

LATIJN EN DE KRACHT VAN DE VANZELFSPREKENDHEID

*Een onderzoek naar succesbevorderende en
succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn
op zelfstandige gymnasia.*



rijksuniversiteit
groningen



Auteurs: prof. dr. S. Waslander, I. Barkmeijer MSc en drs A. Holwerda
Opdrachtgever: Vereniging Rectoren Zelfstandige Gymnasia

januari 2009



DE VRZG

De zelfstandige gymnasia hebben zich in 1989 verenigd in de VRZG. Met de oprichting van deze vereniging beoogden zij de belangen van het zelfstandige gymnasium te behartigen, opdat deze categoriale onderwijsvorm zijn unieke plaats in het Nederlandse onderwijsbestel zou behouden. Het Landelijk Steunpunt van de Zelfstandige Gymnasia (LSZG) biedt de scholen ondersteuning op verschillende terreinen.

Medio 2009 gaan deze beide organen op in de Stichting Het Zelfstandig Gymnasium (SHZG). De doelstelling van de SHZG is het ontwikkelen van (de kwaliteit van) het gymnasiaal onderwijs, opdat de gymnasia een eigentijds en maatschappelijk relevant onderwijsaanbod hebben, waarvan het klassiek-culturele erfgoed een wezenlijk onderdeel vormt.

LSZG

Richard Holkade 16
2032 PZ Haarlem
Postbus 5233
2000 CE Haarlem
T: 023 5517147
E: lszg@gymnasia.nl

LATIJN EN DE KRACHT VAN DE VANZELFSPREKENDHEID

*Een onderzoek naar succesbevorderende en
succesbelemmerende factoren bij het vak Latijn
op zelfstandige gymnasia.*

S. Waslander, I. Barkmeijer & A. Holwerda

INHOUDSOPGAVE

1	AANLEIDING VOOR HET ONDERZOEK	4
1.1	Gelijkwaardigheid van diploma's	
1.2	Latijn: een bijzonder geval	
2	THEORETISCHE VERKENNING	7
2.1	De maatschappelijke rol van onderwijs	
2.2	De interne schoolorganisatie	
3	METHODEN VAN ONDERZOEK	9
4	BEVINDINGEN	11
4.1	Wat voor alle scholen geldt: meer druk van buiten	
4.2	De kracht van consistentie	
4.3	De kwetsbaarheid van consistentie	
4.4	Consequenties van inconsistenties	
5	CONCLUSIES EN DISCUSSIE	23
	NOTEN	26

VOORWOORD

“Problemen in het onderwijs klassieke talen en mogelijke wegen naar een betere toekomst” luidde de ondertitel van het in februari 2007, in opdracht van het ministerie OCW, verschenen vakdossier klassieke talen van de hand van M. Goris.

De conclusie van dit robuuste rapport is dat de oorzaak van het gesignaleerde probleem nog steeds niet duidelijk is. Daarom suggereert Goris dat het ministerie, in overleg met het veld, een verkenning-commissie instelt. De staatssecretaris installeert deze commissie in januari 2009.

De rectoren van de zelfstandige gymnasia, verenigd in de VRZG, waren in hun voorjaarsconferentie van 2006 tot dezelfde conclusie gekomen, echter met de aantekening dat er geen sprake was van een algemeen, maar van een schoolspecifiek probleem bij de klassieke talen.

Omdat de rectoren toen van mening waren dat het gesignaleerde probleem nog te complex is om oplossingen te verkennen, hebben zij ervoor gekozen een onderzoek te laten uitvoeren onder supervisie van prof. dr. S. Waslander, hoogleraar sociologie aan de RUG.

Dit onderzoek moet antwoord geven op de vraag: Wat zijn de succesbevorderende en succesbelemmerende factoren bij het onderwijs in de klassieke talen in casu het Latijn?

Uit het onderzoeksverslag wordt duidelijk dat de gymnasia de afgelopen jaren voor verschillende dilemma's zijn gesteld en nog steeds gesteld worden. Het blijkt dat bij het zoeken naar een uitweg ieder gymnasium zijn eigen weg is gegaan en daarin meer of minder succesvol is.

“De ironische situatie doet zich voor dat gymnasia die hun werkwijze zo weinig mogelijk lieten beïnvloeden door de introductie van de Tweede Fase zich nu in een betere positie bevinden dan de gymnasia die het overheidsbeleid hebben doorgevoerd zoals het destijds bedoeld was.” (zie pagina 25)

De prijs die gymnasia voor dit ‘progressieve beleid’ betalen is dat er binnen de school informele normen optreden. Deze normen kunnen leiden tot grote onderlinge verschillen bij de gymnasia. Daarom is het opportuun dat de VRZG een krachtige impuls geeft aan het reeds ingezette gymnasiale kwaliteitsbeleid.

‘De school als organisatie’ is de invalshoek van de onderzoekers geweest. Vanuit dat perspectief hebben zij de gesignaleerde problematiek onderzocht. Zij hebben een tipje van de sluier opgelicht en daarmee de contouren van de problemen aangegeven. Tevens hebben zij gemeld dat wij in dit onderzoeksrapport nauwelijks iets zullen lezen over de wenselijke inhoud van het vak Latijn noch over de effecten van de verschillende didactische werkvormen of over de aansluiting van de verschillende methoden enerzijds en de inhoud van het examen anderzijds. Ook blijft het eindexamen met de daaraan gekoppelde beoordeling en normering buiten beschouwing.

De VRZG is zeer verheugd dat de onderzoekers, binnen de opzet van het onderzoek, erin geslaagd zijn conclusies te trekken en de nodige vragen op te roepen die een vervolgonderzoek noodzakelijk maken. Dit vervolgonderzoek is onontbeerlijk alvorens oplossingen te gaan verkennen.

Wij bedanken de onderzoekers voor hun inzet en creativiteit bij de opzet en uitvoering van dit onderzoek en voor de prettige samenwerking met hen.

januari 2009

De begeleidingscommissie,
S. Herman (VCN)
J.C. Ruitenbeek (VRZG)
J.W. Rutgers-Stoker (VRZG).

1 AANLEIDING VOOR HET ONDERZOEK

1.1 GELIJKWAARDIGHEID VAN DIPLOMA'S

'Is het eindexamen gelijkwaardig tussen scholen?' vroeg Dronkers zich bijna tien jaar geleden af.¹ Op basis van onderzoek beantwoordde hij de de vraag ontkennend. Vooralsnog bestaat het eindexamen voor ieder vak uit een schoolexamen (SE) en een centraal eindexamen (CE) die beide even zwaar meetellen voor het eindcijfer. Scholen blijken weinig van elkaar te verschillen wat betreft het gemiddelde cijfer op het schoolexamen. Daarentegen verschillen de gemiddelde cijfers op het centraal eindexamen aanzienlijk tussen scholen. Het logische gevolg van die twee constatering is dat de discrepantie tussen het schoolexamen (SE) en het centraal eindexamen (CE) substantieel verschilt tussen scholen. Dronkers waarschuwt dat de gelijkwaardigheid van diploma's in het geding is waardoor de kansen van leerlingen niet alleen afhankelijk zijn van de eigen verdiensten, maar ook van de cijferpraktijken van de school.

De gelijkwaardigheid van diploma's dient meerdere maatschappelijke belangen. Om te beginnen speelt deze een rol bij het realiseren van gelijke onderwijskansen. Als selectie voor vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt gebaseerd is op behaalde diploma's, en niet bijvoorbeeld op de reputatie van de bezochte school, krijgen meer leerlingen kansen tot de selectie door te dringen op grond van hun eigen verdiensten. Daarnaast gelden centrale eindexamens internationaal als een belangrijk waarborgmechanisme voor de kwaliteit van het onderwijs.² De Onderwijsraad noemt de combinatie van centrale eindexamens en autonomie voor scholen dan ook één van de sterkste punten van het Nederlandse onderwijsbestel.³ Verder vertegenwoordigen gelijkwaardige diploma's een belangrijke informatie waarde.⁴ Zolang het diploma garant staat voor een minimum beheersingsniveau, kan het dienst doen bij selectiebeslissingen door vervolgopleidingen en werkgevers. Kosten voor aanvullende toelatings- of selectietesten kunnen dan worden bespaard. Het vwo-diploma blijkt bijvoorbeeld een betere voorspeller voor studiesucces in de propedeuse dan andere testen, waaronder intelligentie- en motivatietesten.⁵ Instellingen voor hoger onderwijs hebben daardoor weinig baat bij selectie aan de poort en kunnen zich de bijbehorende kosten besparen.

De discussie over de gelijkwaardigheid van diploma's spitst zich toe op verschillen tussen cijfers op het schoolexamen en het centraal eindexamen. De inspectie van het onderwijs onderzocht de discrepantie vanuit het perspectief van rechtsongelijkheid en vroeg zich af of een leerling met dezelfde prestaties op de ene school wel en op de andere school niet zou slagen voor het eindexamen.⁶ Uit de resultaten blijkt dat discrepanties tussen SE en CE groter zijn naarmate de leerweg hoger is.⁷ Met een vergelijking van opeenvolgende jaren wordt bovendien duidelijk dat de discrepanties tussen SE en CE groter worden en dat het aantal scholen met een discrepantie van 0,5 punten of meer groeit. De discrepanties zijn het grootst in het particuliere onderwijs. De inspectie concludeert dat sprake is van rechtsongelijkheid. Inmiddels hanteert de onderwijsinspectie het verschil tussen het SE en het CE als één van de vier indicatoren om de kwaliteit van een school te beoordelen.⁸ Discrepanties worden nu expliciet vermeld waarbij een verschil van 0,5 of meer wordt aangemerkt als een groot verschil.

Ook De Lange en Dronkers concluderen dat de discrepanties tussen cijfers op het SE en het CE met de tijd groter worden, vooral voor het vwo.⁹ Volgens hen gaat de waarde van diploma's steeds verder achteruit. Opnieuw wordt duidelijk dat twee kwesties nauw met elkaar samen hangen: relatief lage cijfers voor het CE en relatief grote verschillen tussen SE en CE. Cijfers op het SE verschillen relatief weinig, cijfers op het CE relatief veel tussen scholen. Scholen met een grote discrepantie tussen SE en CE zijn daarom vaak ook de scholen met een relatief laag gemiddelde op het CE.¹⁰

1.2 LATIJN: EEN BIJZONDER GEVAL

Discrepancies tussen cijfers voor het SE en CE zijn niet voor alle vakken even groot. Al enige jaren zijn de discrepanties het grootst voor de klassieke talen, en daarbinnen met name voor Latijn. Bovendien is sprake van relatief lage cijfers op het CE. In de periode 2005 – 2007 haalde circa 40% van de kandidaten een onvoldoende op het centraal eindexamen Latijn. Dat is meer dan voor enig ander vak.¹¹ De inspectie van het onderwijs verwoordt het als volgt: 'De inspectie is van mening dat de examenresultaten van vooral Latijn niet beantwoorden aan de ambities van de overheid voor het gymnasium ...'.¹² Die mening stoelt onder meer op het gegeven dat op circa de helft van alle scholen het gemiddelde cijfer voor het CE Latijn onder de 6.0 ligt. Uit de analyse blijkt dat zelfstandige gymnasia en gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen op dit punt weinig van elkaar verschillen.¹³

Tabel 1 geeft een aantal kengetallen van het centraal eindexamen voor de periode 2000 tot en met 2008. De N-term (eerste kolom) verwijst naar een normeringsterm, ofwel een correctiefactor. Hoe hoger het getal hoe milder de beoordeling. Bij een waarde van 1.0 wordt geen correctie doorgevoerd. Voor Latijn is, met name vanaf 2003, sprake van een substantiële correctie. Ondanks deze correctie daalt het gemiddelde eindcijfer (tweede kolom) en stijgt het percentage leerlingen dat op het centraal eindexamen lager dan een 5.5 scoort (derde kolom).¹⁴ Ter vergelijking zijn ook de kengetallen voor Grieks en Nederlands in de tabel opgenomen.

Tabel 1 Kengetallen centraal eindexamens Latijn, Grieks en Nederlands¹

Vak	Latijn			Grieks			Nederlands		
	N-term	Gem. CE	% < 5.5	N-term	Gem. CE	% < 5.5	N-term	Gem. CE	% < 5.5
2000	1.0	6.4	25	1.0	6.9	13	1.0	6.3	29
2001 ²	1.0	6.7	19	0.7	6.8	13	1.0	6.5	19
2001 ²	1.6	6.5	28	1.0	6.6	18	1.0	6.5	16
2002	1.1	6.5	28	1.3	6.6	23	1.0	6.3	20
2003	1.5	6.1	33	0.7	6.5	21	0.8	6.6	13
2004	1.5	6.5	26	1.6	6.4	29	1.1	6.6	19
2005	1.7	6.0	39	1.0	6.4	26	0.8	6.3	19
2006	1.8	5.7	46	0.6	6.3	28	1.2	6.3	22
2007	1.7	5.9	39	1.4	6.4	29	0.9	6.3	17
2008	1.7	5.8	41	1.1	6.3	28	0.4	6.3	20

Bron: Examenverslagen Cito 2000 t/m 2008.¹⁵

- 1 De kengetallen voor het examen Nederlands hebben betrekking op alle leerlingen die in het betreffende jaar vwo-examen hebben gedaan en verwijzen dus naar een andere, grotere groep leerlingen.
- 2 In verband met de invoering van de Tweede Fase was in 2001 sprake van een examen oude stijl (bovenste rij) en een examen nieuwe stijl (onderste rij).

Het aantal leerlingen dat jaarlijks eindexamen Latijn doet is tussen 2000 en 2008 met 25% toegenomen.¹⁶ De groei kwam vooral voor rekening van zelfstandige (of categoriale) gymnasia. Het aantal zelfstandige gymnasia is al jaren stabiel; het gemiddelde aantal leerlingen per school nam tussen 1986 en 2007 met ruim 40% toe, van minder dan 500 naar meer dan 700.¹⁷

Het ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap gaf uiting aan zijn zorgen door een speciaal vakdossier klassieke talen te laten opstellen.¹⁸ Het vakdossier besluit met een voorstel aan het ministerie een verkenningcommissie in te stellen om mogelijke oplossingen te verkennen. De Vereniging Rectoren Zelfstandige Gymnasia (VRZG) was van oordeel dat de achtergronden van de problematiek nog

onvoldoende onderzocht waren om zinvol over oplossingen na te denken en besloot zelf een onafhankelijk onderzoek in te stellen. Dit verslag beschrijft de belangrijkste bevindingen van het betreffende onderzoek dat is uitgevoerd door de Rijksuniversiteit Groningen.¹⁹ Met nadruk vermelden we dat dit onderzoek louter betrekking heeft op zelfstandige gymnasia; gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen maken geen deel uit van het onderzoek.²⁰

Uit cijfers van de VRZG blijkt dat de verschillen tussen gymnasia groot zijn.²¹ Op sommige gymnasia behalen leerlingen in opeenvolgende jaren gemiddeld bijna een 7 voor het CE, op andere gymnasia scoren leerlingen in eenzelfde periode jaar op jaar gemiddeld rond een 5. Conform eerdere bevindingen zijn scholen met een relatief laag gemiddelde op het CE ook vaak scholen met een relatief grote discrepantie tussen SE en CE. Het onderzoek richt zich daarom op de verschillen tussen scholen wat betreft hun scores op het CE.

De VRZG wilde de situatie rond Latijn vanuit een breder perspectief benaderen en met het onderzoek meer inzicht verkrijgen in achterliggende oorzaken van de geconstateerde grote verschillen tussen scholen. In overleg met de VRZG is gekozen voor een onderzoeksbenadering op het grensvlak van onderwijssociologie en onderwijskunde. Deze invalshoek plaatst het vak Latijn nadrukkelijk binnen de context van de schoolorganisatie en de positie van het gymnasium binnen het onderwijsbestel. Dat betekent tegelijkertijd dat dit geen onderzoek is naar wenselijke inhouden van het vak Latijn, noch naar effecten van verschillende didactische werkvormen en evenmin naar wijzen waarop het curriculum in de klas vorm krijgt. Het is geen onderzoek naar het centraal eindexamen, niet naar de inhoud, niet naar het correctiemodel en ook niet naar de normering van het centraal eindexamen. Deze thema's komen weliswaar zijdelings aan de orde, maar verdienen allen een specifieke en verschillende onderzoeksopzet.

De centrale vraag in het onderzoek luidt:

- Hoe kunnen verschillen tussen zelfstandige gymnasia wat betreft het gemiddelde CE-cijfer voor Latijn worden verklaard?

De opbouw van dit verslag volgt de fasen die tijdens het onderzoek zijn doorlopen. We beginnen met een theoretische verkenning naar mogelijke oorzaken voor verschillen tussen scholen wat betreft CE-cijfers voor Latijn. Vervolgens beschrijven we de methoden van onderzoek, waaronder de aard van het onderzoek, de selectie van gymnasia voor het empirische deel van het onderzoek en de opeenvolgende stappen in de analyse. Het hart van dit verslag bestaat uit een beschrijving van de belangrijkste bevindingen, mede aan de hand van interviewfragmenten. We sluiten af met voorlopige conclusies en een aantal vragen.

2 THEORETISCHE VERKENNING

In de onderwijssociologische en onderwijskundige literatuur vinden we diverse aanknopingspunten om verschillen tussen gymnasia te verklaren. We groeperen ze hier als twee clusters van mogelijke verklaringen, die elkaar ten dele overlappen. Het eerste cluster is met name ontleend aan de onderwijssociologie en verwijst naar de maatschappelijke rol van het onderwijs. Het tweede cluster benut vooral inzichten uit de onderwijskunde en verwijst naar relevante factoren binnen de school.²²

2.1 DE MAATSCHAPPELIJKE ROL VAN ONDERWIJS

Een eerste verklaring vinden we in de combinatie van de positie van het zelfstandig gymnasium in het onderwijsbestel en het toenemende belang van onderwijs bij het verwerven van een plaats in de maatschappij.

Het Nederlandse voortgezet onderwijs kent in vergelijking met andere landen een grote mate van niveaudifferentiatie in de vorm van leerwegen. Formeel maakt het zelfstandig gymnasium deel uit van de hoogst officieel onderscheiden leerweg in het bestel, het vwo.²³ Mede op basis van zijn historie, fungeert het zelfstandig gymnasium evenwel als eigen, en daarmee hoogste leerweg in het voortgezet onderwijs.²⁴ We duiden de plaats van het gymnasium in het onderwijsbestel hier verder aan met de term positie.

De afgelopen decennia is de maatschappelijke rol van onderwijs groter geworden. Diploma's zijn steeds belangrijker geworden om een plaats in de maatschappij te verwerven. Sociologen constateren verder dat onderwijs hét kanaal voor sociale mobiliteit is geworden.²⁵ Dat geldt zowel voor mobiliteit binnen de eigen levensloop (individuele carrières), als voor sociale mobiliteit tussen opeenvolgende generaties (zonen/dochteren die ten opzichte van ouders stijgen of dalen op de maatschappelijke ladder). Voorheen speelde de overdracht van materiële hulpbronnen als grond en financieel kapitaal een belangrijke rol bij de sociale mobiliteit tussen generaties. In toenemende mate verloopt de overdracht van ouders op kinderen via immateriële hulpbronnen en sociaal en cultureel kapitaal. We kunnen dan respectievelijk denken aan toegang tot netwerken en vertrouwdheid met boeken, schilderkunst en muziek.²⁶ Onderwijs speelt een centrale rol bij die overdracht. In het licht van toenemende meritocratisering zijn diploma's ook op de arbeidsmarkt belangrijker geworden (credentialisme). Deze maatschappelijke ontwikkelingen zorgen er voor dat de druk op het onderwijs en op onderwijsprestaties van leerlingen groter is geworden in westerse landen. Tegen de achtergrond van de hier geschetste ontwikkelingen is de druk op toegang tot de hoogste leerweg in het bestel, het gymnasium, de laatste jaren toegenomen.

In de Nederlandse context speelt daarnaast de invloed van overheidsbeleid een belangrijke rol. De mammoetwet (1968) introduceerde heterogene brugklassen. Voor gymnasia werd een uitzondering gemaakt en bleven homogene brugklassen bestaan. In de jaren negentig stimuleerde de overheid middels fusies en schaalvergroting de vorming van brede scholengemeenschappen in het voortgezet onderwijs.²⁷ Alleen de categoriale gymnasia wisten hun zelfstandigheid te behouden.²⁸ Ouders vinden het zelfstandig gymnasium vooral aantrekkelijk vanwege homogeniteit van de leerlingpopulatie en kleinschaligheid, en minder vanwege de klassieke vorming.²⁹ De groei van het aantal instromende leerlingen wijst er op dat, naast de traditionele instroom, nu ook andere groepen ouders en leerlingen de weg naar het zelfstandig gymnasium hebben gevonden. Op basis van het advies waarmee leerlingen het gymnasium binnenkomen zijn er zijn vooralsnog geen aanwijzingen voor een dalend niveau van de instroom.³⁰ De variatie in sociale en culturele achtergronden van leerlingen is mogelijk wel groter

geworden. Uit onderzoek is genoegzaam bekend dat kinderen wier ouders over veel sociale en culturele hulpbronnen beschikken hogere schoolprestaties behalen.³¹ De invloed van sociale achtergrond op schoolprestaties is bij talen groter dan bij exacte vakken.³² Een mogelijke verklaring voor verschillen tussen gymnasia wat betreft leerlingprestaties is een verschil in leerlingpopulatie en selectiebeleid.

Naast de positie van zelfstandige gymnasia in het onderwijsbestel, speelt voor een individuele school ook de lokale concurrentiepositie een rol. We gebruiken de term concurrentiepositie hier om te verwijzen naar de plaats van een school in een lokale onderwijsmarkt. Sinds de jaren negentig voert de overheid een beleid dat gebaseerd is op autonomie voor scholen, die vervolgens met elkaar concurreren om de gunst van de leerling. Afhankelijk van de mate van onderlinge concurrentie, kan een school zich gedwongen zien concessies te doen aan het eigen profiel of aan de instroomeisen om voldoende leerlingen aan te trekken en het eigen voortbestaan te borgen. In de onderlinge concurrentiestrijd spelen ook reputaties en ranglijsten van scholen een rol.³³ Ranglijsten van scholen zijn gebaseerd op kengetallen zoals de inspectie van het onderwijs die bekend maakt, zoals slagingspercentages en gemiddelde cijfers op het eindexamen. De concurrentiepositie van een school kan worden geschaad als leerlingen relatief lage cijfers op het eindexamen behalen. Zwart-wit gesteld, kan een school die schade op twee manieren beperken. Ten eerste kunnen relatief lage CE-cijfers scholen aanzetten tot verbeteringen en vernieuwingen om daarmee de prestaties van leerlingen te verhogen. Dit is vaak een lang en taai proces. Een tweede manier is eenvoudiger en heeft op korte termijn effect. Scholen bepalen zelf de inhoud en de normering van schoolexamens. Met invulling en normering van het schoolexamen kunnen scholen trachten relatief hoge cijfers te realiseren om via die weg de concurrentiepositie te bestendigen of te verbeteren. Al met al betekent dit dat een verschil in eindcijfers tussen scholen ook kan wijzen op een verschil in de mate waarin scholen concurrentie ondervinden en de manier waarop scholen hun concurrentiepositie trachten te behouden en te verbeteren.

2.2 DE INTERNE SCHOOLORGANISATIE

De afgelopen dertig jaar is in binnen- en buitenland veel onderwijskundig onderzoek gedaan naar de vraag waarom vergelijkbare leerlingen op de ene school beter presteren dan op de andere. De verklaringen die voor andere scholen en andere vakgebieden gelden, kunnen hier als richtsnoer dienen om verschillen tussen zelfstandige gymnasia wat betreft CE-cijfers voor Latijn te duiden.³⁴ Uit nationaal en internationaal onderzoek blijkt dat scholen met relatief hoge leerlingprestaties in een aantal opzichten op elkaar lijken en zich daarmee onderscheiden van andere scholen. We noemen die scholen hier voor het gemak excellente scholen.³⁵

Excellente scholen hebben gemeen dat ze sterk missiegedreven zijn. Mensen binnen de school kennen en delen die missie, weten waar de school voor staat en laten zich daardoor inspireren in hun dagelijks werk. In een excellente school is alles gericht op leren en doceren. Docenten maken volop gebruik van effectieve vormen van instructie. Ze slagen er bijvoorbeeld in de lestijd ook in hoge mate te benutten als feitelijke leertijd. Leerlingen worden op hun individuele niveau gestimuleerd om steeds een volgende stap in het leerproces te zetten. Daarvoor kan een vorm van gedifferentieerd onderwijs nodig zijn, al dan niet in combinatie met variatie in werkvormen. De school kenmerkt zich door hoge verwachtingen, van leerlingen maar ook van docenten. Een excellente school is doordrenkt van de overtuiging dat alle leerlingen kunnen presteren. Docenten zijn deskundig en stellen alles in het werk om leerlingen te helpen aan die hoge verwachtingen te voldoen. Dat kan vele vormen aannemen, van remediërend onderwijs via steunlessen tot praktische hulp. Excellente scholen proberen nauwe relaties tussen docenten en leerlingen te stimuleren en houden daar in de organisatie rekening mee.

Bijvoorbeeld door docenten voor meerdere jaren te koppelen aan eenzelfde groep leerlingen. Dikwijls worden ook ouders nauw bij de school betrokken om er gezamenlijk voor te zorgen dat leerlingen de hoge verwachtingen kunnen waarmaken. Een excellente school heeft niet alleen oog voor het leren van leerlingen, maar ook voor het leren van docenten en voor het lerend vermogen van de school als geheel. Vaak krijgt het leren van docenten vorm in een professionele gemeenschap van docenten, die gestoeld is op vruchtbare samenwerking tussen docenten. Docenten die hun werkwijzen op elkaar afstemmen, kunnen als team substantiële effecten op het leren van leerlingen realiseren.³⁶ In excellente scholen willen mensen weten hoe het écht zit. Als iets niet goed gaat, komt dat open op tafel. De school doet regelmatig zelf onderzoek of laat anderen dat doen. De resultaten worden zonnig gebruikt om verbeteringen door te voeren. Het spreekt bijna voor zich dat in een dergelijke school ook sprake is van sterk leiderschap. Dan hoeft het niet altijd te gaan om één sterke, liefst charismatische, leider. Sterk leiderschap kan ook andere vormen aannemen, zoals gedeeld leiderschap onder docenten.³⁷ Ook dan is essentieel dat docenten zich gesteund weten door de schoolleider. Excellente scholen voldoen gelijktijdig aan al deze kenmerken; één kenmerk maakt nog geen excellentie.³⁸ De grote kunst is een consistent, samenhangend geheel van de school te maken.

Als de interne organisatie van zelfstandige gymnasia in verschillende mate voldoet aan de kenmerken van excellente scholen, kan dat een verklaring bieden voor verschillen in CE-cijfers tussen zelfstandige gymnasia. Daarbij gaat het als gezegd niet zozeer om elk van de genoemde factoren afzonderlijk, maar juist om het samenhangende geheel.

3 METHODEN VAN ONDERZOEK

Het is duidelijk dat er substantiële verschillen zijn tussen scholen wat betreft de gemiddelde CE-score voor Latijn. Het is nog niet duidelijk wat de achterliggende oorzaken zijn van deze verschillen. Tot op heden is nog nauwelijks systematisch onderzoek binnen scholen gedaan. 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.

Op grond van deze overwegingen kozen we voor een kwalitatief, explorerend onderzoek met contrasterende case-studies van scholen.³⁹ Het kwalitatieve karakter komt tot uitdrukking in uitvoerige interviews met zowel leerlingen, docenten als (con)rectoren. Conform het explorerende karakter zijn deze interviews gevoerd aan de hand van een halfgestructureerde itemlijst die is ontwikkeld op basis van de theoretische verkenning. Daarnaast boden de interviews ruimte voor respondenten om aanvullende thema's aan de orde te stellen. Scholen voor de case-studies werden geselecteerd op basis van gegevens van de VRZG betreffende gemiddelde CE-scores voor Latijn in de periode 2005 – 2007.⁴⁰ Door vier gymnasia met hoge en vier gymnasia met lage gemiddelde scores te selecteren, beoogden we optimaal contrasterende case-studies uit te voeren. De scholen met de hoogste scores noemen we hierna Groep A. Voor hen geldt dat het gemiddelde CE-cijfer, gerekend over drie opeenvolgende jaren, tenminste 6.5 is (zie Tabel 2).⁴¹ De scholen met de laagste scores noemen we Groep B. Leerlingen op deze scholen scoorden drie opeenvolgende jaren gemiddeld lager dan 5.2 op het centraal eindexamen Latijn.⁴²

Alle acht geselecteerde scholen waren bereid mee te werken aan het onderzoek. Om deelname en openheid te stimuleren is alle respondenten vertrouwelijke behandeling van de gegevens en anonieme rapportage toegezegd. Om anonimiteit te waarborgen geven we scholen gefingeerde namen, worden alle respondenten met 'hij' aangeduid, citeren we ook conrectoren onder de noemer rector en zijn identificerende details en voorbeelden licht gewijzigd zonder afbreuk te doen aan de betekenis.

Voor elk van de scholen zijn de volgende gegevens verzameld: gegevens van de VRZG betreffende cijfers voor school- en eindexamens, leerlingaantallen en doorstroomcijfers; inspectierapporten, in het bijzonder de opbrengstenkaarten over de jaren 2005 – 2008; een groepsinterview met drie leerlingen in de onderbouw (2e klas) en drie leerlingen in de bovenbouw (5e klas); een interview met een aantal docenten klassieke talen; een interview met de rector en eventuele conrectoren.⁴³ Om selectiviteit van de geïnterviewde leerlingen te voorkomen, is scholen gevraagd de eerste drie leerlingen op een alfabetisch geordende lijst te laten deelnemen. Alle interviews duurden circa een uur. In totaal zijn 24 interviews gehouden waarin is gesproken met 87 mensen: 24 leerlingen in de onderbouw, 24 leerlingen in de bovenbouw, 27 docenten en 12 (con)rectoren. Alle gesprekken werden gevoerd door hetzelfde duo interviewers. De interviews zijn verbatim uitgetypt, systematisch gecodeerd en in stappen geanalyseerd.

Tabel 2 Overzicht geselecteerde scholen en dataverzameling

	CE gemiddeld ¹	Vershil SE-CE gemiddeld ¹	Aantal respondenten
Groep A			
Jupiter	6.9	-0.2	10
Neptunus	7.1	-0.1	13
Mercurius	6.5	0.1	11
Venus	6.5	0.2	9
Groep B			
Apollo	5.2	1.4	12
Bacchus	5.1	1.2	12
Ceres	5.0	1.8	11
Cupido	5.0	1.5	9
Totaal	5,9²	0,6²	87

1 Afgerond gemiddelde berekend over drie opeenvolgende jaren.

2 Afgerond gemiddelde voor 35 zelfstandige gymnasia berekend over drie opeenvolgende jaren.

De analyse is in drie opeenvolgende stappen uitgevoerd. De eerste analysestap bestond uit het maken van een case-beschrijving per school op basis van alle beschikbare bronnen. Deze beschrijving is thematisch opgezet en volgt de items van de halfgestructureerde vragenlijst, aangevuld met thema's die tijdens de gesprekken werden toegevoegd. Tijdens de tweede stap zijn de case-beschrijvingen 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 eerste twee analysestappen zijn voorbereidingen voor de derde en laatste stap in de analyse, 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.⁴⁴ Waar mogelijk zijn de analyses van de interviews geconfronteerd met analyses op basis van gegevens zoals de VRZG die jaarlijks verzameld.⁴⁵ In deze bijdrage zijn alleen de bevindingen van de derde stap in de analyse beschreven.⁴⁶

Tijdens de analyses bleek dat één van de scholen in Groep A een bijzondere plaats inneemt binnen die groep. Zoals nog zal blijken, is het Venus Gymnasium een school met een specifiek eigen verhaal. Om die reden is de school vanaf de tweede stap in de analyse als aparte case behandeld (zie § 4.3).

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 uitingen die ook door anderen zijn gedaan.

4 BEVINDINGEN

Voordat we verslag doen van de bevindingen benadrukken we nogmaals de beperkingen van dit onderzoek. Om te beginnen heeft dit onderzoek louter betrekking op zelfstandige gymnasia; de bevindingen zijn niet zonder meer van toepassing op gymnasiale afdelingen van scholengemeenschappen. Ten tweede is dit geen onderzoek naar wenselijke leeropbrengsten. De scholen in Groep A hebben weliswaar de hoogste gemiddelde CE-cijfers, maar daarmee is niet automatisch gezegd dat de leeropbrengsten op deze scholen ook de meest wenselijke zijn. Zo is in beginsel denkbaar dat de relatief hoge scores eerder het gevolg zijn van een instrumentele invulling van het curriculum ('teaching to the test') dan van een brede klassieke ontwikkeling zoals die door velen wordt beoogd. Een derde beperking sluit daarbij aan. Dit is geen onderzoek naar het curriculum van het vak Latijn, noch naar mogelijke verschillen tussen het beoogde, het geïmplementeerde en het gerealiseerde curriculum, noch naar de aansluiting tussen enerzijds verschillende methoden die op de markt zijn en anderzijds de inhoud van het eindexamen. Als gezegd blijft de inhoud van het eindexamen buiten beschouwing, met inbegrip van de wijze waarop het examen wordt beoordeeld. Ten vierde is dit geen onderzoek naar de effectiviteit van verschillende didactische werkvormen voor het vak Latijn; daarvoor zijn andere onderzoeksmethoden noodzakelijk. Een laatste beperking is inherent aan het explorerende karakter van het onderzoek. Gegeven de stand van kennis op dit terrein achten wij een exploratie van mogelijke verklaringen voor de verschillen tussen gymnasia geëigend. Een adequate toetsing van die verklaringen vereist aanvullend onderzoek.

Het onderzoek waarvan we hier verslag doen beoogt aan de hand van contrasterende case-studies op schoolniveau inzicht te verschaffen in factoren die mogelijk kunnen verklaren waarom de ene school hoge CE-cijfers voor Latijn realiseert terwijl een andere school de gemiddelde scores jaar op jaar nauwelijks op een voldoende uit ziet komen.

4.1 WAT VOOR ALLE SCHOLEN GELDT: MEER DRUK VAN BUITEN

Alle scholen signaleren een aantal externe ontwikkelingen die de school en het vak Latijn onder druk zetten. Alle scholen noemen een verschuiving in keuzemotieven. De scholen in het onderzoek zijn bijna allemaal gegroeid in de afgelopen jaren. Belangrijke keuzemotieven van ouders en leerlingen zijn de kleinschaligheid, de sfeer en de positie van het gymnasium als 'hoogst haalbare'. De keuze is aanmerkelijk minder ingegeven door een behoefte aan klassieke vorming of een wens klassieke talen en cultuur te leren.

'Men kiest de school niet omdat je daar zo fijn Latijn en Grieks kunt doen, men kiest uit heel andere overwegingen. En daar hebben met name de classici last van, omdat het toch heel determinerende vakken zijn.' (Docent, Jupiter).

Het aantal docenten klassieke talen houdt geen gelijke tred met het groeiende aantal leerlingen. Het tekort aan voldoende en voldoende gekwalificeerde docenten wordt ernstig genoemd.

'Als er geen classici zijn straks voor de klas, ja, dan kan je het helemaal vergeten. Ik heb niet alleen op deze school gewerkt, maar ook elders, waar theologen en romanisten en weet ik het, die ook wel eens van Latijn hadden gehoord, ook voor de klas stonden. Maar dat is natuurlijk niet goed voor zo'n vak. Dat is echt de dood in de pot.' (Rector, Mercurius).

Een derde ontwikkeling komt voort uit overheidsbeleid, namelijk de introductie van de Tweede Fase. Met de komst van profielen bestaat er een onderscheid tussen een gemeenschappelijk deel, een profieldeel en een vrij deel. In de oude Tweede Fase zijn de klassieke talen formeel ondergebracht in het

vrije deel; Latijn is geen profielvak.⁴⁷ Met de komst van deelvakken is ook voor de klassieke talen een onderscheid gemaakt tussen de taalkundige component (het vak Latijn danwel Grieks) en de culturele component (KCV). Het totale aantal beschikbare uren is bijna gehalveerd. Niettemin bleven de eindtermen gelijk.

'Ik was wel verrast door de verbazing bij het ministerie dat die norm maar steeds moest worden opgehoogd omdat de resultaten zo tegenvielen. Dan denk ik ja, dan wordt de Tweede Fase ingevoerd, het aantal uren wordt op veel scholen gewoon gehalveerd. Dan moet je niet verbaasd zijn dat kinderen niet meer genoeg lezen om tot mooie resultaten te komen.' (Docent, Mercurius)

Bovendien signaleren veel rectoren en docenten veranderingen in de leefwereld van jongeren, met als gevolg dat ook attitude en werkhouding van leerlingen verandert.

'Je hebt wel een andere generatie. Ze denken ons weg te kunnen zappen naar een spannender programma.' (Docent, Apollo)

Veranderingen in attitude en werkhouding uit zich bij alle vakken, maar mogelijk eerder en vooral bij het vak Latijn.⁴⁸ Met name docenten benadrukken het belang van memoriseren, oog voor detail, concentratie, discipline en doorzettingsvermogen voor Latijn. Juist deze eigenschappen en vaardigheden zijn minder vanzelfsprekend geworden.

'Veel kinderen hebben vandaag de dag meer en meer moeite om verder te kijken dan 'ik wil meteen resultaat zien' en 'het moet meteen goed zijn' en 'het moet meteen geprezen worden' want anders vind ik het niet leuk meer.' (Docent, Ceres)

Het leven van leerlingen is bovendien vol met andere verleidingen en afleidingen.

'Het probleem met vertalen is natuurlijk dat het relatief arbeidsintensief is. En het is dus ook het eerste wat je niet doet als je het heel druk hebt. En daarom blijft het vaak liggen.' (Leerling bovenbouw, Ceres).

Internet heeft bij Latijn, waar logischerwijs veelal met dezelfde oude teksten wordt gewerkt, specifieke consequenties.

'Je moet soms een tekstje vertalen, maar ja, daar zijn hele leuke sites voor en dan haal je het gewoon van Internet en dat schrijf je dan in je schrift' (Leerling onderbouw, Cupido).

Tot slot geven docenten en rectoren aan dat de klassieke talen extra hinder ondervinden van een teruglopend niveau van grammaticale kennis als leerlingen instromen.⁴⁹

'De kennis van het Nederlands is gemiddeld genomen behoorlijk teruggelopen ... op het moment dat je dus het Latijn of het Grieks duidelijk wilt maken door te refereren aan het Nederlands en de Nederlandse grammatica, dan verwijst je vaak naar iets waar zij niks mee kunnen.' (Docent, Ceres)

Het is met name de combinatie van deze ontwikkelingen die scholen en docenten voor specifieke dilemma's stelt. Hoe kunnen leerlingen die het gymnasium niet kiezen vanwege de klassieke talen, worden aangespoord hard te werken voor een verplicht vak als Latijn? Hoe kunnen leerlingen en docenten in minder beschikbare uren toch eenzelfde eindniveau realiseren? Ook als er minder en minder gekwalificeerde docenten beschikbaar zijn? Hoe kunnen leerlingen die gewend zijn aan snelle beelden, vaardigheden ontwikkelen waarbij het juist gaat om teksten en precisie?

'... de manier van werken van leerlingen en de manier waarop wij de stof aanbieden ... we zullen dus daar onze didactiek op aan moeten passen, want de spanning is langzamerhand te groot aan het worden.' (Rector, Apollo)

Het zijn niet alleen scholen die met deze dilemma's te maken hebben. Ook de ontwikkelaars van

lesmateriaal en examens kampen er mee en komen met hun eigen oplossingen. De teksten die ter voorbereiding van het examen gelezen moeten worden (het pensum) zijn zo omvangrijk voor de beschikbare tijd, dat nu uitgebreide aantekeningen worden verstrekt om scholen in de gelegenheid te stellen door de stof te komen. Nagenoeg alle docenten spreken over de paradoxale effecten van deze aanpassingen. Wat bedoeld is als hulp om 'meters te maken' heeft als effect dat leerlingen hun vertaalvaardigheid minder oefenen.

'Het is echt heel veel wat soms gegeven wordt, zo veel. En als het ook maar enigszins iets moeilijker wordt, iets pittiger, dan wordt meteen de vertaling gegeven. En dan denk je van ja, kan een leerling straks ook de zin begrijpen als hij het een keer zonder aantekeningen ziet.' (Docent, Ceres)

Alle scholen hebben met bovengenoemde dilemma's te maken, maar hebben daar in verschillende mate last van. Drie scholen in Groep A hebben een werkbare manier gevonden om de dilemma's voorlopig het hoofd te bieden, het Venus Gymnasium ziet zich sinds kort voor dilemma's gesteld en de vier gymnasia in Groep B hebben (nog) geen bevredigend antwoord gevonden.⁵⁰ Aan de hand van de case-studies beschrijven we achtereenvolgens de weerbaarheid tegen externe druk van het Jupiter, Neptunus en Mercurius Gymnasium (§ 4.2), de kwetsbaarheid van het Venus Gymnasium (§ 4.3) en de vele gezichten van scholen waar Latijn onder grote druk staat aan de hand van het Apollo, Bacchus, Ceres en Cupido Gymnasium (§ 4.4).

4.2 DE KRACHT VAN CONSISTENTIE

Drie scholen uit Groep A (Jupiter, Mercurius en Neptunus) hebben een aantal kenmerken met elkaar gemeen en onderscheiden zich daarmee van de andere scholen. Deze scholen profileren zich naar buiten sterk als 'klassiek gymnasium' of als gymnasium met klassieke vorming. Onderdeel van de profilering naar buiten is een duidelijk selectiebeleid. In beginsel is een eenduidig vwo-advies nodig, maar de scholen maken uitzonderingen. Uit gegevens van de VRZG blijkt dat deze scholen niet systematisch selectiever zijn dan andere gymnasia, evenmin is vaker sprake van meer niet-toegelaten leerlingen.⁵¹ Hoewel de scholen geen leerlingen zeggen af te wijzen, spreekt het verkrijgen van toegang tot deze scholen niet vanzelf. De profilering van de scholen leidt bij leerlingen en ouders mogelijk tot vormen van zelfselectie.

Het profiel krijgt binnen de school op verschillende manieren concreet vorm. Binnen de scholen wordt de overtuiging dat de klassieke talen 'wezenlijk' zijn voor het gymnasium breed gedragen. Niet alleen door docenten klassieke talen en (con)rectoren, maar volgens onze respondenten ook door docenten van alle andere vakken. Die overtuiging blijkt uit meer dan woorden alleen en vertaalt zich bijvoorbeeld naar een relatief groot aantal contacturen voor deze vakken.⁵² Een concrete uiting is een rooster dat het voor iedere leerling mogelijk maakt Grieks én Latijn te volgen.⁵³

Sinds het jaar 2000 is het aantal leerlingen op zelfstandige gymnasia met bijna 20% toegenomen. In de afgelopen vijf jaar was het aantal leerlingen tamelijk stabiel. Tegen die achtergrond valt op dat het Jupiter, Mercurius en Neptunus Gymnasium aanzienlijk minder sterk zijn gegroeid en de afgelopen vijf jaar zelfs wat kleiner zijn geworden. In termen van het economische vertoog lijken deze scholen de toegenomen populariteit van het gymnasium niet zozeer te hebben benut voor het uitbreiden van hun marktaandeel (groei), maar voor het behouden en mogelijk vergroten van hun exclusiviteit en concurrentiepositie in de lokale onderwijsmarkt. Eén van de scholen zegt bewust wat strenger te zijn gaan selecteren om de concurrentiepositie te verbeteren.

Op deze scholen is Latijn een belangrijk vak. De schoolleiding zegt het.

'Ik benadruk ook continu dat het een van de belangrijkste vakken in de school is.'

(Rector, Jupiter)

Docenten tonen het.

'Hij (de docent) neemt zichzelf en zijn vak volstrekt serieus. Dat slaat over op die kinderen. Zij nemen dat ook gewoon volstrekt serieus.' (Rector, Mercurius)

Leerlingen ervaren het.

'Onze hele school draait, nou, ik zou niet zeggen draait om de klassieke talen, maar het is wel een heel belangrijk onderdeel van de school. Je wordt wel heel erg gemotiveerd en ze zeggen van 'ja, het is belangrijk'. Dat zeggen alle docenten en ook de schoolleiding.' (Leerling bovenbouw, Neptunus).

Consistent met het belang van het vak, staat de sectie klassieke talen in hoog aanzien binnen de school. Classici worden gewaardeerd en voelen zich ook gewaardeerd.

'Wat ze daar neerzetten met de leerlingen, dat is gigantisch.' (Rector, Neptunus)

'Ik denk dat ze ook wel heel blij zijn met ons.' (Docent, Mercurius)

Waarschijnlijk samenhangend met hun concurrentiepositie en de status van het vak binnen de school, kenmerkt de samenstelling van de sectie klassieke talen zich door aanzienlijke stabiliteit. Het aantrekken van voldoende en voldoende gekwalificeerde docenten lijkt voor deze scholen minder lastig dan voor de andere scholen. Zo zijn er scholen die een nauwe relatie met een universiteit onderhouden, zowel in de rol van 'leverancier' van studenten als in de rol van 'afnemer' van docenten.

'Doordat het hier goed is, zijn er redelijk wat leerlingen die toch weer steeds voor klassieke talen kiezen, dat wordt ook gewoon gestimuleerd om dat te gaan studeren en daar put je dan ook weer uit.' (Rector, Mercurius).

Deze scholen ervaren nog enige ruimte om potentiële kandidaten te selecteren. Geholpen door deze selectie, bestaat binnen de sectie klassieke talen overeenstemming over de inhoud en de invulling van het vak Latijn. Dat wil niet zeggen dat onderlinge afstemming en samenwerking vanzelf gaat.

'Het heeft zeker vier jaar geduurd ... felle discussies zijn er gevoerd.' (Rector, Neptunus)

De kracht van deze secties is dat ze het onderling eens zijn over de doelstellingen van het vak waarin taal en cultuur een samenhangend geheel vormen. Met deze gedeelde visie op het vak slagen deze secties er in zich naar buiten als eenheid te presenteren, ondanks onderlinge verschillen van inzicht over de precieze invulling.

'Het is een gezonde ruzie zal ik maar zeggen. ... De klassieke sectie komt heel veel bij elkaar, maar ze komen er altijd wel uit.' (Rector, Jupiter)

Consistentie binnen de sectie betekent niet persé dat docenten dezelfde toetsen geven. Docenten zijn daar vaak op tegen omdat uniformering van toetsen geen recht kan doen aan de discussies die in de klas zijn gevoerd. Consistentie betekent wel dat docenten hun werkwijzen voldoende op elkaar afstemmen om leerlingen de indruk te geven dat sprake is van een consistente aanpak. Leerlingen op deze scholen zien de docenten binnen de secties samen optrekken.

'En je hebt echt secties en die overleggen dan ook met elkaar. In de docentenkamer heb je twee tafels en dan zaten alle klassieke talen daar bij elkaar en dan gingen ze overleggen over hun lessen en leerlingen.' (Leerling bovenbouw, Neptunus).

De introductie van de Tweede Fase heeft weinig invloed gehad op deze scholen: de praktijk die daarvoor bestond heeft men zoveel mogelijk gecontinueerd. Deze scholen gaan pragmatisch om met de verdeling

die de Tweede Fase beoogde tussen taal (Latijn) en cultuur (KCV). Bijvoorbeeld door op papier weliswaar een onderscheid in vakken te maken, maar in de praktijk ook tijdens Latijn aandacht aan cultuur te besteden en vooral door KCV-lessen ook te benutten voor Latijn.

Leerlingen op deze scholen komen bijna iedere dag met de taal in aanraking. Een consequentie van veel uren is bovendien dat leerlingen hun docenten klassieke talen vaak zien, meer dan docenten van andere vakken. Docenten benadrukken het belang daarvan; leerlingen onderschrijven het in hun eigen woorden.

‘Het is wel belangrijk om elke dag een soort van minideadline te hebben voor Latijn.’ (Leerling onderbouw, Mercurius)

Ook de invulling van het vak is de afgelopen jaren weinig veranderd.

‘Bij ons doen we eigenlijk de meest klassieke manier van klassieke talen; veel vertalen, vertalen, vertalen.’ (Rector, Jupiter).

Docenten op deze scholen benoemen de doelstellingen van Latijn voor leerlingen wat explicieter dan docenten van andere scholen. Ze gebruiken daarvoor termen als precisie, nauwkeurigheid, hard werken, concentratie-, doorzettings- en uithoudingsvermogen. Op basis van ons onderzoek kunnen we niet zeggen in welke mate het vak en deze doelstellingen ook op andere manieren invulling krijgt binnen de school. Uitspraken van leerlingen wijzen er niettemin op dát het gebeurt.

‘Ja, het (red. Latijn) komt in heel veel vakken terug. Ook in vakken waarvan je denkt van, hoe kan je dit nou combineren met Latijn.’ (Leerling bovenbouw, Jupiter).

De eerder genoemde externe ontwikkelingen leiden ook bij deze scholen tot dilemma's. Het is voor alle docenten een uitdaging leerlingen 'aan het werk te krijgen'.

‘Maar het is wel moeilijk hoor, ook voor ons, om ze qua vertalen op het niveau te krijgen en te houden en te laten presteren, dat is echt moeilijk.’ (Rector, Mercurius)

Op deze scholen slagen docenten daar op verschillende manieren in. Bijvoorbeeld door leerlingen toetsen over vocabulaire en grammatica net zo lang over te laten maken tot ze een voldoende scoren. Of door bij het vertalen de stappen van het redekundig en taalkundig ontlede expliciet te maken, en ook te controleren, zodat vertalingen van Internet weinig waarde hebben voor leerlingen. Of door vanaf de onderbouw te toetsen aan de hand van vertalingen die sterk afwijken van tekst die in de les vertaald is. Hoe verschillend de manieren ook zijn, scholen slagen er in leerlingen daadwerkelijk te laten werken. Het feit dat er gewerkt moet worden bevestigt bij leerlingen dat Latijn belangrijk is.

‘Ik denk dat het wel een belangrijk vak is, omdat het echt een vak is waar je wel echt werkt.’

‘Waar je wel echt iets doet.’ (Leerling onderbouw, Mercurius)

‘Je moet er veel moeite voor doen en daarom wordt het door veel leerlingen wel als een belangrijk vak beschouwd.’ (Leerling bovenbouw, Mercurius)

De scholen verschillen van elkaar wat betreft didactische aanpak. Waar Latijn op de ene school hoofdzakelijk in klassikaal verband wordt gegeven, werken leerlingen op een andere school meer zelfstandig onder begeleiding van de docent. Wat niet verschilt is het belang dat docenten hechten aan vertalen en de nadruk op vertalen in lessen en in toetsen.

‘Wij leggen wel erg de nadruk op het leren vertalen. Als je een toets hebt waarbij je zeg maar de helft de tekst doet en de andere helft kunstgeschiedenisuragen, ja, dat soort toetsen zul je bij ons niet vinden.’ (Docent, Jupiter)

Vertalen krijgt veelal vanaf de onderbouw hoge prioriteit, te meer omdat vertalen wordt gezien als toegangspoort tot de rijke wereld van de oudheid. Veel docenten op deze scholen zijn van mening dat

vroeg gebruik van het woordenboek ten koste gaat van het leerrendement en het doorzettingsvermogen van leerlingen. Gebruik van hulpmiddelen wordt daarom zoveel mogelijk uitgesteld. Er wordt over het algemeen streng toegezien op het maken van huiswerk.

‘Bij Latijn krijgen we nu gewoon een 1 als je het niet maakt’ (Leerling bovenbouw, Mercurius).

Helemaal in lijn met de kenmerken van ‘excellente scholen’ zien we op deze scholen steeds de combinatie van hoge eisen aan leerlingen én veel ondersteuning van docenten zodat leerlingen ook aan die eisen kunnen voldoen.

‘We hebben een buitengewoon uitgebreid systeem aan zorg, hulp, bijles, huiswerk.’ (Rector, Jupiter)

Docenten klassieke talen besteden binnen danwel buiten de les extra tijd aan leerlingen die het tempo moeilijk kunnen bijhouden, of op onderdelen aanvullende uitleg of instructie behoeven.

‘Nu ben ik dit jaar begonnen met tegen de zwakke leerlingen te zeggen van job, als je me nu eens elke dag een paar regels toestuurt via de mail ... dan zet ik er tussen haakjes vragen bij, zodat ze misschien wel op de juiste oplossing komen en dan mail ik ze dat weer terug, net zolang totdat het goed is. En dat doen ze. Niet allemaal, maar wel de zwakken.’ (Docent, Neptunus)

De werkwijze trekt een zware wissel op docenten, die ook veel vrije tijd aan hun werk besteden.

‘(collega X) leest nog thuis met mensen, dat doet hij ook in zijn vrije tijd. En ook andere collega’s’ (Docent, Mercurius).

‘Wij weten hoe het (hoge CE-cijfers) tot stand komt, dat je ontzettend veel moeite en vrije tijd erin stopt en ja, dat maakt het gewoon heel zwaar.’ (Docent, Neptunus)

Scholen met relatief hoge CE-scores vallen op door de kracht van consistentie. Om te beginnen is er consistentie tussen de positie van het gymnasium als hoogste leerweg in het onderwijsbestel, de concurrentiepositie van de betreffende school in de lokale onderwijsmarkt, het aanzien van de sectie klassieke talen binnen de school en de status van het vak Latijn. In de profilering naar buiten is Latijn prominent aanwezig, binnen de school staat het belang van Latijn bij docenten en rectoren niet ter discussie. Bovendien wordt dat belang ook voor leerlingen concreet zichtbaar gemaakt, bijvoorbeeld in het aantal uren op hun rooster. Consistentie is er ook binnen de sectie klassieke talen. Wellicht mede door de concurrentiepositie van de school en de status van het vak Latijn binnen de school, kampen deze scholen (nog) relatief weinig met tekorten aan classici. De secties kenmerken zich door een zekere continuïteit en hebben nog enige keuze bij het selecteren van nieuwe collega’s. Consistentie binnen de sectie klassieke talen betekent niet dat iedereen het altijd met elkaar eens is. Het betekent wel dat collega’s het eens zijn over het belang van verhalen en op hoofdlijnen eenzelfde werkwijze hanteren om leerlingen die vaardigheid eigen te laten maken. Hoe die werkwijze er concreet uitziet, verschilt tussen de onderzochte scholen. Onze bevindingen suggereren dat het belangrijker is dát er consistentie in werkwijze is, dan wát die werkwijze is. Voor leerlingen is de expliciete en impliciete boodschap duidelijk en eenduidig ‘Latijn is belangrijk’. De verwachtingen zijn hoog, de ondersteuning is groot.

De normen rond het belang van Latijn binnen de school, lijken op deze scholen tegenwicht te bieden tegen de mogelijkheden die landelijke regels bieden. Voor gymnasiasten die in een extra vak examen doen, maar vanwege een onvoldoende op een klassieke taal het diploma niet halen, bestaat sinds een aantal jaren een alternatief. Zij komen in aanmerking voor een atheneumdiploma. Deze route kan via de IB Groep worden bewandeld en staat daarom bekend als de Groninger route. Op deze scholen is dat geen thema.

‘We hebben ook nooit discussie over ‘zullen we het leerlingen makkelijker maken door te zeggen dat je ook staatsexamen atheneum kan doen’. Nee, daar hebben we het niet over.’ (Rector, Neptunus)

De kracht van de vanzelfsprekendheid rond het vak Latijn mist zijn uitwerking op leerlingen niet. Kennelijk is die kracht zo groot dat de school voldoende tegenwicht weet te bieden tegen alle verleidingen en afleidingen in het leven van hedendaagse jongeren.

Het realiseren van relatief hoge CE-scores voor Latijn gaat ook op deze gymnasia zeker niet vanzelf. Het gevonden evenwicht is kwetsbaar en scholen zijn zich daar terdege van bewust. De case-studies illustreren hoe precair het gevonden evenwicht is en hoe groot de wissel is die op docenten wordt getrokken.

4.3 DE KWETSBAARHEID VAN CONSISTENTIE

De case-studie van het Venus Gymnasium illustreert op indringende wijze hoe kwetsbaar een gevonden evenwicht kan zijn. In de jaren 2004 – 2007 scoorden leerlingen van het Venus Gymnasium relatief hoog op het CE. Zo hoog, dat de school in onze selectie van scholen in Groep A viel.

Een aantal jaren geleden brak voor het Venus Gymnasium een turbulente tijd aan. In relatief korte tijd verliet een deel van de schoolleiding en een deel van de docenten om verschillende redenen de school. De nieuwe schoolleiding zette een nieuwe koers in met de school. Tot voor kort was het gebruikelijk dat een aanzienlijk aantal leerlingen voortijdig afstroomde.

‘De school wil, ik zeg het gewoon heel grof, maar wil gewoon de sukkels eruit gooien vóór de 5e klas, zodat we 99 procent slagingspercentage hebben.’ (Leerling bovenbouw, Venus).

Recentelijk is een lijn ingezet om de afstroom in te perken. Ook leerlingen die onvoldoende scoren op het vak Latijn blijven nu vaker op school. Docenten worden uitgedaagd ook hen voldoende op het school- en centraal eindexamen voor te bereiden. Voor de sectie klassieke talen betekent het een dubbele uitdaging. De sectie zag collega’s verdwijnen en door het tekort aan classici zijn de vervangers minder hoog gekwalificeerd dan hun voorgangers. Met minder hoog gekwalificeerde docenten moeten nu meer, en meer zwakkere, leerlingen met succes over de eindstreep worden geholpen.

Leerlingen ervaren net als op de eerder genoemde scholen dat er hoge eisen aan hen worden gesteld. De interviews geven de indruk dat de school nog niet helemaal is ingespeeld op de nieuwe ambitie om alle leerlingen naar de eindstreep te helpen. Leerlingen ervaren nog niet altijd dat docenten hen steunen om aan die hoge eisen te voldoen.

‘De lat ligt wel heel hoog hier ... maar ze vragen bijna nooit van, hoe kan ik je helpen of zo.’ (Leerling bovenbouw, Venus)

De rector onderschrijft dat er veel, misschien wel teveel, van leerlingen wordt gevraagd. Hij vraagt zich zelfs af of de goede resultaten in het verleden wel aan de goede dingen te danken waren.

‘Leerlingen werken echt knetters, knetters hard. ... Onacceptabel, zo verschrikkelijk veel werk. Boven de dertig lessen per week en dan elke avond huiswerk. ... een leerling die in de vierde klas zit en zegt van ja, ik hoef niet op te letten want ik leer hier niets nieuws en die wel ’s avonds drie kwartier huiswerk moet maken, ja, dan doe je het niet goed als school.’ (Rector, Venus)

Met het vertrek van een aantal cultuurdraggers binnen de school, is discussie ontstaan over de koers en visie van de school en daarmee ook over de plaats van de klassieke talen. In de perceptie van de docenten is het belang van Latijn en Grieks niet langer vanzelfsprekend. Zij signaleren dat zowel de schoolleiding als docenten van andere vakken minder waarde zijn gaan hechten aan de klassieke talen. Ook binnen de sectie is er discussie over de visie en de invulling van het vak. De verschillen van inzicht zijn reëel en men vindt het lastig om tot overeenstemming te komen.

Met de zoektocht naar een gedeelde visie en de onrust die dat veroorzaakt onderscheidt het Venus Gymnasium zich van de andere scholen in Groep A. Dat viel ook een docent op die andere scholen had bezocht.

‘Daar viel me op, tenminste wat ik daar toen op die ene dag gezien heb, dat moet ik er wel bij zeggen hoor, maar dat er een toegewijde sfeer was bij de klassieke talen en ook rust en dat dat ook heel degelijk gedaan werd. Bij ons is het toch wat roeziger. ... dat het fundament van die school die klassieke talen zijn. En die geest ademt de school ook. En dat is dus hier 180 graden anders.’ (Docent, Venus).

De interviews werden gehouden voordat de centrale eindexamens van start gingen. De rector voorzag op termijn ‘reuze-problemen’, docenten spraken de verwachting uit dat de gemiddelde scores in 2008 aanzienlijk lager zouden zijn dan in voorgaande jaren. Ze kregen gelijk. In vergelijking met het voorgaande jaar was het gemiddelde CE-cijfer meer dan een halve punt lager.⁵⁴

De case-studie van het Venus Gymnasium illustreert hoe wisselingen in leiderschap en docentencorps tot discussies kunnen leiden over de koers en een gevonden evenwicht kunnen verstoren. Verrassender en verontrustender is de suggestie dat een verstoord evenwicht binnen de schoolorganisatie binnen korte tijd consequenties kan hebben voor prestaties van leerlingen. Het Venus Gymnasium bevindt zich in een transitieperiode. De tijd zal leren of de relatief lage CE-cijfers een incident waren of het begin zijn van meer structurele problemen.

4.4 CONSEQUENTIES VAN INCONSISTENTIES

De drie eerstgenoemde gymnasia kenmerken zich door de kracht van het vanzelfsprekende. Iedereen vindt Latijn belangrijk en iedereen, inclusief de leerlingen, gedraagt zich daar ook naar. De normen over het belang van Latijn binnen de school worden ondersteund door verschillende vormen van consistenties: de profilering van de school naar buiten stemt overeen met de vertaling van dat profiel binnen de school; schoolleiding, docenten en leerlingen onderschrijven allemaal het belang van het vak Latijn; docenten stemmen hun werkwijzen voldoende op elkaar af om voor leerlingen als eenheid op te treden. De vier gymnasia in Groep B ontberen de kracht van het vanzelfsprekende. Bij deze scholen constateren we diverse inconsistenties. In deze paragraaf beschrijven we de verschillende gezichten van die inconsistenties. Op basis van dit onderzoek is niet te zeggen welke factoren oorzaak of gevolg zijn van de ontstane situatie.

De groeiende populariteit van het gymnasium is ook aan deze scholen niet voorbij gegaan. Wat in vergelijking met andere zelfstandige gymnasia echter vooral opvalt, zijn de fluctuaties in het aantal instromende leerlingen waarbij stijgende en dalende leerlingaantallen elkaar afwisselen. Uit onderzoek is bekend dat instabiliteit van instroom een negatieve invloed kan hebben op leerlingprestaties. Mogelijk is dat ook hier het geval.⁵⁵ Ook deze scholen selecteren leerlingen. De interviews geven de indruk dat deze scholen wat minder streng selecteren dan de scholen in Groep A. Dat kan een weloverwogen positieve keuze zijn.

‘Dat heeft te maken met de filosofie dat we de leerlingen de kans willen geven om het gymnasium te volgen als ze daar enigszins toe in staat zijn. Dus een HAVO/VWO-advies beschouwen wij als een positief advies.’ (Rector, Bacchus).

In andere gevallen speelt de concurrentiepositie in de lokale onderwijsmarkt een rol en is eerder sprake van een negatieve keuze.

‘Dat betekent dus dat de concurrentie onderling erg groot is. Dat betekent dus ook dat je als gymnasium niet al te hoge eisen mag stellen, want dan prijs je jezelf uit de markt.’ (Docent, Apollo)

Uit gegevens van de VRZG blijkt niettemin dat de selectiviteit van deze scholen niet systematisch afwijkt van die in Groep A. Wellicht zijn de verbale uitingen van de respondenten een afspiegeling van de manier waarop de school zich naar buiten profileert.

'Dat is de flyer van afgelopen herfst waarmee de open dagen aangekondigd werden. Dan staat er wat onze school is: we hebben Cambridge Engels, de school is klein en gezellig. Ja, daar komen mensen op af. Hier staat niks over de klassieke talen.' (Rector, Cupido).

Als gezegd kan de profilering naar buiten van invloed zijn op zelfselectie van ouders en leerlingen. Een aantal scholen spreekt van een veranderde samenstelling van de leerlingpopulatie. Het is minder vanzelfsprekend dat de ouders van leerlingen ook zelf een klassieke opleiding hebben genoten.

'Steeds minder. Ja, toen de school klein was wel, maar nu niet meer nee.' (Rector, Cupido)

Waar gestage groei of krimp binnen de schoolorganisatie vaak nog wel is op te vangen, zorgen fluctuaties in het aantal instromende leerlingen voor grotere organisatorische dilemma's. Op de scholen in Groep B lijken fluctuaties in instroom zich ook te hebben vertaald naar relatief grote klassen. Docenten spreken over de moeilijkheden die grote klassen met zich meebrengen.

'Ik heb bijna 30 van die kinderen voor me zitten die lekker puber zijn en waarvan de helft geen zin heeft. Ja, wil je daar echt mee kunnen vertalen, dan moet je de helft hebben.' (Docent, Cupido)

Wat vergelijkenderwijs het meest opvalt, zijn de uiteenlopende indrukken die uit de interviews naar voren komen. Zo hoorden we regelmatig verschillende geluiden van leerlingen, docenten en schoolleiding. Om de gedachten te bepalen een paar algemeen verwoorde voorbeelden. Op sommige scholen is de rector ervan overtuigd dat een maatregel wordt nageleefd, geven docenten aan er flexibel mee om te gaan, en geven leerlingen de indruk dat de maatregel in het geheel niet wordt nageleefd. In andere gevallen is eerder sprake van misverstanden tussen rector en docenten over de koers van de school of over de praktische uitvoering van afspraken. Soms getuigden de interviews zelf van weinig onderling overleg, bijvoorbeeld als docenten zich tijdens het groepsgesprek realiseerden dat ze nogal verschillend te werk gaan in de klas. Wat vooral opvalt is dat het belang van de klassieke talen en de invulling van het vak Latijn niet voor zich spreekt maar onderwerp van openlijke discussie is.

Een bron van inconsistentie is het niet samenvallen van de profilering van de school naar buiten met de beleefde praktijk binnen de school.

Docent W: 'Er zijn hier op school best een aantal collega's, jonge collega's die sowieso niks van de klassieken weten omdat ze het zelf nooit hebben gehad en mede daardoor zoiets hebben van: die klassieken, ach, dat is toch net zoiets als Engels, Frans en Duits.'

Docent Z: 'Ik denk dat ze het alleen maar franje vinden van kijk eens, wij zijn een gymnasium, maar je hoeft het niet extra te waarderen.' (Docenten, Apollo).

We kunnen nu niet zeggen of discussies over het vak een oorzaak zijn voor de lagere CE-cijfers, of dat ze daar eerder het gevolg van zijn. Evenmin kunnen we nu nagaan of de introductie van de Tweede Fase problemen heeft veroorzaakt, bestaande problemen in stand heeft gehouden, of beginnende problemen heeft vergroot. Wel constateren we dat zowel de status als de invulling van het vak Latijn ter discussie staat en dat de introductie van de Tweede Fase daar op deze scholen een rol in heeft gespeeld. Op deze scholen heeft de Tweede Fase tot een daadwerkelijke reductie van het aantal contacturen geleid. Dat is waarschijnlijk ook een van de redenen waarom op deze scholen vaker over tijdsdruk wordt gesproken.

'... zegt de leraar van ja, we moeten voortmaken, dit is de vertaling en dan heb je hem. Daar kan je wel je toets mee maken als je een beetje weet wat de vertaling is, maar daar leer je niks van.' (Leerling bovenbouw, Cupido)

Ook het feit dat Latijn geen profielvak is heeft op deze scholen consequenties voor het gepercipieerde belang van het vak.

‘Het is niet een vak waarvan je meteen denkt dat het belangrijk is. Voor natuurkunde, dat zit in mijn profiel, daar zou ik nog wel eens een keer iets extra’s voor doen.’ (Leerling bovenbouw, Bacchus)

Wat ook de oorzaak is, de status van het Latijn staat op deze scholen duidelijk onder druk.

‘De positie van het vak moedigt niet aan om er hard voor te gaan werken. Het feit bijvoorbeeld dat je je kan veroorloven om er gewoon een onvoldoende voor te staan en toch een gymnasiumdiploma te hebben. Soms kan ik het ze ook echt niet kwalijk nemen als inderdaad (red. op het centraal examen) natuurkunde heel dicht bij Latijn is en natuurkunde zit in hun profiel. Dan zeggen ze ook van, meneer sorry, maar ik moet voor natuurkunde een voldoende halen.’ (Docent, Bacchus)

Ook ouders kennen de regels en wellicht dat sommige ouders op scholen in Groep B ook zelf wat minder waarde hechten aan de klassieke talen.

‘Ouders zeggen dan van ‘ja, ik snap dat u het een probleem vindt dat hij een onvoldoende heeft op Latijn, maar hij gaat er wel mee slagen.’ (Docent, Cupido)

Scholen en docenten zoeken veelal naarstig naar werkzame aanpakken en zien zich volop geconfronteerd met de eerder beschreven dilemma’s (zie § 4.1). Het realiseren van hetzelfde niveau in een daadwerkelijk gereduceerd aantal uren, met leerlingen die minder gewend zijn zich langdurig op dezelfde details te concentreren, stelt docenten voor specifieke didactische dilemma’s. Om in minder tijd dezelfde teksten te behandelen reiken docenten, vaak tegen hun zin, eerder hulpmiddelen aan zoals woordenlijsten en/of grammatica-overzichten. Vervolgens ondermijnt het gebruik daarvan parate kennis en vraagt het vertalen meer tijd omdat leerlingen uit onzekerheid woorden opzoeken die ze eigenlijk wel kennen. Wat bedoeld is als hulpmiddel, blijkt het probleem op termijn soms eerder te versterken.

Mogelijk mede onder invloed van de concurrentiepositie van de scholen en de status van de klassieke talen binnen de school, ondervinden juist deze scholen het tekort aan classici aan den lijve. Bij gebrek aan alternatieven werken deze scholen met nog-niet bevoegde en onderbevoegde docenten. Daarmee zijn de gaten niet permanent gedicht. Regelmatig blijkt na verloop van enige tijd dat nieuw aangetrokken docenten de school weer verlaten, uit eigen beweging of omdat de school hen niet voldoende geschikt acht. On- en onderbevoegde docenten geven veelal Latijn in de onderbouw, zodat de eerstegraads docenten werkzaam zijn in de bovenbouw. Deze verdeling leidt niet altijd tot een bevredigende oplossing. Docenten constateren in de bovenbouw hiaten in de basiskennis van leerlingen en leerlingen zelf spreken van een ‘breuk’ tussen onder- en bovenbouw.

Docent X: ‘Dan is er nog iemand die kerklatin kan en die ook in de 1e klas Latijn wordt ingezet. Hij werkt echt heel hard ... maar het is niet een classicus.’

Docent Y: ‘Hij zei gisteren ook van, ja, als ze me af en toe vragen gaan stellen heb ik echt het gevoel dat ik op het randje van het ravijn loop.’ (Docenten, Cupido).

De relatief lage cijfers op het centraal eindexamen Latijn is op alle scholen in Groep B expliciet onderwerp van gesprek. Het vreet aan menig docent.

‘Dan denk je van ‘doe ik het nu zo beroerd of waar schort het hem aan?’ Dat is heel moeilijk hoor.’ (Docent, Apollo).

Verskillende groepen respondenten zoeken de oorzaken in verschillende hoeken. Rectoren wijzen vaak op een, al dan niet verklaarbaar, gebrek aan eenheid binnen de sectie klassieke talen.

'En de hoofdoorzaak volgens mij bij Latijn en Grieks is dat er in de afgelopen acht jaar een ontzettend grote wisseling is geweest van docenten. Ook met wisselende kwaliteit (...) Gebrek aan structuur, gebrek aan continuïteit.' (Rector, Bacchus).

Het ontbreken van een eenduidige visie op en invulling van het vak Latijn werkt volgens hen door in de rol van de sectie klassieke talen binnen de school.

'De sectie klassieke talen vindt dat de klassieke talen veel prominenter in de school aanwezig zouden moeten zijn. ... maar dan moeten zij het ook laten zien. En ze laten het niet zien in cijfers, ze laten het niet zien in motivatie bij de leerlingen. ... De status die de sectie klassieke talen zou willen hebben van uitstraling en visie enzovoort, hebben ze dus niet. En dat komt omdat ze dat onderling niet goed op elkaar afgestemd hebben en niet één ding naar buiten uitstralen.' (Rector, Cupido)

Docenten maken op hoofdlijnen een vergelijkbare analyse, maar laten die vaak op een ander punt beginnen. Zij hebben het gevoel als sectie verantwoordelijk te worden gehouden voor de CE-cijfers Latijn. Terwijl de oorzaak volgens hen eerder gezocht moet worden in het ontbreken van een breed draagvlak voor de klassieke talen binnen de school als geheel.

'En wij classici vinden toch dat wij de identiteit van de school bepalen.' (Docent, Cupido)

Deze docenten krijgen bijval van rectoren uit Groep A.

'Je kan bij een sectie klassieke talen op een school waarbij de schoolleiding zegt van nou ja, dat vertalen, gooi het maar in m'n pet ... dan kan je niet verwachten dat ze dat tegen die stroom op gaan doen. Vergeet het dan maar, echt.' (Rector, Mercurius)

Verder wijzen docenten op veranderde kenmerken van leerlingen. Ook daarvoor geldt dat het vak Latijn niet zozeer hét probleem is, maar dat zich daar als eerste een probleem aandient dat op termijn veel omvattender is.

'Wij denken dat het probleem niet alleen een probleem is van de klassieke talen, het heeft te maken met een bepaalde houding waarmee je aan die verschillende vakken begint. En als je die lange adem niet op kunt brengen en als je niet bereid bent constant te werken, ja, dan krijg je bij onze vakken al heel snel die lacunes. Dat merk je bij andere vakken ook, alleen bij ons nog sneller.' (Docent, Ceres)

De al dan niet openlijke onrust die het vak omringt, lijkt z'n weerslag te hebben op leerlingen. Leerlingen zetten zich minder in voor Latijn en spreken ook zelf van slechte huiswerkdiscipline. Ook zij constateren inconsistenties tussen docenten, in aanpak of in optreden.

'Je krijgt wel de indruk dat die docenten het niet altijd even eens zijn' (Leerling bovenbouw, Ceres).

Scholen proberen op verschillende manieren de CE-cijfers voor Latijn te verhogen. Dat varieert van het inhuren van extra (didactische) ondersteuning voor de sectie klassieke talen, tot intensieve gesprekken tussen sectie en schoolleiding. Cijfers, zowel op toetsen als op het eindexamen, dienen met name voor de schoolleiding vaak als richtpunt.

'En toch komt hij (de rector) maar op één ding terug en dat heeft hij ook tegen ons gezegd 'ik wil betere eindexamenresultaten'. En als het dan over meer uren gaat, ja, dan moet dat wel bekostigd worden.' (Docent, Cupido)

Scholen lijken soms huiverig om lage cijfers uit te delen, onder meer omdat het demotiverend zou werken voor leerlingen. Op een aantal scholen zijn afspraken gemaakt over gemiddelde scores op toetsen. Docenten proberen die afspraken na te leven en passen daarop soms de inhoud van hun toetsen aan.

‘Voor zover ik kan inschatten hebben we vertalingen altijd moeizaam gevonden om te incorporeren in het pensum, omdat het per definitie lage cijfers genereerde. En men wil hier geen lage cijfers. Ja, en dan zie je dus af van vertalingen.’ (Docent, Cupido).

Het is de vraag welk effect de toetsvorm en het daarmee behaalde cijfer heeft op leerlingen. Leerlingen weten dat het centraal eindexamen voor een aanzienlijk deel uit vertalen bestaat. Een gevoel van onvoldoende voorbereiding en oefening, kan bij hen ook tot al dan niet terecht onzekerheid leiden.

‘Ik heb wel dat als ik aan mijn eindexamen denk, dan denk ik van ja, dan val ik echt keihard door de mand.’ (Leerling bovenbouw, Cupido)

Bijna alle scholen leggen sinds kort weer meer nadruk op vertaalvaardigheid. De extra uren die beschikbaar komen in de nieuwe Tweede Fase worden dan bijvoorbeeld benut om leerlingen bij aanvang van de bovenbouw de kans te geven eventuele gaten in grammatica en vocabulaire te dichten.

Op meerdere scholen hebben de aanhoudend lage CE-cijfers consequenties voor het schoolexamen.

‘Je probeert natuurlijk alvast iets van dat naderende examen goed te breien daarvoor. Dat is fout, dat weten we ook wel, maar ik denk dat wij daar hier op school wel meer toe overgaan. We weten dat het examen eraan zit te komen, we weten dat dat slecht gemaakt gaat worden en dan proberen we de leerlingen bij het schoolexamen zoveel mogelijk ja, niet te matsen, ik geloof niet dat ik ze aan het matsen ben, ze moeten wel degelijk wat leveren, maar ze de kansen bieden om toch met een acceptabel begin te beginnen.’ (Docent, Cupido).

Scholen met lage CE-cijfers voor Latijn hebben logischerwijs eerder met de Groninger route te maken dan scholen in Groep A. Als de route eenmaal bekend en geaccepteerd is, heeft dit zijn weerslag op de normen binnen de school.

‘Wat ik merk de laatste jaren, vroeger was er één iemand die er dan per ongeluk achter kwam dat de schoolleiding zei van ‘je bent niet geslaagd, maar je kan wel een vwo-diploma aanvragen’. Tegenwoordig weten ze in de 4e klas en soms in de 2e klas al dat dat kan. En soms hebben we ook wel het idee dat ze daar redelijk doelbewust naar toewerken.’ (Docent, Bacchus).

De Groninger route is ook onder leerlingen duidelijk onderwerp van gesprek.

‘Er zijn heel veel mensen die zeggen van ‘nou, dan neem ik toch mijn atheneumdiploma’? En dat wil eigenlijk iedereen nu bij Latijn. ... ik denk dat ongeveer de helft wel met een atheneumdiploma weggaat.’ (Leerling bovenbouw, Ceres).

In een enkel geval is overwogen om de mogelijkheid van het behalen van een atheneumdiploma expliciet te noemen bij de voorlichting aan ouders en leerlingen.

‘Er waren heel veel mensen vóór om dat maar gewoon te zeggen.’ (Docent, Bacchus).

Op scholen in Groep A liggen normen binnen de school over het belang van het vak Latijn en acceptabele cijfers aanmerkelijk hoger dan de mogelijkheden die formele regels bieden. Scholen in Groep B ontberen die kracht van de vanzelfsprekendheid. Binnen die scholen kunnen formele regels het richtsnoer worden voor normen binnen de school. Het risico bestaat dat niet alleen leerlingen, maar ook docenten zich meer en meer naar de norm van de formele ondergrens gaan gedragen.

‘Wat ik wel fijn vind is het beleid van, zorg nou dat je in ieder geval een 4 haalt, dan heb je in ieder geval dat diploma en dan hoef je ook niet moeilijk te doen met een atheneumdiploma.’ (Docent, Bacchus)

Verskillende maatschappelijke ontwikkelingen, zoals veranderde keuzemotieven van ouders en

leerlingen, veranderingen in de leefwereld van jongeren en ook de invoering van de Tweede Fase, stellen gymnasia voor dilemma's. Niet alle gymnasia zijn even vatbaar gebleken voor die dilemma's. Waar de kracht van scholen met relatief hoge CE-cijfers voor Latijn zich uit in tal van consistenties, is bij scholen met relatief lage CE-cijfers voor Latijn juist sprake van inconsistenties.

Op grond van het onderzoek is niet te zeggen of de ontstane dilemma's de oorzaak of eerder het gevolg zijn van de geconstateerde inconsistenties. Inconsistenties hebben vele gezichten. Zo kan sprake zijn van een discrepantie tussen de positie van het gymnasium als hoogste leerweg in het onderwijsbestel en het belang dat binnen de school wordt gehecht aan klassieke talen. Ook kan de profilering als gymnasium naar buiten niet corresponderen met de profilering van Latijn binnen de school, zoals dat bijvoorbeeld tot uiting komt in het aantal beschikbare lessen. Ook binnen de scholen bleek herhaaldelijk sprake van instabiliteit en inconsistenties. Deze scholen hadden allemaal te maken met een wisselend aantal nieuwe leerlingen in opeenvolgende jaren. Een andere bron voor instabiliteit is de omvang en samenstelling van de sectie klassieke talen. Het aantrekken van voldoende en voldoende gekwalificeerde docenten is juist voor scholen in Groep B lastig. Wellicht mede door deze instabiliteit onder docenten, lijkt op deze scholen vaker sprake van misverstanden of onduidelijkheden tussen schoolleiding en docenten en van minder vruchtbare uitwisseling tussen docenten onderling. Al met al ontberen deze scholen de kracht van de vanzelfsprekendheid rond het vak Latijn. Ook dat mist zijn uitwerking op leerlingen niet. Op deze scholen lijken de normen die binnen de school rond het belang van Latijn zijn ontstaan zich te bewegen in de richting van de formele regels. Volgens die regels kunnen leerlingen een gymnasium-diploma behalen met een 4 voor Latijn, bij een lagere score is het atheneumdiploma een alternatief (Groninger route).

5 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Dit onderzoek exploreerde mogelijke verklaringen voor verschillen tussen zelfstandige gymnasia wat betreft gemiddelde CE-cijfers voor het vak Latijn. Op basis van case-studies van acht geselecteerde scholen trekken we tot slot een aantal conclusies en stellen we een aantal vragen. We hanteerden de methode van contrasterende case-studies. De scholen die participeerden in het onderzoek vertegenwoordigen de uiteinden van een breder spectrum. Dat de verschillen tussen de onderzochte gymnasia substantieel zijn is ten dele een artefact van de onderzoeksmethode.

Een eerste conclusie luidt 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. De maatschappelijke waarde van een diploma is mede afhankelijk van de verschillen in vaardigheden die zich achter eenzelfde diploma verbergen. Die verschillen blijken aanzienlijk waardoor de waarde van het gymnasiumdiploma in het geding is. Als het diploma minder waard wordt in de ogen van anderen, raakt dat alle gymnasia en alle gymnasiasten. Gymnasia hebben daarom een collectief belang om onderlinge verschillen niet te groot te laten worden. In de praktijk betekent dat vooral het bewaken en verhogen van de ondergrens.

Uit het onderzoek blijkt dat normen binnen scholen omtrent het belang van Latijn, acceptabele cijfers en het gebruik van sluiptrouwen substantieel verschillen. Op scholen met relatief hoge CE-cijfers spreekt het belang van Latijn voor zich en is de Groninger route van het atheneumdiploma 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'. Normen binnen de school worden vooral duidelijk in vergelijking met scholen waarin andere normen gelden. Collegiale

uitwisseling tussen scholen, ook van docenten, kan bijdragen aan het plaatsen van de eigen situatie in een breder perspectief. Collegiale uitwisseling kan bovendien een nuttige plaats innemen in de kwaliteitszorg van scholen. Als collectieve belangenbehartiger zou de VRZG een actieve rol kunnen spelen in de gezamenlijke kwaliteitszorg van zelfstandige gymnasia.

Daarnaast kan worden gedacht aan strengere formele eisen om de ondergrens voor normen binnen scholen te verhogen. In de nieuwe examenregels is vastgelegd dat leerlingen gemiddeld een voldoende moeten halen op het centraal eindexamen, waarbij maximaal één onvoldoende gescoord mag worden op de vakken Nederlands, Engels en Wiskunde. Gymnasia kunnen overwegen deze eisen uit te breiden en aanvullende eisen te stellen voor CE-cijfers voor Latijn (en/of Grieks). Het collectieve belang van hogere eisen kan overigens op gespannen voet komen te staan met het specifieke belang van een individuele school die moeilijk op korte termijn aan die eisen kan voldoen.

Ten tweede illustreert 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 gymnasia is sinds het jaar 2000 gegroeid, het aantal docenten klassieke talen is gedaald. Op het niveau van een individuele school kan de populariteit van de school bij ouders en leerlingen leiden tot instabiliteit, zowel van de leerlingpopulatie als het docentencorps. Instabiliteit kan een schoolorganisatie uit evenwicht brengen. Op het niveau van alle gymnasia samen betekent het dat scholen met elkaar concurreren om de schaarse docenten te verdelen. De ongemakkelijke vraag die hier uit voortvloeit luidt of de gemeenschap van gymnasia en de gemeenschap van classici op termijn voldoende groot en veerkrachtig zijn om de huidige omvang van dit schooltype te ondersteunen en eventuele verdere groei op te vangen. Als er grenzen aan de groei zijn roept dat andere indringende vragen op. Wat zijn rechtvaardige criteria voor het selecteren van leerlingen?

Een derde conclusie is geheel in lijn met de traditie van het onderzoek naar effectieve scholen. 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. Het implementeren van een dergelijke aanpak vraagt doorzettings- en uithoudingsvermogen en levert vaak pas op termijn zichtbare resultaten op. Een school in Groep A kan als bemoedigend voorbeeld dienen. Na een periode van moeilijkheden weet de school nu hoge gemiddelde CE-cijfers voor Latijn te realiseren. De school is zich naar buiten sterker gaan profileren met de klassieke talen en is naar eigen zeggen wat strenger gaan selecteren, heeft intern de focus gelegd op het verbeteren van leerlingprestaties voor Latijn, wist capabele docenten aan te trekken, is erin geslaagd hoge eisen aan leerlingen te combineren met uitgebreide ondersteuning door docenten zodat leerlingen die eisen ook kunnen halen, en heeft didactische werkwijzen geïntroduceerd die leerlingen tot werken hebben aangezet. Binnen de school is de ontwikkeling niet zonder slag of stoot verlopen; die heeft veel gevraagd van alle betrokkenen.

Een vierde conclusie luidt dat de positie van het vak Latijn kwetsbaar is, ook op scholen waar het goed gaat. Scholen in Groep A weten voorsnog voldoende tegenwicht te bieden tegen de toegenomen druk op gymnasia in het algemeen en het vak Latijn in het bijzonder. Dat tegenwicht is mogelijk dankzij een breed draagvlak binnen de school, voldoende capabele docenten die onderling adequaat samenwerken, stabiliteit van zowel de leerlingpopulatie als het docentencorps en ook dankzij vaak aanzienlijke immateriële investeringen van docenten. Deze scholen realiseren zich terdege hoe kwetsbaar de situatie is, ook of misschien wel zelfs bij hen. De casus van het Venus Gymnasium bevestigde die kwetsbaarheid nog eens en liet zien hoe snel een evenwicht verstoord kan raken. De beschrijvingen roepen de vraag op hoe lang deze scholen de huidige situatie in stand zullen weten te houden. Het antwoord op die vraag

is ten dele afhankelijk van het beleid dat scholen zelf kunnen voeren. Een ander deel van het antwoord is afhankelijk van overheidsbeleid en de ruimte daarbinnen voor gymnasia om hun eigen koers te blijven varen. De ironische situatie doet zich voor dat gymnasia die hun werkwijzen zo weinig mogelijk lieten beïnvloeden door de introductie van de Tweede Fase, zich nu in een betere positie bevinden dan gymnasia die het overheidsbeleid hebben doorgevoerd zoals dat destijds bedoeld was.

Ten vijfde wijzen we op het specifieke karakter van de klassieke talen. Het vertalen van complexe teksten in oude talen doet, waarschijnlijk meer dan andere schoolvakken, een beroep op concentratie-, doorzettings- en uithoudingsvermogen, precisie en nauwkeurigheid van leerlingen. Deze vaardigheden staan onder druk door veranderingen in de leefwereld van leerlingen en ook door veranderingen die andere schoolvakken hebben doorgemaakt. Menig respondent wees er op dat de klassieke talen hierdoor in een geïsoleerde positie terecht (dreigen te) komen. Deze constatering roept nieuwe vragen op. Hoeveel waarde kennen we nu en in de toekomst toe aan de genoemde vaardigheden? Is het reëel om te verwachten dat het ontwikkelen van deze vaardigheden alleen of vooral voor rekening komt van de klassieke talen? Zijn deze vaardigheden ook op andere dan de gebruikelijke manieren bij leerlingen te ontwikkelen? Afhankelijk van antwoorden op deze vragen zijn verschillende oplossingsrichtingen denkbaar, waaronder wijzigingen in de doelstellingen van het vak Latijn, het (substantieel) verhogen van het aantal beschikbare uren voor de klassieke talen en/of wijzigingen in doelstellingen en invullingen van andere vakken. Welke oplossingsrichting ook gekozen wordt, voorkomen moet worden dat maatregelen schadelijk zijn voor scholen die geen problemen ondervinden.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar mogelijke verklaringen voor verschillen tussen gymnasia wat betreft CE-scores voor Latijn. Het onderzoek waarvan we hier verslag deden is een kwalitatieve exploratie op schoolniveau. Dit onderzoek heeft alleen betrekking op zelfstandige gymnasia en liet veel relevante onderwerpen buiten beschouwing. Er zijn nog vele vragen open en dit onderzoek roept ook zelf weer nieuwe vragen op. Twee thema's zijn ons inziens vooral relevant om nader te onderzoeken.

Voortbouwend op de laatste conclusie is onderzoek nodig naar de effectiviteit van verschillende didactische werkwijzen voor het vak Latijn. Een belangrijke vraag voor vervolgonderzoek is of de huidige doelstellingen van Latijn ook met vernieuwende didactieken, die meer aansluiten bij de leefwereld van jongeren en wellicht ook bij werkwijzen in andere vakken, gerealiseerd kunnen worden. Het antwoord op die vraag is essentieel om te kunnen bepalen welke oplossingsrichtingen mogelijk zijn voor de toekomst van Latijn.

Tot slot wezen veel respondenten er op dat het vak Latijn als lakmoesproef fungeert voor dilemma's waar andere vakken later mee te maken krijgen. De problematiek die in dit verslag is geschetst zou zich als eerste bij Latijn manifesteren, maar daar niet toe beperkt blijven. Rectoren, docenten én leerlingen wijzen naar wiskunde als een vak waar vergelijkbare dilemma's aan de orde zijn of dat naar verwachting op korte termijn zullen doen. Eerste analyses op gegevens van de VRZG wijzen inderdaad in die richting. Vervolgonderzoek op leerlingniveau waarin meerdere vakken worden betrokken is nodig om te achterhalen in welke mate de relatief lage CE-cijfers voor het vak Latijn een specifiek probleem vormen, of indicatief zijn voor een algemenere problematiek die zich (op termijn) ook zal uiten bij andere vakken.

NOTEN

- 1 Dronkers, J. (1999). Is het eindexamen gelijkwaardig tussen scholen? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (afscheidscollege als hoogleraar onderwijskunde, 25 november 1999).
- 2 Wößmann, L. (2003). Central exit exams and student achievement: international evidence. In M. West & P. Peterson (eds). *No Child Left Behind? The politics and practice of school accountability*. Washington DC: Brookings Institution Press. (pp. 292 – 323).
- 3 Onderwijsraad (2005). *De stand van educatief Nederland*. Den Haag: Onderwijsraad.
- 4 Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt*. Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs. Arnhem: Citogroep.
- 5 Commissie 'Ruim baan voor Talent'. Tussenrapportage 2006. Den Haag: Commissie Ruim baan voor Talent.
- 6 Inspectie van het onderwijs (2007). *Discrepancies tussen de cijfers op het schoolexamen en het centraal examen in de periode 2004 – 2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- 7 Voor vmbo-gt is het verschil 0.2 punt, voor havo 0.3 en voor vwo 0.4.
- 8 De andere drie indicatoren zijn: rendement in de onderbouw, rendement in de bovenbouw en cijfers op het centraal examen.
- 9 Lange, M. de & J. Dronkers (2007). Hoe gelijkwaardig blijft het eindexamen tussen scholen in Nederland? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs tussen 1998 en 2005. EUI Working paper 2007/3. Lange, M. de & J. Dronkers (2007). Groeiende ongelijkwaardigheid van het eindexamen tussen scholen verder in 2005? Discrepancies tussen de cijfers voor het schoolonderzoek en het centraal examen in het voortgezet onderwijs: 2005 versus 1997 – 2004. Paper voor de Onderwijsresearchdagen 2007, Groningen 6-8 juni 2007.
- 10 Ook uit ander onderzoek is bekend dat binnen scholen sprake is van relatieve normering, waardoor het toetsgemiddelde op schoolniveau veelal rond de 6.5 circuleert.
- 11 Alberts, R.V.J. (2005). *Examencampagne 2005*. Voortgezet Onderwijs. Arnhem: Citogroep; Alberts, R.V.J. (2006). *Verslag van de examencampagne 2006 voortgezet Onderwijs*. Arnhem: Citogroep; Alberts, R.V.J. (2007). *Verslag van de examencampagne 2007 voortgezet onderwijs*. Arnhem: Citogroep. Ter vergelijking een aantal cijfers voor andere vakken met relatief de meeste onvoldoendes. In dezelfde periode is het gemiddelde aantal onvoldoendes op het vwo voor Wiskunde A1,2 en Wiskunde B circa 30%, voor Grieks circa 28% en voor Duits en Economie 1 circa 27%. Nederlands en Biologie zijn vakken met relatief weinig onvoldoendes (19%).
- 12 Ibid. P. 85.
- 13 Inspectie van het onderwijs (2007). *Onderwijsverslag 2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- 14 Uit een berekening van voortschrijdende gemiddelden over drie jaren, om de invloed van incidentele verschillen tussen jaren te verminderen, blijkt duidelijk een respectievelijk dalende en stijgende trend.
- 15 Zie de examenverslagen die de Citogroep jaarlijks uitbrengt. De cijfers in de tabel zijn steeds gebaseerd op gegevens over examens in het eerste tijdvak.
- 16 Ibid. Het aantal is gegroeid van 5272 in 2000 tot 6631 in 2008. In dezelfde periode nam het aantal leerlingen op het vwo met 14% toe.
- 17 Smit, G. (2005). Enquete zelfstandige gymnasia. Haarlem: Landelijk Steunpunt Zelfstandige Gymnasia. Het aantal categoriale gymnasia was jarenlang 38; in het schooljaar 2008/2009 zijn er drie nieuwe gymnasia bijgekomen.
- 18 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.
- 19 Het onderzoek werd uitgevoerd onder verantwoordelijkheid van de eerste auteur, die tevens het eindverslag schreef. De tweede auteur, master student sociologie, voerde een substantieel deel van het onderzoek uit. De derde auteur, docent klassieke talen, speelde een belangrijke rol tijdens de interviews en tijdens het interpreteren van de analyses.
- 20 Overigens wijken de gemiddelde CE-cijfers voor de zelfstandige gymnasia niet af van de landelijke gemiddelden en blijkt ook uit analyses van de inspectie dat er voorlopig geen reden is om aan te nemen dat de situatie op zelfstandige gymnasia systematisch verschilt van die op gymnasiale afdelingen.

-
- 21 Smit, G. (2005). Enquete zelfstandige gymnasia 2005. Haarlem: Landelijk Steunpunt Zelfstandige Gymnasia. Ibid voor de jaren 2006, 2007 en 2008.
- 22 Wetenschappelijke inzichten op het terrein van curriculumontwerp en effectieve instructie laten we buiten beschouwing.
- 23 Wet op het Voortgezet Onderwijs.
- 24 Boekholt, P.Th.F.M. & E.P. de Booy (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland*, vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd. Assen: Van Gorcum; Bronneman-Helmers, H.M., L.J. Herweijer & H.M.G. Vogels (2003). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau. Weenink, D. (2005). *Upper Middle-Class Resources of Power in the Education Arena; Dutch Schools in an Age of Globalisation* [Dissertation University of Amsterdam].
- 25 Breen, R. & J.O. Johnsson (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223 – 243.
- 26 Bourdieu onderscheidt drie vormen van cultureel kapitaal: belichaamd cultureel kapitaal (habitus) verwijst naar beschaving en uit zich in gedrag, manieren en taalgebruik; geobjectiveerd cultureel kapitaal verwijst naar tastbare goederen als schilderijen, kunstvoorwerpen, boeken en muziekinstrumenten; geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal verwijst naar diploma's. Bourdieu, P. (1992). *Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip* (gekozen door Dick Pels). Amsterdam: Van Gennip.
- 27 Bronneman-Helmers et al. Ibid. Tussen 1992 en 1999 daalde het aantal VO-scholen van ruim 1400 tot minder dan 600.
- 28 Ibid.
- 29 Weenink Ibid.
- 30 Jong, U. de (2000). *Het verschil mag er zijn; een vergelijking tussen gymnasiasten en atheneïsten*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut en Smit ibid. diverse jaren.
- 31 Graaf, N.D. & M. Kalmijn (2001). Trends in the intergenerational transmission of cultural and economic status. *Acta Sociologica* (44) 51 – 66.
- 32 OECD (2005). *Education at a Glance*. OECD Indicators 2005. Paris: OECD.
- 33 Fiske, E.B. & H. F. Ladd (2000). *When schools compete*. A cautionary tale. Washington DC: Brookings Institution Press.
- 34 Zie ook Waslander, S. (2007). *Leren over innoveren*. Overzichtsstudie van wetenschappelijk onderzoek naar duurzaam vernieuwen in het voortgezet onderwijs. Utrecht: VO-project.
- 35 Om alle misverstanden te voorkomen: excelleren is een relatief begrip. Een school waar leerlingen in absolute zin heel goed presteren, is nog geen excellente school. Het gaat steeds om een vergelijking tussen scholen met vergelijkbare leerlingen qua eerdere prestaties en sociale en etnische achtergrond. Een school kan dus óók een excellente school zijn als leerlingen in absolute zin helemaal niet zo bijzonder presteren, maar het wel goed doen ten opzichte van vergelijkbare leerlingen.
- 36 Yasumoto, J.Y, K. Uekawa & C.E. Bidwell (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74, 181 – 209.
- 37 Zie ook Muijs, D. & A. Harris (2003). Teacher leadership-improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31, 437 – 448.
- 38 Excellente scholen slagen erin een 'lijn' aan te brengen tussen alles wat ze doen (alignment). Juist voor scholen is een dergelijke consistentie vaak moeilijk te realiseren (zie ook K.E. Weick (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19).
- 39 Yin, R.K. (2003). *Case study research*. Design and methods. Third edition. Applied Social Research Methods Series, Volume 5. Thousand Oaks: Sage.
- 40 Door te rekenen met een gemiddelde over drie opeenvolgende jaren vermindert de invloed van incidentele fluctuaties in CE-cijfers.
- 41 Op deze scholen is het verschil tussen het centrale eindexamen en het schoolexamen klein (maximaal 0.2) of negatief (SE lager dan CE).
- 42 Op deze scholen is het verschil tussen de gemiddelde cijfers op het SE en CE - gerekend over drie opeenvolgende jaren - groter dan 1.20.

- 43 In aanvulling en op basis van de interviews is een digitale enquête voor leerlingen ontwikkeld. Door grote verschillen in respons (variërend van 12% tot 82%), de uitval van één school in Groep A en de constatering na analyse dat een andere school in Groep A als 'outlier' betiteld moet worden, zijn de bevindingen van de enquête helaas onvoldoende betrouwbaar. Analyses geven aan dat het ontwikkelde meetinstrument zelf voldoet aan de eisen van betrouwbaarheid.
- 44 Deze werkwijze volgt de systematiek van 'pattern matching' waarbij we zoveel mogelijk hebben toegewerkt naar de specifieke vorm van 'explanation building' (Yin 2003).
- 45 De kwantitatieve analyses zijn beperkt. De jaarlijkse 'Enquete zelfstandige gymnasia' verzameld kengetallen op schoolniveau. In veel gevallen vereist een kwantitatieve toetsing van hetgeen uit de interviews naar voren komt een analyse op leerlingniveau.
- 46 Voor een beschrijving van de eerste en tweede stap in de analyse verwijzen we naar I. Barkmeijer (2009). Latijn op zelfstandige gymnasia; een onderzoek naar verklaringen voor verschillen tussen zelfstandige gymnasia wat betreft eindexamencijfers voor het vak Latijn. Masterthesis Sociologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- 47 In de nieuwe Tweede Fase neemt één klassieke taal de plaats in van een moderne vreemde taal in het gemeenschappelijke deel.
- 48 Naast Grieks, wordt ook wiskunde vaak genoemd als een vak dat een beroep doet op deze eigenschappen.
- 49 Een aantal respondenten verwijst ook naar wijzigingen die andere vakken hebben ondergaan. Bij moderne vreemde talen zou minder nadruk liggen op grammatica en idioom en ook bij andere vakken zou meer een beroep worden gedaan op 'scannend lezen'.
- 50 Voor alle vier scholen in Groep B geldt dat de gemiddelde CE-cijfers de afgelopen vier jaar (aanzienlijk) lager waren dan in de vier jaar daaraan voorafgaand.
- 51 Smit Ibid.
- 52 Alle drie deze scholen werken met minimaal drie contacturen per week per leerjaar. Ze onderscheiden zich daarmee van de meeste, maar niet alle andere scholen.
- 53 Overigens is het aantal leerlingen dat in beide klassieke talen examen doet op deze scholen niet systematisch hoger dan op andere gymnasia.
- 54 Smit Ibid.
- 55 Een indicatie daarvoor vinden we in analyses op gegevens van de VRZG waaruit blijkt dat fluctuatie van de instroom (gemeten als variantie over een periode van acht jaar) een grotere samenhang heeft met het gemiddelde CE-cijfer Latijn (pearsons $r=-.26$) dan de omvang van de school (pearsons $r=.20$) en de groei van de school (pearsons $r=-.15$). De samenhang tussen fluctuaties van de instroom is voor het algehele gemiddelde CE-cijfer overigens nog groter (pearsons $r=-.40$).

Prof.dr. Sietske Waslander was na haar studie sociologie (cum laude) een aantal jaren projectleider van een grootschalig onderwijsonderzoek in Nieuw-Zeeland. Vervolgens coördineerde ze een aantal internationale pilotprojecten voor de OESO in Parijs. In 1999 promoveerde Waslander (cum laude) op een onderzoek over marktwerking in het onderwijs. Het boek werd bekroond met de prijs voor het beste proefschrift in de sociale wetenschappen. Sinds 2002 is ze als hoogleraar sociologie verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen. Sinds 2008 is ze tevens als hoogleraar verbonden aan TiasNimbas Business School van de Universiteit van Tilburg. Daarnaast is ze programmaleider onderzoek van Expeditie Durven-Delen-Doen, een driejarig landelijk innovatieprogramma in het voortgezet onderwijs. Waslander publiceert zowel nationaal als internationaal en zowel in wetenschappelijke tijdschriften als voor een breed publiek. De laatste jaren heeft ze zich gespecialiseerd in vraagstukken omtrent publieke en private betrokkenheid bij het onderwijs, de inrichting van complexe onderwijsorganisaties en duurzaam vernieuwen. Naast schrijven en het doen van onderzoek is het geven van onderwijs haar grote passie. Waslander geeft regelmatig lezingen en masterclasses in binnen- en buitenland.

Ingrid Barkmeijer MSc (1986) is geboren en getogen in Zwolle, waar ze ook haar VWO-diploma heeft behaald. In 2004 is zij begonnen met de studie sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, die zij enkele weken geleden heeft afgerond. Tijdens de opleiding heeft Ingrid onder begeleiding vanuit de opleiding samen met mede-studenten o.a. onderzoek gedaan naar de leefbaarheid in een Groningse wijk, gekeken naar het overheidsbeleid t.a.v. het lerarentekort in de periode 1990-2005 en heeft beleid t.a.v. de maatschappelijke stage op middelbare scholen geanalyseerd. Haar bachelorthese ging over verschillen in traditionele rolopvattingen tussen mannen en vrouwen. Sinds het begin van het jaar 2008 heeft zij meegewerkt aan het onderzoek voor de VRZG naar het vak Latijn op zelfstandige gymnasia. In de studie was Ingrid met name geïnteresseerd in de arbeids- en onderwijssociologie.

Drs Alet Holwerda (1961) is sinds 1989 docent klassieke talen. Ten tijde van het onderzoek was zij meer dan 15 jaar verbonden aan het Willem Lodewijk Gymnasium te Groningen als docent, decaan en leerlingbegeleider. Zij is ook een aantal jaren verbonden geweest aan de Rijksuniversiteit Groningen als docent vakdidactiek. Haar bijzondere interesse gaat uit naar hoe leerlingen leren en langs welke wegen de verschillende leerlingen zich diepgaand met de stof kunnen verbinden en tot goede prestaties kunnen komen. Ze is medeauteur van vier eindexamenbundels en een onderbouwmethode Grieks. Enkele jaren geleden heeft zij een werkwijze ontwikkeld waarbij leerlingen zich het Grieks eigen hebben gemaakt zonder voorgeschreven methode, aan de hand van authentieke teksten.



rijksuniversiteit
groningen



VRZG

Vereniging Rectoren Zelfstandige Gymnasia