



# Persoonsvorming bij de Klassieken

*Een onderzoek naar persoonsvorming bij de vakken Griekse taal en cultuur (GTC)  
en Latijnse taal en cultuur (LTC)*

Tweejarige master educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie: Grieks en Latijn  
Radboud Universiteit Nijmegen

Celine P. J. Botros-Lemmens

s4561082

Scriptiebegeleider: dr. P.T. van Uum

Tweede lezer: dr. V.J.C. Hunink

Datum: 20 juni 2024

## Voorwoord

Voor u ligt mijn masterscriptie *Persoonsvorming bij de Klassieken*. Deze scriptie vormt de afronding van de tweejarige masteropleiding *Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie: Grieks en Latijn* aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Als docent klassieke talen kreeg ik geregeld de vraag wat het nut is van de vakken Grieks en Latijn. Ik was dan geneigd te zeggen dat leerlingen door het lezen van klassieke teksten meer over zichzelf en de wereld van nu kunnen leren, maar wist niet precies hoe dit proces werkte. Om deze reden werd mijn aandacht tijdens mijn studie getrokken door het proces van persoonsvorming bij Griekse en Latijnse taal en cultuur (GLTC). In het eerste jaar van mijn master schreef ik hier een theoretisch werkstuk over, maar dit beantwoordde niet mijn vraag hoe ik de persoonsvorming van leerlingen het beste kon ondersteunen in mijn lessen. Daarom besloot ik dat mijn masterscriptie hierover moest gaan. Het afgelopen jaar ben ik intensief bezig geweest met dit onderzoek.

Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleider dr. Paul van Uum bedanken voor de fijne begeleiding en waardevolle feedback. Zonder zijn begeleiding had ik dit onderzoek niet op een goede manier kunnen voltooien. Ook wil ik dr. Vincent Hunink bedanken, aangezien hij heeft willen aantreden als tweede beoordelaar. Tevens wil ik mijn ouders, de rest van mijn familie en mijn lieve man Leon bedanken voor de steun tijdens mijn studie. Speciale dank gaat uit naar mijn motivator, mijn toekomstige baby. Tot slot wil ik mijn vwo-4-leerlingen bedanken die mee wilden werken aan mijn onderzoek. Mede dankzij hen heb ik mijn scriptie succesvol weten af te ronden.

Ik wens u veel leesplezier toe,

Celine Botros-Lemmens

Cuijk, 20 juni 2024

## Inhoudsopgave

Samenvatting .....	5
Hoofdstuk 1 Introductie onderwerp en probleemstelling .....	6
1.1 Persoonsvorming als doel van het voortgezet onderwijs .....	6
1.2 Persoonsvorming bij GTC en LTC .....	7
1.3 Het <i>Ithaka-model</i> .....	8
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....	10
2.1 Identiteit als verhaal .....	10
2.2 Persoonsvorming door middel van teksten .....	11
2.3 Persoonsvorming met behulp van betekenisvolle leerstof .....	12
2.4 Automatische persoonsvorming.....	12
2.5 Onderzoek naar automatische persoonsvorming bij GTC en LTC .....	14
2.6 Onderzoeksvraag .....	15
Hoofdstuk 3 Methode.....	17
3.1 Opzet onderzoek.....	17
3.1.1 Lessenreeks.....	18
3.1.2 Focus op leiderschap .....	18
3.1.3 Interviews .....	19
3.1.4 Automatische persoonsvorming .....	19
3.2 Participanten.....	20
3.3 Beschrijving van de lessenreeks.....	20
3.3.1 Lessenreeks: Inhoud .....	20
3.3.2 Leeractiviteiten, Werkvormen en Instructieactiviteiten .....	24
3.4 Dataverzameling en -analyse .....	26
3.4.1 Eerste onderzoeksinstrument: Begripsvragen .....	26
3.4.2 Tweede onderzoeksinstrument: Schrijfopdracht.....	26
3.4.3 Derde onderzoeksinstrument: Interviews .....	28
3.4.4 Eindanalyse .....	31
Hoofdstuk 4 Onderzoekresultaten .....	35
4.1 Uitvoering van de lessenreeks en schrijfopdrachten .....	35
4.2 Resultaten van de schrijfopdrachten .....	35
4.3 Resultaten van de begripsvragen.....	38
4.4 Selectie voor de interviews.....	39
4.5 Resultaten van de interviews.....	39
4.5.1 Invloed van de lessenreeks op het eigen leiderschap van de leerling.....	40

4.5.2 Invloed van de lessenreeks op het beeld van de ideale leider .....	43
4.5.3 Invloed van de lessenreeks op andere gebieden dan leiderschap .....	46
4.6 Resultaten van de eindanalyse .....	48
Hoofdstuk 5 Conclusie .....	51
5.1 Automatische persoonsvorming bij GLTC .....	51
5.2 Het centraal stellen van een thema bij persoonsvorming .....	52
Bibliografie.....	54
Bijlage 1: Schrijfopdracht leiderschap.....	57
Bijlage 2: Lesboekje <i>Passio Perpetuae et Felicitatis</i> .....	60
Bijlage 3: Uitleg <i>Model of Achieving Styles</i> in het Nederlands .....	67
Bijlage 4: Interviewleidraad .....	68

## Samenvatting

Binnen dit onderzoek staat persoonsvorming bij de vakken Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC) centraal. Persoonsvorming, ofwel reflectie op het vreemde (de Oudheid) en het eigene (de eigen wereld en het leven van de leerling), levert een bijdrage aan de identiteit van de leerling. Een van de weinige hulpmiddelen om het reflecteren op antieke teksten en de eigen wereld vorm te geven in de lessen GTC en LTC is het *Ithaka-model*, maar het werken met dit model kent nadelen.

Didactische literatuur schrijft in de regel voor dat docenten het proces van persoonsvorming moeten ondersteunen met het slaan van een didactische 'brug' tussen de leerstof en de leerlingen zelf of hun eigen omgeving. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij het *Ithaka-model*. Een ander standpunt binnen de didactische literatuur is echter dat het lezen van teksten *automatisch* bijdraagt aan persoonsvorming. Een voorwaarde voor deze automatische persoonsvorming is tekstbegrip. Ik heb dit laatste standpunt onderzocht, dus of het begrijpen van een klassieke tekst door een leerling automatisch leidt tot persoonsvorming bij deze leerling.

Mijn onderzoek neemt de vorm van een ontwerponderzoek aan. Om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik een lessenreeks over de Latijnse tekst *Passio Perpetuae et Felicitatis* ontworpen. Omdat persoonsvorming gaat over een verandering in identiteit, heb ik de veranderingen in kaart gebracht in de verhalen die de leerlingen over zichzelf en hun eigen ervaringen vertellen na het lezen van deze tekst ten opzichte van voor het lezen. Hierbij heb ik voornamelijk gefocust op één aspect van identiteit, namelijk die als leider. Als vorm van dataverzameling heb ik gebruik gemaakt van drie onderzoeksinstrumenten: schrijfp opdrachten, begripsvragen bij de klassieke tekst en halfgestructureerde interviews. Middels de mondelinge bevraging ben ik ook te weten gekomen of persoonsvorming op andere gebieden dan leiderschap heeft plaatsgevonden. Ik heb aan de hand van de affectieve taxonomie van Krathwohl, Bloom en Masia bepaald of er sprake was van persoonsvorming.

Uit het onderzoek bleek dat sommige participanten persoonsvorming hadden ondergaan op andere gebieden dan leiderschap na het lezen van de *Passio*. Het begrijpen van een klassieke tekst door een leerling kan bij deze leerling dus automatisch tot persoonsvorming leiden. Onderzoekresultaten van de participanten die geen persoonsvorming bereikten, hebben het belang van tekstbegrip als voorwaarde voor automatische persoonsvorming benadrukt. Om dus als docent dit proces te ondersteunen, is het nodig om samen met de leerlingen aandacht te besteden aan de betekenis van de authentieke tekst binnen de cultuurhistorische context. Opvallend was dat op het gebied van leiderschap de tekst *Passio* geen persoonsvorming had veroorzaakt. Wanneer een docent GLTC dus persoonsvorming wil stimuleren vanuit een bepaald thema dat voorkomt in de klassieke tekst, is het van belang om juist wel een didactische 'brug' te slaan tussen het thema in de klassieke tekst en de leerling. Tot slot bleek dat enkele participanten persoonsvorming hadden ondergaan door het maken van de schrijfp opdrachten. Schrijfp opdrachten kunnen dus ook, onafhankelijk van een klassieke tekst, persoonsvorming stimuleren.

## Hoofdstuk 1 Introductie onderwerp en probleemstelling

Het onderwerp van dit onderzoek is persoonsvorming bij de vakken Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC). Persoonsvorming is een doeldomein van het voortgezet onderwijs. Dit begrip zal nader worden toegelicht in 1.1. In het kort houdt persoonsvorming binnen het onderwijs in: het vormen van de leerling tot uniek, vrij en volwassen individu. In 1.1 wordt vervolgens uitgelegd dat docenten op middelbare scholen het proces van persoonsvorming niet goed kunnen ondersteunen door gebrek aan bruikbare en consistente didactische modellen. Dit probleem is ook merkbaar bij de vakken GTC en LTC, wat wordt uitgelegd in 1.2. Bij deze vakken is de reflectie op het vreemde (de Oudheid) en het eigene (de eigen wereld en het leven van de leerling) van waarde voor de bijdrage aan identiteit en zelfontplooiing van de leerling. In 1.3 wordt een didactisch model genaamd het *Ithaka-model*, verder toegelicht. Dit is een hulpmiddel om het reflecteren op antieke teksten en de eigen wereld van de leerling vorm te geven in de lessen GTC en LTC. Tenslotte worden in dezelfde paragraaf de nadelen genoemd van het werken met dit model in de praktijk.

### 1.1 Persoonsvorming als doel van het voortgezet onderwijs

Volgens de Nederlandse onderwijspedagoog Gert Biesta oefent onderwijs invloed uit in drie domeinen: kwalificatie, socialisatie en subjectivering. Met het laatste doeldomein subjectivering, ook wel personificatie of persoonsvorming genoemd, wordt bedoeld dat onderwijs inwerkt op menselijke individualiteit en subjectiviteit. De school heeft de taak om het individu te vormen tot uniek subject, wat inhoudt dat elk kind op zijn eigen wijze in de school en in de wereld ten overstaan van anderen kan verschijnen.<sup>1</sup> Dit doeldomein is terug te vinden in de *Wet op het voortgezet onderwijs* in artikel 12.2a. Daarin staat vermeld dat een profiel van het voorbereidend hoger onderwijs vwo en havo een samenhangend onderwijsprogramma is dat zodanig is ingericht, dat het persoonlijke vorming biedt.<sup>2</sup> Deze persoonlijke vorming heeft geen eenduidig einddoel en dat heeft te maken met het land Nederland. Volgens artikel 17a en 17b is Nederlands onderwijs gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, waarbij het onderwijs ervan uitgaat dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving.<sup>3</sup> Nederland is namelijk een democratie met meningsverschillen over de interpretatie van ethisch-politieke principes.<sup>4</sup> Deze vrijheid van meningsuiting laat verschillende vormen van identificatie als Nederlander toe. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is wel dat men respect heeft voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap en seksuele gerichtheid.<sup>5</sup>

We kunnen in het onderwijs in Nederland dus zover gaan als het vormen van leerlingen tot vrije, volwassen en verantwoordelijke burgers, waarbij we leerlingen de ruimte bieden voor het ontwikkelen van hun eigen waarden en perspectieven. Echter, het gebrek aan bruikbare en consistente didactische modellen maakt het moeilijk voor docenten op middelbare scholen om onderwijs op die manier vorm te geven dat zij het proces van persoonsvorming ondersteunen. Ook bij de vakken GTC en LTC is deze moeilijkheid merkbaar, wat verder zal worden toegelicht in de volgende alinea's.

---

<sup>1</sup> Biesta, 2012, 10, 18, 31-32.

<sup>2</sup> *Wet op het voortgezet onderwijs*, wetboek-online.nl; artikel 12.2a.

<sup>3</sup> *Wet op het voortgezet onderwijs*, wetboek-online.nl; artikel 17a-b.

<sup>4</sup> Mouffe, 2013, 14-18.

<sup>5</sup> *Wet voortgezet onderwijs 2020*, wetten.overheid.nl; artikel 2.2.1c.

## 1.2 Persoonsvorming bij GTC en LTC

Bij de klassieke talen vinden we persoonsvorming als doel terug in verschillende documenten. In het eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen *Het geheim van de blauwe broer* is te lezen dat de bijzondere bijdrage van onderwijs in GTC en LTC om de doelstellingen van het vwo te behalen onder andere ligt op het terrein van het bijdragen aan identiteit en zelfontplooiing door middel van reflectie op antieke teksten.<sup>6</sup> De hoofddoelstelling van de schoolvakken GTC en LTC luidt volgens het rapport “reflectie op het vreemde en het eigene”.<sup>7</sup> Met het vreemde wordt de Oudheid bedoeld, waarvan we een beeld kunnen vormen door de inhoud van authentieke teksten en andere cultuuruitingen uit of over de Oudheid, zoals beelden, schilderijen en archeologische resten van gebouwen. Met het eigene wordt de eigen omgeving en het eigen leven van de leerling bedoeld.<sup>8</sup> Reflectie op belangrijke thema’s in antieke teksten zoals religie en democratie, de relatie tussen individu en gemeenschap en de betekenis van burgerschap draagt voor een leerling bij aan het ontwikkelen van eigen ideeën, inzichten, normen en waarden, ofwel persoonsvorming. Hoe dit precies werkt, wordt toegelicht in *Het geheim van de blauwe broer*, in de visie van het VCN-volgteam getiteld *Visie op Griekse en Latijnse Taal en Cultuur in het curriculum in Nederland*, en het rapport *Selfie met Sappho*, dat een nieuw curriculum voor de vakken GTC en LTC presenteert. Bij het reflecteren op antieke teksten verhoudt de lezer zich tot de culturele waarden, normen en overtuigingen van de Oudheid en vervolgens ook tot die van zichzelf en zijn omgeving.<sup>9</sup> Hierdoor bekijken leerlingen hun eigen wereld mogelijk met een andere blik. Doordat de leerling de Oudheid gebruikt als spiegel voor hemzelf en de eigen wereld, wordt hij gestimuleerd na te denken over thema’s en dilemma’s die ook voorkomen in de moderne tijd. Bijgevolg ziet de leerling ook de relevantie van de Oudheid voor hemzelf en de eigen omgeving in.<sup>10</sup> Van het verleden kan een leerling leren welk menselijk gedrag en wat voor ideeën wel en niet wenselijk zijn, wat hij interessant of belangrijk vindt, waarin hij goed is of wat hij nog zou willen leren.<sup>11</sup> Zo kunnen leerlingen, wanneer zij teksten lezen over de Oudheid waarin slavernij wordt beschreven, tot inzicht komen dat vrijheid voor hen een belangrijk waarde is. Deze opgedane kennis helpt leerlingen bij het vormen van het idee van wie zij willen zijn en hoe zij zich willen gedragen in hun leven. Bij dit reflecteren zijn concrete voorbeelden handig, omdat mensen, en dus ook leerlingen, niet gemakkelijk in abstracto denken over thema’s en problemen.<sup>12</sup> Antieke teksten, waarin personages handelen en problemen ondervinden, zijn hiervoor dus bij uitstek geschikt. Daarnaast draagt reflectie op het eigene en het vreemde bij aan de sociale vorming, omdat van wereldburgers – en dus ook leerlingen – door de groeiende globalisering en migratie om meer inlevingsvermogen en cultuurrelativisme wordt gevraagd.<sup>13</sup> Helaas blijkt persoonsvorming bij GTC en LTC in de lespraktijk tot op de dag van vandaag niet goed van de grond te komen door gebrek aan bruikbare didactische modellen.<sup>14</sup>

---

<sup>6</sup> Kroon, 2010, 16.

<sup>7</sup> Kroon, 2010, 8; VCN, 2017, 2.

<sup>8</sup> VCN, 2019, 7.

<sup>9</sup> Van Oeveren, 2019, 43.

<sup>10</sup> VCN, 2017, 6-7; VCN, 2019, 6-7.

<sup>11</sup> VCN, 2019, 14.

<sup>12</sup> Kroon, 2010, 16.

<sup>13</sup> Van Oeveren, 2019; VCN, 2019, 43.

<sup>14</sup> Van Oeveren, 2019, 328.

### 1.3 Het *Ithaka-model*

Van Oeveren, die onderzoek heeft gedaan naar de didactisering van het hoofddoel van literatuuronderwijs in het onderwijs klassieke talen, heeft onlangs een hulpmiddel ontwikkeld om dit hoofddoel in de lessen GTC en LTC vorm te geven, genaamd het *Ithaka-model*. Dit is een literatuurdidactisch model, waaraan het reflecteren op het eigene en het vreemde, zoals uitgelegd in voorgaande alinea, ten grondslag ligt. In lessen die op basis van dit model zijn ontworpen, gaat de leerling aan de hand van een Latijnse of Griekse tekst op een metaforische reis, die begint met oriëntatie en tekstontsluiting, gevolgd door contextualisatie en eventueel receptie en actualisatie, en eindigt met persoonlijke reflectie.<sup>15</sup> De verschillende vakdoelen worden met elkaar verbonden door het centraal stellen van een bepaald thema, dat ook de tekst in context verbindt met de wereld van de leerling.<sup>16</sup> Van Oeveren heeft bijvoorbeeld in haar uitgewerkte voorbeeld van dit vakdidactisch instrument bij de Bacchanaliapassage in Livius *Ab Urbe Condita* XXXIX. 8-19 gekozen voor het thema (vermeende) bedreiging van de gevestigde sociale orde van binnenuit. Dit thema past bij de klassieke tekst, omdat Livius in deze tekst de Bacchanalia, een Griekse mysteriëndienst ter ere van Bacchus, die via Etrurië in Rome terecht was gekomen, negatief typeert, omdat de aanhangers buitensporig seksueel, leugenachtig en gewelddadig gedrag vertonen. Tegelijk past het thema bij de moderne tijd, omdat angst voor het onbekende van alle tijden is.<sup>17</sup> Ditzelfde voorbeeld zal ik ook gebruiken om de fase persoonlijke reflectie van het *Ithaka-model* verder toe te lichten, omdat dan persoonsvorming wordt gestimuleerd. Deze fase vindt plaats na het ontsluiten en contextualiseren van de gehele klassieke tekst, omdat het vreemde, in dit geval de antieke tekst in context, begrepen moet zijn, voordat de leerling zich tot de Oudheid kan verhouden.<sup>18</sup> De leerlingen voeren tijdens deze fase een klassengesprek onder leiding van de docent, waarbij de vraag *Quid ad me?*, 'wat betekent de klassieke tekst voor mij', centraal staat.<sup>19</sup> De docent kan als voorbereiding op het klassengesprek het thema als vraag of dilemma formuleren. Wanneer leerlingen deze vraag of dit dilemma voor henzelf beantwoorden, kunnen zij iets over zichzelf en hun eigen omgeving leren, waardoor er sprake is van persoonsvorming. Bij het beantwoorden van de vraag is het namelijk de bedoeling dat leerlingen de tekst in verband brengen met hun eigen overtuigingen.<sup>20</sup> Dit wordt duidelijk met de voorbeeldvraag bij de Bacchanaliapassage: "Wat zorgt er volgens jou voor dat mensen zich bedreigd voelen door mensen met andere waarden/andersdenkenden?"<sup>21</sup> Bij het beantwoorden van deze vraag spelen de overtuigingen van de leerlingen zelf een rol, waardoor ze iets over zichzelf leren. Daarnaast is de vraag vandaag de dag nog steeds relevant, bijvoorbeeld bij de kwestie over het wel of niet toelaten van vluchtelingen in ons land, waardoor ze iets over hun eigen omgeving leren.

Het werken met het *Ithaka-model* om persoonsvorming te stimuleren kent echter enkele nadelen. Ten eerste, zoals is gebleken uit testrondes waarin met dit model werd gewerkt, vraagt het zelf ontwerpen van opdrachten aan de hand van dit model en het vinden van geschikt bronmateriaal van docenten een flinke tijdsinvestering.<sup>22</sup> In de praktijk is het niet voor iedere docent mogelijk om hier voldoende tijd voor te vinden. Een oplossing zou kunnen zijn om kant-en-klaar lesmateriaal in te zetten, maar hier

---

<sup>15</sup> Van Oeveren, 2019, 64-65, 70.

<sup>16</sup> Van Oeveren, 2019, 66.

<sup>17</sup> Van Oeveren, 2019, 259-264.

<sup>18</sup> Van Oeveren, 2019, 252.

<sup>19</sup> Van Oeveren, 2019, 314, 343, 361.

<sup>20</sup> Van Oeveren, 2019, 235, 261.

<sup>21</sup> Van Oeveren, 2019, 363.

<sup>22</sup> Van Oeveren, 2019, 334.

is op dit moment een tekort aan. Bovendien is kant-en-klaar lesmateriaal niet altijd goed aan te passen aan de eigen onderwijscontext, aanpak of leerlingen.<sup>23</sup> Daarnaast komen docenten, wegens lesuitval of een verkeerde planning soms niet toe aan de fasen na de tekstontsluiting, waardoor de persoonlijke reflectie als eerste dreigt weg te vallen.<sup>24</sup> Een laatste mogelijk gevaar, dat niet door Van Oeveren zelf wordt benoemd, is de werkvorm waarmee het Ithaka-model in theorie eindigt, namelijk het voeren van een klassengesprek onder leiding van de docent. Hoewel het voordeel van een klassengesprek is dat het de leerling de gelegenheid geeft zijn eigen ideeën te toetsen aan die van zijn leeromgeving en dat de docent kan controleren of leerdoelen worden behaald,<sup>25</sup> is het nadeel dat niet iedere leerling de vrijheid voelt zijn eigen persoonlijke mening te uiten. Identiteit wordt tijdens het klassengesprek namelijk gevormd in de context van een klaslokaal, waarbinnen de school en de docenten bepaalde verwachtingen van leerlingen hebben. Ook hebben leeftijdgenoten verwachtingen van elkaar.<sup>26</sup> Leerlingen gedragen zich naar al deze verwachtingen, omdat ze op middelbareschoolleeftijd vooral behoefte hebben aan veiligheid, ofwel de behoefte 'erbij te horen'.<sup>27</sup> Daarom is het goed mogelijk dat ze bij het openlijk beantwoorden van de vraag *Quid ad me?* meer rekening houden met de verwachtingen van school, docenten en klasgenoten dan met hun eigen ideeën. Dit komt het proces van persoonsvorming niet ten goede. Het kan namelijk spanningen bij jongeren opleveren, wanneer ze geen identiteit kunnen construeren die past bij de verwachting van anderen.<sup>28</sup> Ze kunnen dan het gevoel hebben dat zij niet passen binnen de groep of dat ze door het uiten van een andere mening buiten de groep vallen.

Het rapport *Visie op Griekse en Latijnse Taal en Cultuur in het curriculum in Nederland* vermeldt dat meer onderzoek nodig is naar hoe onderwijs in de klassieke persoonsvorming bij leerlingen kan ondersteunen.<sup>29</sup> Die behoefte probeer ik met deze scriptie te vervullen. Tevens wil ik met dit onderzoek de beschreven problemen van het *Ithaka-model* adresseren.

---

<sup>23</sup> Van Oeveren, 2019, 342.

<sup>24</sup> Van Oeveren, 2019, 341-342.

<sup>25</sup> Van Oeveren, 2019, 142, 175.

<sup>26</sup> Verhoeven, 2017, 2.

<sup>27</sup> Geerts, 2018, 219.

<sup>28</sup> Williams, 2006, 4-5.

<sup>29</sup> VCN, 2017, 6-7.

## Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader beschreven. In voorgaand hoofdstuk is het onderwerp van dit onderzoek geïntroduceerd: persoonsvorming bij de vakken GTC en LTC. Ik wil nader onderzoeken op welke manier het lezen van klassieke teksten leidt tot persoonsvorming. Persoonsvorming veroorzaakt door het lezen van klassieke teksten houdt een verandering van de identiteit van leerlingen in na het lezen van een klassieke tekst ten opzichte van voor het lezen. Er bestaan echter vele verschillende opvattingen over identiteit in onderzoek over persoonsvorming en het lezen van teksten, die zowel het onderzoek als de bevindingen beïnvloeden. Daarom zal ik eerst, in 2.1, toelichten voor welke benadering van het begrip identiteit ik heb gekozen: het concept identiteit als verhaal. Vervolgens leg ik in 2.2 uit waarom het lezen van teksten daadwerkelijk tot persoonsvorming leidt. De uitleg kan als volgt worden samengevat: identiteit is een sociale constructie die veranderbaar is. Daarom is het lezen van teksten één van de vele factoren die identiteit kan veranderen. Vervolgens stel ik de vraag of het lezen van teksten automatisch bijdraagt aan persoonsvorming, of dat leerlingen om persoonsvorming te bereiken een extra opdracht moeten krijgen, die een didactische ‘brug’ vormt tussen de leerstof en de leerlingen. In onderzoeksliteratuur over het lezen van teksten en persoonsvorming zijn deze twee standpunten namelijk te vinden. Ik licht deze standpunten verder toe in 2.3 en 2.4. In 2.5 licht ik toe hoe schoolteksten Grieks en Latijn zich tot deze theorie verhouden. Tot slot volgt in 2.6 de onderzoeksvraag.

### 2.1 Identiteit als verhaal

Om te onderzoeken of het lezen van klassieke teksten leidt tot persoonsvorming van leerlingen, moet er bepaald worden of er na het lezen van klassieke teksten een verandering in de identiteit van leerlingen ten opzichte van voor het lezen heeft plaatsgevonden. Op die manier wordt zichtbaar of de leerlingen als persoon door de teksten zijn gevormd. Bij onderzoek naar de ontwikkeling van identiteit is het van belang om rekening te houden met de vele verschillende opvattingen die over het begrip identiteit bestaan. Deze opvattingen zorgen namelijk voor uiteenlopende theorieën over hoe identiteit wordt gevormd door middel van teksten. Ook hebben ze implicaties voor hoe lezen, leren en onderwijzen worden begrepen.<sup>30</sup> In andere woorden, hoe persoonsvorming door middel van het lezen van klassieke teksten precies werkt en op welke manier docenten dit proces het beste kunnen ondersteunen, hangt af van hoe het begrip identiteit wordt benaderd. Daarom zal ik nu beschrijven welke concepten van identiteit er bestaan binnen het onderzoek naar identiteit en het lezen van teksten. Vervolgens zal ik duidelijk maken welk concept van identiteit ik in dit onderzoek hanteer en waarom.

Moje en Luke, die onderzoek hebben gedaan naar hoe bepaalde opvattingen over identiteit het onderzoek naar lezen en schrijven beïnvloeden en hoe de kijk op lezen en schrijven ideeën over identiteit hebben gevormd, hebben verschillende opvattingen over identiteit herleid tot vijf concepten:<sup>31</sup>

1. identiteit wordt weergegeven door de verschillen tussen mensen;
2. identiteit is het hebben van een gevoel van zelf of subjectiviteit;

---

<sup>30</sup> Moje, 2009, 432, 433.

<sup>31</sup> Moje, 2009, 415-416.

3. identiteit wordt bepaald door het hebben van een bewustzijn;
4. identiteit wordt weergegeven door middel van de sociale positie van een mens of groep;
5. identiteit wordt weergegeven door de verhalen die mensen over zichzelf en anderen vertellen.

In mijn onderzoek heb ik gekozen om bij het vijfde concept aan te sluiten. Bij dit concept wordt er uitgegaan van het idee dat identiteiten worden weergegeven in en door de verhalen die mensen over zichzelf en hun ervaringen vertellen.<sup>32</sup> Een aantal theoretici beweren zelfs dat identiteiten niet alleen worden weergegeven, maar ook worden geconstrueerd in en door de verhalen die mensen over zichzelf en hun ervaringen vertellen.<sup>33</sup> Het werken met het concept identiteit als verhaal maakt het mogelijk de identiteit van leerlingen en de veranderingen in hun identiteit te onderzoeken. Leerlingen drukken namelijk hun identiteit in woorden uit, wanneer zij voor zichzelf of anderen een antwoord geven op de vragen: 'Wie ben ik?', 'Wat wil ik?' en 'Wat vind ik belangrijk?' Deze antwoorden, waarin leerlingen hun eigen beeld, hun beeld over anderen en hun meningen als verhaal presenteren, kunnen worden onderzocht. Deze verhalen veranderen in de adolescentie voortdurend door nieuwe inzichten in hun persoonlijkheid, interessegebieden en talenten.<sup>34</sup> Daarom wordt door het vergelijken van verhalen identiteitsverandering zichtbaar. Op dezelfde manier worden identiteit en identiteitsveranderingen zichtbaar, wanneer we de verhalen en meningen van leerlingen voor en na het lezen van een klassieke tekst onderzoeken en vergelijken.

## 2.2 Persoonsvorming door middel van teksten

Binnen onderzoek naar lezen en identiteit wordt aangenomen dat identiteit een sociale constructie is en verandert gedurende het leven. Dit houdt in dat identiteit wordt gevormd door het contact met andere mensen, door het behoren tot bepaalde groepen en door de context waarin men zich bevindt.<sup>35</sup> Op school zijn factoren die identiteit construeren bijvoorbeeld de interacties met klasgenoten in het klaslokaal, de vriendengroepen waartoe leerlingen behoren, en de teksten die leerlingen lezen. Teksten spelen een rol bij het vormen van identiteit door zowel de inhoud als het niveau van de taal. Het lezen van een zeer moeilijke Latijnse tekst kan bij een leerling bijvoorbeeld leiden tot het idee dat hij geen talig persoon is. De inhoud van teksten speelt een rol bij persoonsvorming, omdat teksten leerlingen in contact brengen met nieuwe informatie en ideeën.

Nu vraag ik me af of de ervaring van het lezen van klassieke teksten automatisch de identiteit van de leerling vormt of dat we leerlingen hierbij moeten ondersteunen door het bieden van extra opdrachten, zoals het geval is bij het *Ithaka-model*. Wanneer het lezen van klassieke teksten daadwerkelijk automatisch persoonsvorming tot stand brengt, levert dit voor docenten GLTC tijdswinst op bij het ondersteunen van het proces van persoonsvorming bij leerlingen. Zij hoeven dan namelijk geen aparte opdrachten, passend bij de klassieke tekst en een zelf uitgekozen thema, te ontwerpen. Bovendien is bij automatische persoonsvorming geen werkvorm klassengesprek nodig, waardoor de leerlingen niet te maken krijgen met de bij deze werkvorm beschreven gevaren. Het door leerlingen betekenis geven van de antieke tekst voor zichzelf vindt namelijk automatisch plaats in hun eigen hoofd. Ik licht deze twee standpunten hieronder verder toe.

---

<sup>32</sup> Moje, 2009, 427-428; Williams, 2006, 6.

<sup>33</sup> Moje, 2009, 429.

<sup>34</sup> Verhoeven, 2017, 4.

<sup>35</sup> Moje, 2009, 417-419; Williams, 2006, 4.

### 2.3 Persoonsvorming met behulp van betekenisvolle leerstof

Bevindingen uit het onderzoek van Verhoeven, Poortman en Volman naar de rol van onderwijs in de persoonsvorming van leerlingen laten zien dat leraren persoonsvorming moeten ondersteunen door een didactische 'brug' te slaan tussen de leerstof of leeractiviteit en de leerlingen zelf of hun eigen omgeving. De onderzoekers hebben ontdekt dat bij kunst- en literatuuronderwijs, waar GLTC onder valt, leerervaringen waarbij leerlingen uitgenodigd worden om te reflecteren op hoe ze zich wel of niet identificeren met bepaalde identiteiten, zoals literaire personages, en waarbij ze reflecteren op hun eigen identiteitsontwikkeling, bijdragen aan persoonsvorming.<sup>36</sup> Op deze vorm van reflectie is de doelstelling van GLTC "reflectie op het eigen en het vreemde" gericht.<sup>37</sup> Het materiaal bij GLTC is geschikt voor deze vorm van reflectie, omdat de objecten en teksten uit of over de Oudheid identiteiten oproepen die deels herkenbaar zijn en deels compleet nieuw.<sup>38</sup> Een voorbeeldopdracht hiervan bij literatuuronderwijs is dat leerlingen, wanneer zij een gedicht over de kindertijd van een dichter lezen, de opdracht krijgen om te vertellen over de associaties die zij zelf hebben bij de in het gedicht gebruikte metaforen of om de zin "Mijn kindertijd was ..." zelf af te maken.<sup>39</sup> Een belangrijke voorwaarde voor het ondersteunen van persoonsvorming van leerlingen bij deze activiteiten is dat de verkenning van en reflectie op verschillende identiteitsposities het beste kan worden gefaciliteerd door het aanbieden van betekenisvolle leerstof en leeractiviteiten. De bedoeling is namelijk dat leerlingen stil staan bij de betekenis van de leerinhouden voor hun eigen leven. Dit houdt in dat leerlingen hun eigen ervaringen en belevingen moeten kunnen verbinden aan de leerstof en het geleerde weer moeten kunnen toepassen in hun eigen leven.<sup>40</sup> Om persoonsvorming bij het lezen van klassieke teksten te ondersteunen moet er dus een opdracht worden aangeboden die aan de leerling de verbinding tussen de tekst en de leerling zelf of zijn eigen omgeving zichtbaar maakt. Het moet voor de leerling duidelijk zijn dat de oude tekst nog relevant is voor hemzelf de dag van vandaag. Deze leerervaring kan een docent klassieke talen bieden met behulp van het *Ithaka-model*, waar een verbintenis wordt gelegd tussen de klassieke tekst en de eigen identiteit van de leerling in de fase van persoonlijke reflectie.

### 2.4 Automatische persoonsvorming

Bekrachtiging van het idee dat teksten automatisch de identiteit van lezers vormen, is te vinden in het artikel van Koopman en Hakemulder genaamd *Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework*. Zij hebben onderzoek gedaan naar de relatie tussen het lezen van teksten en het ontwikkelen van empathie en zelfreflectie. Met het begrip empathie wordt bedoeld: het vermogen zich in te kunnen leven in de gedachten, belevingswereld en gevoelens van andere personen (of personages in teksten).<sup>41</sup> Zelfreflectie definiëren de onderzoekers als het hebben van gedachten over jezelf of het verkrijgen van zelfinzichten, waarbij de gedachten en inzichten vaak verband hebben met anderen en/of de maatschappij.<sup>42</sup> Hun onderzoek laat zien dat het lezen van teksten kan leiden tot dieper of veranderd zelfinzicht, het vormen van eigen normen, waarden en vooroordelen, en beïnvloeding van de manier waarop men anderen ziet, door de stimulering van

---

<sup>36</sup> Verhoeven, 2017, 41-45.

<sup>37</sup> VCN, 2017, 6-7.

<sup>38</sup> VCN, 2017, 6-7.

<sup>39</sup> Verhoeven, 2017, 42.

<sup>40</sup> Verhoeven, 2017, 46-47, 51.

<sup>41</sup> Koopman, 2015, 83-84.

<sup>42</sup> Koopman, 2015, 82.

zelfreflectie.<sup>43</sup> Zij hebben een model ontwikkeld dat verklaart hoe drie kenmerkende aspecten van literaire teksten – door hen tekststimuli genoemd - aan persoonsvorming (*self change*) bijdragen.<sup>44</sup> Deze kenmerkende aspecten zijn:

- Narrativiteit (*narrativity*): het verhalende karakter van een tekst. Verhalende teksten presenteren een reeks gebeurtenissen, waarin één of meer personages voorkomen.<sup>45</sup>
- Fictionaliteit (*fictionality*): het verzonnen zijn van het beschrevene. Soms is dat enkel de interpretatie of de rangschikking van feiten.<sup>46</sup>
- *Foregrounding*: het benadrukken van de taal en de vorm van de tekst zelf in plaats van de inhoud door het toevoegen van tekstuele kenmerken die afwijken van het gewone taalgebruik, zoals opvallende herhalingen, zinnen of woorden.<sup>47</sup>

In figuur 1 is het volledige model van Koopman en Hakemulder weergegeven met in het groen omlijnd de tekststimuli en factoren die bijdragen aan persoonsvorming (*self change*). Ik zal nu de groen omlijnde factoren kort toelichten. Vervolgens zal ik het verband tussen de omlijnde tekststimuli en factoren uitleggen.

- Vervreemding (*defamiliarization*): een bij de aanschouwer door de tekst opgewekte emotie, die het gevoel geeft dat de inhoud ervan onbekend of vreemd is.<sup>48</sup>
- *Stillness*: een tijdens het leesproces moment van stilte en rust, waarin contemplatie kan plaatsvinden.
- *Role-taking*: een vorm van simulatie, waarbij de lezer zich tijdens het lezen verplaatst in een personage, en hierbij de doelen en plannen van het personage overneemt en emoties beleeft naar aanleiding van wat het personage overkomt.

De tekststimulus *foregrounding* zorgt volgens Koopman en Hakemulder voor vervreemding (*defamiliarization*), wat kan leiden tot zelfreflectie. Door vervreemding gaan lezers namelijk op een andere manier naar het bekende kijken, en dus mogelijk ook naar henzelf, wat nieuwe inzichten kan opleveren. Tevens veroorzaakt vervreemding een langere leestijd, wat bijdraagt aan *stillness*. De momenten van rust geven de lezer vervolgens de gelegenheid om na te denken over wat de gebeurtenissen echt betekenen voor de personages en om passende uitkomsten te overwegen. Met *stillness* wordt dus niet het reflecteren zelf bedoeld, maar *stillness* is een voorwaarde voor zelfreflectie.<sup>49</sup> *Stillness* wordt nog op twee andere manieren tijdens het leesproces gestimuleerd. Ten eerste zorgt het fictieve aspect van een tekst voor een soort esthetische afstand tussen de echte wereld en de fictieve wereld van de tekst. Deze afstand zorgt voor *stillness*, omdat het de lezer beter in staat stelt zijn eigen oordelen uit te stellen en de auteur te volgen in zijn of haar representaties.<sup>50</sup> Ten tweede stimuleert *role-taking stillness*. Het proces van het verplaatsen in een ander vereist namelijk cognitieve inspanning en kost dus tijd, wat een vertraging van het leesproces en dus *stillness*

---

<sup>43</sup> Koopman, 2015, 81-82, 92-94.

<sup>44</sup> Koopman, 2015, 94, 101-103.

<sup>45</sup> Koopman, 2015, 83.

<sup>46</sup> Koopman, 2015, 87-88; *Algemeen letterkundig lexicon*, dbnl.org.

<sup>47</sup> Koopman, 2015, 83, 94.

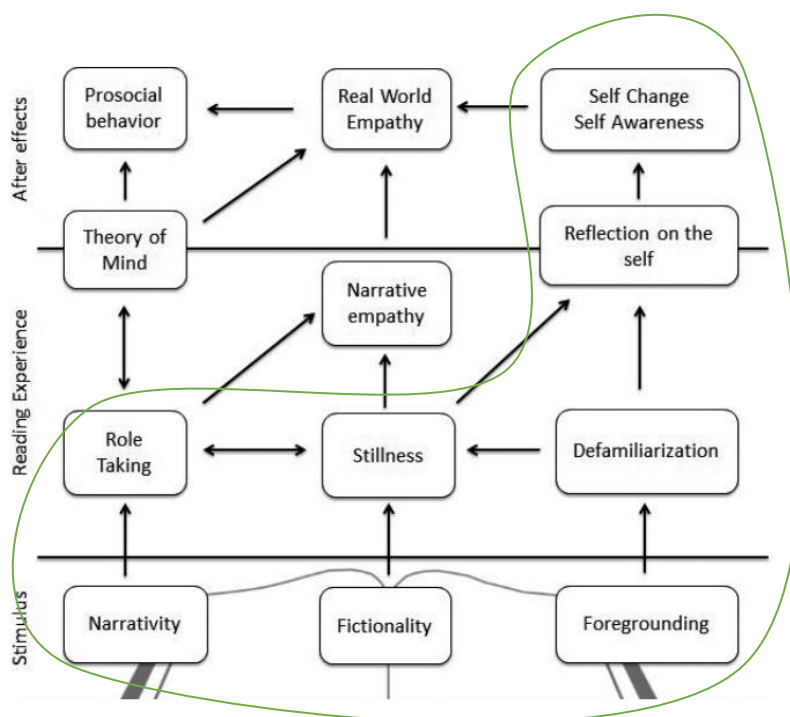
<sup>48</sup> Koopman, 2015, 84, 94.

<sup>49</sup> Koopman, 2015, 100-101.

<sup>50</sup> Koopman, 2015, 80, 101.

oplevert.<sup>51</sup> De zelfreflectie, die uiteindelijk leidt tot persoonsvorming, vindt zowel tijdens als na het leesproces plaats. Bepaalde gedachten kunnen namelijk al opkomen tijdens het lezen van een tekst, die mogelijk later worden uitgewerkt wanneer het leesproces geheel is onderbroken of beëindigd, bijvoorbeeld tijdens een wandeling of in gesprekken met anderen.<sup>52</sup>

Volgens het model kan persoonsvorming (*self change*) automatisch plaatsvinden na het lezen van literaire teksten. Dat zou betekenen dat een aparte opdracht waarbij de leerling de tekst betekenis geeft voor zichzelf, zoals het geval is bij het *Ithaka-model*, niet per se nodig is voor persoonsvorming. Toch is het de vraag of persoonsvorming stevast en automatisch plaatsvindt, zo stellen ook Koopman en Hakemulder. Het is afhankelijk van de lezer en het soort tekst of er *stillness* en *role-taking* plaatsvinden, factoren die zelfreflectie stimuleren.<sup>53</sup> Daarnaast is het niet duidelijk onder welke omstandigheden vervreemding leidt tot zelfreflectie.<sup>54</sup>



Figuur 1: het door Hakemulder en Koopman ontwikkeld *Multi-factor model of literary reading*

## 2.5 Onderzoek naar automatische persoonsvorming bij GTC en LTC

Wanneer men automatische persoonsvorming bij GTC en LTC wil onderzoeken, moet men rekening houden met het volgende: bij het model van Koopman en Hakemulder wordt ervan uitgegaan dat de lezer de tekst inhoudelijk begrijpt en in staat is het verhaal te volgen. Anders hebben de ideeën en informatie in de tekst geen effect op de identiteit van de lezer. Deze aanname is om meerdere redenen problematisch als het gaat om persoonsvorming bij GLTC:

<sup>51</sup> Koopman, 2015, 96, 101.

<sup>52</sup> Koopman, 2015, 102.

<sup>53</sup> Koopman, 2015, 104-105.

<sup>54</sup> Koopman, 2015, 100.

1. Het produceren van een correcte vertaling, waar in de les vaak de nadruk op ligt, leidt niet automatisch tot tekstbegrip.<sup>55</sup> Dit komt, omdat het schoolse vertalen in de lespraktijk van de bovenbouw gericht is op het woord- en zinsniveau, en de afzonderlijke tekstelementen. Hierdoor blijft het tekstbegrip vaak beperkt tot het microniveau van de tekst, dat wil zeggen tot het analyseren van de tekst op het niveau van woordgroep, zin of ten hoogste een beperkt aantal zinnen.<sup>56</sup> Ook in mijn eigen lespraktijk merk ik dat leerlingen na het vertalen van een stuk Latijn of Grieks niet hebben begrepen waar de tekst inhoudelijk over gaat. Ze kunnen dan namelijk vragen over de inhoud niet direct beantwoorden, maar moeten eerst hun eigen vertaling nogmaals doorlezen.
2. Teksten uit de Oudheid behoren tot de wereldliteratuur op het hoogste niveau, waardoor ze vaak moeilijk te ontsluiten zijn.<sup>57</sup>
3. Het lezen van antieke teksten wordt bemoeilijkt door de grote historische kloof, die de leerling moet overbruggen. Dit betekent dat allerlei aspecten van de culturele en maatschappelijke omstandigheden waarbinnen de tekst ontstond, en die door de auteur als bekend worden verondersteld, geen deel uitmaken van de voorkennis van de leerling.<sup>58</sup>

Het niet begrijpen van de tekst leidt tot verschillende problemen volgens het model van Koopman en Hakemulder: als leerlingen het verhaal niet kunnen volgen, vervalt namelijk de factor *role-taking*. Hierdoor wordt ook de kans op *stillness* verkleind, die leidt tot zelfreflectie en uiteindelijk tot persoonsvorming. Bovendien doet de leerling bij zijn focus op het leveren van de juiste vertaling weinig met het fictionele aspect (*fictionality*) van de tekst, zodat ook op deze wijze *stillness* minder goed of niet wordt bereikt.

Leerlingen moeten dus geholpen worden in het begrijpen van een authentieke antieke tekst als samenhangend geheel binnen de cultuurhistorische context.<sup>59</sup> Anders bestaat er grote kans dat de tekst geen effect heeft op de persoonsvorming van leerlingen. Daarom is het van belang dat leerlingen bij het vertalen aandacht besteden aan het macroniveau van de tekst, hulpmiddelen krijgen bij het vertalen en enige achtergrondinformatie ontvangen over de omstandigheden waarbinnen de tekst is geschreven.

## 2.6 Onderzoeksvraag

In paragraaf 2.2 is uitgelegd dat het lezen van teksten tot persoonsvorming kan leiden. Wanneer docenten leerlingen hierbij het beste willen begeleiden, is het van belang te weten of we leerlingen een extra opdracht moeten bieden, die een didactische ‘brug’ vormt tussen de leerstof en de leerlingen of dat dit niet nodig is. Deze beide standpunten zijn in onderzoeksliteratuur over het lezen van teksten en persoonsvorming te vinden en beschreven in 2.3 en 2.4. Wanneer docenten het *Ithaka-model* gebruiken, slaan ze de didactische ‘brug’ tussen de leerstof en de leerlingen zelf of hun eigen omgeving in de fase persoonlijke reflectie. Ik wil automatische persoonsvorming onderzoeken en zal de theorie van Koopman en Hakemulder proberen te valideren. Werken met automatische persoonsvorming zou immers voordelen moeten hebben, beschreven in 2.2. Mijn onderzoeksvraag luidt dan: “Leidt het lezen van klassieke teksten automatisch tot persoonsvorming?” Omdat echter in

---

<sup>55</sup> Kroon, 2010, 27-28.

<sup>56</sup> Kroon, 2010, 41; Verhoeven, 1996, 42-43.

<sup>57</sup> VCN, 2017, 2; Verhoeven, 1996, 43.

<sup>58</sup> Verhoeven, 1996, 43.

<sup>59</sup> Verhoeven, 1996, 43.

het theoretisch model van Koopman en Hakemulder ervan uit wordt gegaan dat de lezer de tekst inhoudelijk begrijpt en in staat is het verhaal te volgen, is deze aanname om de redenen beschreven in paragraaf 2.5 problematisch bij GLTC. Leerlingen die een klassieke tekst vertalen of lezen, hebben de tekst inhoudelijk meestal niet begrepen. Het begrijpen van de klassieke tekst als samenhangend geheel binnen een bepaalde cultuurhistorische context is een voorwaarde voor persoonsvorming. Daarom onderzoek ik of het begrijpen van klassieke teksten leidt tot persoonsvorming. Mijn onderzoeksvraag is dus: "Leidt het begrijpen van een klassieke tekst door een leerling automatisch tot persoonsvorming bij deze leerling?"

## Hoofdstuk 3 Methode

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode toegelicht. Ik heb gebruik gemaakt van ontwerponderzoek waarvoor ik een lessenreeks heb ontworpen. Deze onderzoeks aanpak licht ik nader toe in 3.1. In 3.2 geef ik uitleg over de selectie van de participanten voor dit onderzoek: leerlingen uit klas 4 Latijn. 3.3 bevat een beschrijving van de lessenreeks, waarbij ik inga op inhoud, leeractiviteiten en instructieactiviteiten. Daarna volgt in 3.4 uitleg over de verschillende onderzoeksinstrumenten: begripsvragen, schrijfopdrachten en halfgestructureerde interviews. Ook leg ik in dezelfde paragraaf uit hoe ik met behulp van de resultaten van deze onderzoeksinstrumenten en de taxonomie van Krathwohl, Bloom en Masia het niveau (karakter) van de persoonsvorming zal bepalen.

### 3.1 Opzet onderzoek

Mijn onderzoek behoort tot het type *educational design research*, ofwel ontwerponderzoek. Dit is een onderzoeks aanpak waarbij educatieve interventies worden ontworpen, ontwikkeld en geëvalueerd.<sup>60</sup> Het doel van mijn onderzoek is het valideren van de theorie van Koopman en Hakemulder, namelijk of het lezen (en begrijpen) van teksten automatisch tot persoonsvorming leidt. Hiervoor zal ik een lessenreeks ontwerpen. Op basis van de onderzoeksresultaten hoop ik ook (nieuwe) didactische ontwerpprincipes te ontwikkelen voor het bevorderen van persoonsvorming van leerlingen bij de vakken GTC en LTC.<sup>61</sup> Als vorm van dataverzameling heb ik gekozen voor zowel schriftelijke bevraging in de vorm van het maken van schrijfopdrachten en begripsvragen bij de klassieke tekst, als mondelinge bevraging in de vorm van halfgestructureerde interviews.<sup>62</sup> Door de inzet van meerdere onderzoeksinstrumenten is er sprake van triangulatie.<sup>63</sup> Zie figuur 2 voor een kort overzicht van de opzet van het onderzoek. De onderzoeksofzet zal nu uitgebreid worden toegelicht.



Figuur 2: overzicht opzet onderzoek

<sup>60</sup> Plomp, 2013, 11, 15.

<sup>61</sup> Plomp, 2013, 16, 23-26.

<sup>62</sup> Van der Donk, 2020, 196, 200-201.

<sup>63</sup> Plomp, 2013, 42, 163.

### 3.1.1 Lessenreeks

In klas 4 Latijn zal ik een lessenreeks uitvoeren, waarbij leerlingen de *Passio Perpetuae et Felicitatis* (in het vervolg: *Passio*) bestuderen, gedeeltelijk door middel van vertalen en gedeeltelijk door het lezen van een vertaling. De leerlingen worden op de volgende manieren ondersteund in het begrijpen van de authentieke tekst als samenhangend geheel binnen de cultuurhistorische context:

1. De leerlingen lezen een inleiding over de klassieke tekst die informatie verschaft over de inhoud van de tekst en hen introduceert in de vroegchristelijke wereld waarbinnen deze tekst is ontstaan. Dit helpt leerlingen bij het begrijpen van de tekst (zie 2.5: probleem 2 en 3).
2. De leerlingen maken bij het vertalen gebruik van hulpmiddelen: woordenboek, leerlingcommentaar en uitleg van de docent. Dit helpt leerlingen de tekst te ontsluiten (zie 2.5: probleem 2).
3. De leerlingen beantwoorden vragen bij de vertaalpassages, passages in vertaling en de gehele tekst om tot dieper tekstbegrip te komen. Het is noodzakelijk om bij het vertalen met behulp van begripsvragen hun aandacht te richten op het zinsoverstijgende niveau, omdat het tekstbegrip anders beperkt blijft tot het microniveau van de tekst (zie 2.5: probleem 1). Ook is het van belang dat ze uiteindelijk de inhoud van de gehele tekst begrijpen: daarom laat ik ze kernachtige begripsvragen bij de passages in vertaling en enkele begripsvragen over de inhoudelijke verbanden van de gehele tekst beantwoorden (zie 2.5: probleem 2). Ik zal de begripsvragen over de inhoud van de gehele tekst na het invullen innemen, zodat ik kan controleren of de leerlingen de tekst daadwerkelijk begrepen hebben.

### 3.1.2 Focus op leiderschap

In dit onderzoek naar de invloed van de klassieke tekst op de persoonsvorming van leerlingen zal er worden gefocust op één aspect van hun identiteit, namelijk die als leider. Ik heb gekozen om te focussen op dit aspect omdat de *Passio* mogelijk verschillende nieuwe inzichten op leiderschap biedt. Bovendien heeft iedere leerling eigen ideeën over de ideale leider en is hij waarschijnlijk al in situaties terechtgekomen waarin hij of zij leiderschap heeft moeten tonen.

Zoals in het theoretisch kader (2.1) is vermeld, wordt in dit onderzoek aangesloten bij het concept identiteit als verhaal, wat wil zeggen dat de verhalen van leerlingen hun identiteit tonen. Om die reden zullen de leerlingen schriftelijk bevestigd worden door middel van een opdracht, waarbij ze een opstel schrijven over hun eigen ervaringen als leider. Hierbij maken ze gebruik van de STARR-methode, een hulpmiddel om te reflecteren op het eigen handelen. Daarnaast moeten ze omschrijven wat volgens hen eigenschappen van de ideale leider zijn. Persoonsvorming gaat namelijk om het vormen van eigen waarden, perspectieven en meningen over sociale en maatschappelijke dilemma's en thema's. De leerlingen maken dezelfde schrijfopdracht voor en na het lezen van de *Passio*, waardoor er sprake is van een voor- en nameting. Door het analyseren van de beschreven eigen ervaringen en ideeën in hun opstellen kan ik vervolgens vaststellen of er sprake is van een verandering in identiteit na het lezen van de klassieke tekst, wat kan duiden op persoonsvorming.

Door focus op één aspect van de identiteit van leerlingen in plaats van de verandering van de persoon als geheel kan ik de kwestie van automatische persoonsvorming goed in kaart kan brengen. Ook maakt deze focus een vergelijking tussen de voor- en nameting eenvoudiger. Echter, de vroegchristelijke tekst kan ook op vele andere manieren invloed uitoefenen op de persoonsvorming van leerlingen, bijvoorbeeld op het gebied van geloofsovertuiging of ideeën over genderrollen. Dit is des te meer waarschijnlijk, omdat ik de aandacht van de leerlingen tijdens het lezen niet speciaal op leiderschap

richt, bijvoorbeeld door hun opdrachten hierover te bieden, iets wat gebruikelijk is in lessen op basis van het *Ithaka-model*. In dat geval zou er namelijk geen sprake meer zijn van automatische persoonsvorming. Daarom zal ik in dit onderzoek rekening houden met het idee dat de tekst invloed uitoefent op andere aspecten van de identiteit van de leerlingen. Hierover zal ik hen bevragen tijdens de interviews. Ik werk dan wel met minder data dan bij de focus op één aspect van identiteit.

### 3.1.3 Interviews

In de interviews wordt het denkproces van de leerling tijdens het lezen en vertalen van de *Passio* achterhaald, alsmede de invloed van de tekst op de eigen ideeën over leiderschap. Hiertoe stel ik vragen over het eigen beeld als leider (geschetst in de twee opstellen), de ideeën over de ideale leider en de manieren waarop de klassieke tekst dit heeft beïnvloed. De interviews worden individueel gehouden. Een nadeel van individuele interviews in tegenstelling tot groepsinterviews is dat de geïnterviewde leerling bij het beantwoorden van vragen geen hulp kan krijgen van andere leerlingen. Het is goed mogelijk dat leerlingen moeite hebben met het verwoorden van hun gedachten of gevoelens. Reacties van andere respondenten kunnen dan helpen. Toch vind ik het van belang dat de interviews individueel worden gehouden, zodat er geen sprake is van antwoorden naar de verwachtingen van andere klasgenoten.<sup>64</sup> Het proces van persoonsvorming is voor iedereen verschillend en wanneer leerlingen worden beïnvloed door anderen, worden hun antwoorden over hun individuele proces onbetrouwbaar. Ik wil dit nadeel zo goed mogelijk ondervangen door het interview individueel af te nemen.

### 3.1.4 Automatische persoonsvorming

Om ervoor te zorgen dat de persoonsvorming die wordt onderzocht, automatische persoonsvorming is, vindt er tijdens deze lessenreeks onvolledige openbaarmaking plaats. Dat wil zeggen dat de leerlingen geen informatie zullen krijgen over het doel van het onderzoek of de onderzoeksmethode. Dit houdt ook in dat de woorden 'identiteit' en 'persoonsvorming' tijdens het lezen van de klassieke tekst en het maken van de tekstbegripsvragen niet expliciet worden genoemd en dat de instructies in de schrijfoopdrachten geen verwijzingen naar de klassieke tekst bevatten. Bij de tweede schrijfoopdracht is het namelijk niet de bedoeling dat de leerlingen door zulke expliciete verwijzingen worden aangestuurd om de opgedane kennis over de klassieke tekst in hun eigen beeld te verwerken. Er bestaat dan een grote kans dat leerlingen niet hun eigen beeld presenteren, maar een beeld dat past bij de verwachtingen van de docent en de opdracht, namelijk dat van de leider in de *Passio*. De vraag is juist of de persoonsvorming tijdens het lezen en schrijven automatisch heeft plaatsgevonden en of leerlingen een nieuw beeld van zichzelf als leider in de tweede opdracht presenteren. Na afloop van het onderzoek vindt *debriefing* plaats. Dan zullen de leerlingen op de hoogte worden gesteld over het doel en de opzet van het onderzoek, waarbij ze de mogelijkheid hebben om vragen te stellen.<sup>65</sup>

Ook in de begripsvragen wordt geen aandacht besteed aan leiderschap. Deze zijn gericht op het begrijpen van de inhoudelijke verbanden in de tekst, met name op macroniveau. In het model voor tekstbegrip van Kintsch wordt dit de 'tekstbasis' genoemd, die bestaat uit aspecten van de tekst waarover geen discussie kan ontstaan. Het uiteindelijke begrip van een tekst vindt vrijwel altijd op hoger niveau plaats, namelijk wanneer de lezer informatie uit de tekst (tekstbasis) integreert met zijn

---

<sup>64</sup> Van der Donk, 2020, 201.

<sup>65</sup> *Richtlijnen voor debriefing*, ru.nl.

eigen kennis en ervaringen. Het gaat bij dit niveau om een persoonlijke interpretatie van de tekst, die Kintsch het 'situatiemodel' noemt.<sup>66</sup> Iedere lezer interpreteert een tekst dus anders op basis van zijn eigen referentiekader (situatie). Het is niet de bedoeling in dit onderzoek naar automatische persoonsvorming de persoonlijke interpretatie op situatieniveau te stimuleren of sturen. Daarom zijn de begripsvragen gericht op het begrijpen van de tekst op het niveau van de tekstbasis.

## 3.2 Participanten

Dit onderzoek voer ik uit in een vierde klas van een categoriaal gymnasium. Leerlingen uit klas 4 komen voor het eerst in aanraking met authentiek Latijn. Werken met deze doelgroep geeft dus de mogelijkheid de invloed van een authentieke Latijnse tekst op de persoonsvorming van leerlingen te onderzoeken. De groep participanten bestaat uit 5 meisjes en 10 jongens. In klas 4 hebben leerlingen een leeftijd van 15 à 16 jaar.

De geselecteerde klas staat volgens hun docenten bekend als ongemotiveerd. Leerlingen maken opmerkingen zoals "Ik heb geen zin in Latijn", "Latijn is saai" of "Ik heb geen zin om iets te doen." Ik heb hen aan de start van het schooljaar gevraagd naar de reden om voor het gymnasium te kiezen. Daarop antwoordden de leerlingen dat ze niet naar de andere school in de regio wilden. Er is in hun geval dus sprake van een negatieve keuze voor het gymnasium. Onlangs merkte ik echter een positieve verandering in hun werkhouding: van passief naar actief. Dit komt hoogstwaarschijnlijk, omdat leerlingen de lage resultaten voor verschillende vakken aan het begin van het schooljaar willen ophalen en omdat de directie een brief naar de ouders van deze leerlingen heeft gestuurd met het verzoek hun kinderen te stimuleren huiswerk te maken.

Op het moment van uitvoering van de lessenreeks hebben de leerlingen de gehele Latijnse grammatica bestudeerd. De leerlingen zijn qua niveau redelijk in staat om een geadapteerde Latijnse tekst met behulp van woordenlijst, grammatica-uitleg en leerlingencommentaar in het Nederlands te vertalen. De ene leerling heeft hierbij meer hulp nodig dan de andere. Er is dus sprake van niveauverschil. Dit heeft invloed op mijn onderzoek. Leerlingen die moeite hebben met vertalen, hebben namelijk ook moeite met tekstbegrip. Zoals uitgelegd in het theoretisch kader 2.5 is tekstbegrip een voorwaarde voor automatische persoonsvorming. Daarom wordt in dit onderzoek met begripsvragen gecontroleerd of de participanten de tekst (op het niveau van de tekstbasis) daadwerkelijk hebben begrepen (zie figuur 2: stap 3).

## 3.3 Beschrijving van de lessenreeks

### 3.3.1 Lessenreeks: Inhoud

In dit onderzoek naar de invloed van de klassieke tekst op de persoonsvorming van leerlingen zal er worden gefocust op één aspect van hun identiteit, namelijk die als leider. Zoals in de beschrijving van de opzet van het onderzoek 3.1.2 is vermeld, is leiderschap een thema waarmee iedereen in zijn of haar leven te maken krijgt, ook leerlingen. Leerlingen treden bijvoorbeeld als leider op tijdens groepswork in de klas, tijdens het sporten of in hun vriendengroepen. Ook hebben ze hoogstwaarschijnlijk al ideeën over leiderschap gevormd door verschillende invloeden van buitenaf,

---

<sup>66</sup> Kintsch, 1988, 163-164; Kintsch, 1998, 49-50.

bijvoorbeeld heldenverhalen, *social media* en het voorbeeld van hun ouders. Ze kunnen meer over zichzelf leren en nieuwe inzichten krijgen die hun ideeën over de ideale leider veranderen door het lezen van een klassieke tekst die nieuwe perspectieven op leiderschap biedt.

De klassieke tekst *Passio* in de Latijnse versie is een bruikbare bron om leerlingen op het thema leiderschap te laten reflecteren. In deze tekst wordt beschreven hoe op 7 maart 203 na Chr. een groep catechumenen de marteldood stierf tijdens ceremoniën, gehouden ter ere van Geta's verjaardag, een van de jonge zonen van keizer Septimius Severus (193-211).<sup>67</sup> Deze groep bestond uit de jonge vrouwen Vibia Perpetua en Felicitas samen met hun metgezellen Revocatus, Saturninus, Secundulus en Saturus, die hen tot het christelijk geloof had gebracht. Het document bestaat uit een inleiding van de martelaarsakte (I-II), Perpetua's dagboek over haar verblijf in de gevangenis (III-X), Saturus' verslag van zijn droom (XI.2-XIII), en een beschrijving van de marteldood van de gehele groep door een onbekende auteur (XIV-XXI). In het dagboek beschrijft Perpetua ook visioenen die ze tijdens haar gevangenschap krijgt. Onder de groep jonge catechumenen neemt Perpetua de meest vooraanstaande plaats in. Over haar wordt verteld dat ze een vrouw van goede komaf is, onderwijs heeft genoten en getrouwd is. Op het moment van schrijven is ze ongeveer 22 jaar oud en heeft ze een jonge zoon (II.1). In de martelaarsakte is te lezen hoe zij haar eigen familie verlaat voor een nieuwe christelijke familie en haar eigen leven opoffert voor God.

Ik ben van mening dat de figuur Perpetua een ware leider is, omdat zij, ondanks haar positie als vrouwelijke veroordeelde christen, de mensen om zich heen weet te overtuigen van haar standpunten (XVI.2-4, XVIII.4-6) en haar medechristenen helpt en bemoedigt tijdens het lijden (XX.6,10). Ook door een aantal academici wordt zij gekenmerkt als leider. Margaret Cotter-Lynch, die onderzoek heeft gedaan naar op welke manieren Perpetua gedurende de middeleeuwen werd herinnerd, geeft ook haar eigen visie op Perpetua's zelfpresentatie in de *Passio*:

"... she portrays herself as a complicated woman living in a complicated time, in which one might be ashamed at feeling relief for not seeing one's beloved father, one might befriend one's guard or jailer, and one might affirm through one's life and death the possibility of at once being Roman, Christian, mother, daughter, criminal, role model, leader, warrior, and woman, all without apology."<sup>68</sup>

Volgens Cotter-Lynch belichaamt Perpetua het traditionele mannelijke aspect autoriteit, wat haar een leider maakt.<sup>69</sup> Barbara Gold, die onderzoek deed naar de martelaarsakte met onder andere een focus op gender, gaf in 2018 het boek *Athlete of God* uit, waarin ze Perpetua als volgt omschrijft:

"Perpetua is clearly a leader among her group of fellow martyrs. She controls, in one way or another, all the men in her story and in her visions ... She is independent, courageous, and brave, clearly a leader of the group, but her masculinized behavior is challenged in the last chapters of the *Passio* when the narrator describes a young women seemingly more concerned with her modesty and her dishevelled hair than with her strong female identity."<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> De maand (maart) en dag (7) van het martelaarschap van Perpetua kloppen hoogstwaarschijnlijk. Het jaar (203) is waarschijnlijk correct binnen een tijdsbestek van twee jaar. Gold, 2018, 13.

<sup>68</sup> Cotter-Lynch, 2016, 37.

<sup>69</sup> Cotter-Lynch, 2016, 9, 15.

<sup>70</sup> Gold, 2018, 148.

Hieruit blijkt dat Gold leiderschap associeert met het houden van controle, onafhankelijkheid en dapperheid, eigenschappen die zij kenmerkt als mannelijk. Ze vindt dat Perpetua overduidelijk als leider optreedt, maar niet gedurende het gehele lijdensverhaal. Thomas Heffernan heeft weer een geheel andere visie op Perpetua's leiderschap. Hij omschrijft haar in zijn editie van de klassieke tekst *The Passion of Perpetua and Felicity* op de volgende manier:

“The confrontation between the female prophet (*Perpetua*) and the tribune is ageless.<sup>71</sup> It dramatizes the different approaches to decision making between the charismatic leader and the representative of the state. Perpetua, although the prisoner, has won this contest: she has secured a better situation for her fellows. Power has shifted from the civil authority of the tribune to that of the spiritual leader.”<sup>72</sup>

Heffernan omschrijft haar hier als een charismatische en spirituele leider. Ook komt in deze beschrijving opnieuw het houden van controle voor. Elders definieert Heffernan Perpetua opnieuw als een “spirituele” leider, een omschrijving die samenhangt met haar profetische gaven:

“Yet the actual written record of the dream (*namelijk Perpetua's droom of visioen over haar gestorven broertje Dinocrates*) is entirely indebted to her conscious mind, and it is shaped by her present circumstance as the spiritual leader of an embattled community. ... She agrees to have the vision and thereby tacitly acknowledges her status as a prophetic leader in the community.”<sup>73</sup>

Vincent Hunink echter, die onderzoek heeft gedaan naar de functie van de visioenen in de tekst, relateert haar visioenen niet aan leiderschap binnen de christelijke gemeenschap. Volgens hem bieden Perpetua's visioenen haar kracht voor haar toekomstig lijden en troost: ze krijgt beelden van haar toekomst in de hemel en de genezing van haar gestorven broertje. Daarnaast geven Perpetua's visioenen haar het zelfvertrouwen als een toekomstig martelares die dicht bij God en de hemel staat.<sup>74</sup> De manieren waarop Perpetua door bovenstaande academici wordt beschreven, hangen sterk af van het soort onderzoek en de eigen interesses en ideeën van de auteur. De zienswijzen op Perpetua kunnen dus verschillend zijn. Dat toont ook Huninks visie op de figuur Perpetua:

“One might also read Perpetua as a tragic heroine standing in marked contrast to her father and other male figures, as an imposing character recalling powerful, mythological women like Antigone or Medea or, for that matter, the prophetic Cassandra.”<sup>75</sup>

Het is belangrijk om op te merken dat Perpetua in zowel de Latijnse als Griekse brontekst nergens expliciet als leider wordt aangeduid. Saturus daarentegen, kan als officiële leider van de kleine groep christenen worden beschouwd, omdat hij de groep in het geloof had onderricht (4.5). Heffernan zegt verder bijvoorbeeld over hem dat zijn rol als leider aan het licht komt, wanneer hij in opstand komt tegen bezoekers tijdens de laatste maaltijd van de groep christenen in de gevangenis een dag voor de Spelen (XVII).<sup>76</sup> Desalniettemin is uit de wetenschappelijke literatuur gebleken dat de tekst

---

<sup>71</sup> Zie hoofdstuk XVI in de *Passio Perpetuae*.

<sup>72</sup> Heffernan, 2012, 313.

<sup>73</sup> Heffernan, 2012, 176, 214.

<sup>74</sup> Hunink, 2012, 87-88, 90.

<sup>75</sup> Hunink, 2012, 90.

<sup>76</sup> Heffernan, 2012, 321.

verschillende perspectieven op het leiderschap van Perpetua biedt, wat deze tekst geschikt maakt om aan leerlingen voor te leggen in een onderzoek naar veranderingen in hun identiteit als leider.

Ten slotte wil ik nog een laatste opmerking maken over mijn keuze voor deze specifieke tekst. Een van de kenmerkende aspecten van teksten die uiteindelijk aan automatische persoonsvorming bijdraagt, is fictionaliteit (zie 2.4). Men zou daarom kunnen opmerken dat dit historisch verslag geen ideale keuze is. Echter, uitspraken in recent onderzoek die verschillende standpunten weergeven in het wetenschappelijk debat over het auteurschap en de historische betrouwbaarheid van de *Passio*, tonen dat deze tekst op zijn minst fictieve elementen bevat, waardoor er sprake is van fictionaliteit als kenmerkend aspect.

Gold ontkracht de betrouwbaarheid van de autobiografie met het volgende argument: de tekst als beschrijving van een van de vroegste martelaarschappen had niet als doel de historische feiten te beschrijven en kan daarmee niet worden gezien als een historisch document.<sup>77</sup>

Heffernan, Cotter-Lynch en Jan Bremmer zijn van mening dat de autobiografische stukken van Perpetua door haarzelf geschreven zijn, maar geven redenen waarom deze stukken niet altijd de woorden van de martelares zelf bevatten: Heffernan geeft aan dat het verslag literaire toevoegingen bevat, passend bij de retoriek van een dergelijke compositie.<sup>78</sup> Cotter-Lynch en Bremmer laten weten dat de redacteur, die een ideologische doel voor ogen had, de autobiografische stukken van Perpetua tot op zekere hoogte kan hebben bewerkt.<sup>79</sup>

Er zijn ook verschillende redenen die erop wijzen dat de autobiografische stukken van Perpetua door iemand anders geschreven zijn. Volgens Judith Perkins kan Perpetua's eigen auteurschap in twijfel worden getrokken, omdat de nadruk op het moederlijk lichaam, dat een aanwijzing zou zijn voor vrouwelijk auteurschap, past bij de in de derde-eeuwse, Noord-Afrikaanse, proto-orthodoxe pogingen om de retoriek van schaamte en minachting die met het (christelijk) lichaam werd geassocieerd, aan te pakken. Brian Sowers zegt om deze reden dat het mogelijk is dat een anonieme man de verhalen over de martelaren heeft opgeschreven, die mogelijk de verslagen van deze martelaren als uitgangspunt voor de *Passio* heeft gebruikt.<sup>80</sup> Hunink somt verschillende argumenten op tegen Perpetua's auteurschap: ten eerste zijn de termen in de *Passio* die naar het auteurschap verwijzen, nogal dubieus en duiden latere bronnen die verwijzen naar de *Passio*, op een mondelinge in plaats van schriftelijke getuigenis. Ten tweede lijkt het nogal onwaarschijnlijk dat een vrouwelijke christelijke gevangene in erbarmelijke omstandigheden de overgeleverde geschreven stukken heeft geproduceerd. Ten derde duiden de vele persoonlijke en vrouwelijke elementen in de tekst niet automatisch op vrouwelijk auteurschap, omdat auteurschap door een man, zich voordoende als vrouw, in de Oudheid geregeld voorkwam. Ten vierde wijzen de talrijke retorische elementen op de

---

<sup>77</sup> Gold, 2018, 1-4.

<sup>78</sup> Heffernan, 2012, x-xi, 5-8.

<sup>79</sup> Bremmer, 2017, xi-xii, 353-357; Cotter-Lynch, 2016, 37: zie voetnoot 1; het is mogelijk dat Cotter-Lynch onderzoek van Bremmer heeft gelezen en daarom hetzelfde argument geeft. Ze geeft niet aan op basis van welke bronnen ze haar standpunt inneemt in het debat over het auteurschap van de *Passio*.

<sup>80</sup> Sowers, 364-365: zie ook voetnoot 4; de volledige bron van het onderzoek van Judith Perkins is: Perkins, J. 2007. "The Rhetoric of the Maternal Body in the Passion of Perpetua", in: Penner, T.C., Vander Stichele, C. *Mapping Gender in Ancient Religious Discourses*, Leiden: 313-32.

expertise van een retoricus. Ten laatste lijken de erotische en seksuele elementen in de *Passio*, aangetoond door Hunink, te duiden op mannelijke fantasie.<sup>81</sup>

### 3.3.2 Leeractiviteiten, Werkvormen en Instructieactiviteiten

#### Schrijfp opdrachten

De schrijfp opdracht bestaat uit het maken van opgave a en b (zie bijlage 1). Bij opgave a beschrijven de leerlingen een gebeurtenis waarin zijzelf als leider hebben gehandeld, met behulp van de STARR-methode. Bij het beschrijven van deze ervaring wordt van leerlingen verwacht dat ze ingaan op de situatie, taak, actie, het resultaat en de reflectie. Het betrekken van deze verschillende aspecten bij de beschrijving voorkomt dat leerlingen oppervlakkig verslag leggen van het eigen leiderschap. Iemand die als leider optreedt, doet dit met een bepaald doel voor ogen. De strategie of leiderschapsstijl die degene inzet om het doel te bereiken, is afhankelijk van de persoon en situatie. Het is nodig dat het doel en de manier waarop het doel wordt behaald, duidelijk worden omschreven, zodat de verschillende leiderschapsstijlen kunnen worden geïdentificeerd (zie hoofdstuk 3.4.2). Er zijn hulpvragen toegevoegd die de leerling helpen bij het beschrijven van zijn ervaring (zie afbeelding 1). Bij opgave b omschrijven leerlingen wat volgens hen de ideale leider is. In hun beschrijving kunnen ze ingaan op de soort aanpak, eigenschappen, het doel van het leiderschap, uiterlijke kenmerken, gedrag of kwaliteiten. Het gaat dus niet per se om hun persoonlijke ervaring met leiderschap. Ze mogen een bestaand voorbeeld van een ideale leider geven, maar mogen de ideale leider ook in het algemeen omschrijven.

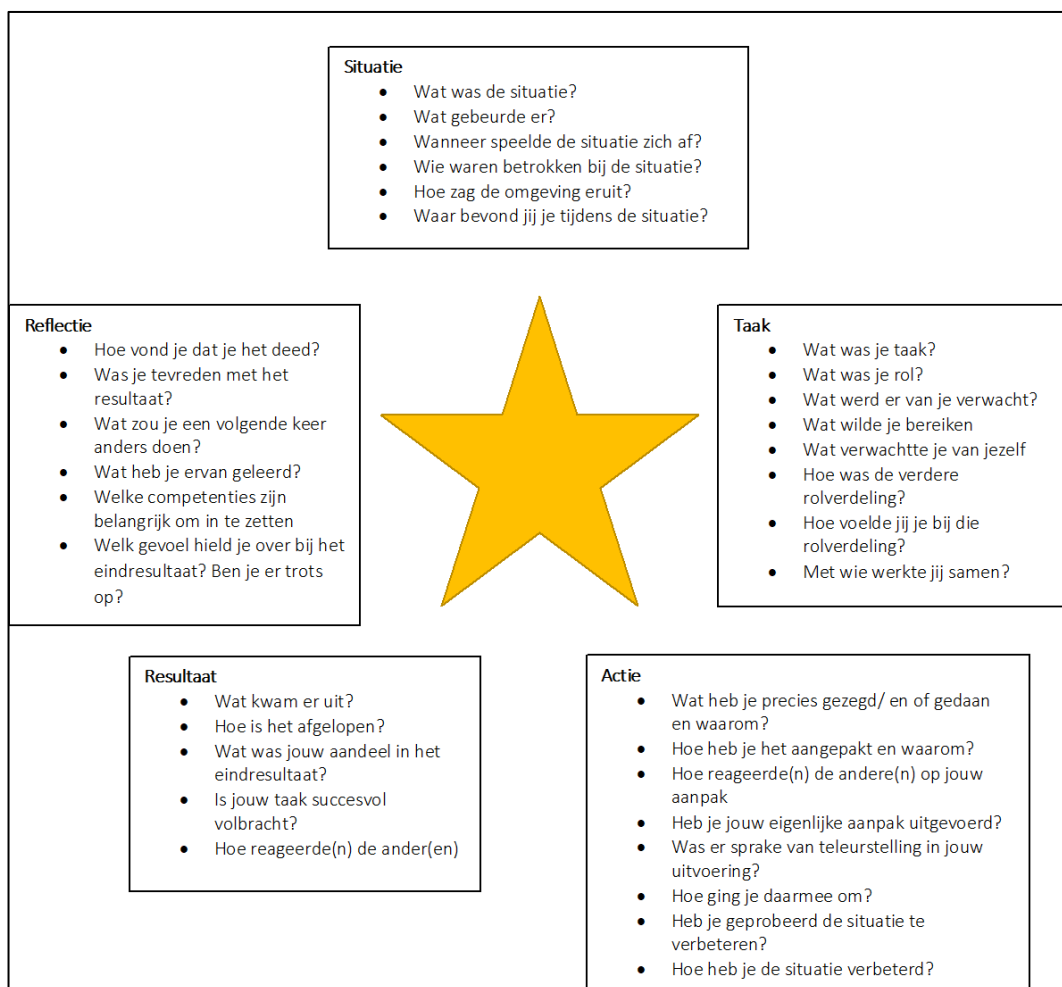
Wanneer de leerling bij opgave a geen passende ervaring kan bedenken, omdat de leerling vindt dat hij of zij nooit als leider heeft opgetreden, blijft het invulblad blanco. Ik zal wel eerst de leerling helpen de vraag te beantwoorden door het geven van extra voorbeeldsituaties, zoals: “Heb jij op vakantie ooit de leiding genomen?” Wanneer de leerling blijft volhouden nooit als leider te hebben opgetreden, zal ik vragen: “Wie vind je dan wel een leider?” “Wat heeft deze persoon gedaan?” of “Waarom vind je deze persoon een leider?” “Heb jij ooit ook zoiets gedaan?” Deze vragen kunnen de leerling helpen opgave a alsnog in te vullen, of ze kunnen in ieder geval helpen bij het maken van opgave b, als de leiders die de leerling opnoemt, verschillen van hemzelf.

De leerlingen maken de schrijfp opdracht voor en na het lezen van de klassieke tekst. Tijdens het maken van de opdracht zal ik de klassieke tekst niet noemen als mogelijke inspiratiebron. Bij het voor de tweede keer maken van de schrijfp opdracht wordt er door mij duidelijk gemaakt dat ze voor dezelfde ervaring mogen kiezen of voor een andere. Wanneer leerlingen voor dezelfde kiezen, is het van belang dat ze eventuele nieuwe inzichten vermelden. Deze nieuwe inzichten kunnen namelijk duiden op persoonsvorming. Daarom zal in schrijfp opdracht 2 naar deze nieuwe inzichten worden gevraagd (zie bijlage 1: toevoeging schrijfp opdracht 2).

Verder is het de bedoeling dat leerlingen in alle veiligheid hun eigen identiteit presenteren en niet naar de verwachting van anderen. Daarom zal ik van tevoren aankondigen dat er geen cijfer of beoordeling aan de opdracht vastzit en is het van belang dat de opdracht zelfstandig en in stilte wordt gemaakt.

---

<sup>81</sup> Hunink, 2022, 91-96.



Afbeelding 1: STARR-model met hulpvragen bij opgave a van de schrijfopdracht

### Lezen van de inleiding

Bijlage 2 bevat de lessenreeks. Om leerlingen te helpen bij het begrijpen van de tekst *Passio*, die in een geheel andere wereld dan de moderne is geschreven, bied ik hun een inleiding bij de deze tekst. Deze inleiding bestaat uit gedeeltes geciteerde en geparafraseerde tekst uit het boek *Eeuwig geluk*, geschreven door Vincent Hunink en anderen.<sup>82</sup> Dit boek is geheel in het Nederlands geschreven en omvat onder meer een inleiding op de *Passio*, de Latijnse brontekst en een moderne vertaling, wat het boek geschikt materiaal maakt om in deze lessenreeks te gebruiken. De inleiding betreft passages over de plaats van de gebeurtenis, de inhoud van de *Passio*, de Latijnse tekst en de betekenis van de marteldood. Om de inleiding toegankelijk en begrijpelijk te maken voor leerlingen uit klas 4, die voor het eerst kennismaken met een authentieke Latijnse tekst, zijn passages over het voortleven van de tekst in latere tijd, alsmede de handschriftelijke overlevering en de bestudering hiervan weggelaten. Volgens de *cognitive load theory* van Sweller is in aanraking komen met veel nieuwe informatie tegelijkertijd niet goed voor het leerproces van leerlingen.<sup>83</sup> Om dezelfde reden heb ik ook definities van moeilijke of nieuwe begrippen onderaan de pagina's van de inleiding toegevoegd.

<sup>82</sup> Inleiding en uitleg bij capita: "Carthago, begin ... van geloof" (achterflaptekst), "bewaarde verslag ... de dood" (9-10), "Het verslag ... martelaars toevoegde." (10), "De tekst ... gehele *Passio*." (14), "De inhoud ... de martelaars." (15-16), "In de ... Christus mobiliseert." (19-20).

<sup>83</sup> Sweller, 2019, 1-2, 9-11.

## Bestuderen van de Latijnse tekst

Er zal worden gewerkt met de Latijnse brontekst en vertalingen uit het boek *Eeuwig Geluk*.<sup>84</sup> De leerlingen zullen hoofdstukken vertalen waarin Perpetua's handelen centraal staat en die verschillende aspecten van haar gedrag als leider belichten: een van de confrontaties met haar vader (III), een van de hoofdstukken waarin een visioen wordt beschreven (IV), de aankomst bij het amfitheater (XVIII), en tot slot haar en Felicitas' gevecht in de arena (XX). Het hangt wel van de lezers visie op leiderschap af in welke passage(s) ze daadwerkelijk als leider gezien wordt.

Het is de bedoeling dat de leerlingen met behulp van een woordenboek, leerlingencommentaar, extra uitleg bij bepaalde capita en de docent een werkvertaling in het Nederlands maken. Het leerlingencommentaar en de extra uitleg bevatten opmerkingen over het Latijn en de inhoud van de tekst. Ik heb dit commentaar gemaakt met behulp van enkele bronnen.<sup>85</sup> Het is niet mogelijk om de gehele Latijnse tekst in een lesperiode te vertalen. De overige hoofdstukken, waarvan vele ook mogelijk verschillende perspectieven op leiderschap bieden, worden daarom in vertaling gelezen.

## Begripsvragen

Leerlingen maken bij ieder hoofdstuk van de klassieke tekst begripsvragen op het niveau van de tekstbasis, met name op macroniveau. Deze vragen helpen bij het begrijpen van de letterlijke betekenis van het Latijn. Bij de vertaalpassages worden meerdere begripsvragen gesteld, om het tekstbegrip van leerlingen dat blijft hangen op woord- en zinsniveau te brengen naar het zinsoverstijgende niveau. De begripsvragen worden klassikaal nabesproken. Na het bestuderen van de gehele Latijnse tekst beantwoorden de leerlingen begripsvragen bij de gehele tekst (zie bijlage 2: laatste pagina van de lessenreeks).

## 3.4 Dataverzameling en -analyse

### 3.4.1 Eerste onderzoeksinstrument: Begripsvragen

De leerlingen leveren na de lessenreeks de begripsvragen bij de gehele tekst bij mij in (zie bijlage 2: laatste pagina van de lessenreeks). Ik kan vervolgens met behulp van hun antwoorden bepalen of ze de tekst inhoudelijk begrepen hebben. Tekstbegrip is immers een voorwaarde voor (automatische) persoonsvorming.

### 3.4.2 Tweede onderzoeksinstrument: Schrijfopdracht

Het volgende onderzoeksinstrument is de schrijfopdracht die tweemaal door de leerlingen wordt gemaakt. Hun opstellen worden ingenomen, waarna kwalitatieve analyse van de taaldata plaatsvindt.

De eventuele verandering in de identiteit van de leerling als leider analyseer ik met behulp van het *Model of Achieving Styles*, een leiderschapsmodel, ontworpen door Lipman-Blumen en Leavitt aan de Stanford Graduate School of Business (zie figuur 3). Er is dus sprake van een deductieve analyse. Dit model bestaat in totaal uit negen verschillende *achieving styles* of 'leiderschapsstijlen', verdeeld in

---

<sup>84</sup> Hunink, 2004, 25-61.

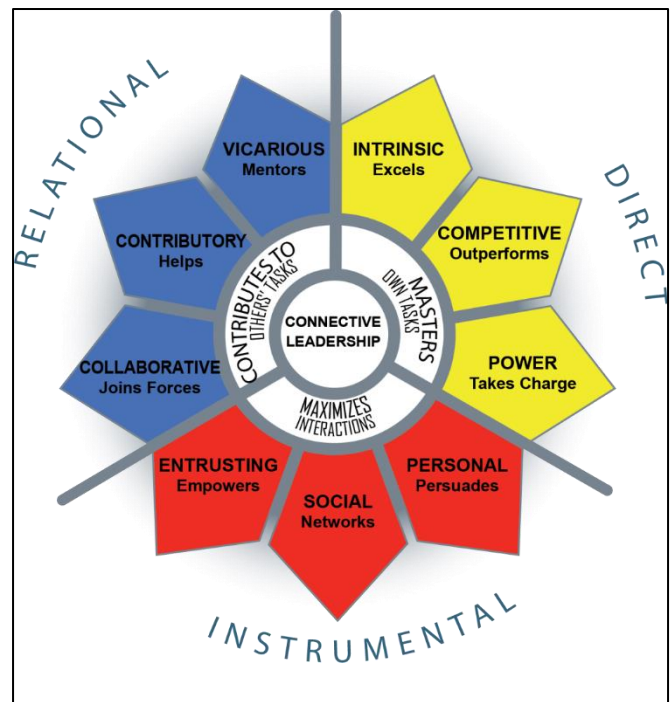
<sup>85</sup> Hunink, 2004; Den Boon, C. A., Hendrickx, R. 2022. *Groot woordenboek van de Nederlandse taal* (16e herziene editie), Van Dale; Heffernan, 2012; Rütten, F. 1961. *Lateinische Martyrerakten und Martyrerbriefe. Ausgewählt und erklärt*, Münster. Zie bijlage 2 voor de volledige bronnenlijst.

drie groepen van drie. Met een *achieving style* wordt een onderliggende gedragsstrategie bedoeld die individuen inzetten om hun doelen te bereiken. Geen enkele stijl kan worden beschouwd als de beste. Effectief leiderschap vraagt in iedere situatie om een andere stijl of combinatie van stijlen.<sup>86</sup> Wat er onder de drie hoofdgroepen wordt verstaan en welke drie leiderschapstijlen tot deze groepen behoren, is te lezen in bijlage 3. De negen stijlen vormen samen het totale repertoire van leiderschapsgedrag, waarvan alle mensen, en dus ook leerlingen, bewust en onbewust gebruikmaken.<sup>87</sup> Dit maakt het model geschikt om de leiderschapsidentiteit van leerlingen op de volgende manier te analyseren:

1. Ik identificeer de verschillende leiderschapstijlen van de leerling in hun antwoord bij opgave a van de schrijfofdracht voor en na het lezen van de klassieke tekst (zie bijlage 1: opgave a).

Bij opgave a gaat het om het beschrijven van een eigen leiderschapservaring. Wanneer een leerling bijvoorbeeld opschrijft dat hij bij een sportwedstrijd de leiding heeft genomen, omdat hij dit leuk vond en dacht dit zelf goed te kunnen, dan valt zijn leiderschapsgedrag onder de intrinsieke stijl. Wanneer de leerling in dezelfde situatie opschrijft leiding te hebben genomen om zijn tegenstanders te verslaan, valt zijn gedrag onder de competitieve stijl.

2. Om vast te stellen of er een verandering in identiteit heeft plaatsgevonden, vergelijk ik de schrijfofdracht voor het lezen met de schrijfofdracht na het lezen. Wanneer er bij de tweede schrijfofdracht een andere leiderschapstijl of combinatie van leiderschapstijlen, of meer of minder leiderschapstijlen voorkomen, is er sprake van een nieuwe representatie van de leerling als leider. Maar ook wanneer dezelfde leiderschapstijlen voor en na het lezen van de klassieke tekst voorkomen, kan er sprake zijn van persoonsvorming. Zelfs als de leerling voor exact dezelfde situatie heeft gekozen. De leerling kan namelijk nieuwe inzichten over zichzelf hebben verworven, bijvoorbeeld door het meer overtuigd raken van een bepaalde waarde. Wanneer hier sprake van is, zal ik dit vermelden in de analyse. In de interviews bevestig ik de leerlingen vervolgens over de invloed van de *Passio* op hun verandering in hun beschreven eigen leiderschap.
3. De beschrijving van de ideale leider bij opgave b van de schrijfofdracht (zie bijlage 1: opgave b), vat ik samen in kernwoorden die de eigenschappen, (uiterlijke) kenmerken, vaardigheden of kwaliteiten van de ideale leider aanduiden. Hier is dus sprake van een open codering.<sup>88</sup> Zo kan ik vervolgens duidelijk zien of er een verandering in de beschrijvingen van de ideale leider heeft plaatsgevonden.



Figuur 3: *Model of Achieving Styles*, ontworpen door Lipman-Blumen en Leavitt

<sup>86</sup> *Achieving Styles*, connectiveleadership.com.

<sup>87</sup> Lipman-Blumen, 2017, 171-172.

<sup>88</sup> Ben Baarda, 2018, 253-254; Evers, 2015, 275.

4. Ik maak gebruik van de volgende tabel om de onderzoeksdata inzichtelijk te maken:

Part.	Schrijfofdracht 1	Schrijfofdracht 2	Verandering
A	<b>Eigen ervaring:</b> sportwedstrijd Competitieve stijl Persoonlijke stijl <b>Ideale leider:</b> Duidelijk, overtuigend	<b>Eigen ervaring:</b> sportwedstrijd Idem <b>Ideale leider:</b> Duidelijk, overtuigend, respectvol naar anderen	Het beeld van de ideale leider is veranderd. 2 bevat nieuwe eigenschappen.
B			

Tabel 1: voorbeeld analyse schrijfofdrachten

Het werken met dit instrument om automatische persoonsvorming te onderzoeken kent ook een nadeel. Zoals in het theoretisch kader is vermeld, is het volgens sommige onderzoekers mogelijk dat tijdens de schrijfofdrachten niet alleen identiteit wordt gepresenteerd, maar ook geconstrueerd. Dat wil zeggen dat de taak, de schrijfofdracht, persoonsvorming stimuleert: een leerling denkt pas na over zijn eigen leiderschap, als hij daarover wordt bevraagd. Daarom is het mogelijk dat constructie van de eigen identiteit als leider, de ideale leider of de veranderingen op het gebied van leiderschap (ook) door de schrijfofdracht tot stand komt, omdat deze een mogelijkheid voor zelfrepresentatie in woorden biedt. In dat geval is er geen sprake meer van *automatische* persoonsvorming door middel van een (klassieke) tekst. Om na te gaan of dit aan de orde is geweest, zal ik de leerlingen in de interviews over de rol van de schrijfofdracht bevragen.

### 3.4.3 Derde onderzoeksinstrument: Interviews

Op basis van de resultaten van de opstellen worden de participanten voor het interview geselecteerd. Het is de bedoeling dat de participanten representatief zijn voor het geheel.<sup>89</sup> Daarom bevraag ik iedere soort verandering die in de schrijfofdracht optreedt. De mogelijke resultaten zijn:

- verandering in het eigen beeld als leider;
- verandering in de beschrijving van de ideale leider;
- geen verandering.

Ik houd bij mijn selectie ook rekening met de resultaten van het eerste meetinstrument, waaraan ik hebben kunnen zien of de participant de klassieke tekst inhoudelijk heeft begrepen. Een participant selecteren die de *Passio* niet of slechts gedeeltelijk heeft begrepen, kan ook nieuwe inzichten over persoonsvorming opleveren.

Ik houd halfgestructureerde interviews met de op de bovenstaande manier beschreven geselecteerde leerlingen over de invloed van de klassieke tekst op hun persoonsvorming. In een halfgestructureerd interview liggen de onderwerpen van tevoren vast, maar de vragen en antwoorden niet.<sup>90</sup> Tijdens de interviews probeer ik het denkproces van de leerlingen te achterhalen en wordt duidelijk of de klassieke tekst daadwerkelijk hun eigen beeld en mening heeft beïnvloed. De onderwerpen die aan bod zullen komen zijn:

1. verandering in het eigen beeld als leider;
2. verandering in de beschrijving van de ideale leider;

<sup>89</sup> Van der Donk, 2020, 199-200.

<sup>90</sup> Baarda, 1996, 26.

3. de invloed van de schrijfpdracht;
4. verandering op andere gebieden dan leiderschap.

Ik heb om verschillende redenen gekozen om interviews als derde onderzoeksinstrument in te zetten. Deze redenen beschrijf ik in de uitleg bij de verschillende open voorbeeldvragen per onderwerp. De soort beginvraag is afhankelijk van de resultaten van de analyse van de schrijfpdrachten. Ieder onderwerp kan vervolgens verder worden uitgediept middels doorvragen. Bij doorvragen blijf ik bij het onderwerp waarover gesproken wordt en nodig ik de respondent uit tot nadere verdieping of verheldering. Wanneer de respondent een nieuw interessant thema tijdens het interview ter sprake brengt, kan ik hier ook op ingaan middels het stellen van vervolgvragen.<sup>91</sup> De interviewleidraad is opgenomen in bijlage 4. Nu volgen bij ieder onderwerp voorbeelden van open beginvragen en de verklaring voor de keuze van de vragen.

### 1. Verandering in het eigen beeld als leider

Voorbeelden van open beginvragen:

1. Ik heb gezien dat je bij opgave a van schrijfpdracht 2 voor een andere ervaring hebt gekozen, waarin je op een andere manier als leider optreedt. Kun je uitleggen hoe het komt dat het beeld van jezelf als leider is veranderd?
2. Ik heb gezien dat je bij opgave a van de schrijfpdrachten voor dezelfde ervaring hebt gekozen. Toch is er sprake van een verschil in jouw beschrijvingen. Kun je dit verschil misschien verklaren?
3. Ik heb gezien dat je bij opgave a van de schrijfpdrachten voor dezelfde ervaring hebt gekozen. Kun je toelichten waarom deze ervaring de beste representatie van jezelf als leider weergeeft?

Toelichting: tijdens het interview kan met een van de bovenste twee beginvragen worden vastgesteld of de verandering in identiteit, zichtbaar door de vergelijking van de opgaven a van de schrijfpdracht voor en na het lezen van de klassieke tekst, is veroorzaakt door het lezen van de klassieke tekst. Dat is het geval als een leerling de *Passio* expliciet betreft in zijn verklaring voor het verschil. Er kan echter ook sprake zijn van andere factoren, zoals een ontmoeting met een persoon, voorbeelden op *social media* of een eigen nieuwe leiderschapservaring. De mogelijke invloed van de klassieke tekst betrek niet expliciet in de vraag. Het is namelijk belangrijk dat leerlingen op basis van hun eigen ervaring de verandering verklaren. Ook is het van belang dat leerlingen de verandering in hun eigen leiderschap inzien. Wanneer iets automatisch gebeurt, gebeurt dit vaak onbewust. Daarom worden de veranderingen tussen de beide opstellen bij opgave a ook aan de deelnemers duidelijk gemaakt met behulp van de opstellen, bijvoorbeeld door te zeggen: "In de eerste ervaring werk je niet samen met anderen, maar in de tweede ervaring doe je dit wel." Het tonen van de schrijfpdrachten dient dus als hulpmiddel om de eigen gedachtegang te achterhalen. Wanneer er geen verandering in het eigen leiderschap zichtbaar is bij de vergelijking van de schrijfpdrachten, vraag ik middels de derde vraag naar de reden voor de keuze van dezelfde ervaring. Ook al speelt de klassieke tekst geen rol in deze keuze, toch kan het antwoord uiteindelijk inzichten over persoonsvorming opleveren. De leerling heeft dan namelijk de gelegenheid factoren te noemen die het eigen leiderschap bij het voor de eerste keer maken van de schrijfpdracht hebben gevormd, zoals schrijfpdracht 1 zelf of eigen leiderschapservaringen in het verleden.

### 2. Verandering in de beschrijving van de ideale leider

1. Kun je verklaren waarom je voor een andere ideale leider hebt gekozen?

---

<sup>91</sup> Baarda, 1996, 26; Evers, 2015, 86-87.

2. De beschrijving van de ideale leider bij schrijfofdracht 2 wijkt af van die bij 1. Kun je uitleggen hoe dit komt?
3. De beschrijvingen van de ideale leider komen overeen. Zou je kunnen aangeven welke personen, zaken of gebeurtenissen jouw beeld van de ideale leider hebben gevormd?

Het stellen van een van de bovenste twee beginvragen dient om te onderzoeken of de verandering in het beeld van de ideale leider, dus een verandering in de beschrijving van de ideale leider bij opgave b van de schrijfofdracht, tot stand is gekomen door het lezen van de klassieke tekst. De schrijfofdrachten worden nu ook gebruikt om deze verandering aan de leerling te tonen, bijvoorbeeld door te zeggen: "In de tweede schrijfofdracht omschrijf je de ideale leider als iemand met een bepaald uiterlijk. Dat heb je in de eerste schrijfofdracht niet opgeschreven." Wanneer er geen verandering in de beschrijving van de ideale leider zichtbaar is, vraag ik middels de derde vraag naar hoe het beeld van de ideale leider is beïnvloed. Ook al speelt de klassieke tekst bij het vormen van het beeld van de ideale leider geen rol, toch kan het antwoord uiteindelijk inzichten over persoonsvorming opleveren. De leerling heeft dan de gelegenheid aan te geven welke factoren dan wel zijn beeld van de ideale leider hebben beïnvloed.

#### Doorvragen na 1 en 2

1. Heeft de klassieke tekst nog een rol gespeeld in de verandering van jouw beeld van jezelf als leider?
2. Heeft de klassieke tekst nog een rol gespeeld in de verandering van jouw beeld van de ideale leider?
3. Vind jij Perpetua een leider?

Als de leerling in de eigen antwoorden op de vragen bij onderwerp 1 en 2 helemaal niet verwijst naar de klassieke tekst en als er sprake is van een verandering in de beschrijving van de eigen ervaring of de ideale leider, vraag ik daarna pas expliciet middels de bovenste twee vragen naar de eventuele invloed van de *Passio*. Ook zal ik leerlingen die niet over de klassieke tekst zijn begonnen bij onderwerp 1 en 2, middels de derde vraag vragen om te reageren op het leiderschap van Perpetua. Zo kan ik bepalen of deze leerlingen toch hebben nagedacht of in staat zijn na te denken over het thema leiderschap aan de hand van de klassieke tekst.

#### 3. De invloed van schrijfofdracht

1. Heeft de schrijfofdracht geholpen om een beeld van jezelf als leider te vormen?
2. Heeft de schrijfofdracht geholpen om een beeld van de ideale leider te vormen?

Zoals in de uitleg bij het tweede onderzoeksinstrument in 3.4.2 werd vermeld, moet er rekening gehouden worden met het idee dat de schrijfofdrachten zelf kunnen bijdragen aan de persoonsvorming. Om te achterhalen of de leerlingen door het maken van de schrijfofdrachten op nieuwe ideeën of inzichten zijn gekomen, stel ik beide bovenstaande vragen.

#### 4. Verandering op andere gebieden dan leiderschap

1. Heb je iets nieuws over jezelf geleerd door het lezen van de tekst *Passio*? Licht dit toe.
2. Heb je iets nieuws over anderen geleerd of is je mening over bepaalde zaken veranderd door het lezen van de *Passio*?

Bij de opzet van het onderzoek is aangegeven dat de *Passio* ook op andere gebieden dan op het gebied van leiderschap de identiteit van leerlingen kan beïnvloeden. Daarom is het van belang de participanten hierover te bevragen met beide bovenstaande vragen. Om te ondervangen dat leerlingen op deze vraag iets gaan verzinnen, bijvoorbeeld omdat zij denken hiermee mij of mijn onderzoek te helpen, wijs ik ze in de inleiding van het interview op het feit dat ze alles mogen antwoorden, niets fout is en dat wenselijk antwoorden het onderzoek niet verder helpt. Het stellen

van deze vragen is belangrijk, omdat, wanneer leerlingen inderdaad inzichten over zichzelf of anderen kunnen opnoemen, dit kan duiden op automatische persoonsvorming.

### 3.4.4 Eindanalyse

Tenslotte zullen de data die met de drie onderzoeksinstrumenten verkregen zijn, worden geanalyseerd met de *Affective Domain Taxonomy*, ontwikkeld door Krathwohl, Bloom en Masia in 1964. Dit is een taxonomie, bestaande uit vijf niveaus, waarmee binnen het onderwijs de aard van de persoonsvorming kan worden bepaald (zie figuur 4). Ik zal eerst kort uitleggen wat er onder elk niveau wordt verstaan. Vervolgens zal ik uitleggen hoe ik deze taxonomie gebruik in mijn onderzoek naar persoonsvorming.

- **Niveau 1 Ontvangen (*Receiving*)**  
Dit niveau wordt bereikt, als de leerling aandacht heeft voor bepaalde informatie, kunstvormen of leerobjecten binnen het onderwijs, bijvoorbeeld het kijken naar een film bij Nederlands, het luisteren naar een muziekstuk bij muziek, het lezen van een tekst bij klassieke talen of het luisteren naar uitleg van de docent bij wiskunde.<sup>92</sup>
- **Niveau 2 Reageren (*Responding*)**  
Dit niveau wordt bereikt, als de leerling reageert op bepaalde kunstvormen, informatie of leerobjecten. Dit houdt in dat de leerling iets doet met het object, de informatie of de kunstvorm naast het richten van aandacht erop, bijvoorbeeld door het maken van een opmerking tegen een klasgenoot over een vreemde scène in een film bij Nederlands of het met plezier meetrommelen op de tafel bij het luisteren naar een muziekstuk bij muziek.<sup>93</sup>
- **Niveau 3 Waarderen (*Valuing*)**  
Het positief reageren op een bepaald object, stuk informatie of kunstvorm, zoals het uitspreken van een positief oordeel over een bepaald leerobject, valt onder niveau 2. Niveau 3 wordt bereikt, als de leerling (iets zoals gebeurtenissen, thema's, kenmerken of gedrag dat hij associeert met) een leerobject, kunstvorm of informatie waardeert én als de waardering zo diep geïnternaliseerd is, dat deze zijn gedrag blijft beïnvloeden. Voorbeelden bij niveau 3 zijn: informatie opzoeken over werkloosheid na het zien van een film over dit probleem bij Nederlands of middels beoefening van sport streven naar optimale gezondheid na lessen hierover bij het vak biologie. Bij dit niveau kan het zowel gaan om het accepteren van een nieuwe waardering, als om het nog meer gaan waarderen van iets dat al gewaardeerd wordt, bijvoorbeeld wanneer de leerling na het lezen van informatie over werkloosheid besluit deel te nemen aan een werkgroep die nadenkt over een oplossing voor dit probleem.<sup>94</sup>
- **Niveau 4 Organiseren (*Organization*)**  
Op dit niveau herleidt de leerling de geïnternaliseerde waarderingen tot bepaalde waarden of overtuigingen en organiseert die vervolgens in een uniek waardesysteem. De leerling brengt dan waarden of overtuigingen met elkaar in een geordende relatie in zijn hoofd. Bij deze organisatie kan het gaan om het verbinden van een nieuwe waarde of overtuiging aan eigen waarden of overtuigingen, het bepalen of veranderen van de soort onderlinge relatie tussen waarden of overtuigingen, of het prioriteren van bepaalde waarden of overtuigingen. Van deze organisatie is de leerling zich bewust. Als de leerling duidelijk maakt hoe een waarde of overtuiging die hij associeert met een leerobject, kunstvorm of informatie, zijn perspectief op het gebied van zichzelf of sociale en maatschappelijke thema's vormt, wordt de organisatie van het waardesysteem zichtbaar, bijvoorbeeld wanneer de

---

<sup>92</sup> Krathwohl, 1964, 98-117.

<sup>93</sup> Krathwohl, 1964, 118-199.

<sup>94</sup> Krathwohl, 1964, 139-149, 180-182.

leerling na lessen muziek aangeeft bepaalde muziekstijlen mooier te vinden dan andere. Een ander voorbeeld is dat de leerling na een debat in de les maatschappijleer de nieuwe norm ‘als je iets ergens van vindt, mag je dat gewoon zeggen’, accepteert, omdat dit aansluit bij zijn eigen waarde ‘vrijheid van meningsuiting’. Een laatste voorbeeld is dat de leerling na het zien van een documentaire aangeeft dat zijn mening dat werk en ontspanning in evenwicht moet zijn is veranderd in de mening dat men werk moet kiezen dat voldoende plezier geeft, zodat dit dezelfde beloning oplevert als recreatie. De integratie van waarden en overtuigingen hoeft bij dit niveau nog niet te leiden tot een harmonieus samenhangend systeem. Het ontwikkelen van een coherent wereldbeeld of levensfilosofie gebeurt pas op niveau 5. Daarom is het mogelijk dat de leerling verschillende botsende meningen of waarden als eigen beschouwt.<sup>95</sup>

- **Niveau 5 Karakteriseren (*Characterization*)**

De interne organisatie moet uiteindelijk leiden tot een samenhangend systeem van waarden en ideeën bij de leerling, van waaruit hij consistent handelt. Op dit niveau heeft de leerling een levensfilosofie of wereldbeeld ontwikkeld en wordt hij gekenmerkt door unieke karaktereigenschappen, die het meeste van zijn gedrag verklaren.<sup>96</sup>



Figuur 4: Affectieve Taxonomie  
(Krathwohl, Bloom & Masia, 1964)

Volgens de taxonomie is er al bij het laagste niveau van (passief) ontvangen sprake van persoonsvorming. Echter, zoals eerder is uitgelegd in hoofdstuk 1 en 2, spreek ik pas over persoonsvorming als een verandering in identiteit plaatsvindt, wat inhoudt dat nieuwe waarderingen, waarden, perspectieven of meningen over sociale of maatschappelijke dilemma's en thema's worden gevormd. Het begrijpen van de inhoud van de klassieke tekst moet deze verandering tweewegbrengen. Ik spreek daarom niet van persoonsvorming, wanneer leerlingen de tekst enkel hebben begrepen (niveau 1 'ontvangen'), of een mening geven over de inhoud van de tekst (niveau 2 'reageren').<sup>97</sup> Pas bij niveau 3 'waarderen' spreek ik van persoonsvorming. Het begrijpen van de inhoud van de tekst brengt op dit niveau een verandering in identiteit tweeweg, omdat de leerling (iets dat hij associeert

<sup>95</sup> Krathwohl, 1964, 154-164.

<sup>96</sup> Krathwohl, 1964, 165-171.

<sup>97</sup> Krathwohl, 1964, 176-180.

met) de klassieke tekst gaat waarderen of meer gaat waarderen.<sup>98</sup> Bij niveau 4 ‘karakteriseren’ vindt een verandering in identiteit plaats, omdat nieuwe waarden en perspectieven door de inhoud van de klassieke tekst worden gevormd en in een bestaand waardesysteem worden ingebed, waarbij de leerling zich ook bewust is van deze verandering. Niveau 5 ‘karakteriseren’ vervalt binnen het onderzoek, omdat het lezen van één klassieke tekst realistisch gezien niet leidt tot het ontwikkelen van een levensfilosofie of wereldbeeld. De tekst zal het ontwikkelen van sociale en persoonlijke waarden kunnen stimuleren, maar een leerling leert pas door vele verschillende ervaringen wie hij is en waar hij voor staat.<sup>99</sup>

Samengevat, bij niveau 1 en 2 spreek ik niet van persoonsvorming, bij niveau 3 en 4 wel. Ik heb bij ieder niveau van de taxonomie een definitie en criterium specifiek voor dit onderzoek opgesteld om te kunnen vaststellen welk niveau door de leerling wordt bereikt. Zie tabel 3.

Niveau	Definitie	Criterium	Voorbeeld
1. Ontvangen	De leerling begrijpt de <i>Passio</i> inhoudelijk.	De leerling kan de inhoud van de <i>Passio</i> verwoorden.	De leerling schrijft op: “Perpetua inspireert als jonge vrouw een groep christenen in de gevangenis.”
2. Reageren	De leerling spreekt zich ( <i>positief of negatief</i> ) uit over de inhoud van de <i>Passio</i> .	1. De leerling geeft zijn mening over het leiderschap van Perpetua. 2. De leerling geeft zijn mening over andere gebeurtenissen, personages of thema’s die beschreven staan in de tekst.	De leerling zegt: “Perpetua is geen leider, omdat zij niet tegen de andere christenen zegt wat ze moeten doen.” of “Ik vond het een leuke tekst om te lezen, voornamelijk door de visioenen.”
3. Waarderen	De leerling drukt zich <i>positief</i> uit over gedrag, personen, fenomenen of zaken beschreven in de <i>Passio</i> en blijft zich hiernaar <i>gedragen</i> .	1. De leerling spreekt zich positief uit over (aspecten van) het leiderschap van Perpetua en gedraagt zich hiernaar. 2. De leerling spreekt zich positief uit over gedrag, personen, fenomenen of zaken die staan beschreven in de <i>Passio</i> en die geen verband houden met leiderschap, en noemt voorbeelden van gedrag, waarmee hij dezelfde waardering duidelijk maakt.	De leerling spreekt uit: “Perpetua is een goed leider, omdat zij anderen weet te overtuigen.” en schrijft of spreekt uit: “Ik wil als leider anderen kunnen overtuigen.”
4. Organiseren	De leerling legt uit hoe een waarde in of perspectief op de <i>Passio</i> het eigen waardesysteem	1. De leerling legt uit hoe een waarde in of perspectief op de <i>Passio</i> (een) eigen waarde(n) of perspectief met betrekking tot leiderschap heeft beïnvloed.	De leerling zegt: “Door het lezen van de <i>Passio</i> , waarin Perpetua haar overtuigingskracht inzet, heb ik beseft dat

<sup>98</sup> Krathwohl, 1964, 180-182.

<sup>99</sup> Krathwohl, 1964, 165-171.

	(samenhangende waarde(n)/perspectief) heeft beïnvloed.	2. De leerling legt uit hoe een waarde in of perspectief op de <i>Passio</i> (een) eigen waarde(n) of perspectief met betrekking tot een ander thema dan leiderschap heeft beïnvloed.	overtuigingskracht een goede eigenschap is van de ideale leider naast goed kunnen samenwerken.”
--	--	---	---

Tabel 2: definities en criteria voor automatische persoonsvorming na het lezen van de *Passio*

## Hoofdstuk 4 Onderzoeksresultaten

Dit hoofdstuk bevat de onderzoeksresultaten. In 4.1 wordt de uitvoering van de lessenreeks en de schrijfp opdrachten beschreven. 4.2 bevat de resultaten van de analyse van de schrijfp opdrachten en 4.3 de resultaten van de analyse van de begripsvragen bij de gehele klassieke tekst. Daarna beschrijf ik in 4.4 de selectie van de deelnemers aan het interview. 4.5 bevat de resultaten van deze interviews, waarbij ik de invloed van de klassieke tekst en de schrijfp opdrachten op het eigen leiderschap, de ideale leider en andere gebieden dan leiderschap omschrijf. Tot slot volgt in 4.6 de eindanalyse op basis van de resultaten van de drie onderzoeksinstrumenten.

### 4.1 Uitvoering van de lessenreeks en schrijfp opdrachten

Het uitvoeren van de lessenreeks duurde zes weken. In overeenstemming met de opzet van mijn onderzoek heb ik de leerlingen schrijfp opdracht 1 vóór de lessenreeks laten maken. De begripsvragen bij de gehele tekst en schrijfp opdracht 2 maakten ze na afloop van de lessenreeks. Op twee punten week de uitvoering van de lessenreeks af van de opzet:

- Leerlingen hebben caput 20 niet in het Latijn, maar in vertaling gelezen. De reden was dat het uitvoeren van de lessenreeks langer duurde dan verwacht, omdat de leerlingen behoefte hadden aan extra grammaticale opdrachten bij de vertaalstukken en extra uitleg over de in de tekst voorkomende grammatica.
- Leerlingen hebben bijzondere aandacht aan caput 3 besteed, omdat deze passage tot de leerstof van een toets behoorde. Op deze toets moesten leerlingen ook een gedeelte van caput 7 met behulp van een woordenlijst vertalen.

Ik vind het van belang te vermelden dat ik de uitvoering van het onderzoek heb beïnvloed tijdens de uitvoering van schrijfp opdracht 2. Toen hoorde ik enkele leerlingen zeggen dat het opschrijven van dezelfde situatie saai was en dat ze daarom een andere wilden bedenken. Om die reden maakte ik de opmerking dat de opdracht vroeg om het beschrijven van de ervaring die de beste representatie van henzelf als leider gaf en dat het dus geen probleem was om dezelfde ervaring nogmaals op te schrijven.

Een opvallende observatie tijdens de uitvoering van schrijfp opdracht 2 is dat niemand toen naar de klassieke tekst vroeg, hoewel deze opdracht direct na het invullen van de begripsvragen bij de tekst werd gemaakt.

Tijdens het uitvoeren van schrijfp opdracht 1, schrijfp opdracht 2 en het maken van de begripsvragen waren telkens enkele leerlingen afwezig. Het betreft de participanten: B, D, K, M, N, O. Omdat van deze participanten gegevens missen, die van belang zijn voor de analyse van de data en de uiteindelijke selectie voor de interviews, heb ik de data van deze zes leerlingen niet opgenomen in het onderzoeksverslag.

### 4.2 Resultaten van de schrijfp opdrachten

Tabel 3 bevat de resultaten van de schrijfp opdrachten. De kleuren in de tabel komen overeen met de kleuren in het *Model of Achieving Styles* in figuur 3.

Het was niet altijd eenvoudig om het beoogde doel van de leerlingen te bepalen binnen de eigen leiderschapservaring, omdat ze verschillende zaken die ze wilden bereiken of die ze achteraf naar tevredenheid hadden bereikt, hadden beschreven in verschillende onderdelen van de schrijfpdracht: situatie, taak, actie of resultaat. Desondanks kon ik verschillende leiderschapstijlen onderscheiden in hun beschreven ervaringen. Daarnaast kon ik de omschrijvingen van de ideale leider eenvoudig samenvatten in kernwoorden.

Part.	Analyse schrijfpdracht 1	Analyse schrijfpdracht 2	Soort verandering
A	<p><b>Eigen ervaring:</b> leiding geven op werk</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p>Persoonlijke stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> klaarstaan voor volk, standvastig, goede band met volgers, menselijk, goed kunnen aansturen, goed overkomen, overtuigingskracht, welwillend</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> festival organiseren</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> klaarstaan voor volk, standvastig</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> nieuwe ervaring, persoonlijke stijl ontbreekt.</p> <p><b>Ideale leider:</b> bij 2 zijn vele eigenschappen weggelaten.</p>
C	<p><b>Eigen ervaring:</b> examenopdracht maken in groep</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p><b>Ideale leider</b> luisteren naar volgers, respectvol, voortouw nemen, niet arrogant</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> idem</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p><b>Ideale leider</b> luisteren naar volgers, respectvol, overwicht hebben</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> dezelfde ervaring en dezelfde stijlen, maar de collaboratieve stijl wordt in 2 minder benadrukt en de intrinsieke meer.</p> <p><b>Ideale leider:</b> beschrijving komt grotendeels overeen.</p>
E	<p><b>Eigen ervaring:</b> taak op werk uitvoeren</p> <p>Machtsstijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> (Andrew Tate) doorzettingsvermogen, goede ideeën, sterke mening en niet beïnvloedbaar, eisen stellen aan volgers</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> taak uitvoeren op werk</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> (Franklin Delano Roosevelt) doorzettingsvermogen, goede ideeën, sterke mening en niet beïnvloedbaar, probeert vrienden te maken in plaats van vijanden</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> dezelfde ervaring is beschreven, maar in 1 wordt de machtsstijl benadrukt, in 2 de intrinsieke stijl.</p> <p><b>Ideale leider:</b> ander voorbeeld, maar eigenschappen komen grotendeels overeen.</p>
F	<p><b>Eigen ervaring:</b> voetbalteam aanvoeren</p> <p>Competitieve stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> goed kunnen aansturen, kennis hebben, niet fel, serieus</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> voetbalteam aanvoeren</p> <p>Competitieve stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> goed kunnen aansturen, kennis hebben, motiverend, ervaring hebben, belonen bij goede daden, kritisch, bij slechte daden niet straffen om dalende motivatie te voorkomen</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> leiderschapstijlen komen overeen.</p> <p><b>Ideale leider:</b> 2 bevat andere en nieuwe eigenschappen.</p>
G	<p><b>Eigen ervaring:</b> hockeytraining aan kinderen geven samen met vriendin</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p>Persoonlijke stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> goed kunnen aansturen, niet te streng, respect hebben voor volgers, gezellige en leuke uitstraling</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> idem</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p>Persoonlijke stijl:</p> <p><b>Ideale leider:</b> goed kunnen aansturen, streng wanneer nodig, aardig, niet beter voelen dan diegenen die je volgen, zelfverzekerdheid uitstralen</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> leiderschapstijlen komen overeen.</p> <p><b>Ideale leider:</b> komt grotendeels overeen. Soms is er voor andere bewoordingen gekozen. Wijkt voornamelijk af op het punt van de uitstraling.</p>

H	<p><b>Eigen ervaring:</b> werken in restaurant</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> (Cristiano Ronaldo) anderen steunen, doorzettingsvermogen, gemotiveerd, gedisciplineerd, heeft aanzien</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> toeren op de scooter</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> (Cristiano Ronaldo) anderen aansporen, anderen aansturen, nonchalant, behulpzaam, kundig</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> er is sprake van een andere situatie en bij 2 ontbreekt de collaboratieve stijl.</p> <p><b>Ideale leider:</b> hetzelfde voorbeeld, maar anders omschreven.</p>
I	<p><b>Eigen ervaring:</b> een vriend helpen stoppen met drinken</p> <p>Plaatsvervangende stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> leiding geven aan groep, taken uitvoeren</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> voetbaltoernooi</p> <p>Leiderschapstijl is niet duidelijk door te weinig informatie.</p> <p><b>Ideale leider:</b> leiding geven aan groep, niet arrogant</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> niet duidelijk of de ervaringen in leiderschapstijlen verschillen.</p> <p><b>Ideale leider:</b> komt grotendeels overeen.</p>
J	<p><b>Eigen ervaring:</b> voetbalteam aanvoeren</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> kalm blijven, goed communiceren, passievol, zorgen voor sfeer, aanspreekbaar, bepaald uiterlijk (niet intimiderend of klein en bozig), kennis hebben</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> familiedag met Pasen</p> <p>Collaboratieve stijl</p> <p>Intrinsieke stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> kalm blijven, goed communiceren, bepaald uiterlijk (intimiderend en groter of kleiner met vurig karakter), iedereen bij zaak betrekken</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> er wordt een andere ervaring beschreven waarin ook de intrinsieke stijl is te herkennen.</p> <p><b>Ideale leider:</b> beschrijving 2 wijkt af van 1 voornamelijk op het punt van uiterlijk.</p>
L	<p><b>Eigen ervaring:</b> voetbalteam aanvoeren</p> <p>Plaatsvervangende stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> zelfvertrouwen, goed kunnen spreken, opkomen voor volgers, rustig, op fouten reageren</p> <p>Vb: Pep Guardiola, want kan goed samenwerken en behaalt goede resultaten</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> zaalvoetbaltoernooi</p> <p>Intrinsieke stijl, competitieve stijl</p> <p><b>Ideale leider:</b> zelfvertrouwen, maakt van ieder persoon de beste versie zowel fysiek als mentaal, fit, is een voorbeeld</p>	<p><b>Eigen ervaring:</b> zelfde soort ervaring, maar andere stijlen.</p> <p><b>Ideale leider:</b> andere omschrijving ideale leider.</p>

Tabel 3: analyse van de schrijfofdrachten

In de schrijfofdrachten van iedere participant is een verandering op het gebied van het eigen leiderschap of de ideale leider zichtbaar. Sommige veranderingen zijn subtiel en andere zijn groot. Ik heb de participanten vervolgens ingedeeld in drie groepen op basis van de gegevens in tabel 3 over de mate waarin de eerste schrijfofdracht afwijkt van de tweede, omdat ik bij het interview participanten wilde selecteren die de gehele groep representeren. Zie onderstaande tabel 4. Participant I heb ik niet meegenomen, omdat deze te weinig had opgeschreven om de mate van de verandering te bepalen.

Mate van verandering tussen schrijfofdracht 1 en 2	Definitie	Participanten
Nauwelijks	<ul style="list-style-type: none"> <li>dezelfde leiderschapstijlen in de eigen ervaringen</li> </ul> <p>en</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>dezelfde omschrijving van de ideale leider of slechts kleine aanpassingen hierin (één of twee eigenschappen verschillen of zijn extra toegevoegd)</li> </ul>	C, G

Klein	<ul style="list-style-type: none"> <li>• andere leiderschapsstijlen in de eigen ervaringen</li> </ul> of <ul style="list-style-type: none"> <li>• grote verandering in de beschrijving van de ideale leider (meer dan twee eigenschappen verschillen of zijn extra toegevoegd)</li> </ul>	E, F
Groot	<ul style="list-style-type: none"> <li>• andere leiderschapsstijlen in de eigen ervaringen</li> </ul> en <ul style="list-style-type: none"> <li>• grote verandering in de beschrijving van de ideale leider (meer dan twee eigenschappen verschillen of zijn extra toegevoegd)</li> </ul>	A, J, L, H

Tabel 4: indeling op basis van de mate van verandering in de schrijfoopdrachten

### 4.3 Resultaten van de begripsvragen

Onderstaande tabel 5 bevat de resultaten van de analyse van de begripsvragen, gericht op het bepalen van de mate van tekstbegrip:

Part.	Aantal vragen van de 10 correct:	Opmerkingen
A	7	De antwoorden die fout zijn gerekend, waren onvolledig: de vragen werden slechts gedeeltelijk beantwoord. Dit betekent dat het tekstbegrip toch hoger kan liggen, dan de antwoorden tonen.
C	9	Duidelijk beeld van de <i>Passio</i> .
E	6	De antwoorden die fout zijn gerekend, waren onvolledig: de vragen werden slechts gedeeltelijk beantwoord. Dit betekent dat het tekstbegrip toch hoger kan liggen, dan de antwoorden tonen.
F	5	Alleen de eerste vijf vragen zijn ingevuld. F liet weten zeer ongemotiveerd te zijn en daarom de opdracht niet te hebben afgerond.
G	6	Sommige stukken van de <i>Passio</i> zijn niet begrepen. De antwoorden komen overeen met die van een participant die door het niet maken van schrijfoopdracht 2 niet is meegenomen in de analyse. Hoogstwaarschijnlijk is er dus samengewerkt, wat betekent dat het tekstbegrip ook lager kan liggen dan de antwoorden tonen.
H	5	De antwoorden zijn kort en hierdoor vaak niet duidelijk of onvolledig. Dit betekent dat het tekstbegrip toch hoger kan liggen, dan de antwoorden tonen.
I	4	Een groot gedeelte van de tekst is niet begrepen. I liet weten niet gemotiveerd te zijn voor de opdracht en heeft deze zeer snel gemaakt.
J	7	Vraag 10 is niet ingevuld. Vraag 1 tot en met 7 zijn uitgebreid beantwoord.
L	8	Duidelijk beeld van de <i>Passio</i> .

tabel 5: analyse van de begripsvragen bij de gehele tekst *Passio*

Ter voorbereiding op de selectie voor het interview heb ik de participanten verdeeld in twee groepen op basis van het aantal correct beantwoorde vragen. Het resultaat staat in tabel 6. Deze tabel is een hulpmiddel voor de selectie van een aantal participanten die de klassieke tekst in verschillende mate

hebben begrepen en dus de gehele groep vertegenwoordigen. Hierbij moet wel rekening worden gehouden met het voorbehoud dat het aantal goede antwoorden niet altijd de correcte mate van tekstbegrip weergeeft, zoals in de opmerkingen in tabel 5 is te lezen .

<i>Passio</i> grotendeels begrepen (7 vragen of meer correct)	A, C, J, L
<i>Passio</i> gedeeltelijk begrepen (minder dan 7 vragen correct)	E, F, G, H, I

Tabel 6: indeling op basis van de mate van tekstbegrip

#### 4.4 Selectie voor de interviews

Bij het selecteren van de participanten heb ik met het volgende rekening gehouden:

- De participanten moeten representatief zijn voor het geheel. Dit houdt in dat ik iedere soort verandering die in de schrijfo opdracht is opgetreden, bevraag en dat ik zowel leerlingen bevraag die de tekst goed hebben begrepen als leerlingen die de tekst gedeeltelijk hebben begrepen. Daarom selecteer ik uit iedere groep van zowel tabel 4 als 6 een participant.
- De selectie moet aansluiten bij het doel van mijn onderzoek, en dat is de vraag of tekstbegrip automatisch tot persoonsvorming leidt. Daarom selecteer ik leerlingen die de tekst goed of gedeeltelijk hebben begrepen en bij wie er sprake is van een verandering op het gebied van leiderschap in hun opstellen.

De participanten die ik heb geselecteerd zijn:

A	<b>andere</b> leiderschapsstijlen in eigen ervaringen en <b>grote verandering</b> in beschrijving van de ideale leider <i>Passio</i> grotendeels begrepen
J	<b>andere</b> leiderschapsstijlen in eigen ervaringen en <b>grote verandering</b> in beschrijving van de ideale leider <i>Passio</i> grotendeels begrepen
C	<b>dezelfde</b> leiderschapsstijlen in de eigen ervaringen en <b>kleine aanpassingen</b> in beschrijving ideale leider <i>Passio</i> grotendeels begrepen
E	<b>andere</b> leiderschapsstijlen in eigen ervaringen en <b>kleine aanpassingen</b> in beschrijving ideale leider <i>Passio</i> gedeeltelijk begrepen
G	<b>dezelfde</b> leiderschapsstijlen in de eigen ervaringen en <b>kleine aanpassingen</b> in beschrijving ideale leider <i>Passio</i> gedeeltelijk begrepen

#### 4.5 Resultaten van de interviews

Deze paragraaf bevat de resultaten van de interviews. Ter illustratie voeg ik gedeelten van een samenvattend transcript van de afgenomen interviews toe. In een samenvattend transcript is alle tekst geschrapt die niet relevant is voor de probleemstelling. Alle ... staan voor weggelaten stukken tekst. Ook bevat het transcript geen details van intonatie, stiltes, overlap van spreken, versprekingen en herhalingen, omdat deze zaken niet noodzakelijk zijn om weer te geven voor de analyse van dit onderzoek. Opmerkingen over observaties tijdens het interview heb ik tussen vierkante haken opgenomen in het transcript.<sup>100</sup> De resultaten hieronder volgen de opzet van het interview zoals beschreven in paragraaf 3.4.3. Steeds geef ik eerst cursief de kern van het betreffende resultaat weer, dat ik vervolgens toelicht.

<sup>100</sup> Baarda, 1996, 155; Evers, 2015, 145-146.

#### 4.5.1 Invloed van de lessenreeks op het eigen leiderschap van de leerling

##### **Passio**

*De Passio heeft geen invloed gehad op het eigen leiderschap van de leerling, beschreven in opgave a van de schrijfoopdrachten.*

Leerlingen noemden de klassieke tekst niet, toen ik ze bevroeg over de door hen beschreven leiderschapservaringen (zie 3.4.3). Pas toen ik zelf expliciet naar een mogelijke relatie met de klassieke tekst vroeg, bevestigden de leerlingen dat deze geen rol had gespeeld bij (de verandering in) hun beschreven eigen leiderschapservaringen. Tijdens het doorvragen gaven de participanten wel allemaal hun mening over het leiderschap van Perpetua. Hun antwoorden verschilden in mate van diepgang. A, C en E gaven een onderbouwde mening. G en J hadden moeite met het beschrijven van Perpetua's leiderschap en konden hierdoor hun mening niet toelichten. G gaf hiervoor als reden aan informatie in de tekst te zijn vergeten of die niet te hebben bestudeerd. In het vervolg van het interview gaf ze aan dat dit kwam, omdat ze de tekst niet interessant genoeg vond. Ter illustratie volgen enkele citaten van de participanten A, G en J:

Participant A

I: ... En vind je Perpetua een leider?

A: Ja, ligt echt aan het stukje tekst waar je zit. Ze is een leidster, maar ik weet niet of ik haar zou volgen.

I: ... Zou je kunnen uitleggen waarom je haar dan niet per se zou volgen?

A: Nou, ze is inderdaad heel overtuigd van haar geloof, dus als je gelovig bent en je bent ook christen, zou ik snappen dat je haar volgt. Maar op sommige punten is ze ook wel heel ijdel en vindt ze zichzelf verheven boven anderen. En dat zijn eigenschappen die een leider eigenlijk niet moet tonen.

...

A: Ja, als het gaat om de christenen, gooit ze zich echt op als leider. En dan geeft ze ook aan dat zij dit doet voor haar geloof, met volle overtuiging, en dat is wel wat ik echt leiderschap vind.

Participant G

I: Vind je Perpetua een leider?

G: Ja, ik vind wel gewoon dat ze een goede leider is.

I: Kun je dat toelichten met een voorbeeld?

G: Ik ben even aan het denken hoor.

I: Ja. Neem je tijd.

G: Het is al weggezakt, de informatie.

I: Dat snap ik.

G: Nou, ik vind wel, net zoals met haar kind, zeg maar, ze wilde wel graag overgeplaatst worden naar een ander gedeelte en dan zorgt ze er wel echt voor dat dat gebeurt. Maar ook wel, een vorm van leiding nemen.

...

I: Weet je nog iets te noemen? ...

G: Het laatste gedeelte van de teksten heb ik niet echt heel goed bestudeerd. Dus.

Uiteindelijk gaf G een voorbeeld van Perpetua's handelen dat berust op ietwat verkeerd begrepen informatie in caput 3,<sup>101</sup> de voor de toets bestudeerde passage.

---

<sup>101</sup> Het waren namelijk twee diakens die ervoor hebben gezorgd dat de groep christenen, waartoe Perpetua behoorde, overgeplaatst werd naar een betere plek in de gevangenis (III.7).

Participant J

I: ... Oké, dan, heeft de klassieke tekst, en dan heb ik het over de *Passio Perpetuae*, die we hebben gelezen in de klas, nog een rol gespeeld in de vorming of verandering van jouw beeld van jezelf als leider?

J: Ik denk het niet.

### Schrijfoopdrachten

*Opgave a van de schrijfoopdracht heeft bij één participant geen invloed gehad op het beeld van het eigen leiderschap, bij de andere participanten wel.*

Tijdens het interview vroeg ik de participanten om de verschillen in hun beschreven leiderschapservaringen te verklaren. Vervolgens bevroeg ik hen over de invloed van de schrijfoopdrachten op hun eigen leiderschap. De hieruit voorkomende resultaten vermeld ik per participant, beginnend op alfabetische volgorde met degenen bij wie de schrijfoopdracht het eigen leiderschap heeft beïnvloed. Ik licht toe welk aspect van het eigen leiderschap is beïnvloed en welke rol de schrijfoopdracht bij deze beïnvloeding had. Daarna bespreek ik de participant bij wie de schrijfoopdracht het eigen leiderschap niet heeft beïnvloed. Ter illustratie voeg ik citaten toe.

(1) Bij participant A heeft opgave a van de schrijfoopdracht het perspectief op het eigen leiderschap gevormd.

A gaf aan dat zijn eigen leiderschap was beïnvloed door een nieuw opgedane leiderschapservaring ten tijde van de lessenreeks. Deze ervaring had hij beschreven in schrijfoopdracht 2. Tijdens het interview gaf hij een omschrijving van zijn veranderde perspectief, waarbij hij andere taken noemde dan de bij schrijfoopdracht 1 beschreven ervaring: geld beheren en kijken naar inkomsten en uitgaven in plaats van collega's aansturen. Hij verklaarde deze verandering door aan te geven dat hij het type leiderschap dat past bij zijn toekomstbeeld, prioriteerde. In het vervolg van het interview lichtte A toe hoe de schrijfoopdracht het eigen leiderschap had medegevormd, namelijk door het verschaffen van een moment voor zelfreflectie.

I: ... Waarom heb je voor een andere ervaring gekozen?

A: Omdat ik deze ervaring later pas op heb gedaan en eigenlijk ook wel belangrijk vond om te omschrijven, aangezien ik hier heel andere dingen heb gedaan dan op mijn werk.

I: Ah ja, en zou je dan nog iets meer kunnen toelichten wat je dan anders hebt gedaan?

A: Hier heb ik eigenlijk als penningmeester gediend en als bestuurslid, dus heb ik het geld beheerd en heb ik ook gekeken naar de uitgaven en inkomsten. Wat op zich heel interessant is om als leerling te doen, want in mijn studie wil ik ook richting de businesskant gaan. Dus dat was eigenlijk voorbereidend. En hier [A wijst naar schrijfoopdracht 1] heb ik leiding gegeven aan ja, wat jongere collega's van mij, dus meer vanuit het besturen.

I: En als ik het dan een beetje moet samenvatten: je vindt deze [ik wijs naar schrijfoopdracht 2] belangrijker, omdat die vorm van leiderschap beter bij jouw toekomstbeeld past voor jezelf.

A: Ja, dit komt dichter in de buurt van mijn toekomstbeeld, klopt.

...

I: ... Heeft de schrijfoopdracht geholpen om een beeld van jezelf als leider te vormen? Dus ben je tijdens het schrijven pas gaan nadenken ... of wist je dat eigenlijk al en heb je dat gewoon opgeschreven?

A: Ik denk dat de opdracht wel heeft geholpen om te beseffen hoe ik ben als leider door er echt over na te gaan denken.

(2) Bij participant C is het onduidelijk hoe het eigen leiderschap is beïnvloed door opgave a van de schrijfoopdracht.

Net als participant A gaf participant C aan dat de schrijfofdracht zijn eigen leiderschap had gevormd door het verschaffen van een moment voor zelfreflectie. C had in de schrijfofdrachten voor dezelfde leiderschapservaring gekozen en bevestigde tijdens het interview dat het beeld van zijn eigen leiderschap constant was gebleven. Dit betekent dat alleen schrijfofdracht 1 het beeld van zijn eigen leiderschap kan hebben beïnvloed. Echter, op welke manier is niet duidelijk, omdat hij niet in staat was zijn eigen leiderschap te verwoorden.

I: ... Ja, en dan, heeft de schrijfofdracht ... geholpen, en dan heb ik het over 1a, om het beeld van jezelf als leider te vormen?

C: Uhm, wel een beetje.

I: Ja, en hoe komt dat dan?

C: Ja ik denk er dan wat meer over na en dan ga je er toch bij stilstaan.

(3) Bij participant G heeft opgave a van de schrijfofdracht het perspectief op het eigen leiderschap gevormd.

Bij participant G was geen verandering zichtbaar in de twee schrijfofdrachten. Tijdens het interview gaf ze aan dat de schrijfofdracht de gelegenheid gaf verschillende aspecten van eigen leiderschapservaringen te ordenen, wat helpt bij het vormen van een nieuw perspectief. Vervolgens gaf G een beknopte beschrijving van dit nieuwe perspectief, waarbij ze verschillende eigenschappen noemt en rangschikt: goed kunnen aansturen, streng zijn en vriendelijk zijn, zijn belangrijke eigenschappen van het eigen leiderschapsgedrag, maar op bepaalde momenten is streng zijn belangrijker dan vriendelijk zijn. Deze omschrijving komt overeen met de beschrijvingen van G zelf in de schrijfofdrachten. Dit betekent dat het maken van schrijfofdracht 1 haar eigen leiderschap beïnvloedde en dat ze ditzelfde beeld nogmaals heeft beschreven in schrijfofdracht 2.

I: Heeft de schrijfofdracht zelf geholpen om een beeld van jezelf als leider te vormen? ...

G: Ik denk het wel. Je zet gewoon alles op een rijtje van wat je hebt gedaan, van hoe je iets hebt gedaan, en aangepakt.

I: En anders denk je er niet over na?

G: Nee. Als je een training geeft ga je niet ineens nadenken van of ik moet dit doen. Dan doe je maar gewoon wat.

I: Ja. Dat snap ik.

G: Dus als je achteraf mag terugkijken, dan heb je pas door wat je hebt gedaan.

I: Kun je ook een beetje samenvatten wat voor leider je dan bent?

G: Ik denk wel een leider die weet hoe hij mensen aanstuurt. Alleen het kan ook wel gezellig zijn, en op een gegeven moment, als het echt uit de hand loopt, is het gewoon klaar, en wel even luisteren.

(4) Bij participant J heeft opgave a van de schrijfofdracht ervoor gezorgd dat de leerling een nieuwe eigen leiderschapservaring is gaan waarderen.

Participant J had bij schrijfofdracht 2 een nieuwe ervaring beschreven die hij had opgedaan ten tijde van de lessenreeks. Deze ervaring heeft het eigen leiderschap dus beïnvloed. J gaf aan dat het voor de tweede keer maken van dezelfde schrijfofdracht hem had gestimuleerd op zoek te gaan naar een originelere en leukere leiderschapservaring, oftewel een ervaring die hij meer waardeerde: het organiseren van een familiedag. De vorige leiderschapservaring paste niet meer bij zijn huidige interesses. Hij gaf vervolgens namelijk aan voetballen niet meer leuk te vinden. Wat opvalt, is dat J in zijn verklaring voor de keuze van de nieuwe ervaring bij schrijfofdracht 2 niet inging op zijn eigen

leiderschapsgedrag. Toen ik daarna expliciet naar de invloed van de schrijfofdracht vroeg, antwoordde J dat de schrijfofdracht zijn eigen leiderschap had verduidelijkt, maar niet had gevormd.

I: ... Kun je uitleggen waarom je voor een andere situatie hebt gekozen bij de tweede?

J: Omdat deze situatie, bij die tweede, was toen nog niet gebeurd en ik vond dat wel een leukere om op te schrijven.

I: Ja, en waarom vind je die dan leuker of beter dan de eerste?

J: Ja, omdat ik dacht dat veel kinderen al aanvoerder zouden doen bij een voetbalteam en ik dacht dat dit wel meer origineel was.

I: Oh ja. En vind je dan die tweede beschrijving van jezelf ook beter bij jou passen, bij jouw beeld als leider?

J: Ja.

I: Kun je misschien uitleggen waarom dat is?

J: Ja, ik hou niet meer echt zo heel veel van voetbal.

(5) Bij participant E heeft opgave a van de schrijfofdracht het eigen leiderschap niet beïnvloed.

Bij E was er sprake van een andere leiderschapsstijl in schrijfofdracht 2. In het interview gaf hij aan dat het om twee verschillende situaties op werk ging en dat het verschil in leiderschapsstijlen kon worden verklaard door het verschil in omstandigheden. Hij vond de ene ervaring niet beter dan de andere. Hij had een constant beeld van zichzelf als leider en had dit beeld al vóór het maken van de schrijfofdracht 1. De schrijfofdrachten hebben zijn eigen leiderschap dus niet beïnvloed.

I: En omdat je het [ik heb het hier over de eigen leiderschapservaring] voor een tweede keer moest opschrijven, heeft dat nog het idee van jezelf bevestigd dat je zo bent of niet? Of weet je eigenlijk wel dat je altijd zo bent.

E: Nee niet bevestigd. Dit wist ik wel al.

...

I: ... Heeft de schrijfofdracht, ... , geholpen om een beeld van jezelf als leider te vormen? ..., of wist je het eigenlijk al en heb je gewoon een ervaring gekozen die past bij het idee dat je van jezelf hebt?

E: Nou ik wist wel hoe ik leiding gaf en dat heb ik gewoon opgeschreven.

De schrijfofdrachten hebben bij de leerlingen dus op verschillende manieren invloed gehad op het eigen beeld als leider: de schrijfofdrachten hebben het perspectief op het eigen leiderschap gevormd door het verschaffen van een moment voor zelfreflectie of voor de ordening van verschillende aspecten van eigen leiderschapservaringen. Ook heeft het voor de tweede keer maken van de schrijfofdrachten gezorgd voor het gaan waarderen van een nieuwe ervaring met betrekking tot het eigen leiderschap.

#### 4.5.2 Invloed van de lessenreeks op het beeld van de ideale leider

##### **Passio**

*De klassieke tekst heeft geen invloed gehad op het beeld van de ideale leider van de leerlingen, beschreven in opgave b van de schrijfofdrachten.*

De klassieke tekst werd niet genoemd, toen ik de participanten bevroeg over de door hen beschreven ideale leider (zie 3.4.3). Pas toen ik zelf expliciet naar een mogelijke relatie met de klassieke tekst vroeg, bevestigden de leerlingen dat deze geen rol had gespeeld bij de vorming of verandering van hun beschreven ideale leider. Ter illustratie volgt een citaat:

Participant G

I: Heeft de klassieke tekst, dus de *Passio Perpetuae*, nog een rol gespeeld bij het vormen van dit beeld? [Ik heb het hier over het beeld van de ideale leider.]

G: Uhm, ik denk het niet.

### Schrijfp opdrachten

*Opgave b van de schrijfp opdracht heeft het beeld van de ideale leider bij sommige participanten beïnvloed, bij andere niet.*

Tijdens het interview vroeg ik de participanten de verschillen in hun beschreven ideale leider te verklaren. Vervolgens bevroeg ik hen expliciet over de invloed van de schrijfp opdrachten op hun ideale leider. De hieruit voorkomende resultaten vermeld ik per participant, beginnend op alfabetische volgorde met degenen bij wie de schrijfp opdracht het beeld van de ideale leider heeft beïnvloed. Hierbij licht ik toe op welke manier de schrijfp opdracht de ideale leider heeft beïnvloed. Daarna bespreek ik op alfabetische volgorde de participanten bij wie de schrijfp opdracht het eigen leiderschap niet heeft beïnvloed. Ter illustratie voeg ik citaten toe.

(1) Bij participant A heeft opgave b van de schrijfp opdracht het beeld van de ideale leider gevormd. Tijdens het interview legde A uit dat het beeld van zijn ideale leider constant was gebleven, hoewel de schrijfp opdrachten een verandering toonden. Hij gaf de verklaring dat hij niet te veel zaken dubbel wilde opschrijven. Zijn ideale leider was voornamelijk gevormd door eigen leiderschapservaringen. Schrijfp opdracht 1 had ervoor gezorgd dat hij goed was gaan nadenken over zijn ideale leider, voornamelijk door de uitleg bij opgave b. Deze uitleg nodigt uit om waarderingen van leiderschapservaringen of leidinggevende personen uit te drukken in eigenschappen, uiterlijke kenmerken, gedrag of kwaliteiten van de ideale leider en om vervolgens hiertussen samenhang te bepalen, omdat een volledig beeld van de ideale leider gevormd moet worden. A's bij schrijfp opdracht 1 nieuw gevormde beeld bestond dus o. a. uit de eigenschappen standvastig zijn en overtuigingskracht hebben en bleef vervolgens constant.

A: ... Hier staan de teksten, wat u erboven heeft gezet, [A wijst naar de uitleg bij de b opgave van de schrijfp opdracht] en dat helpt dan om even in te leiden. En omdat het ook een opdracht was die ik moest invullen, dan ga je ineens nadenken. Oh, wacht even, zo denk ik er eigenlijk over, en dat schrijf je dan op.

(2) Ook bij participant E heeft opgave b van de schrijfp opdracht het beeld van de ideale leider gevormd. E had in de schrijfp opdrachten voor twee verschillende voorbeeldpersonen gekozen: Andrew Tate en Franklin Delano Roosevelt. Van deze twee personen kwamen de beschreven eigenschappen grotendeels overeen. In het interview gaf hij aan de ene persoon niet beter te vinden dan de andere. Hij had een constant beeld van de ideale leider dat naast de schrijfp opdracht was beïnvloed door *social media* en het vak geschiedenis. De schrijfp opdracht had hem gestimuleerd goed na te gaan denken over zijn ideale leider op basis van goede ideeën.

I: ... Heeft de schrijfp opdracht daar nog iets uitgemaakt? Dat je bent na gaan denken over wat zijn nu de eigenschappen van de ideale leider? Hoe ziet die eruit? Of, heeft het niet uitgemaakt?

E: Daar wel [bij opgave a heeft de schrijfp opdracht geen invloed gehad], daar moest ik wel gaan nadenken.

I: Oké, en of welke manier dan?

E: Even, wat ik zelf goede ideeën vond. Dat zit altijd wel ergens achter in mijn hoofd, maar moest ik gewoon even terughalen.

I: Ja, en dat moet je dat samenbrengen of zo? Of selecteren welke beter was dan andere?

E: Ik weeg dan heel snel even af en dan kom ik altijd wel uit bij iemand.

(3) Bij participant C heeft opgave b van de schrijfofdracht geen invloed gehad op het beeld van de ideale leider.

C gaf tijdens het interview aan dat zijn beeld van de ideale leider constant was gebleven en voornamelijk was gevormd door wat een ander over zijn eigen leiderschapservaringen had verteld. Dit beeld had C al vóór het maken van de schrijfofdrachten in het hoofd. C gaf aan dat de schrijfofdracht ervoor had gezorgd dat hij alles over zijn ideale leider goed bij elkaar had gezet, maar gaf ook aan dat niets aan zijn ideale leider veranderd was.

I: Heeft 1b geholpen om een beeld van de ideale leider te vormen?

C: Niet echt, uhm, maar wel dat je goed alles bij elkaar zet.

(4) Ook bij participant J heeft opgave b van de schrijfofdracht geen invloed gehad op het beeld van de ideale leider.

J's beeld van de ideale leider is veranderd ten tijde van de lessenreeks, maar deze verandering werd volgens hem veroorzaakt door een nieuw opgedane eigen leiderschapservaring ten tijde van de lessenreeks, niet door de schrijfofdracht.

I: ... Dus bij de eerste [ik heb het hier over schrijfofdracht 1] niet intimiderend en bij de tweede [schrijfofdracht 2] wel een beetje intimiderend. Kun je dat toelichten?

J: Ja, ik denk dat je dan wel eerder naar iemand zou luisteren, want als iemand super klein is of zo, en dan geen vurig karakter, dan luisteren mensen minder snel daarnaar.

I: Aha, oké, ja, dat snap ik. En wat heeft ervoor gezorgd dat je tot dat inzicht bent gekomen?

J: Ik denk er meer over nagedacht te hebben.

I: ... Tussen de twee opdrachten, heb je toen nog eraan gedacht of pas tijdens het schrijven van de tweede opdracht?

J: Ja, vooral omdat ik toen misschien paasdag moest organiseren, die zijn dan heel erg speels ... en als je dan daar heel erg lief zo staat uit te leggen, dan luisteren ze niet echt altijd. Nee, dus dan moet ik wel echt een andere aanpak doen.

...

I: ... Heeft de schrijfofdracht nog geholpen om het beeld van de ideale leider te vormen?

J: Nee.

(5) Ook bij participant G heeft opgave b van de schrijfofdracht geen invloed gehad op het beeld van de ideale leider.

G's beeld van de ideale leider was grotendeels constant gebleven in de schrijfofdrachten. Ze gaf aan dat haar beeld was gevormd door alledaagse gebeurtenissen, waarin personen als leider optraden. Toen ik haar vroeg te verklaren waarom ze de eigenschap zelfverzekerdheid bij de tweede schrijfofdracht had toegevoegd, was ze hiertoe niet in staat. Wel gaf G aan deze eigenschap nog steeds te waarderen.

I: ... Heeft de schrijfofdracht er nog voor gezorgd dat je een beeld hebt gevormd van de ideale leider, dat je daar anders over bent gaan nadenken tijdens het schrijven, of heb je gewoon opgeschreven wat je altijd al vindt?

G: Ja, ik heb meer opgeschreven wat ik altijd al vind.

I: Dus je bent niet tot nieuwe inzichten gekomen tijdens het schrijven?

G: Nee.

De schrijfp opdrachten hebben bij de leerlingen dus op verschillende manieren invloed gehad op het beeld van de ideale leider: de uitleg in de inleiding bij opgave b heeft het beeld van de ideale leider gevormd door het stimuleren tot overdenking van de ideale leider. Daarnaast heeft schrijfp opdracht 1 het beeld van de ideale leider gevormd door het stimuleren tot overdenking van de ideale leider op basis van ideeën.

#### 4.5.3 Invloed van de lessenreeks op andere gebieden dan leiderschap

*De Passio heeft bij sommige participanten het perspectief op andere gebieden dan leiderschap beïnvloed, bij de andere niet.*

Ten slotte heb ik de leerlingen gevraagd naar de invloed van de klassieke tekst *Passio* op andere gebieden dan op het gebied van leiderschap. Ik bespreek eerst in alfabetische volgorde de participanten bij wie de klassieke tekst invloed heeft gehad. Hun veranderingen in perspectief waren gebonden aan diverse thema's. Ook hebben twee leerlingen verschillende meningen geuit over eenzelfde thema: geloof. Daarom noem ik in het beschrijven van de invloed van de klassieke tekst het thema waarop de verandering betrekking heeft en omschrijf ik de verandering van mening. Daarna bespreek ik, ook in alfabetische volgorde, de participanten bij wie de tekst geen invloed heeft gehad. Ook hier geef ik citaten ter illustratie.

(1) Bij participant A heeft de *Passio* zijn mening over geloof in het algemeen beïnvloed.

A: ... Het is een tekst die goed geschreven is en op zich een mooie tekst om te lezen. Maar eigenlijk is het verhaal dat erin voorkomt, een verhaal dat al heel lang speelt. Dat geloof oorlogen en gevaar veroorzaakt is niks nieuws.

I: Oké en heeft deze tekst dan dat idee nogmaals bevestigd of niet?

A: Ja. Deze tekst heeft wel bevestigd dat ook al vroeg in de Romeinse tijd, als jij een geloof had dat niet paste bij de rest, werd je vervolgd. En dat gebeurt tegenwoordig nog. Dus die situatie blijft.

A zag in het verhaal over Perpetua dus een verband tussen geloof en oorlog vroeger in de Romeinse tijd. Dit inzicht bevestigde zijn mening dat geloof oorlog en gevaar veroorzaakt.

(2) Bij participant C heeft de *Passio* zijn mening over het gedrag van mensen beïnvloed.

I: ... En heb je iets nieuws over anderen geleerd of is je mening over bepaalde zaken veranderd door het lezen van de klassieke tekst?

C: Een beetje hoe standvastig mensen kunnen zijn.

I: Ja, en kan je dat nog iets meer toelichten?

C: Ja, je zag dat ze echt niet wou opgeven, zelfs als ze dood zou gaan, dus.

I: Dat had je dan verbaasd?

C: Ja, ik dacht, dan ga je wel mee met de dingen.

I: Ja, als je dan, hoe zeg je dat, die straf krijgt, dan denk je dat mensen maar zeggen dat ze niet christen zijn om die straf te ontkomen. Op die manier?

C: Ja.

I: En je verbaast je dat Perpetua dan toch die straf wil ondergaan?

C: Ja.

C gaf hier dus aan dat Perpetua's keuze zijn mening over hoe mensen zich in bepaalde situaties gedragen, had veranderd.

(3) Bij participant E heeft de *Passio* zijn mening over christenen beïnvloed.

I: Kun je toelichten waarom je haar een aansteller vindt? ...

E: Omdat ze veel aandacht naar zichzelf trekt en daar word ik altijd een beetje gek van. Dat is meer een eigenschap die nog meer gelovigen hebben en ander soort mensen en daar word ik gek van. Dus niet doen.

I: Nee, oké, dus dat ze zich beter voelt dan anderen haal je uit de tekst? En dat vind je een vervelende eigenschap?

E: Ja. En, ze zegt dat ze een christen is, maar volgens mij was het volgens het christendom wel zo dat je voor familie moet zorgen. En ze wou er eigenlijk niet voor blijven leven, ja, dat spreekt elkaar tegen, daar kan ik dan ook slecht tegen.

...

I: Heb je iets nieuws over anderen geleerd of is je mening over bepaalde zaken veranderd door het lezen van deze tekst? ...

E: Dat sommige christenen ook heel vervelend kunnen zijn, want Perpetua was gewoon veel te ijdel.

I: En dat idee had je al eerder?

E: Eerder dacht ik dat veel christenen of te streng gelovig waren of te los. Dus dat ze zichzelf christen noemden op het moment dat het ze uitkwam of dat ze echt alles en iedereen gingen verbieden.

I: O ja. En wat heb je dan voor iets nieuws geleerd na deze tekst?

E: Dat ze ook gewoon veel te ijdel kunnen zijn. Dat ze overal showen dat ze het zijn. Daar kan ik gewoon slecht tegen.

Participant E heeft zijn mening over christenen in het algemeen dus veranderd door Perpetua's beschreven gedrag in de *Passio*. Verder valt op dat hij zichzelf op het punt van aandacht trekken in deze twee stukken transcript ook tegensprak.

(4) Bij participant G heeft de *Passio* geen enkele invloed gehad op andere gebieden dan leiderschap. G gaf tijdens het interview aan niets nieuws te hebben geleerd over zichzelf of bepaalde zaken door het lezen van de tekst de *Passio*. Ze reageerde hierbij zelfs niet op de inhoud van de tekst.

I: ... Heb je iets nieuws over jezelf geleerd door het lezen van de tekst de *Passio Perpetuae*?

G: Mm, niet echt.

I: En heb je iets nieuws geleerd of is je mening over bepaalde zaken veranderd door het lezen van de klassieke tekst?

G: Nee.

(5) Ook bij participant J heeft de *Passio* geen enkele invloed gehad op andere gebieden dan leiderschap. J zei tijdens het interview geen nieuwe inzichten te hebben gehad door de *Passio*. Net als G reageerde hij zelfs niet op de inhoud van de tekst. J gaf in het vervolg van het interview aan dat hij tekstpassages die in vertaling waren gelezen, was vergeten.

Participant J

I: Heb je iets nieuws over anderen geleerd of is je mening over bepaalde zaken veranderd of over de wereld door het lezen van de *Passio Perpetuae*?

J: Niet echt nee.

...

I: En denk je dat als ik de tekst op een andere manier had behandeld, dat de inhoud dan meer binnen was gekomen?

...

J: Ja ik weet niet, maar al die tussentekstjes, als je die dan zo in de klas moet voorlezen, dan onthoud ik dat niet echt.

I: ... En de passages die je vertaalt, komen die dan meer binnen dan de passages die je leest?

J: Ja.

I: Omdat?

J: Omdat je dan echt, ja je moet vertalen, dus je zoekt elk woord individueel op en dan ben je echt veel meer bezig met de tekst en de inhoud, in plaats van dat je het gewoon zo doorleest.

De *Passio* heeft bij de leerlingen dus meningen op verschillende gebieden veranderd, namelijk op het gebied van geloof in het algemeen, gedrag van mensen en christendom.

#### 4.6 Resultaten van de eindanalyse

In deze paragraaf beschrijf ik welk niveau binnen de affectieve taxonomie van Krathwohl de participanten hebben bereikt na het bestuderen van de *Passio*. Hiervoor gebruik ik de resultaten van de drie onderzoeksinstrumenten tezamen. Uit de resultaten van het interview bleek echter ook dat de schrijfofdracht zelf het eigen leiderschap van de leerling of het beeld van de ideale leider heeft beïnvloed. Daarom beschrijf ik ook welk niveau binnen de taxonomie de participanten hebben bereikt door het maken van de schrijfofdrachten. In sommige gevallen was het niet mogelijk om met de beschikbare resultaten een bepaald niveau vast te stellen. Participant C bijvoorbeeld gaf aan dat de schrijfofdracht het beeld van zijn eigen leiderschap had beïnvloed, wat zou wijzen op een bewuste verandering in het perspectief op het eigen leiderschap, en dus op niveau 4. Maar hij was niet in staat zijn eigen leiderschap te verwoorden. De ordening van zijn waardesysteem werd dus niet zichtbaar, waardoor ik niet kan spreken van het behalen van niveau 4. In de gevallen waarbij ik geen niveau heb kunnen vaststellen, ontbreekt de analyse in onderstaand overzicht.

Participant A

**Op het gebied van leiderschap is niveau 2 'reageren' bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op dit niveau is de leerling in staat een positieve of negatieve mening over het leiderschap van Perpetua te geven (zie tabel 2). Tijdens het interview gaf A zijn mening over Perpetua's leiderschap.

**Op andere gebieden dan leiderschap is niveau 4 'organiseren' bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op dit niveau is de leerling in staat uit te leggen hoe een perspectief op de *Passio* een eigen perspectief op een ander thema dan leiderschap heeft beïnvloed (zie tabel 2). Tijdens het interview was participant A in staat uit te leggen hoe een perspectief op geloof en oorlog in het verleden in de *Passio* zijn standpunt over geloof in het algemeen had bevestigd.

---

**Op het gebied van eigen leiderschap is niveau 4 'organiseren' bereikt door o.a. de schrijfofdracht.**

Het bewust vormen van een nieuw perspectief houdt organiseren van waarden en/of perspectieven in het waardesysteem in (zie 3.4.4).<sup>102</sup> Participant A koos bij schrijfofdracht 2 voor een andere eigen ervaring, wat aangeeft dat hij een nieuw perspectief op zijn eigen leiderschap heeft gevormd. Hij was in het interview in staat deze verandering in perspectief te beschrijven en verklaren, wat aangeeft dat A zich bewust was van de verandering. Tijdens het interview gaf A aan dat de schrijfofdracht en een leiderschapservaring het perspectief op zijn eigen leiderschap hadden beïnvloed.

---

<sup>102</sup> Ik kan geen gebruik maken van de definities in tabel 2, omdat deze tabel gericht is op het onderzoeken van persoonsvorming na het lezen van een klassieke tekst.

**Op het gebied van de ideale leider is niveau 4 ‘organiseren’ bereikt door de schrijfpdracht.**

Het bewust vormen van een nieuw perspectief houdt organiseren van waarden en/of perspectieven in het waardesysteem in (zie 3.4.4). A maakte tijdens het interview duidelijk dat zijn beeld van de ideale leider constant was gebleven, hoewel er in de schrijfpdrachten sprake was van een grote verandering in het beeld van de ideale leider. In het interview werd duidelijk dat zijn beeld is gevormd door het opdoen van nieuwe inzichten tijdens het maken van de schrijfpdracht 1. Dit wijst op een verandering in perspectief bij het voor de eerste keer maken van de b opgave, waarvan A zich bewust was.

Participant C

**Op het gebied van leiderschap is niveau 2 ‘reageren’ bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op dit niveau is de leerling in staat een positieve of negatieve mening over het leiderschap van Perpetua te geven (zie tabel 2). Tijdens het interview gaf C zijn mening over Perpetua’s leiderschap.

**Op andere gebieden dan leiderschap is niveau 4 ‘organiseren’ bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op dit niveau is de leerling in staat uit te leggen hoe een perspectief op de *Passio* een eigen perspectief op een ander thema dan leiderschap heeft beïnvloed (zie tabel 2). Tijdens het interview was Participant C in staat uit te leggen hoe een perspectief op Perpetua’s gedrag in de *Passio* zijn mening over het gedrag van mensen had veranderd.

Participant E

**Op het gebied van leiderschap is niveau 2 ‘reageren’ bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op dit niveau is de leerling in staat een positieve of negatieve mening over het leiderschap van Perpetua te geven (zie tabel 2). Tijdens het interview gaf E zijn mening over Perpetua’s leiderschap.

**Op andere gebieden dan leiderschap is niveau 4 ‘organiseren’ bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op dit niveau is de leerling in staat uit te leggen hoe een perspectief op de *Passio* een eigen perspectief op een ander thema dan leiderschap heeft beïnvloed (zie tabel 2). Tijdens het interview was Participant E in staat uit te leggen hoe een perspectief op Perpetua als christen in de *Passio* zijn standpunt over christenen had veranderd. Dat hij zichzelf bij het geven van zijn mening op een bepaald punt tegensprak, past bij niveau 4. Want pas bij niveau 5 moet er sprake zijn van een coherent wereldbeeld.

---

**Op het gebied van de ideale leider is niveau 4 ‘organiseren’ bereikt door o.a. de schrijfpdracht.**

Het bewust vormen van een nieuw perspectief houdt organiseren van waarden en/of perspectieven in het waardesysteem in (zie 3.4.4). E koos in de schrijfpdrachten voor andere voorbeeldpersonen, maar de eigenschappen kwamen overeen. Tijdens het interview maakte E duidelijk dat er sprake was van een constant beeld van de ideale leider, gevormd door *social media*, het vak geschiedenis en schrijfpdracht 1. Ook gaf hij duidelijk aan op welke manier de schrijfpdracht zijn beeld van de ideale leider had gevormd, wat aangeeft dat hij bewust was van deze verandering.

Participant G

**Op het gebied van leiderschap is niveau 1 ‘ontvangen’ en 2 ‘reageren’ gedeeltelijk bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op niveau 1 begrijpt de leerling de *Passio* inhoudelijk en is in staat deze inhoud te verwoorden en op niveau 2 is de leerling in staat een (positieve of negatieve) mening over het leiderschap van Perpetua te geven (zie tabel 2). De analyse van de begripsvragen toonde dat G de klassieke tekst slechts gedeeltelijk had begrepen. Tijdens het interview gaf G ook aan bepaalde passages vergeten te zijn of niet te hebben bestudeerd. Daarnaast bleek in het interview dat ze caput 3 niet helemaal had begrepen. Hierdoor is niveau 1 niet volledig behaald, wat verklaart waarom het geven van een reactie op Perpetua’s leiderschap, wat gebeurt op niveau 2, tijdens het interview niet goed lukte.

**Op andere gebieden dan leiderschap is niveau 1 ‘ontvangen’ gedeeltelijk bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Zie voorgaande uitleg.

---

**Op het gebied van eigen leiderschap is niveau 4 ‘organiseren’ bereikt door de schrijfofdracht.**

Het bewust vormen van een nieuw perspectief houdt organiseren van waarden en/of perspectieven in het waardesysteem in (zie 3.4.4). Bij participant G was geen verandering zichtbaar in de twee schrijfofdrachten. Toch gaf ze aan dat de schrijfofdracht het perspectief op het eigen leiderschap had gevormd. Het gaat hier dus om schrijfofdracht 1. Vervolgens was ze tijdens het interview in staat dit nieuw gevormde perspectief op haar eigen leiderschap te verwoorden.

Participant J

**Op het gebied van leiderschap zijn niveau 1 ‘ontvangen’ en 2 ‘reageren’ gedeeltelijk bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Op niveau 1 begrijpt de leerling de *Passio* inhoudelijk en is in staat deze inhoud te verwoorden en op niveau 2 is de leerling in staat een (positieve of negatieve) mening over het leiderschap Perpetua te geven (zie tabel 2). De analyse van de begripsvragen toonde dat J een groot gedeelte van de *Passio* had begrepen. Tijdens het interview gaf hij echter aan dat hij passages die in vertaling waren gelezen, was vergeten. Hierdoor is niveau 1 niet volledig behaald, wat verklaart waarom het geven van een reactie op Perpetua’s leiderschap, wat gebeurt op niveau 2, tijdens het interview niet goed lukte.

**Op andere gebieden dan leiderschap is niveau 1 ‘ontvangen’ gedeeltelijk bereikt na het bestuderen van de *Passio*.**

Zie voorgaande uitleg.

---

**Op het gebied van eigen leiderschap is niveau 3 ‘waarderen’ bereikt door o.a. de schrijfofdracht.**

Op dit niveau gaat de leerling iets nieuws waarderen/iets meer waarderen. Deze waardering is zo diep geïnternaliseerd, dat deze het gedrag blijft beïnvloeden (zie 3.4.4). Schrijfofdracht 2 had J gestimuleerd een ervaring te beschrijven die hij meer waardeerde dan de ervaring beschreven in schrijfofdracht 1. Het ging om een nieuwe, ten tijde van de lessenreeks opgedane ervaring. Dat hij tijdens het interview aangaf nog steeds de tweede ervaring te prefereren, toont dat hij zich naar de nieuwe waardering bleef gedragen. Er is geen sprake van niveau 4, omdat J niet in staat was een perspectief op of bepaalde aspecten van het eigen leiderschap te omschrijven bij het toelichten van zijn keuze voor de ervaring bij schrijfofdracht 2. Hij gaf slechts aan de tweede ervaring leuker te vinden omwille van de soort omstandigheden, niet op basis van zijn eigen leiderschap. Ook gaf hij later expliciet tijdens het interview aan dat de schrijfofdracht het beeld van zijn eigen leiderschap niet had gevormd.

## Hoofdstuk 5 Conclusie

Het onderwerp van dit onderzoek is persoonsvorming bij de vakken Griekse taal en cultuur (GTC) en Latijnse taal en cultuur (LTC). Het doel van mijn onderzoek is nagaan of er sprake is van automatische persoonsvorming na het lezen van klassieke teksten. Mijn onderzoeksvraag is: “Leidt het begrijpen van een klassieke tekst door een leerling automatisch tot persoonsvorming bij deze leerling?” In paragraaf 5.1 wordt deze vraag beantwoord en worden de nevenbevindingen vermeld. In de vervolgpargraaf 5.2 ga ik in op het centraal stellen van een thema bij persoonsvorming. Daarnaast worden in beide paragrafen (nieuwe) didactische ontwerpprincipes gedeeld op basis van de onderzoeksresultaten voor het bevorderen van persoonsvorming van leerlingen bij de vakken GTC en LTC.

### 5.1 Automatische persoonsvorming bij GLTC

In de eindanalyse is weergegeven dat de klassieke tekst *Passio Perpetuae et Felicitatis* participanten A, C en E heeft beïnvloed op niveau 4 ‘organiseren’ binnen de affectieve taxonomie van Krathwohl op andere gebieden dan leiderschap. Wanneer niveau 4 is behaald, spreek ik van persoonsvorming, omdat een verandering van het waardesysteem een verandering in identiteit inhoudt. Identiteit wordt binnen het onderzoek opgevat als de verhalen die leerlingen over zichzelf en anderen vertellen en de veranderingen in perspectieven zijn tijdens het interview mondeling door de leerlingen uitgedrukt. A, C en E bereikten daarom persoonsvorming door het bestuderen van de klassieke tekst. Hieruit blijkt dus dat het begrijpen van een klassieke tekst bij een leerling automatisch tot persoonsvorming kan leiden.

De uitkomsten van deze vastgestelde automatische persoonsvorming waren divers en ongebonden aan een bepaald thema of perspectief. Automatische persoonsvorming bij het bestuderen van een klassieke tekst vindt dus in verschillende vormen plaats. Dit past binnen het Nederlandse onderwijssysteem. Zoals in hoofdstuk 1 is beschreven, heeft persoonsvorming namelijk geen eenduidig einddoel in een pluriforme samenleving en daarom moeten docenten leerlingen de ruimte bieden voor het ontwikkelen van hun eigen waarden en perspectieven.

Opvallend is dat de klassieke tekst geen invloed heeft gehad op het eigen leiderschap en het beeld van de ideale leider. Er is door de deelnemers aan het interview alleen nagedacht over andere zaken. Ook heb ik tijdens het maken van de schrijfoopdrachten niemand zichtbaar een link zien leggen tussen de klassieke tekst en de schrijfoopdrachten over leiderschap. De reden is waarschijnlijk dat ik de aandacht van de leerlingen tijdens de lessenreeks niet speciaal heb gericht op leiderschap, ook al beschouwde ik leiderschap als centraal thema dat duidelijk in de tekst naar voren kwam (zie 3.3.1). De leerlingen zelf verbonden hun eigen ervaringen en belevingen met betrekking tot leiderschap niet aan de leerstof. Het thema op basis waarvan ik de tekst had gekozen, was voor hen dus niet vanzelfsprekend, ondanks de schrijfoopdrachten over ditzelfde onderwerp.

Daarnaast hebben participanten G en J geen automatische persoonsvorming op andere gebieden dan leiderschap ondergaan. Zij behaalden niveau 2 ‘reageren’ niet volledig. Ook behaalden zij niveau 1 ‘ontvangen’ slechts gedeeltelijk, omdat zij delen van de tekst niet hadden begrepen, onthouden of meegekregen. Deze uitkomst van het onderzoek benadrukt het belang van tekstbegrip als voorwaarde voor persoonsvorming. Dat betekent dat de docent samen met de leerlingen aandacht moet besteden

aan de betekenis van de authentieke tekst als samenhangend geheel binnen de cultuurhistorische context, zoals ik in mijn theoretisch kader al noemde (zie 2.5) Nu blijkt dus ook dat sommige leerlingen hierbij extra ondersteuning nodig hebben. Daarom is het van belang om tijdens het behandelen van de klassieke tekst meermaals te controleren of leerlingen de tot dan toe behandelde passages hebben begrepen in plaats van enkel na afloop. Leerlingen die bepaalde passages niet hebben begrepen of meegekregen, kunnen dan tijdig de benodigde extra ondersteuning van de docent ontvangen.

Bij gebruik van het *Ithaka-model* moeten docenten nieuwe opdrachten ontwerpen, passend bij de klassieke tekst en een zelf uitgekozen thema, om het proces van persoonsvorming bij leerlingen te ondersteunen. Een voordeel van automatische persoonsvorming door het lezen van klassieke teksten is dat de docent geen extra opdracht gericht op persoonsvorming hoeft te ontwerpen. Daarin zit tijdswinst. Het blijkt namelijk dat leerlingen als vanzelf aan het denken kunnen worden gezet over thema's die voor hen belangrijk zijn. Nadeel is dat deze gedachtes niet op hetzelfde betrekking hebben, waardoor een klassikale synthese moeilijk is.

Tot slot een opmerking over de invloed van schrijfopdrachten op persoonsvorming. In mijn onderzoek heb ik gekozen om aan te sluiten bij het concept dat identiteiten worden weergegeven in de verhalen die mensen over zichzelf en hun ervaringen vertellen. Een aantal theoretici die zich hierbij aansluiten, beweren ook dat identiteiten worden *geconstrueerd* in en door de verhalen die mensen over zichzelf en hun ervaringen vertellen. Hetzelfde heb ik binnen mijn onderzoek geconstateerd. Tijdens de eindanalyse van het onderzoek is namelijk vastgesteld dat participant A en G middels opgave a van de schrijfopdracht niveau 4 bereikten, wat persoonsvorming inhoudt, en participant J niveau 3. Het bereiken van niveau 3 door de schrijfopdracht houdt ook persoonsvorming in. De leerling heeft dan een verandering in identiteit ondergaan, omdat hij een nieuw aspect van zijn eigen leiderschap (meer) is gaan waarderen. Dit was het geval bij J. Ook het maken van opgave b zorgde bij participanten A en E voor het behalen van niveau 4, en dus voor het ondergaan van persoonsvorming.

## 5.2 Het centraal stellen van een thema bij persoonsvorming

Uit mijn onderzoek is gebleken dat er geen persoonsvorming op het gebied van leiderschap heeft plaatsgevonden door het bestuderen van de klassieke tekst. Wanneer een docent GLTC persoonsvorming wil stimuleren vanuit een bepaald thema dat voorkomt in de klassieke tekst, is het dus van belang dat hij de leerlingen hierbij actief ondersteunt. De docent moet dan een didactische 'brug' slaan tussen het thema in de klassieke tekst (leerstof) en de leerlingen en hun omgeving. Dit sluit aan bij het *Ithaka-model* van Van Oeveren. Daarom geef ik ter afsluiting op basis van de uitkomst dat schrijfopdrachten persoonsvorming stimuleren, twee didactische ontwerpprincipes voor het bevorderen van persoonsvorming van leerlingen bij GLTC vanuit een bepaald thema:

- Docenten kunnen leerlingen een schrijfopdracht aanbieden na het lezen van een klassieke tekst. Ik doel dan op eenzelfde soort schrijfopdracht zoals die ook in dit onderzoek zijn ingezet. Hierbij is het van belang dat binnen de opdracht expliciet naar de klassieke tekst wordt verwezen door bijvoorbeeld verschillende perspectieven op een bepaald thema binnen de klassieke tekst te geven in de inleiding van de opdracht of door leerlingen als onderdeel van de opdracht een eigen reactie of perspectief op het thema binnen de klassieke tekst te laten verwoorden. Zo had ik de leerlingen bij de schrijfopdracht eerst kunnen vragen een

reactie te geven op het leiderschap van Perpetua en daarbij gebruik te maken van de klassieke tekst, voordat ze hun eigen leiderschapservaring of ideale leider beschreven. Ook was het mogelijk geweest om verschillende naar het Nederlands vertaalde citaten met meningen over Perpetua's leiderschap uit 3.3.1 op te nemen in de inleiding en de leerlingen eventueel op deze citaten te laten reageren, alvorens ze te laten nadenken over hun eigen leiderschap of hun ideale leider. De leerling wordt op deze manier gestimuleerd om na te denken over zichzelf en zijn eigen wereld aan de hand van het thema leiderschap en hierbij de Oudheid te gebruiken als spiegel voor hemzelf en zijn eigen wereld.

- Docenten kunnen werken met het *Ithaka-model* van Van Oeveren, maar laten leerlingen in de fase van persoonlijke reflectie de vraag *Quid ad me?*, individueel en schriftelijk beantwoorden in plaats van in een klassengesprek. Wanneer de docent een thema centraal wil stellen, is het *Ithaka-model* geschikt, omdat binnen het model een bepaald thema vakdoelen met elkaar verbindt dat ook de klassieke tekst met de wereld van de leerling verbindt. Daarnaast is bij het werken met dit model aandacht voor het begrijpen van de klassieke tekst in context. Wanneer leerlingen de vraag 'Wat betekent de klassieke tekst voor mij?' middels een individuele schrijfoopdracht beantwoorden, wordt het in de inleiding beschreven gevaar van de werkvorm klassengesprek ondervangen, namelijk dat leerlingen geen vrijheid voelen hun eigen ideeën of persoonlijke mening te uiten. Uit mijn onderzoek is namelijk gebleken dat leerlingen zich vrij voelen om hun eigen ideeën over leiderschap te uiten in schriftelijke vorm, wat blijkt uit de grote verscheidenheid aan perspectieven op het eigen leiderschap en het beeld van de ideale leider.

## Bibliografie

Baarda, D.B., Bakker, E., Boullart, A., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V., Van der Velden, T. 2018. *Basisboek kwalitatief onderzoek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Groningen.

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., Kalmijn, M. 2000. *Enquêteuren en gestructureerd interviewen: praktische handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van gestructureerde interviews: basisboek*, Houten.

Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., Van der Meer-Middelburg A. G. E. 1996. *Open interviewen*, Groningen.

Bekker, R. 2012. *Handreiking schoolexamen Klassieke Talen vwo: bij het examenprogramma geldig vanaf schooljaar 2014-2015*, Enschede: SLO.

Biesta, G. 2012. *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*, Den Haag.

Bremmer, J. N. 2017. *Maidens, Magic and Martyrs in Early Christianity*, Tübingen.

Cotter-Lynch, M. 2016. *Saint Perpetua Across the Middle Ages: Mother, Gladiator, Saint*, New York.

Evers, J. 2015. *Kwalitatief interviewen: kunst én kunde*, Amsterdam.

Geerts, W., Van Kralingen, R. 2018. *Handboek voor leraren*, Bussum.

Gold, B. K. 2018. *Perpetua. Athlete of God*, Oxford.

Heffernan, T. J. 2012. *The Passion of Perpetua and Felicity*, New York.

Hunink, V. 2012. "With the Taste of Something Sweet Still in my Mouth: Perpetua's Visions", in: Koet, B. J. *Dreams as Divine Communication in Christianity: from Hermas to Aquinas (Studies in the History and Anthropology of Religion 3)*, Leuven: 77-91.

Hunink, V, Van Ketwich Verschuur, E., Van Akkermans, A., Bastiaensen, T. 2004. *Eeuwig geluk. De passie van de vroeg-christelijke martelaressen Perpetua en Felicitas & drie preken van Augustinus*, Zoetermeer.

Hunink, V. 2022. "Female bodies: Perpetua and Felicitas", in: Vos, N., Van Geest, P. *Early Christian Mystagogy and the Body*, Leuven/Paris/Bristol: 77-96.

Kintsch, W. 1988. "The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model", *Psychological Review*, 95(2), 163-182.

Kintsch, W. 1998. *Comprehension: A paradigm for cognition*, Cambridge.

- Koopman, E.M., Hakemulder, F. 2015. "Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework", *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.
- Kroon, C., Sluiter, I. 2010. *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*, Leiden.
- Lipman-Blumen, J. 2017. "Connective Leadership in an Interdependent and Diverse World", *Roeper Review*, 39(3), 170-173.
- Moje, E.B., Luke, A., Davies, B., Street, B. 2009. "Literacy and Identity: Examining the Metaphors in History and Contemporary Research", *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Mouffe, C. 2013. *Agonistics: Thinking The World Politically*, New York.
- Plomp, T., Nieveen, N. 2013. *Educational Design Research*, Enschede: SLO.
- Sowers, B. 2015. "Pudor et Dedecus: Rhetoric of Honor and Shame in Perpetua's Passion", *Journal of Early Christian Studies*, 23(3), 363-388.
- Sweller, J. 2019. "Cognitive load theory and educational technology", *Educational Technology Research and Development*, 68, 1-16.
- Van Oeveren, C.D.P. 2019. *Ithaka gaf je de reis. Op weg naar reflectie op het eigene en het vreemde in het literatuuronderwijs klassieke talen*. Dissertatie, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Van der Donk, C., Van Lanen, B. 2020. *Praktijkonderzoek in de school*, Bussum.
- Vereniging Classici Nederland, 2017. *Visie op Griekse en Latijnse Taal en Cultuur in het curriculum in Nederland*.
- Vereniging Classici Nederland, 2019. *Selfie met Sappho: Een nieuw curriculum voor de vakken GTC en LTC*.
- Verhoeven, M., Poorthuis, A.M.G, Volman, M. 2017. *Exploreren kun je leren. De rol van onderwijs in de identiteitsontwikkeling van leerlingen*, Enschede.
- Verhoeven, P. 1996. *Tekstbegrip in het onderwijs klassieke talen: een onderzoek naar de verwezenlijking van nieuwe doelstellingen in het schoolonderzoek Grieks en Latijn*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Leiden.
- Williams, B.T. 2006. "Introduction: Literacy, Power, and the Shaping of Identity", in: Williams, B.T. *Identity Papers: Literacy and Power in Higher Education*, Logan: 1-14.

## Websites

*Wet op het voortgezet onderwijs*, geraadpleegd op 8 februari 2023. Beschikbaar via <http://www.wetboek-online.nl/wet/Wet%20op%20het%20voortgezet%20onderwijs.html>.

*Wet op het voorgezet onderwijs 2020*, geraadpleegd op 8 februari 2023. Beschikbaar via <https://wetten.overheid.nl/BWBR0044212/2022-08-01/0#Hoofdstuk1>.

*Algemeen Letterkundig Lexicon*, geraadpleegd op 25 september 2023. Beschikbaar via [https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01\\_01/dela012alge01\\_01\\_00834.php](https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00834.php).

*Richtlijnen voor debriefing. Onderzoeken met misleiding*, geraadpleegd op 29 september 2023. Beschikbaar via [https://www.ru.nl/publish/pages/978076/debriefing - richtlijnen voor debriefing - onderzoeken met misleiding debriefingformulier v 1 nederl.docx](https://www.ru.nl/publish/pages/978076/debriefing_-_richtlijnen_voor_debriefing_-_onderzoeken_met_misleiding_debriefingformulier_v_1_nederl.docx).

## Afbeeldingen

Figuur 1: *Multi-factor model of literary reading*. In Koopman, E.M., Hakemulder, F. 2015. "Effects of Literature on Empathy and Self-Reflection: A Theoretical-Empirical Framework", *Journal of Literary Theory*, 9(1), 103.

Figuur 3: *Model of Achieving Styles*. Geraadpleegd op 5 juni 2024. Beschikbaar via <https://connectiveleadership.com/achieving-styles/#:~:text=The%20Connective%20Leadership%E2%84%A2%2FAchieving,intrinsically%20better%20than%20any%20other>. Copyright 2024, Jean Lipman-Blumen.

## Bijlage 1: Schrijfoopdracht leiderschap

1a. Beschrijf een ervaring waarin jij zelf als leider hebt opgetreden en welke de volgens jou beste representatie van jezelf als leider weergeeft.

**Extra uitleg:** het kan om een ervaring op school of buiten school gaan, bijvoorbeeld een ervaring van samenwerken in de klas, het beoefenen van je sport, het uitvoeren van je hobby of van omgaan met vrienden. Beschrijf ook jouw taak, jouw acties, het resultaat en reflecteer hierop. Maak gebruik van de hulpvragen op deze pagina. Beantwoord alleen de vragen die relevant zijn voor de beschrijving van jouw ervaring als leider. **Aanvulling schrijfoopdracht 2:** Je mag voor dezelfde ervaring gaan als bij schrijfoopdracht 1 of voor een andere. Als je voor dezelfde ervaring kiest, maak dan duidelijk of je tot nieuwe inzichten bent gekomen door deze inzichten te vermelden of extra hulpvragen te beantwoorden die deze nieuwe inzichten tonen.

### Situatie

- Wat was de situatie?
- Wat gebeurde er?
- Wanneer speelde de situatie zich af?
- Wie waren betrokken bij de situatie?
- Hoe zag de omgeving eruit?
- Waar bevond jij je tijdens de situatie?

### Reflectie

- Hoe vond je dat je het deed?
- Was je tevreden met het resultaat?
- Wat zou je een volgende keer anders doen?
- Wat heb je ervan geleerd?
- Welke competenties zijn belangrijk om in te zetten
- Welk gevoel hield je over bij het eindresultaat? Ben je er trots op?



### Taak

- Wat was je taak?
- Wat was je rol?
- Wat werd er van je verwacht?
- Wat wilde je bereiken
- Wat verwachtte je van jezelf
- Hoe was de verdere rolverdeling?
- Hoe voelde jij je bij die rolverdeling?
- Met wie werkte jij samen?

### Resultaat

- Wat kwam er uit?
- Hoe is het afgelopen?
- Wat was jouw aandeel in het eindresultaat?
- Is jouw taak succesvol volbracht?
- Hoe reageerde(n) de ander(en)

### Actie

- Wat heb je precies gezegd/ en of gedaan en waarom?
- Hoe heb je het aangepakt en waarom?
- Hoe reageerde(n) de andere(n) op jouw aanpak
- Heb je jouw eigenlijke aanpak uitgevoerd?
- Was er sprake van teleurstelling in jouw uitvoering?
- Hoe ging je daarmee om?
- Heb je geprobeerd de situatie te verbeteren?
- Hoe heb je de situatie verbeterd?

**Situatie**

**Taak**

**Actie**

**Resultaat**

**Reflectie**



## Bijlage 2: Lesboekje *Passio Perpetuae et Felicitatis*

De afbeeldingen binnen dit lesboekje zijn weggelaten.

### Passio Perpetuae et Felicitatis



Lessenreeks over de passie van de vroeg-christelijke martelaressen Perpetua en Felicitas

#### Inhoudsopgave

Inleiding.....	2
<b>Passio Perpetuae: Inleiding.....</b>	<b>4</b>
<b>Passio Perpetuae: Perpetua's verslag.....</b>	<b>6</b>
Latijnse tekst caput 1.....	6
Latijnse tekst caput 4.....	9
<b>Passio Perpetuae: Het verslag van Saturus.....</b>	<b>14</b>
<b>Passio Perpetuae: Secundulus en Felicitas.....</b>	<b>16</b>
<b>Passio Perpetuae: Voor de wilde dieren.....</b>	<b>17</b>
Latijnse tekst caput 18.....	18
Latijnse tekst caput 20.....	21
<b>Passio Perpetuae: Slot.....</b>	<b>23</b>
<b>Begrippsvragen bij de gehele tekst.....</b>	<b>25</b>

#### Bronnen

**De inleiding, Latijnse tekst, vertalingen en uitleg bij capita zijn overgenomen uit het boek:**  
Hunink, V. Van Ketwich Verschuur, E., Van Akkermans, A., Bastiaansen, T. 2004. *Eeuwig geluk. De passie van de vroeg-christelijke martelaressen Perpetua en Felicitas & drie preken van Augustinus*, Zoetermeer. Zie dit boek voor de gehele inleiding, Latijnse tekst, vertaling en bijbehorende uitleg.

**Inleiding:** achterflaptekst: "Carthago, begin ... van geloof", blz. 9-10: "bewaarde verslag ... de dood", blz. 10: "Het verslag ... martelaars toevoegde", blz. 14: "De tekst ... gehele Passio", blz. 15-16: "De inhoud ... de martelaars", blz. 19-20: "In de ... Christus mobiliseert".  
**Uitleg bij caput 1:** blz. 16: "De redacteur ... te noemen."  
**Uitleg bij caput 2:** blz. 17: "Het relaas ... bijgehouden dagboek."  
**Uitleg bij caput 4:** blz. 17-18: "Intrigerend zijn ... gewenste duidelijkheid."  
**Uitleg bij caput 10:** blz. 21: "In haar ... wachten staat".  
**Uitleg bij caput 11 en 12:** blz. 38: "In zijn ... van God".  
**Uitleg bij caput 13:** blz. 38: "en hoe ... te maken."  
**Uitleg bij caput 17:** blz. 21-22: "Daags vóór ... de eindoverwinning."  
**Latijn en vertalingen:** blz. 25-61.

#### Het leerlingcommentaar en definities van begrippen zijn gemaakt m.b.v. de bronnen:

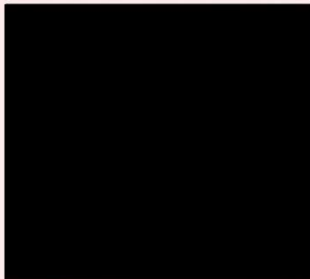
- Amat, J. 1996. *Passion de Perpetue et de Felicité saintes des Actes*, Paris.
- Den Boon, C. A., Hendricks, R. 2012. *Groot woordenboek van de Nederlandse taal* (10e herziene editie), Van Dale.
- Hefferman, T. J. 2012. *The Passion of Perpetua and Felicity*, New York.
- Hunink, V. Van Ketwich Verschuur, E., Van Akkermans, A., Bastiaansen, T. 2004. *Eeuwig geluk. De passie van de vroeg-christelijke martelaressen Perpetua en Felicitas & drie preken van Augustinus*, Zoetermeer.
- Rütten, F. 1960. *Latéinische Martyrerakten und Martyrverbriefe. Ausgewählt und erklärt*, Münster.

#### Afkortingen in het leerlingcommentaar

<i>lett.</i>	De volgende vertaling mag je letterlijk overnemen.	<i>gen.</i>	genitivus
<i>v.</i>	Komt van het zelfstandig naamwoord/werkwoord.	<i>dat.</i>	dativus
<i>hier.</i>	Binnen deze context het best op de volgende manier vertalen.	<i>abl.</i>	ablativus
<i>acc.</i>	accusativus	<i>conj.</i>	conjunctivus
		<i>pf.</i>	perfectum
		<i>abl. abs.</i>	ablativus absolutus
		<i>ppp.</i>	participium perfectum passief
		<i>pfu.</i>	participium futurum actief

#### Inleiding

Carthago, begin 203 na Christus. Twee jonge, christelijke vrouwen, net de twintig gepasseerd, laten zich arresteren: de adellijke Perpetua en de eenvoudige slavin Felicitas. Te samen besluiten zij te sterven voor het geloof. Door niets of niemand laten zij zich vermurwen.



Romeinse Bijk 200 na Chr.

Het bewaarde verslag, waarin deze gebeurtenis staat beschreven, staat bekend onder de naam *Passio Perpetuae et Felicitatis*. Het verhaal gaat over de gevangenis- en doodstraf van zes personen, die waarschijnlijk op 7 maart in het jaar 203 omwille van hun christelijk geloof te Carthago de marteldood in de arena ondergingen. Een van hen, Saturus, een gedoopt christen en catechiet\*, had de zorg gehad voor het onderricht in het geloof van de vijf anderen: twee vrouwen, Perpetua en Felicitas, die hun naam aan de *Passio* hebben gegeven, en drie mannen: Revoctatus, Saturninus en Secundulus. De vijf waren nog catechumenen\*\* toen ze gevangengenomen werden. Tijdens hun verblijf in de ruimte van het voorarrest werden ze gedoopt. Saturus was na hen opgepakt, maar werd hun metgezel in de gevangenschap en ging met hen de weg naar de dood.

\*catechiet: godsdienstleraar

\*\*catechumeen: doopleerling, iemand die godsdienstonderricht ontvangt om zich voor te bereiden op de doop

#### Tekst

De *Passio Perpetuae et Felicitatis* is een bijzonder document, vooral door het ingelaste autobiografische gedeelte, dat nog door Perpetua zelf is geschreven. De tekst biedt daardoor een unieke mogelijkheid om heel direct iets te zien van het vroeg-christelijke vuur van geloof. Daarnaast geeft de tekst een aangrijpend beeld van de terechtstelling van de martelaressen en van hun mannelijke metgezellen.

Het verslag, de *Passio*, is een ingewikkeld geheel. De eindredactie<sup>1</sup> is het werk van een zich niet identificerende schrijver, die duidelijk de belofte had om de openbare werking van Gods Geest ook voor de eigen tijd aan te tonen. Daarom verzorgde hij de uitgave van de aan visioenen rijke 'gevangenisdagboeken' van Perpetua en Saturus, waaraan hij een inleiding, een beschrijving van ieders dood en, als slot, een woord van verheerlijking van de martelaars toevoegde.

De tekst van de *Passio* heeft ook zijn geschiedenis. Een van de bijzonderheden van de tekstgeschiedenis is dat ze tweetalig is: we beschikken over een Latijnse en over een Griekse versie. De vraag is natuurlijk welke van de twee de oorspronkelijke is. Onder de moderne commentatoren is er een enkeling die zich voor een Griekse redactie van het geheel of van (een van) de dagboeken uitspreekt. Maar de overheersende mening houdt het bij een Latijnse redactie van de gehele *Passio*.

#### Het martelaarschap als confrontatie met de duivel

In de *Passio Perpetuae* wordt het martelaarschap beschouwd als een confrontatie met de grote vijand, Satan, de tegenstander van God en Jezus Christus en van wie in hen geloven. In de geschriften van het Nieuwe Testament\*\* is Satan, met de demonen in zijn dienst, de boze en met alle kracht te bestrijden vijand van Christus en de tot stand komende kerk. Begrijpelijkerwijze is hij dat ook in de daarop aansluitende onchristelijke literatuur. Satan is het die de 'wereld' en haar machthebbers tegen de volgelingen van Christus mobiliseert.

#### Inhoud

**1.1 - 6 van de redacteur:** inleidend woord;

**2.1 - 3 van de redacteur:** vermelding van de gevangenneming van de martelaren en aankondiging van het dagboekgetuigenis van Perpetua;

**3.1 - 10.15 van Perpetua:** de tekst van haar dagboek over het verblijf in de gevangenis, het optreden van haar vader en de veroordeling, met daarnaast als belangrijk onderdeel de beschrijving van haar visioenen (4.3 - 10.7.4 - 9: 8.1 - 4; 10.3 - 13);

**11.1 van de redacteur:** aankondiging van Saturus' beschrijving van zijn gevangenisvisioen;

**11.2 - 13.8 van Saturus:** de tekst van zijn visioen;

**14.1 - 21.10 van de redacteur:** beschrijving van de verdere lotgevallen in de gevangenis en van de dood van de bloedgetuigen;

**21.11 van de redacteur:** het slotwoord ter verheerlijking van de martelaars.

<sup>1</sup>eindredactie: de laatste werkzaamheden voor het opstellen van een stuk.

\*\*Nieuwe Testament: het tweede deel van de Bijbel, waarin het verband tussen Christus en de mensheid centraal staat en dat over het leven en de leer van Christus handelt.

## De Passio Perpetuae et Felicitatis

### Inleiding

1. Er bestaan aloude voorbeelden van geloof, die getuigen van Gods genade en leiden tot stichting van de mensen. Daarover zijn teksten geschreven, met de bedoeling dat men bij de lectuur ervan zogezegd de feiten zelf voor ogen krijgt, tot eer van God en tot bemoeidiging van de mens. Maar er zijn ook nieuwe getuigenissen, die beide doelen evenzeer dienen, en waarom zou daarover dan niet geschreven worden? Al was het maar omdat die getuigenissen ooit ook 'aloud' zullen zijn en toekomstige generaties er niet omheen zullen kunnen! Nu, in hun eigen tijd, gelden ze als minder gezaghebbend, door het vooroordeel dat alleen de oudheid respect verdient.

Mensen die denken dat de éne kracht van de éne Heilige Geest afhankelijk van de periode anders werkzaam is, die moeten maar eens opletten. Het zijn juist de meest recente gebeurtenissen die we het hoogste moeten aanslaan, als tekenen van het einde der tijden: voor het laatste tijdvak van de wereld is er genade in overvloed afgekondigd. 'In de laatste dagen,' zegt de Heer, 'zal Ik mijn Geest uitstorten over alle vrees, en zullen hun zoons en dochters profeteren. Ook over slaven en slavinnen zal Ik mijn Geest uitstorten; jongeren zullen visioenen zien en ouderen zullen dromen krijgen.

Wij erkennen en eerbiedigen de nieuwe profetieën en visioenen eveneens als beloften van God, en wij rekenen erop dat ook andere krachtvolle blijken van de Heilige Geest zijn bedoeld voor de opbouw van de Kerk. Daar is de Heilige Geest ook heengezonden, om alle gaven aan allen uit te delen, al naar gelang de Heer het voor ieder heeft bestemd.

Daarom achten wij het onze plicht deze zaken op te tekenen en ze via de lectuur tot eer van God te verkondigen. Het mag namelijk niet zo zijn dat men door zwak of vertwijfeld geloof zou denken dat de goddelijke genade louter bij de ouden heeft gewerkt door de gunst van martelaarschap of openbaringen. Nee, God komt te allen tijde zijn belofte na, tot een getuigenis voor ongelovigen en ten gunste van gelovigen.

Zo is het dan, broeders en zusters, zoons en dochters, dat wij ook aan u verkondigen wat wij met eigen oren hebben gehoord, met eigen handen hebben aangeraakt. Daardoor zult u die erbij bent geweest herinnerd worden aan de glorie van de Heer, en u die er nu pas kennis van neemt, via het geloof, in gemeenschap komen met de heilige martelaren, en in hen met onze Heer Jezus Christus. Aan Hem zij alle luister en eer tot in de eeuwen der eeuwen. Amen.

### Uitleg bij caput 1

De redacteur richt zich, in het kader van een catechetisch-liturgische bijeenkomst, tot een gehoor dat bestaat uit pasbekeerden en uit gelovigen van vroegere datum. Het is enige tijd na de gebeurtenissen. Zelf heeft hij die niet meegemaakt, in tegenstelling tot de toehorende oudere christenen, maar hij heeft wel de dagboekteksten van Perpetua

4

en Saturnus onder ogen gehad en hij blijft ook te beschikken over informatie die op ooggetuigen beruigt. Hij voelt zich geroepen om bredere bekendheid te geven aan wat hij weet van horen zeggen en uit de lezing van de dagboeken. Want hij ziet de martelkloof van de geloofsgetuigen en de door hen beschreven visioenen als tekenen van de werking van Gods Geest, die zich ook na de bijbelse openbaring blijft manifesteren en uitzicht biedt op en het begin is van het heil in voltooiing. De gedachtengang toont enige verwantschap met de opvattingen van het montanisme, dat zijn ontstaan dankte aan het optreden van Montanus en de met hem verbonden 'profetessen' Prisca en Priscilla, in het Klein-Azië van de tweede eeuw. Het montanisme was een sterk vergeestelike vorm van christendom, die onder meer werd gekenmerkt door sessies van extatisch\* profeteren en charismatische geloofsbeleving\*. In de *Passio Perpetuae* getuigt de grote rol van het visionaire wel van een montanistische strekking, maar de beschrijving van de lotgevallen en van de houding van de zes martelaren is eerder nuchter dan extatisch te noemen.

### Begripsvraag bij caput 1

Waarom zouden volgens de redacteur andere mensen dit verslag moeten lezen?

2. Er werd een aantal jonge doopleerlingen gearresteerd: Revocatus en Felicitas (allebei slaven)\*\*\* Saturninus en Secundulus, en bij hen ook Vibia Perpetua. Zij was van hoge komaf, had een goede opleiding en was getrouwd op stand. Zij had een vader, moeder en twee broers (de een eveneens een doopleerling) en een kindje dat zij de borst gaf. Zelf was zij rond de tweéëntwintig.

Vanaf dit punt heeft zij persoonlijk het hele verloop van haar martelaarschap verteld. Het is door haar eigenhandig op schrift gezet en het is zó overgeleverd als zij zich heeft uitgedrukt.

### Uitleg bij caput 2

Het relaas van de redacteur valt met de deur in huis met de vermelding van de arrestatie van vijf catechumenen: Revocatus en zijn vrouw(?) Felicitas, Saturninus, Secundulus en, met speciale vermelding, Perpetua. Zij is de meest markante figuur van het vijftal vanwege haar afkomst en, zoals zal blijken, vanwege haar houding tijdens het proces en het door haar zelf in haar gevangenschap bijgehouden dagboek.

### Begripsvraag bij caput 2

Wat voor informatie over Perpetua ontvang je?

\*extatische: in extase. Estase is een toestand van buiten zichzelf zijn, een ervaring van eenheid met het goddelijke.  
\*\* charismatische geloofsbeleving: beleving in het christendom waarin grote betekenis wordt gehecht aan de werking van de Heilige Geest in het individu en de persoonlijke geloofsbeleving.  
\*\*\* Het Latijn leest hier *conserua eius* ('zijn medeslavin'). De woorden worden ook wel begrepen als een verwijzing naar het christelijk huwelijk, en vertaald als 'zijn echtgenote'. Deze plaats is de enige in de tekst waar we iets horen over de status van Felicitas. Daarover is dus weinig met zekerheid te zeggen.

5

### Perpetua's verslag

3. 1. 'Cum adhuc,' inquit, 'cum persecutoribus essemus et me
2. pater uerbis euertere cupiret et deicere pro sua affectione per-
3. seueraret: "Pater," inquam, "uides uerbi gratia uas hoc iacens,
4. urceolum siue aliud?"
5. Et dixit: "Video."
6. Et ego dixi ei: "Numquid alio nomine uocari potest quam
7. quod est?"
8. Et ait: "Non,"
9. "Sic et ego aliud me dicere non possum nisi quod sum,
10. christiana."

11. Tunc pater motus hoc uerbo mittit se in me, ut oculis mihi cruc-
12. ret, sed uexauit tantum et profectus est uictus cum argumentis
13. diaboli.

14. Tunc paucis diebus quod caruissem patrem, Domino gratias egi
15. et refrigerari absentia illius. In ipso spatio paucorum dierum
16. baptizati sumus, et mihi Spiritus dictauit non aliud petendum
17. ab aqua nisi sufferentiam carnis.

18. Post paucos dies recipimur in carcerem; et expaui, quia num-
19. quam experta eram tales tenebras. O diem asperum! Aestus
20. ualidus turbarum beneficio, concussurae militum, Nouissime
21. macerabar sollicitudine infantis.

22. Ibi tunc Tertius et Pomponius, benedicti diaconi qui nobis
23. ministrabant, constituerunt praemio uti paucis horis emissi in
24. meliorem locum carceris refrigeraremus.

25. Tunc exeuntes de carcere uniueris sibi uacabant; ego infantem
26. lactabam iam inedia defectum; sollicita pro eo adloquebar
27. matrem et confortabam fratrem, commendabam filium; tabes-
28. cebam ideo quod illos tabescere uideram mei beneficio.



Mozaïek van de heilige Perpetua in de Ephraasiusbasiliek in Porco in Kroatië, circa 1280

6

29. Tales sollicitudines multis diebus passa sum; et usurpauit ut
30. mecum infans in carcere maneret; et statim conuulsi et releuati
31. sum a labore et sollicitudine infantis, et factus est mihi carcer
32. subito praetorium, ut ibi mallem esse quam alicubi.

### Commentaar

1 cum ... cum	herhaling behorend tot Perpetua's schriftstijl	17 sufferentiam carnis	lett.: lichamelijke draagkracht, kracht om lichamelijke lijden te doorstaan
1 inquit	zegt ze, (af in dit geval) schrijft ze		
2 persecutor, oris m	prosecutor, officieel gerechtelijke begeleider, die de martelaren na hun arrestatie bevaakt	18 expaui	M. v. expavesco: bang zijn hier: verstikkend wegeus, door + gen.
2 cupiret	= cuperet	20 ualidus	pogingen tot alpersing door de soldaten
2 pro sua affectione	lett.: in beroep op zijn liefde voor mij	20 concussurae	tenslotte
2 deicere	iemand van zijn stuk brengen	22 diaconus	diaken, predikant die praktische, servicegerichte taken uitvoerde
3 uerbi gratia	bijvoorbeeld		zij wisten te bereiken tegen betaling
3 uas	potje	23 constituerunt	tot rust komen, herstellen
4 urceolum	kruikje	23 praemio	verzwakt
8 ait	hij/zij zegt	24 refrigerari	in zorg om hem (de baby)
10 christiana	christin	26 defectus	z. alligor
11 erueret	z. eruo: hier: uitkrabben	26 sollicita pro eo	lett.: en ik vertrouwde mijn
12 uexauit	z. uexo: hier: pijn doen/slaan	26 adloquebar	zoon aan hen toe om mij
14 paucis diebus	hier wordt de abl. i.p.v. acc. (paucos dies) gebruikt om tijdsduur aan te geven.	27 commendabam	28 mci beneficio
14 quod	voegwoord: conj; causaal (omdat), of temporeel (dat) certum.	27 commendabam	29 multus diebus:
14 caruissem	z. carere: vrij zijn van	28 mci beneficio	opnieuw: abl. i.p.v. acc. om tijdsduur aan te geven
15 refrigerari	lett.: ik ben opgeknapt	29 usurpauit	ik kreeg geslaan
15 Spiritus	de Geest	30 conuulsi	z. conualesco
16 non aliud	lett.: dat ik niets anders als vrucht van de doop moest vragen	31 labor	narigheid
petendum ab aqua		32 praetorium	pskis

### Begripsvragen bij caput 3

1. r. 3-10 Wat voor vergelijking maakt Perpetua hier?
2. r. 15 *refrigerari absentia illius* Wat heeft de afwezigheid van haar vader met haar herstel te maken?
3. r. 24 *melioem locum carceris* Wat was er zo erg aan de vorige plek en wat doet Perpetua op deze nieuwe plek?
4. r. 18-31 Hoe ervaart Perpetua haar verblijf in de gevangenis? Citeer de Latijnse woorden die haar gevoelens weergeven? Staan deze gevoelens in contrast met elkaar of worden ze versterkt?
5. r. 1-32 Hoe is de band van Perpetua met haar familieleden? Beschrijf deze relaties.

7

4. 1. Tunc dixit mihi frater meus: "Domina soror, iam in magna  
 2. dignatione es, tanta ut postules uisionem et ostendatur tibi an  
 3. passio sit an commentus." Et ego quae me sciebam fabulari cum  
 4. Domino, cuius beneficia tanta experta eram, fidenter repromisi  
 5. ei dicens: "Crastina die tibi renuntiabo."

6. Et postulauit, et ostensum est mihi hoc: video scalam aeream  
 7. mirae magnitudinis, pertingentem usque ad caelum, et  
 8. angustam, per quam nonnisi singuli ascendere possent, et in  
 9. lateribus scalae omne genus ferramentorum infixum. Erant ibi  
 10. gladii, lanceae, hami, macherae, uerruta, ut si quis neglegenter  
 11. aut non sursum adtendens ascenderet, lanietur et carnes eius  
 12. inhaerere ferramentis. Et erat sub ipsa scala draco cubans  
 13. mirae magnitudinis, qui ascendentibus insidias praestabat et  
 14. exterrebatur ne ascenderent.

15. Ascendit autem Satorius prior, qui postea se propter nos ultro tradi-  
 16. derat, quia ipse nos aedificauerat et tunc, cum adducti sumus, praec-  
 17. sens non fuerat. Et peruenit in caput scalae et conuertit se et dixit  
 18. mihi: "Perpetua, sustineo te; sed uide ne te mordet draco ille."

19. Et dixi ego: "Non me nocet, in nomine Iesu Christi." Et de sub  
 20. ipsa scala, quasi timens me, lente eiecit caput; et quasi primum  
 21. gradum calcarem, calcavi illi caput et ascendi.

22. Et uidi spatium immensum horti et in medio sedentem homi-  
 23. nem canum, in habitu pastoris, grandem, oues mulgentem; et  
 24. circumstantes candidati milia multa. Et leuaui caput et aspexi  
 25. me et dixi mihi: "Bene uenisti, legnon." Et clamaui me et de  
 26. caso quod mulgebat dedit mihi quasi buccellam; et ego accepi  
 27. iunctis manibus et manducaui; et uniuersi circumstantes dix-  
 28. runt: "Amen."

29. Et ad sonum uocis experta sum, conmanducans adhuc dulce  
 30. nescio quid. Et retuli statim fratri meo, et intelleximus passio-  
 31. nem esse futuram, et coepimus nullam iam spem in saeculo habere.

**Commentaar**

1 frater meus	een <i>bro</i> <i>gehoopte christen, niet is bekend wie hier wordt bedoeld</i>	16 aedifico	hier: onderrichten
1 domina	mevrouw	16 adducti	lett.: aangehouden
2 postulo	vragen om	17 caput scalae	de top van de ladder
3 commentus	vrijlating	18 sustineo	hier: wachten op
8 augustus	hier: smal	18 uide	lett.: kijk uit
8 nonnisi singuli	lett.: slechts één voor één	19 noceo	schaden + acc.
8 possent	lett.: men kon	20 ciccil	pf. r. ciclo: uitsteken
8-9 et in ...	vertaal als losstaande	22 spatium immensum	een enorme tuin
ferramentorum infixum	zijn	23 habitus pastoris	Het beeld van de Goede Herder als symbool voor Christus
9 omne genus	allerlei soorten izeren wapens	24 leuo	opheffen
ferramentorum	infixum	25 legnon	kind (Gricks)
9 infixum	pf. r. infigo	26 de caso quod mulgebat quasi	lett.: iets als een hapje van de kaas die hij aan het maken was
10 hami	hakken	29 ad sonum uocis	lett.: bij het gehid van die stemmen
10 macherae	sabels	29 experta sum	= expectata sum, lett.: ik werd wakker
10 neglegenter	achteloos	29-30 dulce nescio quid	iets zoets
11 adtendo	hier: kijken	30 retuli	pf. van refero
12 inhaerere	blijven haken aan		
13 praesto insidias	gegrunt hebben op, belagen + dat.		
13 propter nos	omwille van ons		
15-16 se tradiderat	lett.: hij had zich aangegeven		

**Uitleg bij caput 4**  
 Intrigerend zijn natuurlijk de visioenen die haar tijdens haar gevangenschap ten deel vallen en waarvan zij in haar dagboek verslag doet. Ze zijn niet apocalyptisch en vormen geen openbaringen of profetieën over de eindtijd, maar zijn op Perpetua's persoonlijke situatie afgestemde droomervaringen, ogenblikken van helderziendheid. Dit visioen is voor haar een dubbele hemoediging in verband met de aanstaande strijd tegen de duivel. In haar visioen vertrappt zij de kop van de slang (4,7), een voorstelling van de duivel, in herinnering aan de slang van het paradijs. De eigenlijke inhoud van het visioen, haar overwinning op de duivel, is er alle gewenste duidelijkheid.

**Tekstbeprijvragen**

1. r. 6-14: Welke zaken maken de trap gevaarlijk om te beklimmen?  
 2. r. 6 U m 28 *video scalam ... Um dixerunt: "Amen."* Waar speelt deze gebeurtenis zich af?  
 a. in de gevangenis  
 b. in een visioen van Perpetua  
 c. in een grote tuin op een plek buiten de gevangenis  
 3. r. 30 U m 31 *Et retuli statim fratri meo, et intelleximus passionem esse futuram, et coepimus nullam iam spem in saeculo habere.* Waarom begrijpen de christenen nu opeens dat er voor hen in de toekomst lijden zal zijn? Lees ook de uitleg bij caput 4.

5. Na een paar dagen deed het gerucht de ronde dat wij verhoord zouden worden. Daar kwam ook mijn vader uit de stad, verteerd door verdriet. Hij kwam naar mij omhoog\* om mij omhoog te halen, en zei: "Iheb toch medelijden, dochter, met mijn witte haren! Heb medelijden met je vader, als ik het verdien door jou vader genoemd te worden, als ik jou met deze handen heb grootgebracht tot de bloei van je leven, als ik aan jou de voorkeur heb gegeven boven al je broers! Maak mij voor de mensen toch niet te schande! Kijk naar je broers, kijk naar je moeder en je tante, kijk naar je zontje, dat niet zal kunnen leven zonder jou. Laat je trots toch varen, richt ons niet te gronde! Want niemand van ons zal nog vrijuit kunnen spreken wanneer jou iets overkomt."

Dat alles zei hij als liefhebbende vader terwijl hij mijn handen kuste. En terwijl hij zich aan mijn voeten wierp en weende, noemde hij mij niet langer "dochter" maar "mevrouw". En ik had verdriet om het lot van mijn vader, dat hij als enige van mijn hele familie geen vreemde zo voeten over mijn passie. Ik wilde hem hemoedigen en zei: "Op dat podium zat Gods wil geschieden. Houdu voor ogen dat wij niet in onze eigen handen zijn, maar in die van God." Diep bedroefd ging hij bij me weg.

**Begrijpsvraag bij caput 5**  
 Op welke manieren probeert Perpetua's vader zijn dochter tegen te houden?

6. Toen we een andere dag aan het middagmaal zaten, werden we incens weggesleurd voor verhoor. We kwamen aan op het forum. Meteen deed het gerucht de ronde in de directe omtrek van het forum en er ontstond een geweldige oploop. Wij gingen omhoog op het podium. De anderen werden ondervraagd en getuigen van hun geloof. Toen was ik aan de beurt. En onmiddellijk verscheen daar mijn vader met mijn zontje, trok mij van de treden af, en zei: "Breng nu toch een offer, heb medelijden met je kind!"

Perpetua en haar vader, Antonio (Lidolfi, 1824-1900).

\*Perpetua bevindt zich op dat moment vermoedelijk in het ambtsgebouw van de praetor, dat is gelegen op een heuvel buiten de woonwijken van Carthago. Mogelijk duidt het "omhoog komen" (ascendere, hetzelfde woord als veelvuldig in haar visioen was gebruikt) er tevens op dat zij zich haar speciale, "verheven" positie bewust is.

Procurator Hilarianus, die toen het hoogste juridische gezag voerde in plaats van proconsul Minucius Iminianus, die overleden was, zei: "Spaar de witte haren van je vader, spaar je kleine kind! Breng het offer voor het heil van de keizers!"  
 En ik zei: "Dat doe ik niet!"  
 "Ben jij een christen?" vroeg Hilarianus.  
 En ik antwoordde: "Ja, ik ben een christen!"  
 En terwijl mijn vader daar zo stond om mij omhoog te halen, gaf Hilarianus bevel hem weg te duwen, en hij kreeg ervan langs met de stok. Ik had verdriet om mijn vaders lot alsof ik er zelf van langs kreeg; zo verdrietig was ik om zijn ellendige onde dag. Toen sprak Hilarianus over ons allen het vonnis en veroordeelde ons tot de wilde dieren. In blije stemming gingen we omlaag naar de gevangenis.

Mijn kindje was nog gewend aan de borst en had bij mij in de gevangenis gezeten. Daarom stuurde ik dadelijk diaken Pomponius naar mijn vader, want ik wilde om mijn kindje vragen. Maar mijn vader wilde het niet geven. En zoals Gods wil was, verlangde het niet meer naar de borst en ook kreeg ik daar geen ontsteking in. Zo hoefde ik dus geen last te hebben van zorgen om mijn kindje of pijn in mijn borsten.

**Begrijpsvraag bij caput 6**  
 Wat wil Hilarianus dat Perpetua doet? Gehoorzaamt zij hem?

7. Een paar dagen later waren we gezamenlijk aan het bidden. Plotseling, midden in het gebed, kwam mij een woord in de mond en ik noemde de naam "Dinocrates". Ik stond versteld, want ik had nooit aan hem gedacht behalve op dat moment, en ik was bedroefd bij de herinnering aan zijn lot. En ik besefte meteen dat ik bevoorrecht was en voor hem moest bidden. Ik begon voor de jongen te bidden, heel lang, en sneekte tot de Heer. Nog diezelfde nacht werd mij het volgende getoond.

Ik zie Dinocrates naar buiten komen uit een donkere plek, waar veel anderen waren. Hij had het heet en hij had dorst, hij zag er akelig uit en was heel bleek en op zijn gezicht had hij dezelfde wond als toen hij stierf. Deze Dinocrates was mijn broer naar het vlees geweest, een jongen van zeven. Zijn gezicht was toen helemaal door zweren aangetast, en zo was hij op een afschuwelijke manier gestorven, ja, zijn dood had alle mensen alkeer ingeboezemd. Dit was dus degene voor wie ik had gebeden.

Er gaapte een grote kloof tussen hem en mij, zodat wij over en weer niet bij elkaar konden komen. Verder was er waar Dinocrates stond een bassin vol water, met een rand die hoger was dan de jongen lang was. Dinocrates ging op zijn tenen staan, alsof hij wilde drinken. Ik was bedroefd dat er wel water in het bassin zat, maar dat de rand zo hoog was dat hij er niet uit zou kunnen drinken, en toen werd ik wakker.

Ik begreep dat mijn broertje het moeilijk had, maar vertrouwde erop dat ik hem in zijn moeilijkheden zou kunnen helpen. Alle dagen had ik voor hem, totdat wij werden overgebracht naar de milliaire gevangenis (wij zouden namelijk moeten strijden tijdens

<p>de militaire spelen: het was toen de verjaardag van Caesar (Geta).<sup>9</sup> Dag en nacht had ik voor hem, steunend en lullend, dat mij die gunst zou worden verleend.</p> <p><b>Begripsvraag bij caput 7</b> Hoe meent Perpetua te weten dat haar overleden broertje in moeilijkheden is?</p> <p>8. De dag dat wij in de boeien werden gehouden werd mij het volgende getoond. Ik zie die plek die ik eerder had gezien, en Dinocrates: helemaal gewassen, goed gekleed en opgefrist. En waar de wond had gezeten, zie ik nu een litteken, en ik zie ook het bassin dat ik eerder had gezien, nu met de rand verlaagd tot aan de navel van de jongen, en uit het bassin kwam onderbroken een stroom water. Bovenop de rand stond een gouden beker vol water. Dinocrates kwam naderbij en begon eruit te drinken. De beker bleef alsmaar even vol. Toen hij genoeg had, begon hij blij met het water te spelen, zoals kinderen dat doen. En ik werd wakker. Toen begreep ik dat hij was bevrijd uit zijn lijden.</p> <p><b>Begripsvragen bij caput 8</b> De toestand van Dinocrates staat in contrast met die beschreven in caput 7. a. Hoe zien de tegengestelde toestanden eruit? Beschrijf dit contrast. b. Waarom is dit zo? Verklaar dit contrast met behulp van de informatie uit caput 7.</p> <p>9. Een paar dagen daarna kreeg onderofficier Pudens, die de leiding had over de gevangenis, grote eerbied voor ons, omdat hij besefte dat er een grote kracht in ons huise. Hij liet tal van bezoekers bij ons toe, zodat die mensen en wij elkaar konden bemoeiden.</p> <p>Het was al bijna de dag van de spelen. Daar stapt mijn vader bij me binnen, helemaal overmand door verdriet. Hij begon aan zijn haard te trekken, gooide er plukjes van op de grond, wierp zich ter aarde en vervloekte zijn vele jaren. Hij sprak woorden waar de hele schepping door zou zijn aangedaan. Ik had verdriet om zijn ongelukkige oude dag.</p> <p><b>Begripsvraag bij caput 9</b> Nu wordt voor de derde keer het gedrag van Perpetua's vader beschreven. Is er overeenkomst of verschil tussen dit gedrag en het gedrag bij zijn twee voorgaande optredens?</p> <p>10. Daags voordat wij zouden strijden, zie ik in een droomgezicht het volgende. Diaken Pomponius kwam bij de deur van de gevangenis en klopte dringend aan. Ik ging naar hem toe en deed voor hem open. Hij was gekleed in een witte, ruim vallende tuniek en droeg fraai bewerkte sandalen. "Perpetua," zei hij tegen mij, "we wachten op je, kom!" En hij pakte mij bij de hand en we sloegen een lastige, bochtige weg in.</p> <p><small>*Geta, de jongste zoon van keizer Septimius Severus, werd geboren in 189. Na de dood van zijn vader in 211 zou hij samen met zijn broer Caracalla regeren maar door laatstgenoemde al na een paar maanden worden vermoord.</small></p> <p style="text-align: center;">12</p>	<p>Met veel moeite kwamen we tenslotte buiten adem bij het amfiteater aan. Hij voerde mij naar het midden van de arena en zei: "Wees maar niet bang. Ik sta hier samen met jou en ik vecht samen met jou." En hij vertrok. En ik zie een enorm publiek in gespannen afwachting. Ik wist wel dat ik tot de wilde dieren was veroordeeld, en daarom was ik verbaasd dat er geen wilde dieren op mij werden losgelaten. Er kwam een Egyptische man naar buiten, die op mij afliep om met mij te strijden. Hij zag er afschuwelijk uit en hij had helpers bij zich. Er kwamen ook mensen bij mij, knaappe jongens, mijn helpers en medestanders.</p> <p>Men kleedde mij uit en ik werd een man. Mijn medestanders begonnen mij met olie in te wrijven, zoals gebruikelijk is voor een gevecht, en ik zie de Egyptenaar tegenover mij in het stof rollen.</p> <p>Er kwam een reusachtig grote kerel naar buiten, die zelfs uitstak boven het dak van het amfiteater. Hij droeg een ruim vallende tuniek met twee banden dwars over de borst en purper daartussen, en luxe sandalen met goud en zilver, met in zijn handen een zweep, zoals een gladiatorentainer, en een groene tak met gouden appels eraan. Hij vroeg om stilte en zei: "Als deze Egyptenaar wint van haar, mag hij haar doden met het zwaard. En als zij wint van hem, krijgt zij die tak." Daarna ging hij weg.</p> <p>We liepen op elkaar af en begonnen op elkaar in te slaan. Hij wilde mij bij de voeten grijpen maar ik trapte hem met de hielen op zijn gezicht. Ik werd omhoog geheven en begon hem nog harder te trappen nu ik niet meer op de grond stond. Toen ik zag dat hij even ophield, verstregelde ik mijn handen, vinger om vinger, en greep zijn hoofd. Hij viel op de grond, en ik stampte op zijn hoofd. Het publiek begon te roepen en mijn medestanders zetten psalmen in, en ik ging naar de trainer en kreeg de tak. Hij gaf mij een kus en zei: "Vrede zij met jou, dochter." In alle glorie liep ik af op de Poort van het Geredde Leven.<sup>8</sup> En ik werd wakker.</p> <p>Ik begreep dat ik niet tegen de wilde dieren zou moeten vechten, maar tegen de duivel. Maar ik wist dat de zege aan mij was!</p> <p>Tot zover wat er met mij is gebeurd tot dags voor de spelen. Over het verloop van die spelen moet iemand anders maar schrijven.<sup>7</sup></p> <p><b>Uitleg bij caput 10</b> Perpetua verstrapt in haar visioen de kop van de Egyptenaar, een voorstelling van de duivel, in herinnering aan Farao die de Joden achtervolgde. Perpetua ziet zich man worden om als gladiator in tweegevecht de Egyptenaar te overwinnen. 'Vechten met de duivel', of zonder meer 'vechten' noemen de martelaars de gewelddadige dood die hen te wachten staat.</p> <p><small><sup>8</sup>Porta Sanavictoria: een van de poorten in het amfiteater waarlangs overlevenden van gevechten de arena mochten verlaten. Minder fortuinlijke strijders en dieren werden afgevoerd via de Porta Libertensis.</small></p> <p style="text-align: center;">13</p>
<p><b>Begripsvraag bij caput 10</b> Aan het eind van caput 10 schrijft Perpetua het volgende: "Ik begreep dat ik niet tegen de wilde dieren zou moeten vechten, maar tegen de duivel. Maar ik wist dat de zege aan mij was!" Hoe weet zij dit?</p> <p><b>Het verslag van Saturus</b> 11. Ook de gezegende Saturus heeft bekendheid gegeven aan een visioen, dat hij persoonlijk heeft beschreven.</p> <p>"We hadden het martelaarschap ondergaan," vertelt hij, "en het lichaam verlaten. Toen werden we oostwaarts gedragen door vier engelen die ons niet raakten met de handen. We lagen niet achterover met het gezicht omhoog, maar het was of we een lichte helling opgingen. Zodra wij aan de eerste wereld voorbij waren, zagen we een geweldig licht en ik zei tegen Perpetua (die stond namelijk aan mijn zijde): "Dit is wat de Heer ons beloofde. We hebben gekregen wat beloofd was."</p> <p>En terwijl wij door die vier engelen werden voortgedragen, kwamen we in een grote ruimte, die een soort park was, met rozenstruiken en allerlei soorten bloemen. De struiken waren zo hoog als cypressen en de bladeren vielen onophoudelijk neer. In dat park bevonden zich vier andere engelen, die nog sterker straalden dan de rest. <i>Zodra zij ons zagen, bewezen ze ons eer en zeiden tot de overige engelen: "Kijk, daar zijn ze, daar zijn ze!" Ze klonken vol bewondering. De vier engelen die ons droegen schrokken en zetten ons neer. Op eigen benen liepen we over een breed pad de tuin door. Daar troffen we Iocundus, Saturninus en Artaxius, die tijdens diezelfde vervolging levend waren verbrand, en Quintus, die ook martelaar was maar al in de gevangenis was overleden. We vroegen hen waar de anderen waren. De engelen zeiden ons: "Kom eerst maar mee. Ga maar naar binnen en begroet de Heer."</i></p> <p>12. Zo kwamen we bij een plaats, met muren die eruit zagen alsof ze waren gebouwd van licht. Voor de ingang stonden vier engelen die ons bij binnenkomst een witte stola omdeden. We traden binnen en hoorden eenstemmig zingen: "Holy, holy, holy" en hieraan kwam geen einde. We zagen op die plek iemand zitten die eruit zag als een oude man met sneeuw witte haren. Hij had een jong gezicht, zijn voeten konden we niet zien. Rechts en links van hem stonden vier ouderen en achter hen nog tal van andere ouderen.</p> <p>Vol verbazing traden we binnen en bleven staan voor de troon. Vier engelen tilden ons op. Wij kusten de man en hij streek ons met de hand over het gezicht. En de andere ouderen zeiden ons: "Laten wij gaan staan." We gingen staan en gaven elkaar de vredekus. Toen zeiden de ouderen ons: "Ga heen en maak plezier."</p> <p>En ik zei tot Perpetua: "Nu heb je wat je wilt!" "God zij dank," zei zij. "Zo blij als ik was toen ik mijn lichaam nog had, zoveel blijer ben ik nu hier."</p> <p style="text-align: center;">14</p>	<p><b>Uitleg bij caput 11 en 12</b> In zijn verslag beschrijft Saturus hoe Perpetua en hijzelf door engelen naar het paradijs gebracht werden, hoe zij daar toegelaten werden tot het besloten heiligdom, de ruimte vóór de troon van God (11,2 - 12,7).</p> <p><b>Begripsvraag bij caput 11 en 12</b> Waar gaat het visioen van Saturus over? Omschrijf de tijd en de plaats van deze droomgebeurtenis.</p> <p>13. We gingen naar buiten en voor de deur zagen wij rechts bisschop Optatus en links Aspasius, de priester en catecheet: ze stonden een eind uit elkaar en zagen er triest uit. Ze vielen ons voor de voeten en zeiden: "Verzoen ons met elkaar. Jullie zijn weggegaan en hebben ons zo achtergelaten!"</p> <p>Wij zeiden: "Bent u niet onze bisschop en u onze priester? Waarom valt u ons voor de voeten?" We waren aangedaan en omhelsden hen.</p> <p>Perpetua begon met hen in het Grieks te spreken en wij namen hen apart in het park onder een rozenboom. En terwijl we met hen spraken, zeiden de engelen tot hen: "Laat die twee met rust. Als jullie geschillen hebben, vergeef elkaar dan." Ze brachten hen van hun stuk en zeiden tegen Optatus: "Lees uw volk de les, want de mensen komen bij u alsof ze bij de wagenrennen zijn geweest en nog altijd ruziën over de teams." En we hadden de indruk dat ze de deuren wilden sluiten.</p> <p>We herkenden daar veel gewone broeders, maar ook martelaren. Er hing een onbeschrijflijk aroma, dat ons allemaal voedde en verzadigde. Toen werd ik vol vreugde wakker."</p> <p><b>Uitleg bij caput 13</b> De engelen doen een beroep op hemzelf en Perpetua mee te helpen om aan de partijenschappen die op aarde de kerk van Carthago teisterden, een eind te maken.</p> <p><b>Begripsvraag bij caput 13</b> Wat vragen Optatus en Aspasius en wat is de boodschap van de engelen in dit visioen?</p> <p style="text-align: center;">15</p>

### Secundulus en Felicitas

14 Dit waren de opmerkelijke visioenen van de gelukzalige martelaren Saturus en Perpetua, die door henzelf persoonlijk zijn opgeschreven.

Secundulus was voortijdig gestorven. God had hem al uit de wereld weggeroepen toen hij nog in de gevangenis zat, bij wijze van bijzondere gunst, want zo bleven hem de wilde dieren bespaard. Het zwaard trof hem echter wel, niet in de ziel, maar alleszins in het vlees.

15 Wat Felicitas betreft, ook zij heeft Gods genade mogen ervaren. Toen zij in haar achtste maand was (zij was zwanger toen ze werd gearresteerd) en de dag van het schouwspel al naderbij kwam, leed zij onder de hevige angst dat zij uitstel zou krijgen vanwege haar toestand (scènes met bestraffing van zwangere vrouwen zijn namelijk niet toegestaan). In dat geval, vreesde ze, zou ze pas later temidden van allerlei anderen, criminelen, haar heilige, onschuldige bloed vergieten.

Ook haar medemartelaren waren zwaar aangeslagen. Zij was zo'n goede metgezel, en nu leek het of zij hun reisgenote op de weg naar de gedeelde hoop alleen achter zouden moeten laten. Zo combineerden zij hun smekbeden tot één geheel en spraken een gebed tot de Heer, twee dagen voor de spelen.

Dadelijk na het gebed zetten de weefen in. Een bevalling in de achtste maand is natuurlijk moeizaam en zij had het dan ook zwaar en leed veel pijn. Daarop zei een van de gevangenisdienaren: 'Nu heb je al zo'n pijn, dus wat doe je als je voor de wilde dieren wordt gezooit? En daar heb jij dan je schouders voor opgehaald doordat je weigerde te offeren!'

'Nu lijd ik mijn eigen leed,' antwoordde zij, 'maar daarginds is er in mij een Ander, die voor mij zal lijden omdat ook ik zal lijden voor Hem!' Zo beviel zij van een dochter, die door een christin werd grootgebracht als haar eigen kind.

### Begripsvraag bij caput 14 en 15

Hoe heeft God Secundulus en Felicitas volgens dit verslag geholpen?

16

### Voor de wilde dieren

16. Aangezien de Heilige Geest heeft toegestaan en door die toestemming ook heeft gewild dat de gang van zaken bij de spelen zou worden vastgelegd, zullen wij, onwaardig als wij zijn om zo'n roemrijk verslag aan te vullen, dit niettemin doen, waarmee wij een opdracht, nec, de laatste wil van de hoogheilige Perpetua ten uitvoer brengen.

Hier volgt nog een voorbeeld waaruit haar vastberadenheid en geestelijke verhevenheid blijken. Toen een tribuun hen uitschold en slecht behandelde (de man had zich door leugenachtige lieden laten waarschuwen en vreesde dat de gevangenen zouden ontsnappen dankzij bepaalde magische formules), trotseerde Perpetua zijn blikken en antwoordde: 'Waarom laat u ons toch niet met rust? Wij zijn bijzonder edele veroordeelden, namelijk die van Caesar, en we zullen strijd leveren op zijn verjaardag! Straalt het niet af op u wanneer wij weldoerdede arena betreden?'

De tribuun huiverde en bloosde, en hij gaf bevel om hen schappelijker te behandelen. Zo kregen haar broeders en anderen de gelegenheid haar te bezoeken en in alle rust bij de gevangenen te zijn. Inmiddels was ook de onderofficier van de gevangenis tot geloof gekomen.

### Begripsvraag bij 16

Hier volgt nog een voorbeeld waaruit haar vastberadenheid en geestelijke verhevenheid blijken. Welk voorbeeld? Beschrijf in eigen woorden.

17. Daags tevoren, toen zij hun laatste, zogenaamde 'vrije' maaltijd gebruikten (maar wat hen betreft was het geen vrije maaltijd maar een liefdesmaal), waren zij al even vastberaden en sloegen de omstanders met woorden om de oren; ze dreigden met Gods oordeel, getuigden van het geluk van hun martelaarschap en dreven de spot met de mensen die uit nieuwsgierigheid op hen afkwamen. 'Is de dag van morgen jullie nog niet genoeg?' vroeg Saturus. 'Waarom kijken jullie zo graag naar wat je haat? Vandaag vriend, morgen vijand! Prent je onze gezichten maar goed in, dan kun je ons herkennen op die dag!\*' Zo gingen allen verbijsterd daarvandaan, en velen van hen kwamen tot geloof.

### Uitleg bij caput 17

Daags vóór de terechtstelling, tijdens het rituele afscheidsmaal, dagen de martelaars de toeschouwers uit door te vervlijzen naar Gods oordeel: de temperamentvolle Saturus schermt met de dreiging van de laatste afrekening: 'We zien elkaar nog terug'. Het uitdagende spreken en gebaren is van de kant van de martelaars geen uiting van persoonlijke wraakzucht. Ze richten zich tegen de Aartsvijand en tegen degenen die zijn werken verrichten; ze zien vooruit naar de eindoverwinning.

### Begripsvraag bij caput 17

'Is de dag van morgen jullie nog niet genoeg?' vroeg Saturus. 'Waarom kijken jullie zo graag naar wat je haat? Vandaag vriend, morgen vijand! Prent je onze gezichten maar goed in, dan kun je ons herkennen op die dag!' Wie spreekt Saturus hier aan?

\*Een bekende dubbelzinnigheid, zoals wel vaker in de tekst voorkomt. Saturus verwijst naar de volgende dag, in het amfiteater, maar ook naar de dag van het laatste oordeel.

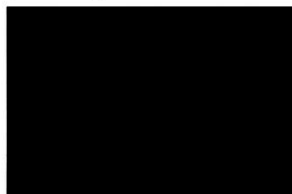
17

18. 1. Illuxit dies uictoriae illorum, et processerunt de carcere in  
2. amphitheatrum, quasi in caelum, hilares, uultu decori, si forte  
3. gaudio paucantes non timore. Sequebatur Perpetua lucido uultu  
4. et placido incessu, ut matrona Christi, ut Dei delicata, uigore  
5. oculorum deiciens omnium conspectum. Item Felicitas, saluam  
6. se peperisse gaudens ut ad bestias pugnaret, a sanguine ad san-  
7. guinem, ab obstetricae ad retiarium, lotura post partum baptis-  
8. mo secundo.

9. Et cum ducti essent in portam et cogerentur habitum induere,  
10. uiri quidem sacerdotum Saturni, feminae uero sacratarum  
11. Ceresis, generosa illa in finem usque constantia repugnauit.  
12. Dicebat enim: 'Ideo ad hoc sponte peruenimus, ne libertas  
13. nostra obduceretur; ideo animam nostram addiximus, ne tale  
14. aliquid faceremus; hoc uobiscum pacti sumus.'

15. Agnouit iniustitiam iustitiam: concessit tribunus, quomodo erant,  
16. simpliciter inducerentur. Perpetua psallebat, caput iam Aegyptii  
17. calcans. Reuocatus et Saturninus et Saturus populo spectanti  
18. comminabantur. Dehinc, ut sub conspectu Hilariani peruene-  
19. runt, gestu et nutu coeperunt Hilariano dicere: 'Tu nos,'  
20. inquit, 'te autem Deus.'

21. Ad hoc populus exasperatus flagellis eos uexari per ordinem  
22. uenatorum postulauit: et utique gratulati sunt quod aliquid et  
23. de dominicis passionibus essent consecuti.



Voor het binnengaan van de arena, Fyodor Bronnikov, 1873

18

### Commentaar

1 illuxit	<i>ill</i> v. illucescere: hier aanbreken.	11 in finem usque	<i>lett</i> : tot aan het einde toe
1 processerunt	<i>ill</i> v. procedo: zich begeven.	11 repugno	<i>hier</i> : weigeren
2 uultu decori	<i>lett</i> : met een glans op het gezicht	13 obduco	beperken
2-3 si forte gaudio paucantes non timore	<i>lett</i> : en als ze al trilden was het van vreugde, niet van angst	13 addiximus	<i>ill</i> v. addico: hier opgeven, leven
5 oculorum deiciens omnium conspectum. Item Felicitas, saluam se peperisse gaudens ut ad bestias pugnaret, a sanguine ad sanguinem, ab obstetricae ad retiarium, lotura post partum baptis- mo secundo	<i>hier</i> : doen neerslaan <i>ill</i> v. lavo gladiator vechtheid met net een tweede doop, een tweede 'doop' met haar eigen bloed, de martelaren hebben al een doop met water in de gevangenis uitgegaan	13 anima 14 pacti sumus	<i>ill</i> v. paciscor: een afspraak maken - cum uobis toegeven <i>lett</i> : gevouwen zoals zij waren
7-8 baptismo secundo	<i>ill</i> v. lavo gladiator vechtheid met net een tweede doop, een tweede 'doop' met haar eigen bloed, de martelaren hebben al een doop met water in de gevangenis uitgegaan	14 uobiscum 15 conspecto 15 quomodo erant, simpliciter	- cum uobis toegeven <i>lett</i> : gevouwen zoals zij waren
9 cum	toen	16-17 caput iam Aegyptii calcans	<i>denkend aan haar overwinning op de daiveit, beschreven in caput 10 bedreigen + dat</i>
10 uiri quidem sacerdotum Saturni, feminae uero sacratarum Ceresis:	<i>lett</i> : de mannen als priesters van Saturnus en de vrouwen als priesters van Ceres, de dieren spelen waren tevens mythische theatervoorstellingen, hier ter ere van Saturnus en Ceres	18 ut 19 Tu nos 21 ad hoc 21 uero flagellis 22 uenator, aris m 23 de dominicis 23 passionibus 23 consequor	toen wat als <i>ill</i> v. veroordeelt aan <i>lett</i> : door dit geïgerd geselen wildebeestenvlechter van het lijden van de Heer. nasolgen

### Begripsvragen bij caput 18

1. r. 6-7 a sanguine ad sanguinem, ab obstetricae ad retiarium, Wat wordt hiermee bedoeld?

2. r. 15 concessit tribunus Hoe heeft Perpetua hiervoor gezorgd?

3. Ad hoc Wat wordt precies bedoeld met hoc?

4. Zet de gebeurtenissen die worden genoemd of beschreven in chronologische volgorde.

a. gevecht met wilde dieren

b. bevalling van Felicitas

c. de christenen uitten dreigementen tegenover de toeschouwers

d. Perpetua overtuigt de tribuun dat de christenen in hun eigen kleren het amfiteater mogen binnengaan

19

10. Maar Hij die had gezegd "Vraag! en u zal gegeven worden," gaf hun desgevraagd het einde dat elk zich wensde. Ze hadden namelijk eerder met elkaar gesproken over de vorm van martelaarschap waarop ze hoopten. Bij die gelegenheid verklaarde Saturninus dat hij wel voor alle wilde dieren gegooid wilde worden, uiteraard om zo een des te roemrijkere kranen te kunnen dragen. En zo werd hij bij de opening van de spelen samen met Revocatus eerst door de huijpaarden aangepakt en daarna op het schavot nog te grazen genomen door een beer.

Saturus daarentegen verafschuwde niets zo hevig als een beer: hij rekende op één dodelijke beet van een huijpaard. En jawel, toen hij onder een everzwijn werd gebonden, werd juist de jager die hem onder het everzwijn had vastgesnoerd door dat beest doorboord. De man kwam een paar dagen na de spelen te overlijden, maar Saturus werd alleen maar rondgesleept. En toen hij op de brug\* werd vastgekluiserd als prooi voor de beer, wilde de beer de stalle niet uitkomen. Zo werd Saturus ten tweede male ongedeerd teruggehaald.

**Begripsvraag bij caput 10**  
Hoe zijn Saturninus, Revocatus en Saturus aan hun einde gekomen?

\*Waarschijnlijk een onder attriboot in de arena dan het eerder genoemde schavot.

20

20. 1. Puellis autem ferocissimam uaccam, ideoque praeter consu-  
2. etudinem comparatam, diabolus praeparauit, sexui earum etiam  
3. de bestia aemulatus. Itaque dispolitae et reticulis indutae pro-  
4. ducebantur. Horruit populus alteram respiciens puellam delica-  
5. tam, alteram a partu recentem stillantibus mammis. Ita reuoca-  
6. lae et distinctis indutae.

7. Prior Perpetua iactata est, et concidit in lumbos. Et ubi sedit,  
8. tunicam a latere discissam ad uelamentum femoris reduxit.  
9. pudoris potius memor quam doloris. Dehinc, acu requisita, et  
10. dispersos capillos infibulauit: non enim decebat martyram spar-  
11. sis capillis pati, ne in sua gloria plangere uideretur.  
12. Ita surrexit, et elisam Felicitatem cum uidisset, accessit et  
13. manum ei tradidit et suscitauit illam. Et ambae pariter stete-  
14. runt. Et populi duritia deuicta, reuocatae sunt in portam  
15. Saminiariam.

16. Illic Perpetua a quodam tunc catechumeno, Rustico nomine, qui  
17. ei adhaerebat, suscepta et quasi a somno expergita - adeo in spi-  
18. ritu et in extasi fuerat - circumspicere coepit, et stupentibus  
19. omnibus ait: "Quando," inquit, "producimur ad uaccam illam  
20. nescio quam?"

21. Et cum audisset quod iam euenerat, non prius credidit nisi  
22. quosdam notas uexationis in corpore et habitu suo recognouit-  
23. set. Exinde accersitum fratrem suum, et illum catechumenum,  
24. adlocuta est dicens: "In fide state et inuicem omnes diligite, et  
25. passionibus nostris ne scandalizemini."

21

**Commentaar**

1 praeter	lett.: tegen het normale gebruik in	r14 populi duritia	abl. abs.
2 comparco	= comparco: aanschaffen	r14-15 portam	De poort van het Geredde Leven
2-3, sexui earum etiam de bestia aemulatus	lett.: Zelfs via dat beest daagde de duivel hun seksie uit!	r16 Rustico	r: Rusticus (naam)
3 dispolio	= despolio	r17 suscepta	ppp. v. suscipio: opvangen + est aanrullen
5 Ita	hier: Daarom	r16-17 qui ei adhaerebat:	lett.: die niet van haar zijde week en toen zij om zo te zeggen ontwaakte uit de slaap (zouzeer had ze de geest gehad en was ze in extase geweest)
5-6 reuocatae, indutae	sunt aanrullen	r17-18 et quasi a somno expergita - adeo in spiritu et in extasi fuerat	lett.: die ene koe
6 distinctis	lett.: in ruim vallende tunica's	r19-20 uaccam illam nescio quam	ppp. v. evenio
r7 lumbos	lett.: onder op haar rug	r21, non prius credidit nisi	lett.: lon ze dat pas geloven toen
r7 ubi	zidra	accersitum:	ppp. v. accerso: ontbieden
r8 discissus	ppp. v. discinde: scheuren	r23 fratrem suum, et illum catechumenum	lett.: niet is niet heel duidelijk wie er hier v.orden bedoeld. Waarschijnlijk is fratreem haar eigen broer en catechumenum Rusticus.
r8 femoris	r: femur	r24 fides	hier: sterk staan
r9 pudor	cerbaarheid	r24 stare	lett.: wees niet geschokt
r9 dolor	hier: pijn	r25 scandalizemini	
r9 dehinc	vervolgens		
r9 acu requisita	lett.: vroeg ze om een speld		
r10 dispersos	lett.: loshangende opsteken		
r10 infibulo	lijden (depouens)		
r11 partur	lett.: scheen		
r11 uideretur	rouwen		
r11 plango	ppp. v. elido		
r12 elisam	naast elkaar		
r13 pariter			

**Begripsvragen**

1. F. 4 *Horruit populus* Waarom huiverde het volk?
2. r.7-15 Hoe verloopt het gevecht met de koe? Omschrijf in eigen woorden.
3. r.16-20 Heeft Perpetua doorgehad wat er is gebeurd met haar? Kies uit ja of nee en citeer het Latijn dat jouw antwoord kracht bijzet.
4. F. 21-23 *non prius credidit nisi quosdam notas uexationis in corpore et habitu suo recognouisset* Hoe reageert ze vervolgens, als ze sporen van geweld op haar lichaam heeft gezien?

22

21 Evenzo bemoedigde Saturus bij een andere poort de soldaat Pudens: 'Al met al,' zei hij, 'gaat het precies zoals ik dacht en voorspelde: tot nu toe heb ik nog geen beest gevoeld! Geloof jij nu met heel je hart. Want kijk, ik ga hier de arena binnen en daar word ik door een huijpaard met één beet afgemaakt.'

En meteen, aan het einde van de show, werd hij voor een huijpaard geworpen. Door één beet kreeg hij zo'n golf bloed over zich heen, dat het volk toen hij terugliep luidkeels getuigde van zijn tweede doop: 'Zalig schoon! Zalig schoon!' - Inderdaad, hij was werkelijk zalig nu hij zo schoon was geworden!

Daarna zei hij tegen soldaat Pudens: 'Vaarwel. Blijf denken aan het geloof, blijf denken aan mij. Laat je door dit alles niet van je stuk brengen maar put er kracht uit!' Met die woorden vroeg hij om een ring die Pudens droeg, doopte die in zijn bloed en gaf hem die als erfenis terug. Zo liet hij hem een teken na van zijn genegenheid en een herinnering aan zijn bloed.

Vervolgens werd hij, inmiddels buiten bewustzijn, op de grond klaargelegd samen met de rest, om gekeld te worden op de daarvoor gebruikelijke plaats. Maar het volk eiste dat ze nog in de arena kwamen. Ja, zo kon men als het zwaard de lichamen binnendrong, zijn ogen medegegetuigen laten zijn van de moordpartij... De martelaren stonden op en vertoonden zich waar de toeschouwers maar wilden. Tevoren hadden zij elkaar al gekust, om zo hun martelaarschap te voltooien met het plechtige vredesgebaar.

De meesten lieten roerloos en in stilte het zwaard op zich neerkomen, vooral Saturus, die het schavot betrad nog voor Perpetua en nog voor haar de geest gaf. Hij wachtte op Perpetua!

Perpetua zelf wilde toch iets van pijn proeven. Toen zij tussen de ribben was gestoken uitte ze een kreet, waarna ze de onvaste hand van de gladiator, een beginneling nog, persoonlijk naar haar keel verplaatste. Misschien was dit de enige manier waarop zo'n geweldige vrouw, die de onreine geest vrees inboezemde, gedood kon worden: zij wilde het zelf.

**Slot**

O bijzonder dappere en gelukzalige martelaren! O waarlijk geroepen en uitverkoren tot de roem van onze Heer Jezus Christus! Alwie deze roem verheerlijkt, prijst en aanbidt, moet deze voorbeelden lezen, die beslist niet onderdoen voor de oude, tot stichting van de Kerk. Zo getuigen ook nieuwe blijken van kracht dat de ene en immer gelijkblijvende Heilige Geest tot op de dag van vandaag werkzaam is, samen met de almachtige God de Vader en zijn Zoon Jezus Christus onze Heer, aan wie de glorie en onmetelijke macht zij tot in de eeuwen der eeuwen. Amen.

23

**Begripsvraag bij caput 21**

Wie van de martelaren wordt als laatste gedood en op welke manier?



Het martelaarschap van Perpetua, Felicitas, Bevoctus, Saturninus en Secundulus. In Menologium van Basil II, 1000 na Chr.

**Begripsvragen bij de gehele tekst**

1. Wie is Perpetua?
2. Waarom ondergaat Perpetua de marteldood?
3. Hoe gedraagt Perpetua's vader zich naar zijn dochter?
4. Hoe heeft Perpetua haar verblijf in de gevangenis ervaren?
5. Perpetua krijgt tijdens haar verblijf in de gevangenis in totaal 3 visioenen. Beschrijf elk van deze visioenen kort in eigen woorden.
6. Hoe gedraagt Perpetua zich naar anderen? Geef drie voorbeelden van haar gedrag.
7. Wie is de leider van de groep christenen? Beschrijf kort zijn visioen.
8. Hoe reageren anderen op de veroordeelde christenen? Beschrijf in eigen woorden de reactie van toeschouwers, bewakers in de gevangenis en Hilarianus.
9. Wie is Felicitas en wat wordt er over haar verteld?
10. Hoe komt ieder van de groep christenen in het amfitheater aan zijn of haar einde?

## Bijlage 3: Uitleg *Model of Achieving Styles* in het Nederlands

Het Model of Achieving Styles van Lipman-Blumen en Laevitt is vanuit het Engels naar het Nederlands vertaald en hieronder samengevat weergegeven.

### Hoofdgroep 1: de directe groep (direct set)

Tot deze groep behoren gedragsstijlen waarbij personen hun eigen opdracht of uitdaging direct aangaan en willen volbrengen.<sup>103</sup>

Intrinsieke stijl (*intrinsic style*): Deze leiders halen intrinsieke voldoening uit het beheersen en uitvoeren van een taak volgens hun eigen standaards van perfectie. Ze beoordelen het resultaat door het te vergelijken met hun persoonlijke vorige beste resultaat, gaan grote uitdagingen niet uit de weg en houden graag controle.

Competitieve stijl (*competitive style*): Mensen die deze stijl hanteren, willen anderen overtreffen in een competitie. Ze worden geleid door een externe factor van perfectie en willen controle houden over zowel het doel als de middelen om dit doel te bereiken.

Machtsstijl (*power style*): Mensen die deze stijl hanteren gebruiken macht om leiding te nemen en alles en iedereen aan te sturen. Zij genieten hiervan. Ze hebben sterke organisatorische vaardigheden en kunnen goed zorgen voor orde in een chaotische situatie. Hoewel zij vaak delegeren, houden ze controle over het doel en de middelen om dit doel te bereiken.

### Hoofdgroep 2: de instrumentale groep (instrumental set)

Tot deze groep behoren gedragsstijlen waarbij individuen gebruik maken van interacties met anderen om gemeenschappelijke doelen te bereiken.<sup>104</sup>

Persoonlijke stijl (*personal style*): Individuen zetten overtuigingskracht en charisma in om volgers aan te trekken voor het behalen van hun doel. Ook maken zij gebruik van wat zij hebben bereikt in hun leven, waartoe status en prestaties behoren. Daarnaast houden ze controle over het doel en de middelen om dit doel te bereiken.

Sociale stijl (*social style*): Mensen die deze stijl inzetten, bereiken hun doelen door het creëren van een sociaal netwerk, waarbij zij individuen selecteren met relevante ervaring, vaardigheden of contacten, geschikt voor specifieke taken. Zij houden controle over het doel en de middelen om het doel te bereiken.

Toevertrouwende stijl (*entrusting style*): Individuen die van deze stijl gebruikmaken gaan ervan uit dat de personen in de groep competent genoeg zijn om de opdracht te volbrengen. Daarom vertrouwen ze taken toe aan anderen, van wie zij verwachten de taak te zullen volbrengen. Dit komt neer op leiderschap door verwachting.

### Hoofdgroep 3: De relationele groep (relational set)

Tot deze groep behoren stijlen waarbij individuen graag samenwerken met anderen of willen bijdragen aan het succes van anderen in de groep.<sup>105</sup> Zij accepteren vooraf bepaalde doelen en middelen.

Collaboratieve stijl (*collaborative style*): Mensen die de voorkeur geven aan samenwerken, genieten van het samenwerken met anderen en de band die hierdoor met anderen ontstaat. Ze zijn bereid te delen in het succes of het falen van de gezamenlijke inspanningen.

Bijdragende stijl (*contributory style*): Mensen die de voorkeur geven aan deze stijl halen plezier uit het achter de schermen bijdragen aan het succes van anderen. Ze hoeven geen publieke erkenning, maar halen voldoening uit het besef dat zij anderen hebben geholpen.

Plaatsvervangende stijl (*vicarious style*): Mensen die de voorkeur geven aan deze stijl nemen niet actief deel aan het bereiken van het doel. Het is hun sterke identificatie met een ander, of het nu familie is of een volslagen vreemde, die bij hen een gevoel van persoonlijke prestatie of mislukking oproept. Ze weten een goede mentor voor anderen te zijn door hen aan te moedigen en te begeleiden. Ook steunen zij andere individuen of groepen met geruststelling, advies of lof.

---

<sup>103</sup> *Achieving Styles*, connectiveleadership.com; Lipman-Blumen, 2017, 171-172.

<sup>104</sup> *Achieving Styles*, connectiveleadership.com; Lipman-Blumen, 2017, 172.

<sup>105</sup> *Achieving Styles*, connectiveleadership.com; Lipman-Blumen, 2017, 172-173.

## Bijlage 4: Interviewleidraad<sup>106</sup>

### Inleiding

1. Beschrijving van het doel van het interview.

*Bedankt dat je wilde komen. Momenteel ben ik bezig met een onderzoek voor mijn masteropleiding. Bij mijn onderzoek hoort het afnemen van interviews. Het interview bestaat uit 4 vragen. Deze vragen gaan voornamelijk over de schrijfp opdrachten die je hebt gemaakt bij mij in de lessen. Ik heb deze schrijfp opdrachten met elkaar vergeleken en over deze vergelijking stel ik enkele vragen. (Het eigenlijke doel van het interview is het achterhalende invloed van de klassieke tekst op persoonsvorming en het achterhalen van het denkproces van de leerling tijdens het lezen en vertalen van de klassieke tekst. Ik kan dit echter niet aan de deelnemers vertellen, omdat dit mijn onderzoekresultaten negatief beïnvloedt.)*

2. Aangeven hoe lang het interview duurt.

*Het interview zal ongeveer 40 minuten duren.*

3. Een aanduiding van de manier waarop het gesprek wordt opgenomen.

*Het gesprek zal ik opnemen met mijn telefoon en laptop.*

4. Een beschrijving van de afspraken over anonimiteit.

*Het onderzoek is anoniem en jouw antwoorden worden vertrouwelijk behandeld.*

5. Aangeven dat niets fout is.

*Niets wat je zegt, is fout. Als er iets niet duidelijk is, mag je dat meteen aangeven.*

6. Hoe de resultaten worden teruggekoppeld.

*Wanneer ik alle gegevens binnen heb, worden ze verwerkt in mijn onderzoeksverslag. Ik zal uiteindelijk de resultaten van het onderzoek met de klas delen. Maar, zoals ik heb gezegd, zal jouw deelname niet te achterhalen zijn.*

*Zullen we met het interview beginnen.*

### Kern

#### 1. Verandering op het gebied van het eigen leiderschap

Ik stel één van de drie onderstaande beginvragen:

- Ik heb gezien dat je bij opgave a van schrijfp opdracht 2 voor een andere ervaring hebt gekozen, waarin je op een andere manier als leider optreedt. Kun je uitleggen hoe het komt dat het beeld van jezelf als leider veranderd is?
- Ik heb gezien dat je bij opgave a van de schrijfp opdrachten voor dezelfde ervaring hebt gekozen. Toch is er sprake van een klein verschil in jouw beschrijvingen. Kun je dit verschil misschien verklaren?
- Ik heb gezien dat je bij opgave a van de schrijfp opdrachten voor dezelfde ervaring hebt gekozen. Kun je toelichten waarom deze ervaring de beste representatie van jezelf als leider weergeeft?

#### 2. Verandering op het gebied van de ideale leider

Ik stel één van de drie onderstaande beginvragen:

- Kun je verklaren waarom je voor een andere ideale leider hebt gekozen?
- De beschrijving van de ideale leider bij schrijfp opdracht 2 wijkt af van die bij 1. Kun je uitleggen hoe dit komt?
- De beschrijvingen van de ideale leider komen overeen. Zou je kunnen aangeven welke personen, zaken of gebeurtenissen jouw beeld van de ideale leider hebben gevormd?

<sup>106</sup> Baarda, 1996, 26; Baarda, 2000, 106-139; Evers, 2015, 86-87; Van der Donk, 2020, 203-204.

### Doorvragen na 1 en 2

Ik vraag eventueel door over het volgende na onderwerp 1 en 2:

- Heeft de klassieke tekst nog een rol gespeeld in de verandering van jouw beeld van jezelf als leider?
- Heeft de klassieke tekst nog een rol gespeeld in de verandering van jouw beeld van de ideale leider?
- Vind jij Perpetua een leider?

### 3. De invloed van schrijfo opdracht

Ik stel beide onderstaande vragen:

- Heeft de schrijfo opdracht geholpen om een beeld van jezelf als leider te vormen?
- Heeft de schrijfo opdracht geholpen om een beeld van de ideale leider te vormen?

### 4. Verandering op andere gebieden dan leiderschap

- Heb je iets nieuws over jezelf geleerd door het lezen van de tekst *Passio*? Licht dit toe.
- Heb je iets nieuws over anderen geleerd of is je mening over bepaalde zaken veranderd door het lezen van de *Passio*?

### Slot

1. Gelegenheid geven voor het maken van aanvullende opmerkingen naar aanleiding van het gesprek.  
*Heb je nog vragen of opmerkingen over het interview.*

2. Aangeven hoe en wanneer ik de resultaten ga terugkoppelen.  
*Ik ga eerst de gegevens verwerken dan de resultaten beschrijven en tenslotte de conclusie schrijven.  
Wanneer ik dit goed heb gedaan, zal ik de resultaten met de klas delen.*

3. Bedanken van de geïnterviewde voor het gesprek.  
*Ik wil je bedanken voor je deelname.*

### Houding tijdens interview

- emotioneel neutraal op de inhoud
- positief naar de leerlingen
- rustig, geduldig,
- flexibel in het hanteren van de leidraad.
- Ik zorg voor denk- en formuleertijd.
- Ik laat stiltes eerst gewoon zijn en vul niet te snel in/op.
- Een interview is een gesprek tussen mensen, met een open nieuwsgierig gespreksleider.