

# De toren van Jenga

Een onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen

**prof.dr. Sietske Waslander,**  
**Cissy Pater (MSc)**  
**en Bosco Smit (MME)**



# Inhoudsopgave

Vooraf 5

## **Deel I** Achtergrond

- 1 Aanleiding 8
- 2 Zelfstandige gymnasia 11
- 3 Vooronderzoek 13
- 4 Methode van onderzoek 17

## **Deel II** Bevindingen

- 5 Wat voor alle scholen geldt 23
- 6 Waarin scholen verschillen 31

## **Deel III** Samenvatting en Conclusies

- 7 Conclusies 60
- Bijlagen en noten 67





# Colofon

**De toren van Jenga**

Algemene Onderwijsbond en Belangenvereniging Gymnasiale Vorming  
Utrecht april 2011

**Auteurs** prof.dr. Sietske Waslander, Cissy Pater (MSc) en Bosco Smit (MME)

**Vormgeving** Typetank

**Druk** Senefelder Misset

## Vooraf

Zoals er vele wegen naar Rome leiden, zo kan ook een gymnasiumdiploma langs verschillende routes bereikt worden. Van alle gymnasiasten bevolkt naar schatting 40 procent de veertig categoriale gymnasia in Nederland. De anderen krijgen hun gymnasiumopleiding aan één van ongeveer 250 scholengemeenschappen die deze mogelijkheid bieden.

De Belangengroep Gymnasiale Vorming (BGV) van de AOb zet zich al bijna 40 jaar in voor de positionering, invulling, vormgeving en kwaliteitsbewaking van al deze gymnasiale afdelingen. Dat heeft regelmatig geresulteerd in rapporten die een goed beeld gaven van de stand van zaken en de ontwikkelingen op deze scholen. Binnen deze omvangrijke groep scholengemeenschappen bestaan grote verschillen, die bepaald worden door allerlei interne en externe factoren en door de keuzes die de individuele school moet maken.

Toen in januari 2009 in opdracht van de rectoren zelfstandige gymnasia het rapport *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid* verscheen over succesbevorderende en -belemmerende factoren bij het vak Latijn was direct duidelijk dat een vergelijkbaar onderzoek op de scholengemeenschappen wenselijk was om na te gaan welke overeenkomsten en verschillen er op dit punt bestaan tussen beide soorten gymnasium. Wij prijzen ons gelukkig dat, zoals in 2009, ook nu weer professor Waslander met haar medewerkers bereid was tot een vergelijkbaar onderzoek op de betreffende scholengemeenschappen en dat het bestuur van de AOb dit onderzoek mogelijk wilde maken.

De samenwerking met de onderzoekers verliep zeer bevredigend en de scholen waren enthousiast om mee te werken aan de casestudies die nodig waren om vat te krijgen op de werkelijkheid achter de cijfers en de papieren gegevens. Naar onze mening geeft het rapport een heel herkenbaar beeld van de vragen en antwoorden, de knelpunten en de initiatieven die op scholengemeenschappen leven met betrekking tot de gymnasiale opleiding.

Ondanks de beperkingen die in de vraagstelling en de reikwijdte van het onderzoek besloten lagen, wordt ons inziens met dit rapport een substantiële bijdrage geleverd aan de discussie en gedachtevorming ten aanzien van het gymnasium onderwijs in Nederland. De BGV zal zich in de komende tijd beijveren om het gesprek - zowel tussen de scholen en de docenten, als met de buitenwacht - te stimuleren en zo mogelijk enige richting te geven. Wij zijn de onderzoekers en de deelnemende scholen dankbaar voor hun inzet en hopen dat collega's op vele scholen met de uitkomsten van dit onderzoek hun voordeel zullen kunnen doen.

### De begeleidingscommissie van de BGV

drs. M.H.J.G. Osseforth

drs. C.F.A. Langschmidt

drs. J.Th.K. Marcelis





# Deel I Achtergrond



## 1. Aanleiding

Het gymnasium staat de afgelopen jaren ter discussie. Een belangrijke aanleiding voor de huidige discussie vormen de cijfers van gymnasiumleerlingen op de centrale eindexamens klassieke talen. Met name de cijfers voor Latijn baren zorgen. In de periode van 2002 tot 2008 daalde het gemiddelde cijfer op het centraal eindexamen Latijn van 6.5 naar 5.8, ondanks een substantiële verhoging van de correctiefactor (N-term).<sup>1</sup> Voor geen ander vak is de correctiefactor zo lang zo hoog. De problematiek speelt zowel en in gelijke mate voor zelfstandige gymnasia en gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen. Wel zijn er grote verschillen tusschen scholen. Waar leerlingen op sommige gymnasia jaar na jaar relatief hoge cijfers halen op het centraal eindexamen (CE) Latijn, scoren leerlingen op andere gymnasia even consequent laag. Scholen verschillen veel minder van elkaar als het gaat om cijfers op het schoolexamen (SE). Dat betekent dat de scholen waar leerlingen laag scoren op het CE, ook vaak de scholen zijn met grote discrepanties tussen cijfers op het SE en het CE. Deze situatie is zowel problematisch voor individuele leerlingen als voor het stelsel als geheel. Op het individuele niveau van leerlingen kan sprake zijn van rechtsongelijkheid. Eenzelfde prestatie kan er op de ene school toe leiden dat de leerling zakt voor het examen, terwijl diezelfde leerling met dezelfde prestatie op een andere school zou slagen.<sup>2</sup> Ook op het niveau van het onderwijsstelsel is de situatie problematisch. Als aanzienlijke groepen leerlingen met een (forse) onvoldoende voor Latijn niettemin een gymnasiumdiploma behalen, dan is de waarde van het gymnasiumdiploma in het geding.<sup>3</sup> Twijfels bij de waarde van het diploma raakt alle gymnasia en alle gymnasiumleerlingen.

De situatie rond het vak Latijn is niet onopgemerkt gebleven. De Inspectie van het Onderwijs deed een apart onderzoek en concludeerde 'dat de examenresultaten van vooral Latijn niet beantwoorden aan de ambities van de overheid voor het gymnasium ...'.<sup>4</sup> Van overheidswege is sindsdien een aantal initiatieven genomen om de achterliggende problematiek in kaart te brengen en daarop gebaseerde oplossingen aan te dragen. In 2007 liet het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap een speciaal vakdossier klassieke talen opstellen.<sup>5</sup> Twee jaar later stelde de verantwoordelijke staatssecretaris een verkenningscommissie klassieke talen in. De commissie kwam in de zomer van 2010 met haar eindrapport 'Het geheim van de blauwe broer'.<sup>6</sup> Volgens de commissie is er een breed gedeelde overtuiging 'dat niets doen geen optie is'.



Ook vanuit de scholen was er behoefte aan nader onderzoek. Zo liet de vereniging rectoren zelfstandige gymnasia – inmiddels omgevormd tot Stichting Het Zelfstandig Gymnasium – onderzoek doen binnen de groep zelfstandige gymnasia. Dit onderzoek was gericht op de vraag of er systematische verschillen zijn tussen scholen waar leerlingen consequent hogecijfers halen voor het centraal eindexamen Latijn, en scholen waar leerlingen consequent lage cijfers halen op datzelfde eindexamen.<sup>7</sup> In het onderzoek in opdracht van de VRZG werd al vermeld dat er behoefte is aan een vergelijkbaar onderzoek bij gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen. Deze behoefte werd herhaald in het tussenrapport van de verkenningscommissie.<sup>8</sup> De Belangengroep Gymnasiale Vorming van de AOb nam het initiatief om het gewenste onderzoek uit te laten voeren. In dit boekje doen we verslag van dat onderzoek. De centrale vraag luidt:

**Hoe kunnen verschillen tussen gymnasiale afdelingen wat betreft het gemiddelde CE-cijfer voor Latijn worden verklaard?**

Gymnasiale afdelingen kenmerken zich door een grote onderlinge verscheidenheid. Zo zijn er gymnasiale afdelingen met een aanzienlijk aantal leerlingen en soms zelfs een eigen gebouw. Andere gymnasiale afdelingen zijn zowel organisatorisch als fysiek ondergebracht binnen een brede scholengemeenschap. Mede als gevolg van een (zeer) gering aantal leerlingen volgen gymnasiasten – ook in de onderbouw – in sommige gevallen een aantal vakken samen met atheneumleerlingen. Al met al gaat onder de noemer ‘gymnasium’ in de praktijk een grote mate van verscheidenheid schuil. Daardoor is bijvoorbeeld ook het onderscheid tussen atheneum met Latijn en gymnasium in de praktijk niet altijd duidelijk. De mate van verscheidenheid is niet alleen groot, maar ook grotendeels onbekend. Zo is er in Nederland geen systematisch overzicht van gymnasiale afdelingen en hun kenmerken. In 2002 maakte de Belangengroep Gymnasiale Vorming een eerste inventarisatie.<sup>9</sup> Op dat moment waren er naar schatting 287 gymnasiale afdelingen in Nederland.

Het onderzoek bij gymnasiale afdelingen waarvan we hier verslag doen is een replicatie van het eerder genoemde onderzoek bij zelfstandige gymnasia (Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid). Omwille van die replicatie heeft het onderhavige onderzoek dezelfde vraagstelling, aanpak, analysemethoden en eindverantwoordelijke onderzoeker. We benaderen de situatie van de klassieke talen vanuit een breder perspectief om meer inzicht te verkrijgen in achterliggende oorzaken van de grote verschillen tussen scholen wat betreft gemiddelde CE-cijfers.



De opbouw van dit boekje volgt de fasen die tijdens het onderzoek zijn doorlopen.

**Deel I** staat in het teken van achtergronden en methoden van onderzoek. We gaan kort in op de resultaten van het onderzoek bij zelfstandige gymnasia, waar het onderhavige onderzoek op voortbouwt (hoofdstuk 2). Vervolgens rapporteren we de bevindingen van een vooronderzoek onder gymnasiale afdelingen (hoofdstuk 3). Dat vooronderzoek is gebaseerd op gegevens van de Inspectie van het Onderwijs en aanvullende gegevens die we zelf verzamelden bij tien gymnasiale afdelingen met hoge - en tien gymnasiale afdelingen met lage gemiddelde scores op het centraal eindexamen Latijn. Het vooronderzoek laat nog veel vragen open. Dat is dan ook de reden geweest voor de intensieve casestudies van acht gymnasiale afdelingen in het hoofdonderzoek. Hoe die afdelingen zijn geselecteerd, met wie is gesproken en waarover, en hoe alle gegevens vervolgens zijn geanalyseerd, staat beschreven in hoofdstuk 4.

**Deel II** vertelt het verhaal over de wereld binnen de schoolmuren aan de hand van interviewfragmenten. Dat verhaal vormt in meerdere opzichten het hart van dit boekje. We beginnen met een aantal opvallende overeenkomsten tussen de bestudeerde scholen (hoofdstuk 5). Vervolgens verleggen we de focus naar systematische verschillen tussen scholen waar leerlingen hoog en scholen waar leerlingen laag scores op het centrale eindexamen Latijn (hoofdstuk 6). De verschillen tussen beide groepen scholen zijn subtiel maar substantieel.

In **Deel III** vatten we de belangrijkste bevindingen kort samen. Daarnaast roept het onderzoek een aantal vragen op.

## 2. Zelfstandige gymnasia

Het onderzoek bij zelfstandige gymnasia neemt de grote verschillen tussen scholen als vertrekpunt. Op een aantal gymnasia bleek het driejarig gemiddelde voor het centraal eindexamen Latijn boven de 7.0 te liggen, op andere gymnasia was de gemiddelde score van leerlingen in diezelfde periode niet hoger dan 5.0. Omdat nog nauwelijks systematisch onderzoek binnen scholen is gedaan, was onduidelijk in welke richting de achterliggende oorzaken gezocht zouden moeten worden. Op basis van onderwijssociologisch en onderwijskundig onderzoek is aannemelijk dat niet één factor dé oorzaak is, maar dat het gaat om verschillende, onderling samenhangende factoren waarvan de causale relaties lang niet altijd duidelijk zijn. Om een begin te maken met het ontwarren van het kluwen, kozen we voor een onderwijssociologisch perspectief. Dat brengt uiteraard belangrijke beperkingen met zich mee. Zo hebben we niet gekeken naar het curriculum van het vak Latijn, noch naar mogelijke verschillen tussen het beoogde, het geïmplementeerde en het gerealiseerde curriculum. Het onderzoek richt zich niet op de aansluiting tussen verschillende lesmethoden en de inhoud van het eindexamen. Ook de inhoud van het eindexamen bleef buiten beschouwing, met inbegrip van de wijze waarop het examen wordt beoordeeld. Evenmin keken we naar de effectiviteit van verschillende didactische werkvormen voor het vak Latijn. Het belangrijkste doel van het onderzoek was een exploratie van mogelijke verklaringen die te maken hebben met de positie van het gymnasium in het onderwijsbestel, de concurrentie tussen scholen en de positie van de klassieke talen binnen de school.

Het onderzoek bestond uit contrasterende casestudies van acht scholen.<sup>10</sup> De scholen werden geselecteerd op basis van gegevens van de VRZG betreffende gemiddelde CE-scores voor Latijn in de periode 2005-2007. De vier scholen met de hoogste gemiddelde scores en de vier scholen met de laagste gemiddelde scores werden geselecteerd en deden allemaal aan het onderzoek mee. Aan de hand van halfgestructureerde itemlijsten werden uitvoerige interviews gehouden met leerlingen, docenten klassieke talen en (con)rectoren. Op basis van de analyses formuleerden we vier conclusies.

Ten eerste bleek dat achter verschillen in gemiddelde CE-cijfers voor Latijn fundamentele verschillen schuilen wat betreft profilering van scholen naar buiten en de vertaling van dat profiel binnen de interne schoolorganisatie. Normen omtrent het belang van Latijn, acceptabele cijfers en het gebruik van sluiproutes verschillen substantieel tussen scholen. Op scholen met relatief hoge CE-cijfers spreekt het belang van Latijn voor zich en is de Groninger route van het atheneumdiploma – waar via de examenregistratie bij de dienst DUO toch een diplo-



ma zonder klassieke talen kan worden behaald - geen onderwerp van gesprek. Op scholen met relatief lage CE-cijfers staat het vak Latijn openlijk ter discussie en bestaat het risico dat formele regels het richtsnoer worden voor normen binnen de school. Slagen met een 4 voor Latijn en het alternatief van het atheneumdiploma worden dan 'gewoon'.

Ten tweede illustreerde het onderzoek dat de combinatie van twee ontwikkelingen voor problemen zorgt, zowel voor individuele scholen als voor de totale groep gymnasia. Het aantal leerlingen op zelfstandige gymnasia is sinds het jaar 2000 gegroeid, het aantal docenten klassieke talen is gedaald. Dat betekent onder anderen dat scholen met elkaar concurreren om de schaarse docenten te verdelen.

Een derde conclusie is geheel in lijn met de traditie van het onderzoek naar effectieve scholen. De bekende combinatie van het stellen van hoge eisen aan leerlingen én het bieden van uitgebreide ondersteuning door docenten zodat leerlingen die eisen ook kunnen halen, zagen we duidelijk terug. Toch is dat niet genoeg. Er blijkt niet zozeer sprake van één succes- of faalfactor, eerder ligt de crux besloten in de consistente samenhang tussen vele factoren. Om leerlingprestaties te verhogen, in dit geval CE-cijfers voor Latijn, volstaat een simpele oplossing niet maar is een verbeteraanpak nodig die tegelijkertijd op meerdere factoren ingrijpt. Een vierde conclusie luidde dat de positie van het vak Latijn kwetsbaar is, ook op scholen waar het goed gaat. Scholen realiseren zich terdege hoe kwetsbaar de situatie is. De casestudies lieten zien hoe snel een evenwicht verstoord kan raken.

Binnen scholen lijkt het vooral te gaan om 'de kracht van de vanzelfsprekendheid'.

Zelfstandige gymnasia met relatief hoge CE scores worden gekenmerkt door inbedding van de klassieke talen in een groter geheel en consistentie tussen visie en praktijk op alle niveaus. Binnen deze scholen wordt de overtuiging dat de klassieke talen 'wezenlijk' zijn voor het gymnasium breed gedragen. Die overtuiging blijkt niet alleen uit woorden, maar ook uit een concrete vertaling in de praktijk, bijvoorbeeld in de vorm van een relatief groot aantal contacturen voor deze vakken, en een rooster dat het voor iedere leerling mogelijk maakt Grieks én Latijn te volgen. In deze scholen zijn de klassieke talen daadwerkelijk ingebed in de dagelijkse schoolpraktijk. De bevindingen suggereerden verder dat het belangrijker is dát er een consistente werkwijze is, dan wát die werkwijze is. Voor leerlingen in deze scholen is de expliciete en impliciete boodschap duidelijk en eenduidig: 'Latijn is belangrijk'. De verwachtingen zijn hoog, de ondersteuning is groot.

### 3. Vooronderzoek

Gelden de bevindingen voor de zelfstandige gymnasia ook voor de gymnasiale afdelingen? Kunnen de verschillen tussen gymnasiale afdelingen ook verklaard worden met de kernbegrippen 'inbedding' en 'consistentie'? En zo ja, welke eigen invulling krijgen die kernbegrippen dan binnen de gymnasiale afdelingen?

Om deze vragen te beantwoorden hebben we eerst een kwantitatief vooronderzoek gedaan. Gymnasiale afdelingen verschillen onderling sterk van elkaar wat betreft organisatorische kenmerken. Het gaat dan om zaken als het aantal leerlingen in onder- en bovenbouw, de leerwegen die op dezelfde locatie worden aangeboden en groeperingsvormen van leerlingen.

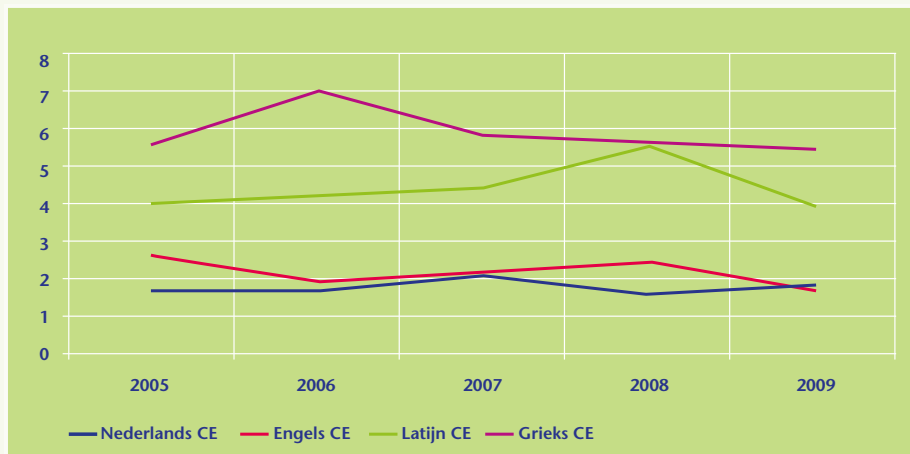
De Inspectie van het Onderwijs heeft ons gegevens ter beschikking gesteld op basis waarvan wij de situatie rond de klassieke talen bij gymnasiale afdelingen gedurende vijf jaar (examens 2005-2009) in beeld hebben gebracht. Om een zo zuiver mogelijke schatting te maken van de gymnasiale afdelingen, hebben we als criterium gehanteerd dat op de betreffende vestiging in de afgelopen vijf jaar leerlingen examen hebben afgelegd in zowel Latijn als Grieks. Uit de resterende lijst scholen zijn vervolgens de zelfstandige gymnasia verwijderd. In totaal waren er 203 vestigingen die volgens deze criteria als gymnasiale afdeling zijn aan te merken. Door het koppelen van bestanden was het mogelijk de volgende informatie met elkaar in verband te brengen: gemiddelde SE- en CE-cijfers voor de klassieke talen, het totale aantal leerlingen op een locatie, de breedte van de aangeboden leerwegen op de locatie, de verdeling van leerlingen over de leerwegen, het aantal leerlingen in categorale of samengestelde klassen, het inspectie-oordeel en het aantal dubblures. Van deze 203 gymnasiale afdelingen gingen we na hoe groot de verschillen tussen gymnasiale afdelingen zijn, hoe stabiel die verschillen zijn, en met welke kenmerken verschillen tussen gymnasiale afdelingen samenhangen.

Als eerste hebben we voor elke gymnasiale afdeling een schoolgemiddelde berekend op SE en CE voor de vakken Nederlands, Engels, Grieks en Latijn. Naast de twee klassieke talen hebben we voor Nederlands en Engels gekozen omdat de meeste leerlingen in die vakken examen doen. In Grafiek 1 is te lezen dat de gemiddelde scores van leerlingen in 2005 voor het vak Nederlands iets meer dan 1,5 punt van elkaar verschilden. Op de school met de laagste score haalden leerlingen gemiddeld een 5,98, op de school met de hoogste score haalden leerlingen gemiddeld een 7,65 (niet in grafiek). In de grafiek is ook af te lezen dat verschillen tussen scholen het grootst waren in 2006, voor het vak Grieks, namelijk 7 punten. In dat jaar



haalden leerlingen op de laagst scorende school gemiddeld een 2,3 op het centraal eindexamen, terwijl leerlingen op de hoogst scorende school gemiddeld een 9,3 haalden. Hierbij moet worden bedacht dat het aantal leerlingen dat examen Grieks doet erg klein kan zijn. We zien in deze gegevens bevestigd dat de verschillen tussen scholen groter zijn voor de klassieke talen, dan voor de vakken Nederlands en Engels. Voor de klassieke talen lijken de verschillen tussen scholen in 2009 weliswaar wat kleiner, maar nog steeds aanzienlijk.

#### Verschillen hoogst en laagst scorende scholen op het centraal examen bij vier vakken



Voor alle jaren geldt voor alle vakken dat het gemiddelde van het schoolexamen op schoolniveau rond het cijfer 7 ligt. Dat betekent dat de scholen waar leerlingen gemiddeld laag scoren op het centraal eindexamen ook de scholen zijn met de grootste verschillen tussen cijfers op het schoolexamen en het centraal eindexamen. Voor het verdere onderzoek kunnen we scholen selecteren op basis van het gemiddelde cijfer op het centraal examen Latijn. Scholen die hoog scoren op het centraal examen zijn de scholen met weinig verschillen tussen schoolexamen en centraal examen; scholen die laag scoren op het centraal examen zijn ook de scholen met grote verschillen tussen schoolexamen en centraal examen.

Als volgende stap in de analyse hebben we voor elke gymnasiale afdeling het gemiddelde cijfer voor het centraal examen Latijn berekend voor de periode van 2005-2009. Dit om toevallige fluctuaties op te vangen die bijvoorbeeld het gevolg kunnen zijn van kleine aantallen leerlingen. Berekend over vijf opeenvolgende jaren, scoren leerlingen op de school met het laagste gemiddelde een 4,69 voor het vak Latijn. Over diezelfde periode scoren leerlingen op de school met het hoogste gemiddelde een 7,40 voor het vak Latijn. Dit verschil van 2,7 punten is met recht groot te noemen.

De cruciale vraag is dan of de verschillen tussen scholen samenhangen met andere kenmerken. Op basis van uitvoerige analyses van de inspectiegegevens constateren we dat verschillen tussen gymnasiale afdelingen niet systematisch samenhangen met enig kenmerk waarover we informatie hebben. Zo zijn de verschillen niet gerelateerd aan:

- de absolute omvang van de gymnasiale afdeling (het aantal leerlingen dat examen heeft gedaan in Latijn)
- de relatieve omvang van de gymnasiale afdeling (het aantal leerlingen dat examen heeft gedaan in Latijn, als proportie van het aantal vwo leerlingen dat examen heeft gedaan in Nederlands)
- gemiddelde scores op Nederlands en Engels.

Verschillen tussen scholen hangen wel samen met scores op Grieks (correlatie 0.72) en met scores op Latijn in voorgaande jaren. Dat betekent dat gemiddelde scores van leerlingen op de klassieke talen een tamelijk stabiel kenmerk is van een gymnasiale afdeling.

Om een eerste zicht te krijgen op de verscheidenheid in organisatievormen, de positie van de klassieke talen binnen gymnasiale afdelingen, en de samenhang van deze kenmerken met prestaties van leerlingen, hebben we vervolgens aanvullende informatie verzameld. Daartoe hebben we getracht de kernbegrippen 'inbedding' en 'consistentie' te operationaliseren tot kenmerken die met aanvullende gegevens van scholen verzameld zouden kunnen worden (zie Bijlage I).

Op basis van de vijfjarige gemiddelde CE-cijfers voor Latijn hebben we de gymnasiale afdelingen geordend. Aan beide uiteinden van het spectrum kozen we de tien gymnasiale afdelingen die gedurende de laatste vijf jaar gemiddeld de laagste, respectievelijk de hoogste cijfers van leerlingen realiseerden op het centraal examen Latijn. Van deze in totaal 20 scholen ver-



zamelden we aanvullende gegevens om de vragen te beantwoorden. We gebruikten daarvoor schoolplannen, jaargidsen, websites en andere documenten. Deze documenten geven meer inzicht in de organisatie en de rol van de klassieke talen bij specifieke gymnasiale afdelingen. We hoopten zo een eerste antwoord te geven op de vraag of de mate waarin de klassieke talen zijn ingebed in het gymnasiumonderwijs, ook voor gymnasiale afdelingen van belang zijn.

Hoewel aanvullende informatie is verzameld van heel verschillende aard, en scholen een grote mate van variëteit laten zien, was de conclusie op basis van de bevindingen simpel en eenduidig. Er zijn géén aanwijzingen voor systematische verschillen tussen gymnasiale afdelingen die gemiddeld hoog scoren op het centraal examen Latijn, en gymnasiale afdelingen die daar gemiddeld laag op scoren. Verklaringen voor schoolverschillen zijn kortom niet evident.

Zowel de analyse van inspectiegegevens als de inventarisatie onder tien hoog en tien laag presterende gymnasiale afdelingen op het CE Latijn gaven geen indicatie van systematische verschillen tussen beide, wat betreft duidelijk zichtbare kenmerken als omvang en combinatie met andere leerwegen. De bevindingen van het vooronderzoek gaven dan ook alle reden voor een volledige replicatie door middel van contrasterende casestudies. Dat deden we in het hoofdonderzoek.



## 4. Hoofdonderzoek

Het hoofdonderzoek is een kwalitatief, explorerend onderzoek met contrasterende casestudies van scholen. Dit hoofdstuk beschrijft de selectie van de scholen, de verzameling van gegevens en de analyse van die gegevens.

### Selectie van scholen

We selecteerden scholen die de beide uitersten van het spectrum vertegenwoordigen. Systematische verschillen tussen hoog- en laagscorende scholen komen op die manier zo helder mogelijk in beeld. In het vooronderzoek verzamelden we gegevens van in totaal twintig gymnasiale afdelingen; tien aan de bovenkant en tien aan de onderkant van het spectrum. Uit deze twintig scholen selecteerden we vervolgens acht scholen voor de casestudies; vier gymnasiale afdelingen waar leerlingen consequent hoog scoren op het CE Latijn en vier gymnasiale afdelingen waar leerlingen even consequent laag scoren op dat examen. In de uiteindelijke selectie is rekening gehouden met een aantal kenmerken zodat we een mix kregen van heel brede en minder brede scholengemeenschappen en van scholen met relatief grote en relatief kleine aantallen (examen)leerlingen. Verder streefden we naar een mix van andere kenmerken, bijvoorbeeld het aanbieden van tweetalig onderwijs of VWO+, een actief programma rond de klassieke talen buiten de lessen om of de fysieke plaats van de school (stad, platteland). Voor elke geselecteerde school werd een vervangende school benoemd, mocht de school van de eerste voorkeur niet in staat of bereid zijn om aan het onderzoek mee te werken.

De BGV benaderde de acht geselecteerde scholen per brief. De brief verwoordde de aanleiding en het belang van het onderzoek en verzocht scholen om medewerking. Vervolgens namen de drie leden van de begeleidingsgroep van de BGV telefonisch contact op met de scholen met de vraag of zij zouden willen meewerken aan het onderzoek. Bij een positief antwoord maakte een van de onderzoekers een afspraak voor een schoolbezoek.

Zeven van de acht geselecteerde scholen waren bereid mee te werken aan het onderzoek. Eén school vond deelname te belastend in verhouding tot de verwachte opbrengsten. Voor deze school is de beoogde vervangende school benaderd en bereid gevonden. Ter voorbereiding op het schoolbezoek ontvingen deelnemende scholen een casestudie protocol met een korte schets van de achtergrond van het onderzoek en een beschrijving van de werkwijze tijdens het schoolbezoek. Vooraf en tijdens de interviews is benadrukt dat het onderzoek



beoogt de algemene problematiek te analyseren en op geen enkele manier tot doel heeft om te oordelen over scholen en de mensen die er werken.

### **Dataverzameling**

Conform het onderzoek bij zelfstandige gymnasia is tijdens de schoolbezoeken uitvoerig gesproken met leerlingen uit de onder- en bovenbouw, docenten klassieke talen en (con)rectoren. Voor het onderhavige onderzoek bij gymnasiale afdelingen is daar een vierde groep aan toegevoegd, namelijk docenten van andere vakken. Met deze uitbreiding beoogden we beter zicht te krijgen op de positie van de gymnasiale afdeling binnen de scholengemeenschap. Aan deze docenten is onder meer gevraagd wat de cultuur rond het gymnasium is binnen de school en wat zij daar zelf van merken. Docenten van andere vakken nemen een interessante positie in, omdat een aantal zowel betrokken is bij het onderwijs aan gymnasiaten als bij het onderwijs aan leerlingen van andere afdelingen binnen de school. Gekozen is voor docenten van vakken die de grootste verwantschap hebben met de klassieke talen. Namelijk, docenten Nederlands en moderne vreemde talen, vanwege mogelijke afstemming en samenwerking op het gebied van grammaticaonderwijs; en docenten geschiedenis vanwege thema's rond de klassieke oudheid en mogelijk gecombineerde projecten, zoals een excursie naar het Romeins-archeologische themapark in het Duitse Xanten. Al met al bestond de onderzoeksgroep op elke school dus uit:

- de rector en/of een conrector of de afdelingscoördinator van de gymnasiale afdeling
- minimaal twee docenten klassieke talen (indien mogelijk)
- drie docenten van andere vakken, namelijk een docent Nederlands, een docent moderne vreemde talen (Duits of Engels) en een docent geschiedenis
- drie gymnasiumleerlingen uit de onderbouw (2e klas) en drie gymnasiumleerlingen uit de bovenbouw (5e klas)

Om selectiviteit van de geïnterviewde leerlingen te voorkomen, is scholen gevraagd de eerste drie leerlingen op een alfabetisch geordende lijst te laten deelnemen.

De gesprekken zijn gevoerd aan de hand van een halfgestructureerde itemlijst die is afgeleid van het eerdere onderzoek op de zelfstandige gymnasia (zie Bijlage II). Het betreft een 'focused interview' waarin respondenten gevraagd wordt naar een aantal feiten en opvattingen. Het interview heeft het karakter van een gesprek waarin de onderwerpen uit de itemlijst op een natuurlijke wijze aan bod komen. Daarnaast boden de interviews ruimte voor responden-

ten om zelf aanvullende thema's aan de orde te stellen. Alle interviews duurden circa een uur. Alle interviews zijn gevoerd door dezelfde twee onderzoekers zodat vergelijking optimaal is. Het duo onderzoekers bestond uit een classicus en een onderzoekster met ruime ervaring op het gebied van kwalitatief onderzoek. De schoolbezoeken vonden plaats tussen september en december 2010.

In aanvulling op de interviews zijn voor elk van de acht scholen de volgende gegevens verzameld: gegevens van de Inspectie betreffende cijfers voor school- en eindexamens, leerlingaantallen en doorstroomcijfers (het Hinkelpad) en de opbrengstenkaarten voor de jaren 2005 – 2010.

### Anonimiteit

Om deelname en openheid tijdens de gesprekken te stimuleren is alle respondenten vertrouwelijke behandeling van de gegevens en anonieme rapportage toegezegd. Om de anonimiteit van scholen te waarborgen is een aantal maatregelen getroffen. De scholen hebben gefingeerde namen, geïnspireerd op Romeinse helden. In Deel II spreken we consequent van schoolleider (enkelvoud), ook als het er feitelijk meer zijn. Op dezelfde manier en om dezelfde redenen spreken we in enkelvoud over docenten klassieke talen. We maken een onderscheid tussen de docent klassieke talen, door de toevoeging (KT), en docenten van andere vakken, door de toevoeging (AV), zonder het specifieke vak te benoemen. We duiden alle respondenten aan met 'hij'. Sporadisch is een identificerend detail of voorbeeld enigszins gewijzigd zonder afbreuk te doen aan de betekenis.

De vier scholen met de hoogste scores noemen we hierna Groep A. Voor hen geldt dat het gemiddelde CE-cijfer, gerekend over vijf opeenvolgende jaren, tenminste 7,2 is (zie Tabel 1). De vier scholen met de laagste scores noemen we Groep B. Leerlingen op deze scholen scoorden vijf opeenvolgende jaren gemiddeld lager dan 5,2 op het centraal eindexamen Latijn. Tussen scholen in Groep A en scholen in Groep B zit dus twee volle punten verschil wat betreft cijfers van leerlingen op het centraal eindexamen Latijn.



### Overzicht geselecteerde scholen hoofdonderzoek

	CE gemiddeld <sup>1</sup>	Verschil SE-CE gemiddeld <sup>1</sup>	Aantal respondenten
<b>Groep A</b>			
Horatius Cocles	7,4	-0,4	13
Valerius Corvinus	7,3	0,3	13
Decius Mus	7,3	0,2	13
Furius Camillus	7,2	0,4	14
<b>Groep B</b>			
Mucius Scaevola	5,2	1,0	13
Manlius Torquatus	5,1	1,7	11
Quinctius Cincinnatus	5,1	1,0	13
Marcus Curtius	4,8	2,2	12
<b>Totaal<sup>2</sup></b>	<b>6,1</b>	<b>0,7</b>	<b>102</b>

<sup>1</sup> Afgerond gemiddelde berekend over vijf opeenvolgende jaren (2005-2009)

<sup>2</sup> Afgerond gemiddelde voor 202 gymnasiale afdelingen berekend over vijf opeenvolgende jaren (2005-2009)

Alle gesprekken werden gevoerd door hetzelfde duo interviewers. De interviews zijn verbatim uitgetypt, systematisch gecodeerd en in drie opeenvolgende stappen geanalyseerd.

De eerste analysestap bestond uit het samenvoegen van alle informatie per school op basis van alle beschikbare bronnen. Tijdens de tweede stap zijn de casebeschrijvingen van de scholen in Groep A vergelijkenderwijs geanalyseerd. De leidende vraag was steeds: waarin lijken deze scholen op elkaar en waarin verschillen ze van elkaar? Dezelfde vergelijkende analyse werd uitgevoerd voor de scholen in Groep B. De derde en laatste stap in de analyse betrof het systematisch vergelijken van de scholen in Groep A met de scholen in Groep B. Onze aandacht ging vooral uit naar kenmerken die vergelijkbaar zijn voor scholen in dezelfde groep en contrasteren met scholen in de andere groep. Op die manier zochten we naar systematische verschillen tussen scholen met gemiddeld hoge en scholen met gemiddeld lage CE-cijfers voor Latijn. Waar mogelijk zijn de analyses van de interviews geconfronteerd met analyses op basis van gegevens zoals de Inspectie die jaarlijks verzamelt. In dit boekje zijn alleen de bevindingen van de derde stap in de analyse beschreven.

De bevindingen worden beschreven aan de hand van citaten uit de interviews. Bij de keuze van citaten is zoveel mogelijk gezocht naar interviewfragmenten die representatief zijn voor

## Deel II Bevindingen



uitingen die ook door anderen zijn gedaan. Aan de hand van contrasterende casestudies proberen we in dit onderzoek beter zicht te krijgen op factoren die mogelijk kunnen verklaren waarom leerlingen op de ene gymnasiale afdeling jaar na jaar relatief hoog scoren op het centraal eindexamen Latijn, en leerlingen op een andere gymnasiale afdeling even consistent relatief laag scoren op dat eindexamen. Het onderzoek kiest een onderwijssociologisch perspectief. We leggen de focus op de manier waarop de gymnasiale afdeling vorm krijgt binnen de bredere schoolorganisatie, en de dynamiek tussen schoolleiders, docenten en leerlingen. Zoals later nog duidelijk zal worden, zijn er duidelijke verschillen tussen hoog- en laagscorende scholen. Daarmee is op geen enkele manier gezegd dat we hier een volledige verklaring voor de verschillen bieden. Het is heel wel denkbaar dat andere perspectieven belangrijke aanvullende verklaringen bieden. In dit onderzoek is bijvoorbeeld niet gekeken naar meer onderwijskundige aspecten; zo is de didactische aanpak binnen lessen volledig buiten beschouwing gebleven. Hetzelfde geldt voor kenmerken van schoolleiders en docenten, zoals leeftijd, ervaring en achtergrond. Dit onderzoek biedt evenmin een historische blik op de schoolorganisaties, zodat de wordingsgeschiedenis van de gymnasiale afdelingen niet aan de orde komt. Een ander soort beperking betreft de manier waarop de scholen zijn geselecteerd, namelijk louter en alleen op basis van cijfers van leerlingen op het centraal eindexamen. Het gymnasium behelst uiteraard veel meer dan een cijfer op een eindexamen. Zeker bij gymnasiale afdelingen zijn ook andere 'succesmaten' denkbaar, zoals het aantal leerlingen dat kennis maakt met de klassieken.<sup>11</sup> We weten dan ook niet of leerlingen op laagscorende scholen op andere onderdelen mogelijk even hoog of zelfs hoger scoren dan leerlingen van hoogscorende scholen.

Uit het vooronderzoek was al gebleken dat de omvang van de gymnasiale afdeling geen verklaring kan bieden voor de verschillen. Over de volle breedte van de gymnasiale afdelingen geldt dat het over het algemeen om kleine afdelingen gaat, vaak met een wisselend aantal leerlingen. Bij de geselecteerde scholen zien we dat terug. Dienovereenkomstig zijn de vaksecties klassieke talen ook gering in omvang. In sommige gevallen bestaat de sectie de facto uit één docent. Dat geldt zowel voor hoog- als voor laagscorende scholen.

## 5. Wat voor alle scholen geldt

We beginnen deze beschrijving met een aantal noemenswaardige aspecten waarin de scholen in Groep A en Groep B niet systematisch van elkaar verschillen. Dat wil niet zeggen dat er helemaal geen variatie bestaat tussen de scholen, het zegt vooral dat die verschillen niet systematisch samen lijken te hangen met prestaties van leerlingen op het eindexamen Latijn. We noemen de aspecten hier om expliciet aan te geven welke kenmerken niet onderscheidend zijn. En daarmee ook welke factoren geen verklaring kunnen bieden voor de verschillen tussen hoog- en laagpresterende scholen.

### 5.1 Weinig strategisch beleid

Op basis van de acht casestudies ontstaat het beeld dat er binnen deze scholengemeenschappen (nog) weinig strategisch beleid is rond het gymnasium. Met strategisch beleid bedoelen we hier dat de schoolleiding een duidelijke visie heeft op de plaats van het gymnasium binnen de school en de relatie met andere onderdelen van de school, dat de profilering van het gymnasium naar buiten in overeenstemming is met die visie, en dat diezelfde visie consequent wordt doorvertaald naar de manier waarop de school is ingericht. De constatering dat er (nog) weinig strategisch beleid is, geldt zowel voor hoog- als voor laagscorende scholen. Hoewel een gymnasiumdiploma voor de wet niet anders is dan een vwo diploma, hebben scholen alle ruimte om hun gymnasiale afdeling profiel te geven. Zowel naar buiten, in de vorm van PR, als naar binnen, in de vorm van inrichting van de organisatie en de keuzes die daaraan ten grondslag liggen.

Op de meeste scholen heeft de gymnasiale afdeling geen aparte profilering in de communicatie met ouders.

*‘Als het gaat om nieuws naar de ouders, er wordt niet apart iets over het gymnasium gezegd. We hebben dus geen apart beeld van het gymnasium.’*

(Schoolleider, Cocles)

*‘PR rond het gymnasium is er ook niet. Het wordt niet apart naar buiten geventileerd.’* (Docent AV, Camillus)

Als er al ‘iets’ speciaals gebeurt, heeft dat meer een incidenteel dan een weldoordacht en structureel karakter.



*'Op de open dag, daar wordt wel speciaal voorlichting over het gymnasium gegeven. Ik weet niet wie dat doet, het wisselt allemaal heel erg. Soms gebeurt er wel iets, soms gebeurt er weinig.'* (Docent AV, Torquatus)

De gymnasiale afdelingen zijn er, maar de scholen lijken er verder weinig systematisch ruchtbaarheid aan te geven. Als een afdeling relatief lage resultaten haalt, ligt een sterke profilering naar buiten minder voor de hand. Opvallend genoeg worden hoogscorende afdelingen evenmin sterk naar buiten gepresenteerd.

*'In de werving werven we niet bijzonder sterk als een goede gymnasiumafdeling. We doen een VWO rapportage. Dat is niet ingegeven vanuit enige ideale overtuiging, maar gewoon wij bieden het VWO in beide stromen aan. Verder kun je niet zeggen dat het gymnasium hier een bijzondere positie heeft.'* (Schoolleider, Corvinus)

Het ontbreken van strategisch beleid rond het gymnasium uit zich ook – en misschien wel vooral – in de manier waarop de gymnasiale afdeling binnen de school vorm krijgt. Een relevante vraag is onder meer of er enige vorm van beleid is, bijvoorbeeld in de vorm van afspraken, wat betreft welke docenten les geven aan gymnasium leerlingen. Dat blijkt niet of nauwelijks het geval. Het is min of meer 'toevallig'.

*'In principe kunnen alle docenten daar lesgeven, maar we kijken wel naar wensen.'* (Schoolleider, Curtius)

Dat betekent ook dat er vele overwegingen mee kunnen spelen in de verdeling van docenten over verschillende klassen. Soms lijkt de gymnasiumklas een bonus waar docenten bij toerbeurt aanspraak op maken.

*'In de verdeling van de krachten zijn misschien niet de beste docenten terecht gekomen bij het gymnasium, maar degene die het meest behoefte heeft aan een rustige klas.'* (Schoolleider, Cocles)

Dat betekent overigens niet automatisch dat er helemaal niet over wordt nagedacht. Soms is in het verleden gebleken dat het onhaalbaar is om te sturen op de inzet van docenten voor het gymnasium.



*'Een aantal jaren geleden is er gekeken naar mensen met een gymnasiale achtergrond ook op het gymnasium les te laten geven. De waarheid is zo dat die op dit moment dun gezaaid zijn.'* (Schoolleider, Torquatus)

Ook een tekort aan 1e graads docenten maakt het vaak niet mogelijk om in de onderbouw van het gymnasium alleen of vooral 1e graads docenten in te zetten.

*'Die zijn er gewoon niet genoeg. Ik denk als je zou kunnen kiezen, zouden ze dat wel willen maar die zijn er gewoon niet. Die gaan altijd eerst naar de bovenbouw en de examenklassen.'* (Docent AV, Cincinnatus)

Overigens wordt over de wenselijkheid om louter 1e graads docenten in te zetten voor het gymnasium verschillend gedacht. Een aantal ervaren docenten vindt het wel degelijk belangrijk en ziet in het dalende aantal een gedeeltelijke oorzaak voor teruglopende resultaten.

*'Vroeger hadden ze alleen maar les van mensen die universitair geschoold waren. Nu is dat soms van mensen die met moeite zelf Havo gehaald hebben. En amper een boek lezen.'* (Docent AV, Cocles)

In lijn met alle discussies over de 'functiemix' uit een schoolleider juist bedenkingen bij de veronderstelde relatie tussen opleidingsniveau en kwaliteit van docenten.

*'Ik vind dat het niet persé 1e graders hoeven te zijn. Je moet heel voorzichtig zijn met kwaliteit koppelen aan graad.'* (Schoolleider, Curtius)

Naast de meer algemene vraag welke docenten al dan niet les geven aan gymnasiumleerlingen, is er de meer specifieke vraag welke mentoren worden ingezet. Mentoren in de eerste en tweede klas spelen vaak een belangrijke rol bij de instroom van leerlingen in het gymnasium. De meeste scholen lijken daar weinig rekening mee te houden.

*'Ik vind dat we onvoldoende leerlingen krijgen. In principe kunnen we ze uit vijf brugklassen halen. Het maakt nogal wat uit wie de mentor is van zo'n klas. Er zijn er die niets weten van het gymnasium en er zijn er die heel gymnasium-minded zijn.'* (Docent KT, Cocles)



Het lijkt dan ook vaak afhankelijk van de individuele belangstelling van de betreffende mentor of er in gesprekken met leerlingen specifieke aandacht is voor het gymnasium.

*'Nieuwe mentoren komen echt aan mij vragen 'geef jij eens een stel argumenten waarom ik dat kind naar het gymnasium moet praten'.*

(Docent AV, Camillus)

In dit geval vindt er in ieder geval een gesprek plaats tussen de mentor en een docent klassieke talen. Dat laatste blijkt niet op alle scholen het geval te zijn.

Al met al bieden de casestudies weinig indicaties voor strategisch beleid rond de gymnasiale afdelingen. De afdelingen, ook de goedpresterende, krijgen niet of nauwelijks specifieke aandacht in de profilering van de school naar buiten. Ook binnen de scholen nemen de gymnasiale afdelingen geen bijzondere plaats in. Dat uit zich onder meer in de inzet van docenten; scholen sturen daar niet of nauwelijks op.

## **5.2 Weinig samenwerking tussen vakken**

Als onderdeel van de mogelijke oorzaken voor de problematiek rond de klassieke talen wordt gewezen op een combinatie van technologische ontwikkelingen (sociale media, Internet), veranderingen in de leefwereld van leerlingen (concurrentie om aandacht) en ontwikkelingen binnen het onderwijs (nieuwe didactische methoden, verbreding van het curriculum).<sup>12</sup> In die omstandigheden is het voor vakken die juist veel concentratie- en doorzettingsvermogen vragen, zoals de klassieke talen, lastiger om leerlingen te motiveren. Om de 'lasten' enigszins te verdelen, zou het kunnen helpen als er samenwerking of afstemming is met vakken als Nederlands en moderne vreemde talen over grammatica.

Samenwerking tussen docenten van verschillende vakken is in het voortgezet onderwijs, en met name in havo en vwo, geen veel voorkomende praktijk. Vakoverstijgend werken komt over het algemeen moeilijk van de grond. Dat algemene beeld zien we terug in de casestudie scholen. Zowel in laagscorende scholen

*'We hebben ooit eens een bijeenkomst gehad om te inventariseren wie wat wanneer behandelt, maar dat was eenmalig. Daar komt dan verder niks uit.*

*Dus totaal niet.'* (Docent KT, Curtius)

*'We hadden ook projectdagen [vakoverstijgend], maar die zijn wegens gebrek aan succes opgeheven.'* (Docent AV, Torquatus)

als in hoogscorende scholen.

*'Samenwerking? Nee op geen enkel vlak.'* (Docent AV, Corvinus)

*'Dat is recent geïnitieerd op een studiemiddag om meer vakoverstijgend te werken, maar op de een of andere manier komt het er niet van. Als er gezamenlijke projecten binnen school zijn berust dat meer op toeval. Het idee is dat het afstemmen heel veel energie kost.'* (Docent AV, Decius)

De precisie die nodig is voor de klassieke talen, is bij andere vakken in de loop der jaren minder belangrijk geworden. Dat vraagt van docenten klassieke talen extra inspanning. Bij andere vakken is het meer zelfstandig werken belangrijker geworden. Terwijl menig docent klassieke talen daar voor zijn eigen vak juist twijfels bij heeft.

*'Ik denk dat wij wat ouderwets lesgeven, maar dat werkt voor onze talen wel. Er wordt soms gezegd je moet ze meer loslaten, het is de Tweede Fase, meer zelfstandig (...) dat werkt niet voor Latijn en Grieks. Wat doe je als ze vastlopen, en dat doen ze. Laat ze niet te vroeg en teveel los.'*

(Docent KT, Decius)

Al met al is het verschil tussen de klassieke talen en andere vakken de afgelopen jaren eerder groter dan kleiner worden. Docenten klassieke talen staan er wat dat betreft dus meer alleen voor. En ervaren dat ook regelmatig zo.

*'Ik geef mijn vakken dus los van de rest van de school.'* (Docent KT, Scaevola)

### 5.3 Interne concurrentie

Dat scholen hun gymnasiale afdeling weinig systematisch profileren, zowel naar buiten als naar binnen, wil zeker niet zeggen dat scholen geen belang hechten aan hun gymnasium. Integendeel. Een schoolleider verwoordt wat vele anderen in andere bewoordingen herhalen, namelijk:

*'Het is niet zozeer dat het gymnasium heel groot moet worden, maar wel dat we het gymnasium gebruiken als een trekker voor het VWO in het algemeen.'* (Schoolleider, Cocles)



Het gymnasium doet binnen de school ook dienst als referentieniveau. Niet alleen voor het gymnasium zelf, maar indirect ook voor de andere afdelingen.

*'Dat is een bekend verschijnsel; als je de top eraf haalt wordt iets anders de top en zo verder. Dan kom je in een soort negatieve spiraal terecht ...'*

(Docent AV, Torquatus)

Ook om andere redenen heeft het VWO binnen een scholengemeenschap een zekere omvang nodig.

*'... dat is ook organisatorisch handig. Hoe kleiner de VWO afdeling, hoe lastiger het is om in de bovenbouw een beetje profielen en keuzes aan te bieden.'* (Docent KT, Decius)

Bovendien functioneren scholen in een krachtenveld waarin ouders en leerlingen welbewust scholen kiezen. Voor de positie van een school in de lokale 'onderwijsmarkt', is een VWO-afdeling van groot belang.<sup>13</sup> De reputatie van een school berust voor een belangrijk deel op het vermogen om begaafde leerlingen aan te trekken. De concurrentie om begaafde leerlingen is daarom groot. De VWO-leerling zit

*'in een vijver waar best stevig gevist wordt door scholengemeenschappen'.*

(Docent AV, Cincinnatus)

Als reactie op de toenemende concurrentie, bieden scholen meer keuzemogelijkheden aan leerlingen. Bijvoorbeeld op het gebied van beta en techniek (o.a. Technasium), op het gebied van kunst en cultuur (o.a. cultuurprofiel school), op het gebied van talen (o.a. tweetalig onderwijs ofwel TTO), op het gebied van sport (o.a. LOOT-school), en/of met een andere invulling middels een VWO+ programma, waarbij scholen de plus heel verschillend invullen.

Binnen de meeste scholen in de casestudies bestaat naast of in combinatie met de gymnasiale afdeling ook ander vakkenaanbod waarmee de school zich profileert. Om de anonimiteit van de scholen te waarborgen, scharen we al dit aanvullende aanbod onder de algemene noemer 'VWO-XL'. Voor de gymnasiale afdeling betekent de komst van XL interne concurrentie. Om te beginnen concurrentie om aandacht en middelen.

'Ik denk dat het VWO-XL ook een heleboel van onze aandacht heeft geëist. Daar heeft de

school echt op ingezet en daarom is het gymnasium misschien ook een beetje een ondergeschoven kindje geworden.’ (Docent AV, Cincinnatus)

Waar de school de meeste aandacht aan besteedt, gaat niet aan de leerlingen voorbij.

*‘In de voorlichting was er wel veel aandacht voor VWO-XL, maar niet zo voor het gymnasium. VWO-XL is ook net nieuw op deze school, dat is nu belangrijker.’* (Leerling, Torquatus)

Een gevolg lijkt te zijn dat het gymnasium binnen de school het karakter krijgt van een ‘extra aanbod’, vergelijkbaar met andere keuzes als Technasium, cultuur maar ook extra vakken als filosofie, Spaans of Chinees.

*‘Het gaat op tussen alle andere vakken. Het is niet meer het idee we hebben een gymnasium, meer we hebben Grieks en Latijn en Spaans en we hebben dat. Het is allemaal gelijk.’* (Docent KT, Camillus)

Alleen al door de mogelijkheden van andere keuzes, krijgt het gymnasium bijna letterlijk minder ruimte binnen de school. Los daarvan wordt het nieuwe aanbod vaak ook op een andere, meer eigentijdse manier gepresenteerd. Bijvoorbeeld op open dagen.

*‘Er wordt een multifunctioneel lokaal gebruikt, een joekel van een lokaal samengesteld uit drie lokalen. Daar staan allerlei VWO-XL stands in. Dat is natuurlijk een lokker. Vervolgens heeft de afdeling klassieke twee eigen vaklokalen, daar wordt het gymnasium geprofileerd. Alleen al in de afmetingen zie je dat er een verschil zit.’* (Docent AV, Cincinnatus)

Leerlingen die voorheen voor het gymnasium kozen, kunnen nu ook voor een ander (extra) aanbod kiezen. Daardoor ontstaat een risico op verdunning van het aantal leerlingen binnen elk van de keuzemogelijkheden, inclusief het gymnasium.

*‘VWO-XL is in de wandelgangen ook meer aanwezig dan Latijn. ... Dan denk ik dat Latijn en Grieks nog meer in de verdrukking komen. ... Dat is voor de klassieke talen niet echt bemoedigend. ... (daar) zitten de topleerlingen, het is de doelgroep voor de klassieke talen.’* (Docent AV, Scaevola)



De casestudies geven weinig indicaties dat er sprake is van weloverwogen afstemming tussen het al langer bestaande gymnasium en de meer recente uitbreidingen van het aanbod voor VWO-leerlingen. Impliciete keuzes zijn er natuurlijk wel. Bijvoorbeeld om gymnasiumleerlingen ook allemaal een specifiek ander extra aanbod te geven, zodat het gymnasium de facto samenvalt met de 'nieuwe' XL-variant. In andere scholen bestaan de verschillende stromen naast elkaar en kunnen leerlingen die voor het gymnasium kiezen niet ook – al was het maar om roostertechnische redenen – gelijktijdig voor een andere variant kiezen. Ook komt het voor dat het extra aanbod los staat van het onderscheid tussen atheneum en gymnasium, en leerlingen uit beide routes keuzes kunnen maken uit het extra aanbod. Hoe de organisatie exact in elkaar zit, bleek voor de onderzoekers niet altijd goed te achterhalen. In een aantal scholen bleek het overigens ook voor de eigen docenten niet altijd duidelijk hoe de verschillende stromen zich tot elkaar verhouden. Dit zou kunnen wijzen op enige discrepantie tussen de profilering naar buiten van de mogelijkheden die de school biedt, en de praktische haalbaarheid binnen de eigen organisatie. In de strijd om de leerling wordt soms meer beloofd dan daadwerkelijk wordt waargemaakt.

De resultaten van het vooronderzoek en deze eerste bevindingen wijzen er op dat hoog- en laagscorende scholen niet systematisch van elkaar verschillen op de meer zichtbare en relatief makkelijk meetbare kenmerken. Anders gezegd, op basis van de formele organisatie zijn er geen verschillen. Zijn er dan helemaal geen verschillen? Die zijn er zeker, en zoals in hoofdstuk 6 zal blijken zijn die vooral te vinden in de informele organisatie. Dat betekent dat de verschillen tussen de twee groepen scholen niet zozeer het bedoelde effect zijn van het uitvoeren – of beter gezegd het uitblijven – van specifiek beleid door de school, maar eerder het resultaat van een samenloop van omstandigheden.

## 6. Waarin scholen verschillen

Op het eerste gezicht verschillen hoog- en laagpresterende gymnasiale afdelingen niet systematisch van elkaar. Wie beter kijkt ziet wel degelijk verschillen. Die verschillen zijn soms subtiel, maar niettemin substantieel. Om de aard van het onderscheid te verhelderen, beschrijven we eerst een spanningsveld waar alle gymnasiale afdelingen mee te maken hebben. Daarna zal blijken dat scholen verschillend omgaan met dat spanningsveld.

### 6.1 De balans tussen brede profilering en een 'status aparte'

Een scholengemeenschap bedient per definitie een heterogeen samengestelde groep leerlingen. Scholen vinden het belangrijk dat er voor leerlingen in alle leerwegen een gelijkwaardige plaats is binnen de school. Dat is ook de reden waarom veel schoolleiders van de casestudie scholen terughoudend zijn om het gymnasium binnen de school te positioneren als 'anders'.

*'De visie die daarachter zit is dus dat we verschillende groepen willen bedienen en die groepen bij elkaar maakt het voor iedereen aardig. We zijn toch één school. Het is juist aardig dat iedereen verschillend is, daar kun je van leren.'* (Schoolleider, Decius)

Om dezelfde reden bestaat er op veel scholen weinig animo om het gymnasium te formaliseren in de inrichting van de schoolorganisatie. Bijvoorbeeld door van het gymnasium een aparte afdeling te maken.

*'We hebben dus geen los gymnasiumteam. Dan krijgen we namelijk precies wat we niet willen, namelijk dat we een afdeling krijgen met een eigen structuurtje binnen de school. We willen juist dat het opgaat binnen de school.'* (Schoolleider, Curtius)

Schoolleiders willen voorkomen dat het gymnasium geassocieerd wordt met waarderingen als hoger, beter of belangrijker dan de andere leerwegen binnen de school. Dat perspectief vindt weerklank bij docenten.



*'Ik vind het wel goed dat er even hard gewerkt wordt om de havisten goed naar het examen te loodsen als de gymnasiasten. Het heeft hier geen aparte status. We proberen met even veel elan gestalte te geven aan een havo of VMBO-t.'* (Docent AV, Cocles)

Men wil ook voorkomen dat medeleerlingen gymnasiasten te zeer als 'anders' gaan beschouwen.

*'We willen wel voorkomen dat die klas zo'n status aparte krijgt dat het wrevel op gaat wekken bij andere klassen.'* (Docent AV, Scaevola)

Die boodschap lijkt goed over te komen bij leerlingen.

*'... net als biologie niet belangrijker wordt gevonden dan de rest, zijn de klassieke talen ook gewoon een vak.'* (Leerling, Corvinus)

De positionering van de gymnasiale afdeling binnen de school blijkt een subtiele balans, die het best wordt verwoord door een van de schoolleiders:

*'Je wil wel enigszins propageren dat ze anders zijn, maar niet dat ze meer zijn.'* (Schoolleider, Decius)

Het zoeken naar een balans tussen brede profilering en een 'status aparte' voor de gymnasiale afdeling is in alle scholen een thema, zowel hoog- als laagscorend. Daar zit het verschil niet in. Hoe die balans er in de dagelijkse schoolpraktijk praktisch uitziet, blijkt echter wel systematisch te verschillen tussen beide groepen scholen. We beschrijven eerst (§ 6.2) welke balans hoogscorende scholen hebben gevonden. Vervolgens verleggen we de focus naar laagscorende scholen (§ 6.3). Deze scholen illustreren hoe de balans tussen de breedte van de hele school en het specifieke van de gymnasiale afdeling verstoord kan raken. De analyses van alle acht casestudie scholen maken ook duidelijk hoe kwetsbaar de positie van de gymnasiale afdeling vaak is. Aan het slot van dit hoofdstuk staan we daar apart bij stil (§ 6.4).



## 6.2 In balans

Kenmerkend voor hoogscorende scholen is dat de gymnasiale afdeling binnen de school een stevige positie heeft in de informele organisatie van de school. Dit onderzoek gaat niet over de vraag hoe die informele positie is ontstaan of opgebouwd. De indruk bestaat dat de geschiedenis van de school hier een belangrijke rol speelt. Bijvoorbeeld doordat een vorige schoolleider het gymnasium sterk heeft gesteund, in woord en daad. Of doordat een aantal classicus over een periode van vele jaren een goed functionerende afdeling hebben opgezet, uitgebouwd en verankerd in de school. Wat we wel kunnen beschrijven is hoe die informele posities heden ten dage zichtbaar en merkbaar is, met name ook vanuit het perspectief van leerlingen.

### 6.2.1 Meters maken

Klassieke talen vragen veel tijd en inzet. Een breed gedeelde opvatting is dat leerlingen voor deze vakken veel 'meters moeten maken'. Op scholen waar leerlingen goed scoren op het eindexamen Latijn, maken leerlingen die meters ook. De docent klassieke talen en wat er in de lessen gebeurt, speelt daar uiteraard een cruciale rol in. Zowel schoolleiders, collega docenten als leerlingen verwoorden de bekende kenmerken van effectieve docenten: hoge eisen stellen in combinatie met veel ondersteuning om leerlingen ook aan die eisen te laten voldoen.<sup>14</sup> Het meest informatief is wat leerlingen te zeggen hebben over hun docenten. Leerlingen spreken nauwelijks over de hoge eisen die er aan hen worden gesteld, maar des te meer over de grote steun die ze van hun docenten krijgen.

*'Ik had Bio en Grieks op hetzelfde moment. Ik ging bijna altijd naar Bio en dan kon ik in de pauze diezelfde dag nog een half uur zo'n beetje privé les krijgen. ... Je kan altijd extra hulp krijgen.'* (Leerling, Corvinus)

Waarschijnlijk net zo belangrijk als daadwerkelijke steun, is de steun die leerlingen ervaren. Leerlingen zijn er van overtuigd dat ze altijd bij hun docenten terecht kunnen met vragen. Ook buiten de lessen en zelfs buiten schooltijd. Of ze daar nu een beroep op doen of niet.

*'Volgens mij als je hem opbelt, wil hij het je ook nog wel uitleggen.'*  
(Leerling, Cocles)

Al met al weten docenten leerlingen flink aan het werk te krijgen.



***'Hij zorgt ervoor dat die leerlingen een grotere huiswerklast hebben dan de andere leerlingen, veel groter. En hij slaagt erin die leerlingen met dat werk echt bezig te laten gaan. Dat is heel knap en daar steekt hij zelf ook heel veel tijd en moeite in, om het gemaakte werk ook na te kijken, feedback te geven.'*** (Docent AV, Corvinus)

Leerlingen op deze scholen waarderen de lessen niet alleen,

***'Ik vind die lessen wel heel nuttig. ... je leert heel veel in één les.'***  
(Leerling, Cocles)

ze hebben ook de overtuiging dat ze de lessen hard nodig hebben. Sterker nog, dat ze eigenlijk geen les kunnen missen. Ze moeten er bij zijn.

***'Het punt is als je een paar lessen mist doordat je bijvoorbeeld lang ziek bent, loop je gelijk heel erg achter en dat is wel jammer. Je kunt eigenlijk niks missen tijdens Grieks en Latijn.'*** (Leerling, Corvinus)

Op deze scholen spreken leerlingen met groot respect – om niet te zeggen ontzag – over hun docenten klassieke talen. Een van de pilaren waarop dat respect rust, is de grote kennis die docenten ten toon spreiden. Volgens de leerlingen weet hun docent 'echt alles'.

***'Als je iets vraagt dan weet hij het echt wel altijd. Ook als je woordjes vraagt, dan weet hij ze meteen.'*** (Leerling, Camillus)

Naast een indrukwekkende hoeveelheid kennis, zien en ervaren leerlingen nog iets anders.

***'Hij zet zich echt in. Hij vindt zijn hele vak ook echt heel leuk en hij vertelt overal heel enthousiast over.'*** (Leerling, Cocles)

Of sterker nog.

***'Het is zijn leven.'*** (Leerling, Corvinus)

De grote betrokkenheid van docenten bij het vak, uit zich in hard werken. Leerlingen zien dat hun docent hard voor hen werkt.

*'Hij werkt echt heel hard voor ons. ... hij is heel fanatiek.'*

(Leerling, Corvinus)

Docenten geven daarmee het voorbeeld. In de interactie tussen leerlingen en docenten is hard werken de norm. Docenten laten leerlingen zien dat zij hard werken, en verwachten hetzelfde van hun leerlingen.

*'Als je je werk doet en je goed inzet, doet hij ook wat hij als leraar moet doen. ... Als je zijn vertrouwen schendt heb je een probleem. Inderdaad, dan doet hij ook niks meer voor jou, dan wordt het wel moeilijk om je punten te halen.'* (Leerling, Cocles)

Al met al is het resultaat dat leerlingen veel tijd aan de klassieke talen besteden.

*'Latijn is wel het vak waar ik het langst mee bezig ben. Daarna zie ik wel hoeveel tijd ik nog heb om van de rest wat te maken. Ik vind het niet persé belangrijker, maar je bent er veel meer tijd aan kwijt. ... Als ik Wiskunde en Latijn nog heb, doe ik eerst Latijn. Want als je Latijn af hebt, dan valt Wiskunde mee. En als ik eerst Wiskunde doe, dan moet ik daarna nog Latijn, pff...'* (Leerling, Corvinus)

### 6.2.2 Samen aan het werk

Op hoogscorende scholen werken docenten en leerlingen intensief met elkaar samen. Binnen die samenwerking spreekt het voor zich dat leerlingen hun huiswerk maken.

*'Hij controleert ons huiswerk niet, hij vertrouwt ons. Iedereen heeft het ook af. ... Het is niet prettig om het niet af te hebben, want dan kun je niet goed meedoen aan de les.'* (Leerling, Cocles)

In de samenwerking tussen docent en leerlingen is het 'not done' om vertalingen van Internet te halen.



*'Die tijd is voorbij. Ik doe het nu altijd zelf. Ik vind het ook leuk om het zelf te doen. Het kost wel veel tijd en ik heb er niet altijd zin in. Dan heb je zo'n hele tekst voor je en dan denk je blehh. Maar als je dan bezig bent is het wel leuk, en als je het hebt denk je yes!'* (Leerling, Cocles)

Het samen werken blijft niet beperkt tot de interactie tussen docent en leerling, maar strekt zich nadrukkelijk uit naar leerlingen die samen aan het werken zijn. In de lessen wordt veel samen op gewerkt.

*'Er wordt veel gezamenlijk gedaan; samen rijtjes opzeggen en gezamenlijk overhoren. Als je het niet kent wordt dat ook flink duidelijk gemaakt dat dat niet gewaardeerd wordt. En andere kinderen waarderen dat ook niet, want zij kennen het dus wel.'* (Docent KT, Corvinus)

Binnen de groep gymnasiasten lijken vormen van zelfregulering te ontstaan. Leerlingen helpen elkaar.

*'Ze zijn heel mild naar elkaar. Ze helpen elkaar, ze vangen elkaar op. Sociaal gezien is het echt een team, maar ook wat werkhouding betreft.'*  
(Docent AV, Cocles)

En als dat nodig mocht zijn, corrigeren ze elkaar ook.

*'Bij toetsen, vanaf klas 4, train ik ze er ook op dat men bij mij in de klas niet spiekt en dat ik ze dan ook niet kan vertrouwen in Rome of in Griekenland. Dus ik loop heel vaak weg bij lessen en er wordt nooit gespiekt. Ja één keer is er gespiekt, ik weet nog precies wie. En die leerling weet het ook nog precies. Die komt met zo'n boei aangelopen. Die was betrapt en de hele klas sprak er schande van.'* (Docent KT, Cocles)

Zonder dat er speciaal naar is gevraagd, bevestigen leerlingen dit verhaal.

*'Iets heel typisch aan hem is, als wij een test hebben dat hij soms een kwartier weg is en dat dan toch niemand afkijkt. Ja het is dan muisstil.'*  
(Leerling, Cocles)

Andere docenten gebruiken andere methoden om iedereen bij de les te houden en op een positieve manier gebruik te maken van sociale controle tussen leerlingen.

*'Soms gaat hij ook van die vragen stellen in een SO: wie wist gisteren dat woordje niet? En die vraag levert ook punten op. Hij wil dus dat je heel goed oplet in de les. En je doet het ook, want dit is heel irritant.'*

(Leerling, Corvinus)

### 6.2.3 Een beetje speciaal

Op deze scholen zijn gymnasiasten niet zozeer een verzameling leerlingen die de vakken Latijn en/of Grieks volgen, ze vormen samen ook een echte en hechte groep. Binnen die groep is er een leerklimaat waarin leerlingen elkaar stimuleren en waarin goed presteren gewaardeerd wordt.

*'En omdat het niveau van onze klas zo hoog is leer je er ook veel van. Wij helpen elkaar en daardoor kun je heel veel meer doen. Als je niet zo goed bent, wordt je wel meegetrokken in de kwaliteit van de rest van de leerlingen omdat je niet kunt achterblijven.'* (Leerling, Corvinus)

De vorming van een groep gymnasiasten en het bedoelde leerklimaat ontstaan uiteraard niet vanzelf. Docenten werken daar bewust aan.

*'Ik probeer wel in de onderbouw een soort incrowd te maken; wij doen lekker iets dat zij niet mogen. De anderen mogen ook niet kijken. Ze mogen wel op de gang staan, maar niet het lokaal binnenkomen.'* (Docent KT, Corvinus)

Hoogscorende scholen weten een sfeer te creëren bij leerlingen dat het gymnasium iets bijzonders is. Ze doen dat op heel verschillende manieren.

*'We willen, en dat wordt ook vanuit de schoolleiding gestimuleerd, en dat vind ik onwijs leuk, dat elk leerjaar iets speciaals heeft alleen voor gymnasium.'* (Docent KT, Decius)

Op één van de scholen kunnen leerlingen zich niet zomaar aanmelden voor het gymnasium, maar worden ze daarvoor uitgenodigd. Dat maakt het tot een zekere eer om het gymnasium



te mogen volgen. Ook wat er binnen de lessen gebeurt draagt bij aan een positief groepsgevoel.

*'We zijn altijd samen bezig; iedereen werkt ... we zijn allemaal op hetzelfde gericht. ... Of je zit samen te vertalen, of je luistert samen naar (de docent). Ik vind het gezelliger dan andere lessen. Je bent met z'n allen ergens aan bezig, een soort groepsgevoel.'* (Leerling, Cocles)

Hoewel niet uniek voor hoogpresterende scholen, draagt ook de gezamenlijke Romereis bij aan de sociale binding. Evenals het gegeven dat gymnasiasten vaak alle jaren van hun middelbare schooltijd les krijgen van dezelfde docenten klassieke talen. Docenten kennen hun leerlingen 'van haver tot gort' en bouwen een hechte band op met hun leerlingen. Al deze praktijken dragen er aan bij dat de gymnasiasten ook in sociaal opzicht een groep vormen. Om een dergelijke groep te vormen en in stand te houden, is een zekere stabiliteit in samenstelling nodig. Op deze scholen is de impliciete en soms ook de expliciete regel dat als je er aan begint, je het ook af maakt. Dat geldt voor de onderbouw:

*'Wat we heel expliciet communiceren is als je in de 2e klassieke talen kiest, moet je het in de 3e ook doen. Dus niet dat je tussentijds stopt.'*  
(Schoolleider, Camillus)

Maar zeker voor de bovenbouw. Strikt genomen bestaat de mogelijkheid voor leerlingen om zelfs na het examen een streep door een vak te halen, mits er genoeg en passende andere vakken overblijven voor een VWO diploma. Deze formele regel krijgt op hoogscorende scholen fors, zij het informeel, tegenwicht.

*'Het op het laatste moment voor een atheneum kiezen, daar wordt hier echt met hand en tand tegen verzet. ... Je moet wel van heel goede huize komen wil je dat doen. Dan is het lokaal te klein. En we zullen het zelf nooit opperen, geen denken aan. Als je begint ga je door, je doet het of goed of niet.'*  
(Docent KT, Corvinus)

#### **6.2.4 Ankerpunten in de school**

Op basis van de analyse tot zover kan makkelijk de indruk ontstaan dat het succes van een gymnasiale afdeling louter en alleen afhangt van de kwaliteiten van de individuele docent klassieke talen. Die verklaring horen we ook veelvuldig. Bijvoorbeeld van leerlingen.

Gevraagd naar wat andere scholen zouden kunnen doen om het gymnasium beter te maken, kregen we regelmatig als antwoord dat zo'n school het beste af zou zijn met hun eigen mijnheer X of mevrouw Y. Om er vervolgens aan toe te voegen dat daar natuurlijk geen sprake van kan zijn. Verschillende schoolleiders zeggen iets vergelijkbaars, maar in andere woorden.

***'Je moet om te beginnen de goede mensen hebben om het werk te doen. En als dat zo is, dan kunnen ze verder hun gang gaan, min of meer. Echt goeie komen zelf wel met vragen en wensen en mogelijkheden, die maken dat bespreekbaar.'*** (Schoolleider, Cocles)

De analyses van de casestudies laten echter zien dat een verklaring die louter leunt op de individuele kwaliteiten van de docent, veel te gemakkelijk is. Of zoals een docent het bondig verwoordt:

***'Als het alleen maar afhangt van de leraar klassieken, dan is het foute boel op een school.'*** (Docent AV, Cocles)

Zonder ondersteuning in de school komen ook uitstekende docenten niet tot hun recht. Regelmatig hebben docenten klassieke talen de ankerpunten binnen de school voor een belangrijk deel zelf opgebouwd in de loop der jaren.

***'Het gymnasium is in de school verankerd. Er is geen twijfel over mogelijk dat het een opleiding is die een bestaansrecht heeft. (...) Nu die status eenmaal is bevochten trap je tegen een heilig huisje als je het anders wilt.'*** (Docent KT, Corvinus)

Los van de ontstaansgeschiedenis, constateren we dat dergelijke ankers duidelijk aanwezig zijn in scholen waar leerlingen goed presteren. Ankerpunten kunnen heel verschillende vormen aannemen. Het is ook zeker niet gezegd dat een school alle hier genoemde ankers zou moeten hebben. Wel is het van groot belang dat er meerdere ankers zijn, om samen het gymnasium te dragen.

Een voorbeeld van een ankerpunt is een eigen en herkenbare fysieke plek in de school.



*'Er hangt in het vaklokaal ook... geen elitair sfeertje, maar het is wel de huis-kamer van het gymnasium. Ze kennen elkaar goed en vormen een hechte club en vinden dat heel prettig. Vanaf klas 4 begint dat te groeien.'*

(Docent KT, Cocles)

In symbolische zin is de plaats van de klassieke talen op het rooster een betekenisvolle indicator voor de plaats van de gymnasiale afdeling binnen de school.

*'Nu zitten we niet meer aan de randen van het rooster, sinds een aantal jaren.'* (Docent KT, Decius)

Ankerpunten zijn ook collega's van andere vakken. In al deze hoogscorende scholen vinden we docenten die het gymnasium belangrijk vinden en zich daar sterk voor maken.

*'Ik ben een groot voorstander van de klassieke talen en ik vind dat ze echt serieus genomen moeten worden.'* (Docent AV, Decius)

Docenten klassieke talen ervaren die steun ook.

*'We hebben hier een behoorlijk aantal docenten die zelf een gymnasiale achtergrond hebben en het gymnasium een heel warm hart toedragen.'*

(Docent KT, Decius)

Steun van collega-docenten is niet alleen belangrijk voor docenten klassieke talen, maar ook voor leerlingen. Docenten van andere vakken onderstrepen het belang van het gymnasium, ook richting leerlingen.

*'Ik zeg ook tegen leerlingen; eerst Latijn en Grieks maken en als het echt niet lukt, dan voor mijn vak maar wat minder.'* (Docent AV, Cocles)

Bij afwezigheid van een meer formele inbedding van de gymnasiale afdeling binnen de school, is de steun van collega-docenten afhankelijk van de interesse en inzet van de betreffende collega's.



*'Sommige docenten zijn altijd geïnteresseerd om te kijken wat er bij de klassieken gebeurt en te kijken of ze dat kunnen combineren met hun eigen vak. ... Dit is vaak eigen initiatief, van mensen die het leuk vinden om meer te doen met de gymnasium leerlingen.'* (Docent AV, Cocles)

Schoolleiders vormen uiteraard ook een belangrijk ankerpunt. De schoolleiders van deze scholen zijn overtuigd van het belang van het gymnasium.

*'Als je gewoon goed bent is het fantastisch om klassiek gevormd te zijn, denken wij. Het vereist ook een bepaalde discipline om met een taal als Latijn bezig te zijn. Dat is heel goed voor jezelf om daarmee bezig te zijn ... De wijze van denken ... Ik denk dat dat gymnasium juist voor een school als de onze echt essentieel is.'* (Schoolleider, Camillus)

En laten dat ook merken. Wederom, ook richting leerlingen.

*'Ik moet wel eens bij de gymnasium klas naar binnen en dat doe ik welbewust. Ik maak altijd een toespeling op iets. Ik haak in op wat er gebeurt, en dan heb ik denk ik nog net voldoende kennis van de klassieke talen om op borrelpraat niveau... En dan komt er een reactie. Die kinderen zitten hier en die merken oh wacht even, het is niet iets wat alleen in dit clubje is, maar er zijn ook anderen mee bezig.'* (Schoolleider, Decius)

Als gezegd vinden we in goed presterende scholen niet één of dezelfde ankers, maar wel steeds sterke combinaties van verankeringen in de school. Expliciete steun van schoolleiders en collega docenten lijkt onontbeerlijk. Daarnaast zijn er ankers – zoals de plaats op het rooster, het eigen lokaal – die ook voor leerlingen een belangrijke symbolische betekenis hebben. Het belang dat docenten klassieke talen aan het gymnasium hechten, wordt met andere woorden bevestigd en bekrachtigd door de andere boodschappen die leerlingen krijgen.

### 6.3 Uit balans

Kort samengevat is het grootste verschil tussen hoog- en laagscorende scholen, de informele positie van de gymnasiale afdeling binnen de school. Op hoogscorende scholen is die informele positie sterk, op laagscorende scholen is die positie relatief zwak. Zoals al eerder gezegd,



kunnen we op basis van dit onderzoek niets zeggen over het ontstaan van die relatief zwakke positie. Wel stellen we een samenhang vast tussen enerzijds een zwakke positie van de gymnasiale afdeling binnen de school en anderzijds lage prestaties van leerlingen bij het eindexamen Latijn. Het is onduidelijk wat hier oorzaak en gevolg is. Zoals de analyses hierna nog zullen illustreren, is waarschijnlijk sprake van een zichzelf versterkende dynamiek waarin oorzaak en gevolg na verloop van tijd nauwelijks meer van elkaar te onderscheiden zijn. Gevraagd naar de oorzaken van de tegenvallende prestaties, geven schoolleiders en docenten over het algemeen verschillende antwoorden. Net als bij de hoogpresterende scholen zijn schoolleiders ook bij de laagpresterende scholen overwegend van mening dat de individuele kwaliteiten van docenten met stip de belangrijkste factor zijn.

*'We hebben hier het neusje van de zalm [qua leerlingen]. Je bent een slechte kok als je daar geen pudding van kunt maken.'* (Schoolleider, Cincinnatus)

Docenten, zowel docenten klassieke talen als docenten van andere vakken, leggen meer nadruk op de context waarbinnen ze werken en factoren die we eerder benoemden als aspecten van verankering binnen de school.

*'Slechte examenresultaten zijn toch vaak het gevolg van dat het er een beetje bij hangt. En dat is natuurlijk de laatste jaren bij ons op school altijd zo geweest; het hing er een beetje bij. Daar werd nooit echt veel aandacht aan besteed.'* (Docent AV, Scaevola)

De individuele kwaliteiten van docenten maken geen deel uit van dit onderzoek. Daarmee is niet gezegd dat die kwaliteiten niet relevant zouden zijn. Wat in dit onderzoek vooral opvalt is dat de verankering van de klassieke talen substantieel verschilt tussen scholen met hoge en scholen met lage prestaties van leerlingen.

### **6.3.1 In de marge**

Op scholen met slechte prestaties hebben de gymnasiale afdelingen weinig positie. In het spanningsveld tussen brede profilering van de hele school en een 'status aparte' voor de gymnasiale afdeling, vinden we bij deze scholen weinig indicaties dat het gymnasium speciale aandacht krijgt. Schoolleiders, docenten en leerlingen spreken daar ook in die termen over, maar gebruiken daar uiteraard verschillende woorden voor. Schoolleiders benoemen het fenomeen eerder in termen van de formele positie:

***'Het is helemaal geen afdeling in de school eigenlijk. Het is een beetje los zand dat door de afdeling heen drijft.'*** (Schoolleider, Scaevola)

Docenten uiten zich meer in termen van belang. Bij de inschatting van dat belang is de opstelling van de schoolleiding overigens bij uitstek relevant.

***'Het is moeilijk is om te bepalen waarom het gymnasium belangrijk is. Ik geloof dat dat ook helemaal niet zo duidelijk is hier binnen de school. Ik weet dat er door de schoolleiding belang aan toe wordt gekend. ... Het heeft een PR-matige reden. Misschien doen ze (de schoolleiding) het uit concurrentieoverwegingen, om mensen binnen te krijgen. Het levensbelang van het gymnasium is aanwezig bij de schoolleiding, maar hoe zwaar dat weegt?'*** (Docent AV, Curtius)

Docenten uiten zich ook op andere manieren die duidelijk maken dat het gymnasium niet echt 'leeft' binnen de school.

***'Ik denk eigenlijk zelden 'dit is een goede gymnasium leerling'. Dat zit helemaal niet in mijn denksysteem. Dus laat staan dat ik het stimuleer.'*** (Docent AV, Scaevola)

De gesprekken met leerlingen zijn op dit punt het meest informatief. Zij zijn de ontvangers van alle expliciete en impliciete boodschappen die de school geeft over het belang dat ze hecht aan het gymnasium. Afgaand op de interviews, zijn die boodschappen in deze groep scholen tamelijk eensluidend.

***'Het is niet belangrijk voor de school. Volgens mij willen ze het juist als evenveel zien als andere vakken.'*** (Leerling, Cincinnatus)

Opvallend anders dan de leerlingen van hoog presterende scholen, associëren deze leerlingen het gymnasium niet met iets wat een beetje anders is dan andere vakken op school. Laat staan dat het 'een beetje speciaal' is.

***'Ik vind eigenlijk dat er geen verschil is. ... Gymnasium is niet per definitie met meer vakken dan atheneum, het is nu ook geen hoger niveau meer.'*** (Leerling, Cincinnatus)



Op deze scholen zien we in veel mindere mate dat gymnasiasten een echte en hechte groep vormen. Waarbinnen leerlingen intensief met elkaar samen werken en met elkaar optrekken.

*'Alleen bij Latijn zit je bij de gymnasiasten, voor de rest zit je gewoon met de mensen die atheneum volgen. Je bent eigenlijk hetzelfde, alleen met een extra taal.'* (Leerling, Torquatus)

Op sommige scholen zijn docenten zich wel bewust van het belang van groepsvorming, maar lijken ze daar weinig bewust op te sturen.

*'Het contact onderling is wel goed. In de onderbouw doen we daar niets aan, dat ontstaat vanzelf. ... We regelen niet echt dingen buiten de lessen om.'* (Docent KT, Torquatus)

Naar aanleiding van de slechte resultaten poogt een aantal scholen meer recentelijk welbewust om meer binding tussen gymnasiasten te creëren. En iets extra's voor hen aan te bieden.

*'We proberen dat wel door met ze naar het theater te gaan, maar dat is allemaal op vrijwillige basis. Als iemand moet werken, dan gaat ie niet mee. Er zit altijd een vrijblijvendheid ...'* (Docent KT, Curtius)

Deze initiatieven staan nog in de kinderschoenen en zijn van te recente datum om al effecten op leerlingen te kunnen zien. Al met al krijgen leerlingen vooral signalen dat ze VWO-leerlingen zijn. Dat ze gymnasium doen krijgt weinig betekenis. Op laagscorende scholen uiten leerlingen zich vrij consequent in termen als:

*'Ik denk dat de leraren van andere vakken ook niet weten wie precies gymnasium volgt.'* (Leerling, Torquatus)

Om misverstanden te voorkomen voegen we daar expliciet aan toe dat er ook op laagpresterende scholen docenten zijn die het gymnasium van groot belang vinden. Het punt is eerder dat de boodschap van een breed gedeeld belang minder eenduidig is. En vooral, niet overkomt bij leerlingen.

*'Je gaat het zelf als minder belangrijk beschouwen omdat andere leraren zeggen 'mijn vak is belangrijker'. Niet dat je daarnaar gaat luisteren, maar je ziet het zelf ook...'* (Leerling, Scaevola)

De boodschappen die leerlingen krijgen over het belang van de gymnasiale afdeling, kunnen overall vandaan komen. Ook het rooster geeft een boodschap. Zoals eerder gezegd is de plaats van de klassieke talen op het rooster een betekenisvolle indicator voor de betekenis van de gymnasiale afdeling binnen de school. Roosters vormen de symbolische uitingen van een expliciete of impliciete strijd achter de schermen.

*'Het is zelfs vaak zo dat het als lastig wordt ervaren. Het is een roosterkwes- tie. Je moet Latijn ergens kwijt. ... Het is niet echt de slagroom op de taart om gymnasium te doen.'* (Schoolleider, Scaevola)

Leerlingen begrijpen de boodschappen die achter het rooster schuilgaan heel goed.

*'Aan het begin of het einde van de dag. Zodat VWO er geen last van heeft.'* (Leerling, Scaevola)

De plaats van een vak op het rooster is niet alleen symbolisch, maar ook heel concreet. Met heel concrete consequenties.

*'De bovenbouw zit vaak aan het einde van de dag ... anders moeten de andere leerlingen wachten. Maar met mijn 1e klas heb ik ook twee keer het 8e uur ... dat is waardeloos. Aan het eind van de dag nog grammatica uit- leggen.'* (Docent KT, Curtius)

In een enkel geval krijgt het gebrek aan 'plaats' van het gymnasium binnen de school een letterlijke betekenis. Bijvoorbeeld als het aantal eigen lokalen voor de klassieke talen wordt vermindert, of het eigen vaste lokaal verdwijnt.

*'We hebben wel twee vaste lokalen voor de klassieke talen, maar die worden ook vaak door andere vakken gebruikt.'* (Leerling, Torquatus)



Ook de onzichtbaarheid van de gymnasiale afdeling blijkt soms letterlijk genomen te moeten worden.

***'Ik zou moeten gaan zoeken naar een lokaal klassieke talen in dit gebouw geloof ik.'*** (Docent AV, Torquatus)

Dat de fysieke plaats van de lessen in de klassieke talen ook symbolische betekenis heeft, blijkt wederom uit wat leerlingen daarover zeggen. Zo luidde en reactie op een vraag of leerlingen nog adviezen hadden voor de schoolleiding:

***'Een beter en groter lokaal, minder donker. We worden een beetje weggestopt als Latijnklas.'*** (Leerling, Scaevola)

Ook de formele status van een vak is van invloed op het belang dat leerlingen er aan hechten. Om organisatorische redenen wordt Latijn in de brugklas soms aangeboden als extra keuzevak. Dat heeft consequenties voor de werving van leerlingen voor het gymnasium.

***'Ik heb VWO leerlingen nodig die niet alleen geïnteresseerd zijn, maar die ook nog een vak extra willen en de ruimte en de tijd hebben om mijn vakken te komen doen. ... Ze hebben toch één of twee vakken meer dus het is hard werken om het niveau te halen.'*** (Docent KT, Scaevola)

Hoewel de klassieke talen in latere jaren geen keuzevak meer zijn, heeft de status van het vak bij de start een lange schaduw.

***'.. in de onderbouw is het maar een extra vak. En in de bovenbouw is het geen extra vak meer, maar zo blijf je het wel zien.'*** (Leerling, Scaevola)

Al met al slagen deze scholen er minder goed in om leerlingen de meters te laten maken die nodig zijn voor de klassieke talen. De leerlingen zijn daar ook eerlijk over.

***'We kunnen in onze klas zien dat de motivatie eigenlijk niet echt hoog ligt.'*** (Leerling, Torquatus)

Huiswerk maken spreekt zeker niet voor zich. Het zelf je huiswerk maken evenmin.

*'... de site Latijnengrieks.nl. Daar staan alle antwoorden op en ik denk dat heel veel mensen de neiging hebben om dat over te schrijven. Met Grieks deed ik dat vooral. Het is lastig voor de docenten om te kijken of iemand het van internet heeft of zelf heeft vertaald.'* (Leerling, Torquatus)

Docenten houden daar vervolgens rekening mee.

*'Wij kunnen ook weinig vertalen als oefening meegeven, omdat alle vertalingen tegenwoordig op internet staan en dat is toch aantrekkelijk.'*  
(Docent KT, Curtius)

Dat er minder hard wordt gewerkt blijkt ook als leerlingen zelf een vergelijking kunnen maken. Bijvoorbeeld omdat ze eerder op een andere school zaten.

*'Op het X gymnasium ging alles tien keer sneller. Hier heb je wat meer tijd om de dingen te begrijpen.'* (Leerling, Curtius)

Dat leerlingen mogelijk niet hard genoeg werken, zien schoolleiders ook. En niet alleen bij de klassieke talen. Mogelijk manifesteert het zich daar eerder of pregnanter dan bij andere vakken.

*'Het zijn de slimme leerlingen en die denken 'moet wel lukken'. En bij veel vakken lukt het ook vaak wel. En bij de klassieke talen lukt het lang niet altijd. ... Dit heeft met mentaliteit te maken.'* (Schoolleider, Curtius)

### 6.3.2 Verbroken ankers

De classici op laagscorende scholen geven aan dat ze moeilijk iets van de grond krijgen. In hun verhalen, en ook in die van anderen, klinkt door dat er binnen de school weinig ankers zijn die benut kunnen worden om iets op te bouwen.

Bij wijze van voorbeeld noemen we de verdeling van docenten over klassen. Zoals eerder gezegd (zie §6.1) zijn er op veel van de casestudie scholen geen afspraken over welke docenten ingezet worden voor klassen met gymnasium leerlingen. Hoewel de verdeling van docenten over klassen ook op hoogscorende scholen weinig gestuurd wordt, krijgt die verdeling op scholen met teleurstellende resultaten voor Latijn een specifieke betekenis.



In deze scholen horen we mensen vaker spreken over een kwantitatief en/of kwalitatief tekort aan docenten. Verdelen komt dan neer op het verdelen van de schaarste.

*'... het komt heel vaak voor dat 2e graads docenten aan de 2 gymnasium klas lesgeven. ... die zijn zo blij met deze zeer intelligente leerlingen. ... nu geven zelfs mensen die van de opleiding komen 2 gymnasium Nederlands. ... Die weten zó weinig en leerlingen hebben dat zó in de gaten.'*  
(Docent KT, Torquatus)

Bij het behouden en aantrekken van personeel worden soms concessies gedaan. Zo blijkt de ene klas aantrekkelijker te zijn dan de andere, en kunnen gymnasiumklassen een element worden in de onderhandelingen.

*'Soms krijgt iemand de gymnasiumklas die dat graag wil omdat dat zo makkelijk is. Vorig jaar kwam er een docent Nederlands die hier alleen wilde komen werken als hij makkelijke klassen kreeg. En dat is gebeurd. Dat is dan meer uit nood geboren, maar daardoor maken ze [de schoolleiding] hele rare bokkensprongen.'* (Docent AV, Cincinnatus).

Als de docenten die gymnasiasten les geven regelmatig wisselen, is het lastiger voor docenten klassieke talen om iets gezamenlijks op te bouwen.

*'Ik wil heel graag een vaste groep gymnasiumdocenten, die is er niet. Dat als je iets op wilt zetten die mensen de klassen al kennen en weten waar het om draait, dat missen we. Binnen de sectie worden de lessen verdeeld en iedereen wil wel eens gymnasium. En dan rouleert het en zit je ieder jaar met andere mensen.'* (Docent KT, Curtius)

Het is onduidelijk of docenten op hoog presterende scholen minder vaak rouleren. Los daarvan is goed voorstelbaar dat een aantal docenten van andere vakken als anker kunnen dienen voor docenten klassieke talen. Samen met die docenten is dan langzaam maar gestaag iets op te bouwen. Al was het maar enig besef en begrip voor wat gymnasiasten doen bij de klassieke talen. De vergelijking met hogescorende scholen maakt duidelijk dat andere docenten in de school nodig zijn om een gymnasiale afdeling op te bouwen, uit te bouwen en te verankeren.



Op scholengemeenschappen berust de hele gymnasiale afdeling, met alles wat daarbij hoort, in de handen van de sectie klassieke talen. Daarin verschillen hoog- en laagpresterende scholen niet.

*'Wat ons veel energie kost is dat wij de sectie zijn. Alle voorlichting, alle toetsen... Je moet er iedere keer wel weer staan.'* (Docent KT, Decius)

Samen met de al eerder geconstateerde overeenkomsten tussen de casestudie scholen – weinig strategisch beleid en weinig samenwerking tussen vakken – betekent dit dat vaksecties klassieke talen vaak enigszins geïsoleerd functioneren.

*'Ik denk wel dat de sectie wel eens het gevoel heeft dat ze een eenzame strijd levert.'* (Schoolleider, Camillus)

Ook daarin verschillen de twee groepen scholen niet. Het verschil tussen hoog- en laagscorerende scholen is dat docenten van laagscorerende scholen vaker spreken over een gebrek aan daadwerkelijke ondersteuning.

*'Je mag alles, maar het mag de school niet teveel energie kosten. Je moet het wel vooral allemaal zelf regelen.'* (Docent KT, Cincinnatus)

*'... het initiatief moet altijd van ons komen. ...'* (Docent KT, Curtius)

Docenten klassieke talen stellen zich uiterst loyaal op tegenover de school. En hebben veel begrip voor de moeilijke keuzes die schoolleiders soms moeten maken.

*'De schoolleiding wil wel dat er van alles gebeurt, maar wat je voorstelt kan dan niet om allerlei op zich geldige redenen... Men zit gewoon klem.'*  
(Docent KT, Torquatus)

In de ogen van collegadocenten kan dat begrip ook te ver gaan.

*'(Hij) heeft soms hele leuke ideeën en daar is niet altijd automatisch ruimte voor en dan is hij iets te aardig.'* (Docent AV, Curtius)



Docenten zelf geven herhaaldelijk aan ‘moegestreden’ te zijn en de strijd na verloop van tijd te hebben opgegeven.

### **6.3.3 De klassieken als risico**

Binnen de hoogpresterende scholen vormen de gymnasiasten een sociale groep binnen de school. Docenten werken ook bewust aan die groepsvorming. Een belangrijk element van de groepsvorming is stabiliteit in de samenstelling van de groep leerlingen. De boodschap voor leerlingen is dat als je er aan begint, je ook geacht wordt het af te maken.

Binnen de groep laagpresterende scholen zien we het commitment aan de keuze voor het gymnasium op die manier niet terug. Eerder lijkt sprake van een ander patroon, waarin het kiezen van een klassieke taal geassocieerd wordt met een zeker risico. Wat als een leerling het niet blijkt te kunnen? Zich bewust van dat risico, is het op deze scholen niet ongewoon dat leerlingen bij de keuze voor een klassieke taal al rekening houden met de mogelijkheid dat ze het op een later tijdstip laten vallen. Leerlingen kiezen om die reden vaak een extra vak, zodat ze niet in de problemen komen als ze later besluiten om geen examen te doen in Latijn.

*‘Er hebben best wel veel mensen een extra vak gekozen, omdat het toch fijn is om daar op terug te kunnen vallen als het echt niet gaat.’*

(Leerling, Torquatus)

Docenten lijken deze strategie van leerlingen goed te begrijpen.

*‘Ik had er een voor Grieks die kon het echt niet. Maar die had geen extra vak en moest dus wel doorgaan. Dat was echt een ramp. Als je dan een extra vak erbij kiest, kun je dat zonder extra moeite laten schieten.’*

(Docent KT, Curtius)

Ook schoolleiders zijn zich van het risico bewust.

*‘Als ze profielen moeten kiezen, moet je ze goed duidelijk maken dat ze een extra vak moeten kiezen. Want als ze Grieks of Latijn dan willen laten vallen, missen ze een taal. Die moeten ze dus in hun vrije ruimte hebben. Dan zie je ze rekenen ‘waarom kies ik dan niet meteen Frans en Duits’.*

(Schoolleider, Torquatus)

Al met al wordt in deze scholen expliciet gesproken over de mogelijkheid om klassieke talen tussentijds te laten vallen. Ook door leerlingen. De keuze voor het gymnasium krijgt daardoor een element van vrijblijvendheid.

*'Er zit altijd een vrijblijvendheid, ook aan het eindexamen. Ze kunnen zeggen als ik een 3 haal of een 4 dan kan ik er nog wel vanaf en dan heb ik toch mijn diploma.'* (Docent KT, Curtius)

### 6.3.4 Pijnlijke keuzes

De combinatie van een gering aantal leerlingen en weinig tot de verbeelding sprekende resultaten, zijn aanleiding voor pijnlijke keuzes. Zo worden op meerdere scholen klassen gecombineerd.

*'Klas 5 leest dan dezelfde examenbundel als klas 6. Dat gaat heel goed. Het nadeel voor de 5e klas is dat ze een heel jaar met één auteur bezig zijn, maar ach, zo'n examenbundel is wel afwisselend genoeg. Als je het niet doet hebben we een probleem met het rooster, de beschikbaarheid van lokalen en de financiën natuurlijk.'* (Docent KT, Torquatus)

Niet iedereen kan zich in dergelijke keuzes vinden.

*'... daar lopen wij op stuk, dat nekt ons. ... Ik vind dat waardeloos. Ze hebben zoveel uitleg nodig. En dan kom je gewoon twee of drie lessen niet aan een groepje toe. ... Je doet natuurlijk je best ... Je werkt vier uur, maar je hebt wel dubbele voorbereiding, je moet dubbele toetsen maken, vergaderen; alles dubbel maar de uren staan maar één keer in het rooster.'*

(Docent KT, Curtius)

Los van de vraag hoe dat komt, constateren we dat docenten op deze scholen vaker spreken over onbegrip bij schoolleiding en collega's omtrent het specifieke karakter van de klassieke talen.

*'Daar heb ik heel hard tegen gevochten, maar dan hebben ze [de schoolleiding] geen idee waar ik over praat. ... Op een gegeven moment heb ik het opgegeven om daar nog verder op in te gaan. Toen merkte ik dat het heel*



***lastig praten is als mensen geen benul hebben van de inhoud van Latijn en Grieks. Dat vind ik echt een gemis.*** (Docent KT, Cincinnatus)

Voor docenten klassieke talen gaan deze pijnlijke keuzes, zoals het combineren van klassen, regelmatig ten koste van de arbeidsvreugde. Docenten ervaren minder ruimte om in de les intensief samen te werken met leerlingen. Om die reden splitsen docenten de gecombineerde groep leerlingen soms alsnog op, om de verschillende klassen afwisselend op het geroosterde uur les te geven. Of op een ander moment een extra lesuur te geven, in eigen tijd.

Dat het lesgeven aan gecombineerde klassen veel van deze docenten vraagt is duidelijk. Ook voor collega's.

***'Ik vind het onmogelijk dat vier en vijf gecombineerd les krijgen. Onmogelijk. ... didactisch gesproken is het een wangedrocht. Ik moet er ook niet aan denken dat ik zelf klas 4 en 5 zou moeten combineren.*** (Docent AV, Curtius)

Ook schoolleiders van andere (hoogscorende) scholen spreken zich er expliciet over uit.

***'Ik pieker er niet over om door de kleine klasjes te gaan combineren in de bovenbouw. Er zijn vakken waarbij ik dat best durf. Maar je moet de diepte in met die kinderen, dat kun je niet parallel laten verlopen.***  
(Schoolleider, Cocles)

Een ander domein voor pijnlijke keuzes is de Romereis. Het blijkt niet altijd mogelijk om de reis alleen voor gymnasiasten aan te bieden. Het openstellen van de Romereis voor andere leerlingen kan een incident zijn.

***'Vorig jaar waren het er maar vijf (leerlingen). Dat is toen aangevuld met leerlingen uit VWO vijf die in plaats van Barcelona dan ook naar Rome konden. Dat werden er toen vijftien, dus zaten we in totaal met twintig. Het kostte wel wat energie om iedereen te informeren en extra voor te bereiden, maar het waren wel allemaal mensen die in de onderbouw wel Latijn gehad hadden.*** (Docent KT, Curtius)

Maar is soms ook onderdeel van het schoolbeleid.

*'Het is geen verplichting voor de gymnasiasten om te kiezen voor de Romereis, ze kunnen ook een andere reis kiezen. En andere leerlingen kunnen dus ook naar Rome. Het is dus geen aparte reis voor uitsluitend gymnasiasten.'* (Schoolleider, Scaevola)

Een nog ingrijpender besluit is het beëindigen van een vak. Bijvoorbeeld door niet langer Grieks aan te bieden in de bovenbouw.

*'Puur uit financiële overwegingen, klasjes van 1, 2, 3 met een teruglopende leerlingpopulatie ... Ik vond het heel erg. Maar de logica van de teruglopende leerlingaantallen en de kosten voor deze twee vakken, daar kun je niet tegenop.'* (Docent KT, Scaevola)

Pijnlijke keuzes zijn menigmaal de voorbode voor serieuze vragen over het voortbestaan van de gymnasiale afdeling binnen de school. In een enkel geval wordt er gedacht aan hernieuwde, speciale aandacht voor de gymnasiale afdeling. Om er echt iets van te maken en leerlingen ook het gevoel te geven dat het een beetje speciaal is.

*'... zodat daar wat binding ontstaat. ... zodat daar iets van een klassieke geest uit voortkomt. ... We proberen dat nu van de grond te krijgen.'*  
(Schoolleider, Torquatus)

Dat neemt niet weg dat het voortbestaan van de gymnasiale afdeling – althans in gesprek met de onderzoekers – openlijk in twijfel wordt getrokken. Mede omdat de afdeling onvoldoende is verankerd in de rest van de school.

*'Ik denk niet dat hier op school een mening bestaat van we moeten het gymnasium koste wat kost in leven houden. ... Dat je niet voldoende ankerjes hebt uitgegooid bij anderen, dat je je niet voldoende geprofileerd hebt mischien. Dat zou best aan de orde kunnen zijn.'* (Docent AV, Cincinnatus)

De gepercipieerde balans tussen kosten en baten valt nogal eens ongunstig uit.

*'... het is een verrijking, je haalt er hele goede leerlingen mee binnen; dat zijn positieve aspecten. Maar je wilt toch vaak dingen tegen elkaar afwe-*



*gen...en dan zie ik zoveel lesuren waar relatief zoveel in geïnvesteerd wordt voor een relatief zo kleine groep mensen. Dan heb ik toch mijn bedenkingen.'* (Docent AV, Cincinnatus)

Anders dan bij hoogpresterende scholen leggen de prestaties van leerlingen op deze scholen geen gewicht in de schaal. De netto balans slaat daardoor eerder uit in het nadeel van de gymnasiale afdeling. De verwachting is evenmin dat nieuwe docenten zich in de nabije toekomst sterk zullen maken voor een gymnasiale afdeling.

*'Van de lerarenopleidingen komen nu mensen die qua vakinhoud en didactiek prima onderlegd zijn, maar die de achtergrond, de essentie en het belang van een gymnasium in een scholengemeenschap of een gymnasium in het algemeen niet herkennen. Wel erkennen misschien, maar niet herkennen. En daar dus in hun manier van lesgeven ook niet aan bijdragen.'*  
(Schoolleider, Torquatus)

Met de komst van de VWO-XL varianten, lijkt binnen scholen ook een andere discussie te ontstaan. De nieuwe XL-varianten hebben een imago van modern en eigentijds en zijn mede daardoor populair bij leerlingen. De relatieve noodzaak om een gymnasiale afdeling in de lucht te houden wordt daardoor kleiner.

*'Er komt een keer een turning point. En dat is volgens mij wel in zicht, als je kijkt naar de aantallen en de ontwikkeling van het VWO-XL als concurrent. Dat zal ook voor de directie een rol spelen; hoe lang moeten we daar nog mee doorgaan als we ook een andere goede lokker hebben.'*  
(Docent AV, Cincinnatus)

Binnen die context zoeken schoolleiders nog nadrukkelijker naar redenen om anderen – en mogelijk ook zichzelf – te overtuigen van de waarde van de klassieke vakken.

*'Ook het praktisch nut; wat kan je ermee? Als je Duits of Engels leert, daar kan je wat mee. ... Als een leerling aan mij vraagt wat heb je eraan; algemene ontwikkeling, beetje culturele achtergrond, beetje handig met Frans; daar houdt het toch wel mee op.'* (Schoolleider, Scaevola)

In de afweging of het gymnasium nog bestaansrecht heeft op school, hebben schoolleiders niet alleen met de eigen locatie te maken. Binnen het krachtenveld van grotere bestuurlijke verbanden krijgen dilemma's een ander karakter.

*'Ik geloof wel in het belang van het gymnasium. Maar als ik in [het bestuur] kijk weet ik ook dat daar mensen zitten die dat een tikkeltje minder hebben. We hebben er ook categoriale VMBO's tussen zitten. Zodra je het woordje gymnasium laat vallen dan spuwen ze nog net geen gal, maar in hun ogen is dat helemaal weggegooid geld.'* (Schoolleider, Cincinnatus)

## 6.4 Een precare balans

Op hoogscorende scholen heeft het gymnasium een duidelijke en onomstreden positie. De goede resultaten van leerlingen helpen uiteraard bij het behouden van die positie. Toch wil dat nog niet zeggen dat deze scholen de toekomst van de gymnasiale afdeling met vol vertrouwen tegemoet zien. Het vaak geringe aantal leerlingen maakt de lessen klassieke talen relatief duur. Dat roept vragen op omtrent de legitimering van die uitgaven. Bij die legitimering spelen de resultaten van leerlingen wel degelijk een rol.

*'Het speelt niet echt een rol, dat mensen er vervelend naar kijken, wel eens grappenderwijs. En ze halen ook hele goede resultaten heb ik begrepen, dus dat straalt ook weer op de school af.'* (Docent AV, Decius)

Niettemin zijn de kosten ook op een aantal hoogscorende scholen aanleiding voor heroverwegingen. In de meer of minder nabije toekomst leidt dat mogelijk tot andere keuzes. Ook al gaat dat niet van harte.

*'.. de groepjes worden zo klein, moeten we niet wat doen? Ook richting andere secties, want het gaat natuurlijk allemaal uit de grote pot. Sommige vakken kampen met enorm volle klassen hier. Over de volle breedte hebben we juist het probleem dat we veel te veel leerlingen hebben in klassen. En bij de klassieke talen zit je juist aan de ondergrens, met name bij Grieks in de bovenbouw. ... En dat zijn dure lessen, peperduur. En je zit dan ook te kijken moet je niet een combi doen, vijf en zes in een les bijvoorbeeld. We hebben nog nooit op die uren bespaard, dat moeten we nu wel bespreken, maar dat is eigenlijk niet de kant die ik op wil.'* (Schoolleider, Camillus)



Vragen rond de legitimiteit spelen ook bij collega docenten van andere vakken. De eigen opleidingsachtergrond van docenten is daarbij niet onbelangrijk.

*'Ik heb zelf gymnasium gedaan en Grieks en Latijn gehad. Ik merk wel het verschil, je moet het echt zelf ervaren hebben, het zelf leuk hebben gevonden. Een collega die het niet heeft gehad zit al snel in dat nuttigheidsdenken.'* (Docent AV, Decius)

Naast vragen rond kosten en de legitimatie daarvan, is er op nagenoeg alle scholen zorg over de toekomstige personele invulling van de klassieke talen. In veel gevallen worden de gymnasiale afdelingen gedragen door docenten die de afdelingen in de loop van vele jaren zelf hebben opgebouwd. Vanwege pensionering zullen verscheidene van hen de school binnen enkele jaren verlaten. Dan moet blijken hoe sterk de afdeling daadwerkelijk is verankerd in de school. En of er voldoende en voldoende capabele docenten aangetrokken kunnen worden om voort te zetten wat hun voorgangers met succes hebben opgebouwd.

De aanstaande uittocht van oudere, ervaren docenten uit het voortgezet onderwijs baart velen zorgen. Op een aantal scholen is die uittocht al in volle gang. Dat heeft consequenties voor de gymnasiale afdeling. Bijvoorbeeld bij het organiseren van aparte activiteiten zoals een klassieke week, of een klassieke driedaagse.

*'Dan stonden alle lessen in het teken van de oudheid. Daar werkten dus zoveel mogelijk docenten aan mee. Het kwam er wel op neer dat wij dan iedereen voorzagen van materiaal, als een beetje doodgebloed.'*  
(Docent KT, Curtius)

Scholen zien het aanstaande vertrek van docenten met enige zorg tegemoet.

*'Ik merk heel sterk, vergeleken met het categoriaal gymnasium waar ik werkte, dat hier heel weinig 1e graders zijn en de mensen die dat zijn gaan binnenkort met pensioen. Dan is het lastig om het te realiseren.'*  
(Docent KT, Torquatus)



Scholen die al eerder docenten hebben zien vertrekken bevestigen dat die zorgen ook gegrond zijn.

*'De uitdaging voor de schoolleiders is waar halen we de classici vandaan, dat is een zeldzame diersoort. En dus ga je rommelen. Ik ben door een naburige school in de ban gedaan omdat ik er daar één weggekaapt heb. ... Dat was een beetje pijnlijk want die school zat in hetzelfde bestuur. ... Het is een beetje kunst- en vliegwerk en hier en daar zitten er ook wel slechte tussen. Dan is de keuze geen les of dit.'* (Schoolleider, Cincinnatus)

Al met al constateren we dat de positie van gymnasiale afdelingen kwetsbaar is. Immers, als de balans binnen afdelingen waar leerlingen consequent gemiddeld het hoogste scoren van heel Nederland al zo precair is, dan geeft dat te denken over de situatie op al die andere gymnasiale afdelingen. In het onderzoek onder zelfstandige gymnasia trokken we dezelfde conclusie. Ook voor die scholen geldt dat de positie van het vak Latijn kwetsbaar is, ook op scholen waar leerlingen de hoogste cijfers halen voor het centraal eindexamen. De resultaten onderstrepen daarmee nog eens de breed ervaren urgentie, of zoals de Verkenningcommissie Klassieke Talen het noemt: niets doen is geen optie.





## Deel III Conclusies en Discussie



## 7. Conclusies en discussie

Het gymnasiale onderwijs in Nederland staat onder druk. De laatste jaren wordt met zorg gesproken over de prestaties van gymnasiumleerlingen op de vakken Latijn en Grieks. Vooral de prestaties op het centraal eindexamen (CE) Latijn zijn problematisch. Achter het generieke beeld gaan echter grote verschillen tussen scholen schuil. Zo zijn er scholen waar leerlingen jaar na jaar gemiddeld een ruime voldoende scoren op het CE Latijn, terwijl leerlingen op andere scholen even consequent gemiddeld een onvoldoende scoren. Dat roept de vraag op hoe die substantiële verschillen tussen scholen te duiden zijn. Precies die vraag stond centraal in het onderzoek Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid onder zelfstandige gymnasia, een aantal jaren geleden. Het onderzoek is nu herhaald onder gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen. In dit boekje doen we verslag van die replicatie.

In dit afsluitende derde deel vatten we de belangrijkste bevindingen samen in de vorm van vier conclusies. Het onderzoek roept uiteraard ook nieuwe vragen op. Daarom sluiten we af met twee vragen die volgens ons bij uitstek relevant zijn voor de toekomst van het gymnasiale onderwijs in Nederland.

### **1. Verschillen tussen gymnasiale afdelingen wat betreft leerlingprestaties op het CE Latijn zijn substantieel en stabiel in de tijd, maar de meer zichtbare kenmerken bieden geen verklaring voor die verschillen.**

Gymnasiale afdelingen zijn zeer divers wat betreft de organisatie van de afdeling. Het gaat dan om zaken als het aantal leerlingen in onder- en bovenbouw, de leerwegen die op dezelfde locatie worden aangeboden en de manier waarop leerlingen gegroepeerd worden. Het onderzoek onder gymnasiale afdelingen startte met een vooronderzoek op basis van gegevens van de Inspectie van het Onderwijs. De analyses laten zien dat de verschillen tussen scholen substantieel zijn: waar leerlingen op de ene gymnasiale afdeling in de periode 2005-2009 gemiddeld bijna een 7,5 scoren op het CE-Latijn, scoren leerlingen op een andere gymnasiale afdeling in dezelfde periode op hetzelfde examen gemiddeld niet meer dan een 4,8. Cijfers van leerlingen op het CE Latijn hangen het sterkst samen met cijfers in eerdere jaren en met cijfers op het CE Grieks. Dat betekent dat de gemiddelde prestatie van leerlingen een

kenmerk van de school is, dat bovendien tamelijk stabiel is. Uit analyses met gegevens van ruim 200 gymnasiale afdelingen blijkt ook dat de verschillen tussen scholen niet samenhangen met enig ander kenmerk in de beschikbare gegevens. Prestaties van gymnasiumleerlingen hangen bijvoorbeeld niet samen met het absolute en relatieve aantal leerlingen dat examen doet of het aantal leerwegen op een locatie. Voor de tien scholen met de hoogste en de tien scholen met de laagste scores op het CE Latijn verzamelden we aanvullende gegevens uit openbare bronnen. Ook op basis van die gegevens luidt de conclusie dat de meer zichtbare kenmerken geen verklaring bieden voor de verschillen tussen gymnasiale afdelingen.

## **2. Gymnasiale afdelingen lijken strategisch beleid en samenwerking tussen vakken te ontberen, terwijl de concurrentie om leerlingen binnen scholen toeneemt.**

Voor het hoofdonderzoek selecteerden we vier gymnasiale afdelingen met hoge scores (Groep A) en vier afdelingen met lage scores op het CE Latijn (Groep B). Door de uiteinden van het spectrum te bestuderen komen systematische verschillen eerder aan het licht. De analyse van de casestudies liet niettemin een aantal opmerkelijke overeenkomsten zien tussen alle scholen. Om te beginnen zijn er weinig aanwijzingen dat er rond het gymnasium strategisch beleid wordt gevoerd. In nagenoeg geen van de scholen is sprake van een duidelijke visie op het gymnasiale onderwijs, is de profilering van het gymnasium naar buiten in overeenstemming met die visie en fungeert die visie als basis voor keuzes omtrent de inrichting van de interne organisatie. Daarnaast is de samenwerking tussen de klassieke talen en andere vakken gering. Tegelijkertijd is binnen scholen sprake van een zekere concurrentie om leerlingen. Om voldoende vwo-leerlingen aan te trekken bieden scholen geprofileerde keuzemogelijkheden aan. Bijvoorbeeld op het gebied van bèta en techniek (o.a. Technasium), cultuur (o.a. cultuurprofielschool), sport (LOOT-school) of taal (o.a. tweetalig onderwijs). In dit boekje vatten we al die varianten samen onder de noemer vwo-XL. Gymnasiale afdelingen concurreren in toenemende mate binnen de school met de XL-varianten. Al was het maar om aandacht. Het is lang niet altijd duidelijk hoe het gymnasium zich verhoudt tot de XL-varianten. Niet voor de onderzoekers, maar ook niet voor de eigen docenten van de school.



**3. Verschillen tussen gymnasiale afdelingen zijn subtiel maar substantieel. Gymnasiasten presteren beter in een setting die de klassieke talen ‘een beetje speciaal’ maakt, dan in gymnasiale afdelingen die ‘in de marge’ opereren.**

Scholengemeenschappen met een gymnasiale afdeling zoeken een balans tussen enerzijds een brede profilering waarbij alle leerlingen van alle leerwegen een gelijkwaardige plaats krijgen binnen de school, en anderzijds het positioneren van het gymnasium als ‘anders’. De twee onderzochte groepen scholen nemen binnen dit spanningsveld een verschillende positie in. De verschillen tussen beide groepen scholen zijn subtiel maar substantieel.

Gymnasiale afdelingen waar leerlingen hoge cijfers op het CE Latijn halen slagen er in aan leerlingen over te dragen dat de klassieke talen ‘een beetje speciaal’ zijn. Hoewel de manier waarop scholen dat doen verschilt, is op alle scholen sprake van een sterke groepsbinding tussen leerlingen. Het gezamenlijk werken aan grammatica en vertalingen binnen de lessen lijkt bij te dragen aan het groepsgevoel. Ook het organiseren van uitjes en projecten voor gymnasiasten kan de groepsbinding ondersteunen en versterken. Een sterke binding met de groep betekent ook dat leerlingen niet zomaar kunnen afhaken of afhaken. Op hoogpresterende scholen impliceert een keuze voor de klassieke talen een commitment voor de langere termijn. Leerlingen ervaren dat er hoge eisen aan hen worden gesteld, maar meer nog dat docenten zich ook aan hen committeren en alles in het werk stellen om hen aan die hoge eisen te laten voldoen. Binnen de aldus gecreëerde setting zijn leerlingen bereid ‘meters te maken’ voor de klassieke talen en veel tijd aan deze vakken te besteden.

Bij scholen in Groep B opereren de gymnasiale afdelingen ‘in de marge’ van de school. Hoe dat er precies uit ziet verschilt van school tot school. Zo worden de klassieke talen op de ene school alleen als extra vak aangeboden, staan Latijn en Grieks op een andere school consequent aan het einde van de dag geroosterd, of is het vaklokaal klassieke talen op een derde school zo verstopt dat zelfs collega docenten niet weten dat het er is. Op laagpresterende scholen is vaker sprake van vrijblijvendheid. Die vrijblijvendheid kan zich op verschillende manieren manifesteren. Bijvoorbeeld door uitjes en projecten niet louter voor gymnasiasten te organiseren, of deelname vrijblijvend te maken. Maar bijvoorbeeld ook door het voor leerlingen relatief eenvoudig te maken een klassieke taal te laten vallen en door te stromen naar het atheneum. Zo wordt Latijn op een aantal scholen als een risico gezien. Leerlingen kiezen dan vaker een extra vak zodat ze Latijn zonder problemen kunnen laten vallen. Binnen de zo ontstane setting zijn leerlingen veel minder bereid hard te werken voor Latijn.

**4. Leerlingprestaties zijn niet (alleen) een afspiegeling van de kwaliteiten van individuele docenten; gymnasiale afdelingen kunnen alleen functioneren als sprake is van voldoende verankering binnen de school.**

De kwaliteiten van individuele docenten klassieke talen worden vaak gezien als welhaast allesbepalende factor voor het functioneren van de gymnasiale afdeling. Ook onder de respondenten van dit onderzoek bleek dat de dominante opvatting. Het gevaar bestaat dat de verantwoordelijkheid voor het gymnasium met deze zienswijze louter bij de docenten klassieke talen komt te liggen. Hoewel de kwaliteiten van docenten buiten beschouwing bleven in dit onderzoek, maken de casestudies in ieder geval duidelijk dat docenten niet de enige en waarschijnlijk ook niet de belangrijkste verklarende factor zijn. Gymnasiale afdelingen blijken alleen te kunnen functioneren als er voldoende verankering is binnen de school. Waar de gymnasiale afdelingen in Groep A door meerdere ankers worden gedragen binnen de school, is bij gymnasiale afdelingen in Groep B sprake van verbroken ankers. Oorzaak en gevolg lopen hier door elkaar. Immers, als een afdeling jaar na jaar hoge prestaties laat zien staat de legitimatie minder onder druk, is er minder discussie over de kosten en is het bestaansrecht van het gymnasium geen issue. Als er daarentegen jaar na jaar sprake is van lage prestaties van leerlingen, is er meer reden voor twijfel, staan kosten meer onder druk en wordt er eerder gedacht aan pijnlijke keuzes, zoals het combineren van klassen. Juist omdat oorzaak en gevolg door elkaar lopen, bestaat het risico dat gymnasiale afdelingen in een neerwaartse spiraal terecht komen.

De aanwezigheid van verschillende ankers lijkt belangrijker dan de precieze vorm van die ankers. Dat kan ook de resultaten van het vooronderzoek verklaren, waaruit bleek dat prestaties van leerlingen niet systematisch samenhangen met de meer zichtbare kenmerken van schoolorganisaties. De casestudies laten zien dat het gaat om de combinatie van voldoende sterke ankers, niet om een specifiek anker op zich.

Om een indruk te geven van de vele vormen die ankers kunnen aannemen, geeft Box 1 een aantal illustraties. Met daarbij de nadrukkelijke waarschuwing dat het geen checklist is die zich leent voor afvinken. Hoewel het realiseren van een aantal ankers kan helpen bij het opbouwen van een succesvolle gymnasiale afdeling, biedt het daarvoor geen garantie. De hier genoemde ankers zijn eerder de zichtbare, structurele uitingen van een onderliggend, cultureel kenmerk waar het uiteindelijk om draait. En dat is de informele status van het gymnasium binnen de schoolorganisatie.



## Box 1: Illustraties van ankers

### Schoolleiding

- De schoolleiding is geïmmiteerd aan het gymnasium en maakt dat commitment ook voor anderen duidelijk zichtbaar in woord en daad.
- In de profilering van de school naar ouders en leerlingen wordt duidelijk dat de school het gymnasium belangrijk vindt, ook als sprake is van XL-varianten binnen het vwo.

### Collega docenten

- Docenten van andere vakken ondersteunen het gymnasium, in de richting van hun collega's klassieke talen maar zeker ook in de richting van leerlingen.
- Docenten die lesgeven aan gymnasiasten hebben indien mogelijk zelf ervaring en affiniteit met de klassieke talen.
- Er is enige stabiliteit in de groep docenten die lesgeeft aan gymnasiasten zodat met die groep docenten over langere tijd iets kan worden opgebouwd.

### Rooster en Ruimte

- Het rooster symboliseert het belang dat de school hecht aan het gymnasium: klassieke talen worden zoveel mogelijk midden op de dag gegeven.
- De sectie klassieke talen heeft een eigen en herkenbare plaats binnen de school.
- Het belang dat de school hecht aan het gymnasium blijkt ook uit aard en inrichting van het vaklokaal (locatie binnen de school, grootte, licht, voorzieningen).

Afdelingen verschillen aanzienlijk in de gemiddelde cijfers die leerlingen behalen op het CE Latijn. Verschillen in de hoogte van cijfers zijn van buitenaf snel en goed zichtbaar. Van afstand is niet direct duidelijk hoe de gymnasiale afdelingen binnen de school precies zijn opgebouwd en hoe sterk ze zijn verankerd in de school. Daarvoor is een nauwkeuriger blik nodig. Dan blijkt dat gymnasiale afdelingen alleen goed kunnen functioneren als er binnen de school voldoende steunpunten zijn. Als belangrijke ankers verdwijnen, ontstaat een risico dat wat in lange tijd en met veel zorg en inzet is opgebouwd, binnen korte tijd afbreekt. De stevigheid van gymnasiale onderwijs is vergelijkbaar met de toren van Jenga. Bij dit spel is het gezamenlijke doel een zo hoog mogelijke toren op te bouwen. De hoogte en stabiliteit van de toren is niet afhankelijk van één blokje dat uiteindelijk het bouwwerk doet wankelen. Het gaat om de stevigheid van het onderliggende fundament en de aanwezigheid van



genoeg steunpunten. Als belangrijke steunpunten verdwijnen, ontstaat een risico dat wat in lange tijd en met veel zorg en inzet is opgebouwd, binnen korte tijd afbreekt. Tegen die achtergrond is er reden voor zorg, ook in scholen waar het goed gaat. Met het aanstaande vertrek van ervaren classicisten en andere geroutineerde eerstegraads docenten, het tekort aan leraren klassieke talen en de komst van 'meer eigentijdse' profileringen binnen het vwo, staat het gymnasiale onderwijs in de volle breedte onder druk.

Het onderzoek roept ook nieuwe vragen op. Ongemakkelijke vragen. We beperken ons hier tot de twee vragen die volgens ons het meest relevant zijn voor de toekomst van het gymnasiale onderwijs in Nederland.

### **1. Hoe kan de ondergrens van de kwaliteit van gymnasiale afdelingen adequaat worden bewaakt?**

De maatschappelijke waarde van een diploma is mede afhankelijk van de verschillen in kennis en vaardigheden die zich achter eenzelfde diploma verbergen. Cijfers van leerlingen op de klassieke talen verschillen aanzienlijk, waardoor de waarde van het gymnasiumdiploma in het geding is. Als het diploma minder waard wordt, al was het maar in de ogen van anderen, dan raakt dat alle gymnasia en alle gymnasiasten. Er is daarom een collectief belang om verschillen tussen scholen niet te groot te laten worden. In de praktijk betekent dat vooral het bewaken en verhogen van de ondergrens.

Dat leidt tot vragen als: Is het wenselijk en mogelijk om criteria te formuleren waar scholen aan moeten voldoen om zich gymnasium te noemen? Zo ja, aan wie is het dan om die criteria te ontwikkelen en ook te handhaven?

### **2. Is de huidige omvang van het gymnasiale onderwijs in Nederland in de nabije toekomst te handhaven?**

Het onderzoek onderstreept nog eens dat gymnasiaal onderwijs een groot commitment en een breed draagvlak vereist binnen de hele school. Dat vraagt om het maken van een expliciete keuze voor het gymnasium en het aanvaarden van alle consequenties die daarmee verbonden zijn. Zowel in personeel, financieel als organisatorisch opzicht. In een aantal casestudies scholen lijkt geen sprake van een keuze vóór noch van een keuze tégen het gymnasium. De beschrijvingen roepen de vraag op hoe lang een dergelijke situatie kan voortbestaan en of docenten klassieke talen niet voor een welhaast onmogelijke opgave worden geplaatst. Ook het eerder genoemde vertrek van ervaren classicisten en het aanstaande tekort aan leraren



roepen de vraag op of alle scholengemeenschappen die op dit moment gymnasiaal onderwijs aanbieden dat in de nabije toekomst ook nog kunnen doen. Het is de vraag of het gymnasiale onderwijs in Nederland niet meer gebaat is bij het gericht inzetten van schaarste – zowel van docenten als leerlingen – dan bij het door concurrentie verdelen en verdunnen van die schaarste.

## Bijlage I

### Inrichtingskenmerken scholen, ontleend aan concepten 'inbedding' en 'consistentie'

Hoe sterk profileert de school de gymnasiale afdeling? Waaruit blijkt die profilering?

Is er een aparte gymnasiumstroom vanaf de brugklas?

Hoeveel contacturen zijn er voor Latijn en Grieks? Blijkt uit de documenten dat de klassieke talen 'wezenlijk' zijn voor de betreffende gymnasiale afdeling?

Is er verschil tussen atheneum en gymnasium onderwijs op de school? Hoe ziet de gymnasiumopleiding eruit?

Maakt het rooster het mogelijk Latijn én Grieks te volgen?

Is er een selectiebeleid voor de gymnasiale afdeling? Bijvoorbeeld een CITO score hoger dan.... of een duidelijk VWO advies nodig?

Hoe groot is de ondersteuning voor leerlingen voor de klassieke talen? Biedt de school steunlessen in enige vorm aan voor de klassieke talen? (bijvoorbeeld een leesgroep)

Biedt de school studieonderdelen aan die exclusief gekoppeld zijn aan het onderwijs in de klassieke talen en dus alleen toegankelijk zijn voor leerlingen met een klassieke taal/KCV?

Biedt de school ook andere differentiaties 'aan de top' aan? Zoals: tweetalig onderwijs, VWO-Plus of anderszins.

In hoeverre heeft de school aandacht voor de ouders, bijvoorbeeld in de vorm van een oudercursus Latijn?

Hoeveel leerwegen? (breedte van de aangeboden leerwegen op een locatie)  
-> heeft de gymnasiumafdeling een eigen gebouw?

Hoeveel leerlingen heeft de school? (verdeling leerlingen over de leerwegen)

Hoeveel leerlingen deden examen in Latijn? (gemiddeld aantal leerlingen over een periode van vijf jaar; 2005-2009).

Hoeveel leerlingen deden examen in Grieks? (gemiddeld aantal leerlingen over een periode van vijf jaar; 2005-2009).



## Bijlage II

### **Themalijsten (verkorte versie)**

#### **Interview schoolleiding**

1. Visie en verantwoordelijkheid
2. Toelatingseisen, doorstroombeleid, toetsing
3. Positie van de gymnasiale afdeling binnen de school
4. Docenten Latijn (samenstelling team, samenwerking met anderen)
5. Leerlingen (keuzemotieven, werkhouding)
6. Achtergrond leerlingen (sociaal en etnisch)
7. Problemen en oplossingen

#### **Interview docenten Latijn**

1. Organisatie en verantwoordelijkheid
2. Samenwerking binnen de sectie en met andere talen
3. Positie van de gymnasiale afdeling binnen de school
4. Lessen Latijn (methode, didactiek, authentieke teksten)
5. Leerlingen (achtergrond, huiswerk, keuze voor KT)
6. Problemen en oplossingen

#### **Interview docenten andere vakken**

1. Positie van de gymnasiale afdeling binnen de school
2. Samenwerking tussen docenten
3. Leerlingen van de gymnasiale afdeling (herkenbaarheid, typering)
4. Problemen en oplossingen

#### **Interview leerlingen**

1. Keuzemotieven
2. Achtergronden leerlingen
3. Motivatie Latijn
4. Positie van de gymnasiale afdeling binnen de school
5. Huiswerk
6. Docenten Klassieke Talen
7. Lessen Latijn
8. Problemen en oplossingen

## Noten

- 1 In de jaren 2009 en 2010 is de correctiefactor kleiner en het gemiddelde eindcijfer van leerlingen wat hoger.
- 2 Inspectie van het Onderwijs (2007). *Discrepanties tussen de cijfers op het schoolexamen en het centraal examen in de periode 2004 – 2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- 3 Lange, M. de & J. Dronkers (2007). *Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen in Nederland? Discrepanties tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005*. EU Working Paper 2007/3.
- 4 Inspectie van het Onderwijs (2007). Ibid. P. 85.
- 5 Goris, M. (2007). *Vakdossiers Tweede Fase. Klassieke Talen. Problemen in het onderwijs Klassieke Talen in Nederland en mogelijke wegen naar een betere toekomst*. Enschede: SLO.
- 6 Verkenningcommissie Klassieke Talen (2010). *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden / Enschede: SLO.
- 7 Waslander, S., Barkmeijer, I. & Holwerda, A. (2009). *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid. Een onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op zelfstandige gymnasia*. Haarlem: VRZG.
- 8 Verkenningcommissie Klassieke Talen (2009). *Tussenrapport van de Verkenningcommissie Klassieke Talen*. Enschede: SLO.
- 9 Belangengroepering Gymnasiale Vorming (2003). *Gymnasiumafdelingen anno 2002. Verslag van een enquête door de Belangengroepering Gymnasiale Vorming*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- 10 Yin, R.K. (2003). Case study research. *Design and methods. Third edition. Applied Social Research Methods Series, Volume 5*. Thousand Oaks: Sage.



- 11 Zie ook Belangengroepering Gymnasiale Vorming (2003). *Gymnasiumafdelingen anno 2002. Verslag van een enquête door de Belangengroepering Gymnasiale Vorming*. Utrecht: Algemene Onderwijsbond.
- 12 Verkenningcommissie Klassieke Talen (2010). *Het geheim van de blauwe broer. Eindrapport van de verkenningcommissie Klassieke Talen*. Leiden / Enschede: SLO.  
Waslander, S., Barkmeijer, I. & Holwerda, A. (2009). *Latijn en de kracht van de vanzelfsprekendheid. Een onderzoek naar succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn op zelfstandige gymnasia*. Haarlem: VRZG.
- 13 Zie ook Weenink, D. (2005) *Upper Middle-Class Resources of Power in the Education Arena; Dutch Schools in an Age of Globalisation*. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.  
Waslander, S., Pater, C. & Weide, M. van der (2010). *Markets in education: an analytical review of empirical research on market mechanisms in education*. OECD Education Working Papers, no. 52.
- 14 Zie ook Waslander, S. (2007). *Leren over Innoveren. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: VO-Raad.





## **AOb**·Algemene Onderwijsbond

Jaarbeursplein 22

Postbus 2875

3500 GW Utrecht

0900 463 62 62

[info@aob.nl](mailto:info@aob.nl)

[www.aob.nl](http://www.aob.nl)

[www.bgv.aob.nl](http://www.bgv.aob.nl)