|  |
| --- |
| IVLOS Lerarenopleiding Geschiedenis Universiteit Utrecht Praktijk Gericht Onderzoek |
| Van Havo 3 naar Havo 4: Een historische hel? |
| Een studie naar de aansluiting tussen onder- en bovenbouw (Havo) toegespitst op het vak geschiedenis |

|  |
| --- |
| Vincent van Groenendael (9930612) en Lisa van Oosten (3328945)  28-6-2010 |

**Inhoudsopgave**

Inleiding ……………………………………………3

Literatuur ……………………………………………5

Methode ……………………………………………10

Resultaten ……………………………………………15

Conclusie ……………………………………………29

Literatuurlijst ……………………………………………32

Bijlagen ……………………………………………33

**Inleiding**

In het afgelopen decennium is er landelijk tot tweemaal toe onderzoek gedaan naar de aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw op het Havo en het vwo.[[1]](#footnote-1) Het eerste onderzoek stamt uit 2003/2004. Aanleiding voor het onderzoek was de melding van het Tweede Fase adviespunt dat maar liefst 76% van de scholen ontevreden was over de aansluiting tussen het derde en vierde leerjaar op zowel Havo als vwo.[[2]](#footnote-2) In 2007 volgde een onderzoek, dat specifiek was gericht op Havoleerlingen. Aanleiding voor dit onderzoek was de constatering dat in de bovenbouw van de Havo leerlingen om vooralsnog onbekende redenen vertraging oplopen.[[3]](#footnote-3) Beide onderzoeken komen verderop in het artikel uitgebreid aan bod. Voor ons vormden deze artikelen aanleiding genoeg om te onderzoeken hoe het anno 2010 gesteld was met deze problematiek en wel specifiek voor ons eigen schoolvak, geschiedenis. Verloopt de aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw bij geschiedenis ook zo stroef als bovenstaande algemene onderzoeken suggereren? Informele gesprekken met leerlingen en docenten en eigen ervaringen in derde en vierde klassen deden ons vermoeden van wel. Het artikel ‘Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis’ van Albert van der Kaap bevestigde ons vermoeden. In zijn artikel wordt de overgang van 3 naar 4 namelijk omschreven als een belangrijk ‘schakeljaar’ in de schoolloopbaan van leerlingen.[[4]](#footnote-4)

Hoewel de aanwezigheid van de problematiek bij geschiedenis hierdoor uiteraard niet onomstotelijk is vastgesteld, was er voor ons onder het motto ‘waar rook is, is vuur’ sprake van voldoende aanleiding om verder onderzoek op dit terrein te verrichten. Bovendien zouden wij als toekomstig vakdocenten geschiedenis veel baat kunnen hebben bij de mogelijke uitkomsten van ons onderzoek. We hebben onszelf daarom de volgende vraag gesteld: *Is er sprake van een problematische aansluiting tussen Havo 3 en Havo 4 bij het vak geschiedenis en zo ja, hoe is dit te verklaren?* Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden hebben we ons beziggehouden met de volgende vier kwesties:

1. Wat staat er in de literatuur geschreven over dit onderwerp?
2. Is er een probleem *bij geschiedenis* volgens leerlingen en/of volgens docenten?

Zo ja,

1. Wat zijn de oorzaken van dit probleem volgens leerlingen en/of docenten?
2. Hoe kan de aansluiting bij geschiedenis verbeterd worden?

Dit artikel is het resultaat van ons onderzoek naar deze vraagstukken. Het is opgebouwd uit een beknopt overzicht van het literatuuronderzoek naar de algemene problematiek die gepaard gaat met de overgang tussen onderbouw en bovenbouw in het voortgezet onderwijs. Hierin komen onder andere de eerder genoemde onderzoeken uitgebreid aan bod. Vervolgens wordt de eigen onderzoeksmethode besproken, gevolgd door de resultaten van dat onderzoek. In de conclusie worden uiteindelijk onze onderzoeksresultaten vergeleken met de resultaten uit de algemene onderzoeken en worden de aanbevelingen uit de algemene onderzoeken aangevuld met onze eigen aanbevelingen, toegespitst op het vak geschiedenis.

**Literatuur**

In de inleiding zijn de twee belangrijkste artikelen voor dit theoretisch kader al kort vermeld. Er is erg divers leesmateriaal voor handen voor mensen die meer te weten willen komen over deze problematiek. In dit stuk wordt een korte omschrijving gegeven van deze literatuur, waarna de relevante delen voor ons onderzoek uitgebreider worden besproken. Deze delen zijn opgedeeld in de verschillen tussen Havo 3 en Havo 4, de aanwezigheid van een probleem volgens leerling en docent en de onderliggende oorzaken, de oplossingen die aangedragen worden in de literatuur en tot slot de relevantie van de literatuur c.q. het literatuuronderzoek voor het schoolvak geschiedenis en dus voor ons onderzoek. Bij het schrijven van dit kader is er om het overzicht te bewaren en de omvang van het artikel in te perken voor gekozen waar mogelijk te werken met tabellen waarin de uitkomsten van de diverse onderzoeken zijn samengepakt.

Zoals gezegd bestaat ons theoretisch kader voornamelijk uit onderzoek dat is verricht op het gebied van de algemene problematiek van de overgang tussen onderbouw en bovenbouw. De belangrijkste artikelen die we daarbij hebben bestudeerd zijn:

* Boer, M. de, Meijs, L. en Noordink, H., *Van 3 naar 4: Instrumenten voor een betere aansluiting tussen 3 h/v en tweede fase*, 2004.
* Boer, M. de, Goris, M., en Noordink, H., ‘Van 3 naar 4: Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3h/v en tweede fase’, *SLO* (2003).
* Lindeman, H., Nierop, D. en Spijkerboer, L., *Tweede Ronde Tweede Fase: Ideeën over een andere HAVO,* (2005).
* Vermaas, J. en Linden, R. van der, *Beter inspelen op havo-leerlingen,* 2007.

De twee eerstgenoemde artikelen bevatten veel overlappingen met ons eigen onderzoek. Het belangrijkste verschil is dat ons onderzoek uitsluitend over het vak geschiedenis gaat. De twee onderste onderzoeksartikelen zijn specifiek gericht op de problemen op de Havo. ‘Ideeën over een andere HAVO’ bespreekt met name het probleem rondom de passiviteit van leerlingen. ‘Beter inspelen op havo-leerlingen’ gaat over de specifieke eigenschappen van de Havoleerlingen en de beste wijze om er les aan te geven. Beide artikelen zijn gericht op het verbeteren van de aansluiting tussen Havo 3 en Havo 4 of onderbouw en bovenbouw.

Naast deze belangrijke artikelen zijn we ook op zoek gegaan naar relevante internationale literatuur. Dit bleek erg lastig te zijn. In het buitenland wordt niet gewerkt met een vergelijkbaar systeem van onderbouw en bovenbouw. Aansluitingsproblematiek is daar dus een minder groot probleem. Toch hebben we twee artikelen gevonden die de moeite waard zijn met betrekking tot ons onderwerp, omdat ze verhalen over aansluitingsproblemen, zij het in een andere context. Het gaat om:

* Anderson, L.W., Jacobs, S., Schramm, S., & Splittgerber, F., ‘School transitions: Beginning of the end or a new beginning?’ in *International Journal of Educational Research*, *33* (2000), 325-339.
* King Rice, J., ‘Explaining the Negative Impact of the Transition From Middle to High School on Student Performance in Mathematics and Science’ in *Educational Administration Quarterly Vol. 37, No. 3* (August 2001) 372-400.

De titels spreken in principe voor zich. Het eerste artikel gaat over schakelmomenten bij schoolovergangen in het algemeen en het tweede onderzoek is gericht op problemen bij exacte vakken, veroorzaakt door de overgang van *‘Middle’* naar *‘High School’*. Het voert te ver om er in dit artikel meer aandacht aan te besteden. De relevantie voor ons onderzoek is simpelweg niet groot genoeg. De artikelen zouden wel een mooi aanknopingspunt kunnen zijn voor een breed onderzoek naar aansluitingsproblematiek in schoolloopbanen.

Tot slot nog de onderzoeken die we hebben gebruikt, die wel specifiek gericht waren op het schoolvak geschiedenis. De drie studies dragen de volgende titels:

* Kaap, A., van der, ‘Enquête nieuwe examenprogramma voor het vak geschiedenis’, *SLO,* (2009).
* Kaap, A., van der, ‘Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis’ *SLO* (2008).
* Seijger, W., *Doorlopende leerlijnen: Onderzoek naar een betere aansluiting,* 2010.

Twee onderzoeken van Albert van der Kaap. Een enquête onder vakdocenten over het nieuwe examenprogramma en de gevolgen voor hun vak. In ‘Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis’ wordt onder andere de vraag gesteld of een doorlopende leerlijn voor geschiedenis wel haalbaar is. Een belangrijke vraag voor ons onderzoek naar de aansluiting in de belangrijke schakel tussen drie en vier Havo. Speciale vermelding verdient het onderzoek van Wytze Seijger. Hij is een collega van ons, die op zijn eigen school onderzoek heeft gedaan naar het verbeteren van de doorlopende leerlijn bij het vak geschiedenis.

*Havo 3 versus Havo 4*

Aan de basis voor de overgangsproblematiek liggen de verschillen tussen het derde en het vierde leerjaar. In de literatuur worden heel wat verschillen geconstateerd tussen Havo 3 en Havo 4. In tabel 1 zijn die verschillen schematisch weergegeven.

**Tabel 1: verschillen tussen H3 en H4[[5]](#footnote-5)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Havo 3** | **Havo 4** |
| Veel structuur en leerlingbegeleiding. | Minder structuur en leerlingbegeleiding. |
| Leerlingen zitten in vaste klassen. | Leerlingen zitten in clusters en worden geconfronteerd met een instroom van nieuwe leerlingen. |
| Veel contacturen met de mentor. | Contact met de mentor is minder vanzelfsprekend. |
| Weinig diepgang. | Meer diepgang en abstracter. |
| Weinig uitdaging. | Uitdagender, ook door de introductie van nieuwe vakken. |
| Herkenning en reproductie. | Inzicht en vaardigheden. |
| Cijfers tellen slechts één periode mee. | Cijfers tellen mee voor het eindexamen/voortschrijdend gemiddelde. |
| Kleine beetjes, gemakkelijke stof tegelijk. | Meer stof en hogere moeilijkheidsgraad. |
| Veel reparatiemogelijkheden in de vorm van schriftelijke overhoringen. | Weinig toetsmomenten. |
| Plannen is niet echt noodzakelijk. | Plannen is cruciaal (ook door werkstukken en praktijk gerichte opdrachten). |
| Eenvoudige methode. | Moeilijkere methode. |
| School relatief belangrijk voor de leerling. | Buitenschoolse activiteiten wegen vaak zwaarder dan school. |
| Verwachtingspatroon docent lager. | Verwachtingspatroon docent hoger/anders. |
| Verlengde van basisschool. | Voorbereiding HBO. |

Het gaat in tabel 1 uiteraard om gemiddelde, zogenaamd typische Havo 3 en 4 klassen. Niet alle aspecten gaan op voor alle Havo 3 en Havo 4 klassen. De kans hierop is zelfs vrij klein. Ook zijn de meningen verdeeld over het antwoord op de vraag of deze verschillen wel een bijdrage leveren aan de problemen in de overgang tussen de twee klassen en zelfs over de vraag of er wel sprake is van een probleem.[[6]](#footnote-6) Dat deze verschillen bestaan op het gebied van organisatie en inhoud van het onderwijs wordt noch door leerlingen noch door docenten in twijfel getrokken.

*Leraar versus leerling: is er een probleem en waardoor komt dit?*

Docenten en leerlingen kijken anders aan tegen de verschillen tussen Havo 3 en Havo 4. Dit is niet verwonderlijk, maar wel van belang voor ons onderzoek. Uit de literatuur blijkt dat vooral docenten ervaren dat de verschillen tussen de twee leerjaren problemen veroorzaken in de aansluiting. De meningen van de leerlingen lopen uiteen. Er zijn vierdeklassers die de andere aanpak in de vierde klas een aanzienlijke verbetering vinden en er dus snel hun draai vinden. Andere leerlingen hebben meer moeite met de overgang en zijn dus geneigd te zeggen dat er sprake is van een problematische aansluiting. [[7]](#footnote-7)

Ook inhoudelijk constateren leerlingen en docenten niet alleen dezelfde problemen. Leerlingen zoeken de oorzaken voornamelijk in de hoeveelheid stof, de moeilijkheidsgraad en het opbrengen van de benodigde discipline om succesvol zelfstandig te werken. In Havo 4 wordt bovendien ruiterlijk toegegeven dat er weinig motivatie is, de concentratieboog voor schoolwerk bijzonder kort is en dat uitstelgedrag zeer normaal is. Docenten sluiten zich aan bij de leerlingen. Met name passiviteit, gebrek aan motivatie en het verliezen van de concurrentieslag met buitenschoolse verleidingen zijn terugkerende thema’s.[[8]](#footnote-8) Docenten erkennen echter ook de problemen rondom de leerstof zelf, het werktempo en de tweede fase vaardigheden. Ook de schoolorganisatie wordt bekritiseerd door docenten. De onderbouw zou teveel in het verlengde liggen van de basisschool, terwijl de bovenbouw de peilen richt op de voorbereiding op het hbo. Het gat tussen de werkwijzen in Havo 3 en Havo 4 is daardoor levensgroot. De determinatie in de derde klas is bovendien matig tot slecht, waardoor er in de bovenbouw problemen ontstaan die zichtbaar worden in de overgangs- en slagingspercentages.[[9]](#footnote-9)

*Oplossingen uit de literatuur*

Het theoretisch kader heeft ons niet alleen voorzien van een aanleiding om dit onderzoek uit te voeren. In de literatuur naar de algemene aansluitingsproblematiek komen ook al veel mogelijke oplossingen ter sprake. Deze lopen uiteen van het beter inspelen op de wensen van de Havo 4 leerling tot het verhogen van het niveau in de onderbouw. Ook hier is weer gekozen voor een splitsing tussen de oplossingen van leerlingen en die van docenten. En ook hier is er weer voor gekozen de oplossingen uit de literatuur schematisch weer te geven in een tabel. In tabel 2 zijn oplossingen van leerlingen, docenten en de onderzoekers zelf naast elkaar gezet, waarbij de keuze is gemaakt sterk samenhangende oplossingen samen te nemen.

**Tabel 2: Oplossingen uit de literatuur[[10]](#footnote-10)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Docenten** | **Leerlingen** | **Onderzoekers** |
| 1-3e leerjaar: Meteen werken met voortschrijdend gemiddelde. | 1-3e leerjaar: Geleidelijk leren zelfstandig te werken. | Beter onderbouwprogramma uitwerken. |
| Leerjaar 1 en 2 voor vaardigheden, leerjaar 3 voor diepgang. | 1-3e leerjaar: Geleidelijke confrontatie met Tweede Fase vaardigheden. | Één methode voor onderbouw en bovenbouw. |
| 1-3e leerjaar: geleidelijke in voering Tweede Fase vaardigheden. | 3e leerjaar: Niveau omhoog om beter aan te sluiten op vierde, dus ook strenger beoordelen in leerjaar 3. | Meer individuele aandacht voor de leerling. |
| 4e leerjaar: Niet te hoog verwachtingspatroon. | 4e leerjaar: Meer herkansingen. | Activerende & motiverende didactiek. |
| 4e leerjaar: Beter aansluiten op leerjaar 3; verlaag de druk. | 4e leerjaar: Betere spreiding werklast. | De buitenwereld betrekken bij het leven en leren op school. |
| 4e leerjaar: Eerste maanden gebruiken om niveau te peilen en zelfstandigheid bij te brengen. | 4e leerjaar: consequent werken met betere studiewijzers. | Praktijkgericht/doelgericht onderwijs. |
| 4e leerjaar: Beloon goede planningsvaardigheden met cijfers. | 4e leerjaar: meer eigen verantwoordelijkheid leerling. | Bovenbouw aanpassen: inzet vergroten; Havo 3-4-5 als één geheel. |

*Relevantie*

De literatuur over de algemene aansluitingsproblematiek hebben ons onderzoek naar de aansluiting bij geschiedenis voorzien van diverse variabelen om te onderzoeken. Deze zien er als volgt uit:

Variabelen:

1. Intrinsieke of extrinsieke motivatie om je best te doen voor geschiedenis voor havisten/vwo’ers. Ook rekening houdend met het feit of geschiedenis verplicht of keuze vak is.
2. Vakinhoudelijke verschillen tussen de onderbouw en de bovenbouw: Is er sprake van een doorlopende leerlijn?
   1. Kunnen leerlingen teruggrijpen op voorkennis uit de onderbouw?
   2. Verschil in leerstof tussen de onderbouw en de bovenbouw: bijv. meer vaardigheden, oriëntatiekennis.
3. Didactische verschillen tussen de onderbouw en de bovenbouw: hogere werkdruk, meer zelfstandigheid.
4. Geschiedenisdocent/sectie: wat doen zij om aansluiting te bevorderen?

Elk van deze variabelen kan een oorzaak zijn voor een minder soepele overgang tussen leerjaar 3 en 4 bij het vak geschiedenis. Bijzonder voor het vak geschiedenis is de kwestie rondom een doorlopende leerlijn. Albert van der Kaap heeft zich in een onderzoek uit 2008 de vraag gesteld of het überhaupt wel mogelijk is een doorlopende leerlijn voor het vak te realiseren. Het schoolvak geschiedenis wordt in dit artikel omschreven als:

‘een onoverzienbare hoeveelheid weinig systematisch samenhangende feitelijke gegevens. Het vak kent weliswaar generieke begrippen, maar de meeste personen, begrippen en gebeurtenissen komen bij geschiedenis slechts een keer aan de orde. Dit maakt het vak voor leerlingen buitengewoon moeilijk te leren. Wat niet wordt herhaald, gebruikt of toegepast, wordt gemakkelijk vergeten. Het is dan ook niet eenvoudig leerlingen duidelijk te maken waarom ze kennis moeten nemen van het verleden.’[[11]](#footnote-11)

Het vak is inhoudelijk weinig cumulatief en wordt bovendien gecompliceerd met allerlei vaardigheden. Er is getracht dit te verhelpen door de invoering van het historisch overzicht; de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten. In theorie vindt er op deze manier namelijk in ieder geval herhaling plaats van de stof. Het is de vraag of deze basis stevig genoeg is om een doorlopende leerlijn op te bouwen. Voor ons onderzoek, de aansluiting tussen Havo 3 en Havo 4 bij geschiedenis, zou deze constatering over het schoolvak geschiedenis weer een extra aanleiding kunnen zijn om aan te nemen dat geschiedenis een problematisch vak is. Ook de invoering van het historisch overzicht maakt de uitkomsten van ons onderzoek extra interessant en relevant. Wij verwachten dat mede hierdoor de vakinhoud één van de doorslaggevende verklaringen is voor een stroeve overgang tussen Havo 3 en Havo 4. Hoog tijd dus om ons eigen onderzoek eens verder toe te lichten en onze resultaten te presenteren. Zal geschiedenis een probleemvak bij uitstek met betrekking tot de overgangsproblematiek blijken te zijn?

**Methode**

*Respondenten*

Er is onderzoek gedaan bij vier middelbare scholen. Deze scholen zijn verspreid over de provincies Brabant, Utrecht en Zuid-Holland. Op deze scholen hebben wijzelf of een collega van de lerarenopleiding van het IVLOS lesgegeven. De respondenten in dit onderzoek zijn Havo 4 leerlingen en geschiedenisdocenten die in ieder geval lesgeven in Havo 4. Op elke school heeft tenminste één Havo 4 klas geschiedenis met bijhorende docent geschiedenis de enquête ingevuld. Aan dit onderzoek hebben in totaal 98 leerlingen meegedaan en vijf docenten.   
 De gemiddelde leeftijd van de Havo 4 leerling ligt tussen de 15 en 16 jaar. Aangezien dit onderzoek gedaan werd naar de overgang van Havo 3 naar Havo 4 maken de doorstromers van het VMBO geen deel uit van dit onderzoek. Zowel jongens als meisjes hebben de enquête ingevuld.  
De docenten die meegedaan hebben aan dit onderzoek zijn niet zo homogeen als de groep leerlingen. Eén van de docenten is een beginnend docent. De andere vier docenten hebben jarenlange ervaring, maar hoe lang verschilt wel per docent. Eén van de docenten is een vrouw en de andere vier zijn mannen. Deze docenten geven allemaal les in de bovenbouw. Twee van de docenten geven alleen maar les in de bovenbouw, de andere drie zowel in de boven- als onderbouw.   
 Het type school heeft invloed op de representativiteit van de onderzoeksgroep. De vier onderzochte scholen liggen niet in de grote steden van Nederland. Twee van de scholen zijn groot met meer dan 1000 leerlingen. De twee andere scholen zijn kleinschalig met minder dan 1000 leerlingen. Van de vier scholen is één een pilotschool. Dit houdt in dat deze school al bezig is in de bovenbouw van de Havo met het nieuwe centraal examen geschiedenis, dat de oriëntatiekennis toetst in plaats van thema’s. Wij verwachten dat de overgang van Havo 3 naar Havo 4 op deze school mogelijk soepeler verloopt, omdat er meer nadruk op het nieuwe geschiedenisprogramma ligt.   
 De representativiteit van dit onderzoek wordt beïnvloed door een aantal factoren. Zoals genoemd doen zowel kleine als grote scholen mee aan dit onderzoek. Verder beperken de vier scholen zich niet alleen maar tot de Randstad. De representativiteit wordt negatief beïnvloed door het feit dat geen van de scholen in een grote stad staat. Het Noorden en Oosten van het land zijn ook niet vertegenwoordigd in dit onderzoek. De groep docenten die meegedaan heeft aan dit onderzoek is te klein om representatief te zijn voor alle geschiedenisdocenten in het hele land. Wel komen zij van verschillende soort scholen en hebben zij wisselende achtergronden. Dit onderzoek zal dan vooral uitspraken doen over de Havo 4 leerlingen en hun docenten op de vier deelnemende scholen. Of deze uitspraken ook gelden voor alle Havo 4 leerlingen en alle geschiedenisdocenten zal vervolgonderzoek moeten uitwijzen.   
 Een deel van dit onderzoek zal zich toeleggen op de vraag hoe en óf de uitspraken van een klas met de daarbij horende docent overeenkomen. Deze resultaten zullen vooral iets zeggen over de overgang binnen de onderzochte school en zijn niet per se representatief voor andere scholen door het land.

*Instrumenten*

Voor de ontwikkeling van de enquête zijn wij begonnen bij de literatuur. In de verschillende bronnen werden vier variabelen gevonden die de problematische overgang van Havo 3 naar Havo 4 kunnen verklaren. Deze vier variabelen zijn: motivatie, vakinhoud, overgang en Tweede Fase vaardigheden.[[12]](#footnote-12) Om te onderzoeken welke van deze vier verklaringen het vaakst terugkomt, is de enquête is vier categorieën gedeeld die gelijk zijn aan de variabelen. Per categorie zijn er een aantal stellingen bedacht die aan kunnen geven waar het probleem voor de leerling binnen de categorie ligt. Zo is de categorie motivatie onderverdeeld in stellingen over intrinsieke en extrinsieke motivatie. Bij de categorie vakinhoud splitsen de stellingen zich uit tussen het nieuwe geschiedenisprogramma, de vaardigheden, toetsen en het tempo. Bij de categorie overgang wordt er gekeken of er op school sprake is van een doorlopende leerlijn. Hoe ervaart de Havo leerling de overgang van drie naar vier? Wordt hier door de school en vooral de sectie in geïnvesteerd? Tenslotte kijkt de categorie Tweede Fase vaardigheden naar de problemen met de Tweede Fase. In Havo 4 wordt er van de leerlingen verwacht dat zij op een andere manier gaan werken in vergelijking met de onderbouw. In deze categorie komen de grotere zelfstandigheid, het plannen en de begeleiding van de docent terug.

Het doel van de enquête is om verklaringen te vinden voor de problematische overgang van onderbouw naar bovenbouw bij geschiedenis. Hierbij zullen de verklaringen van de leerlingen vergeleken kunnen worden met die van de docenten. Daarom zijn er twee aparte enquêtes gemaakt, die qua inhoud wel overeen komen. Eén voor alle Havo 4 leerlingen, die hen vraagt naar hun ervaringen bij de overgang van Havo 3 naar Havo 4 en één voor de docenten, die hen vraagt naar hun ervaringen.[[13]](#footnote-13) Voor elke categorie zijn vervolgens een aantal stellingen bedacht die testen in hoeverre de leerling of de docent (elementen binnen) de categorie als de oorzaak voor het probleem beschouwd. Natuurlijk zijn meerdere oorzaken mogelijk.   
 Na het maken van de eerste versie van de enquête zijn er gesprekjes geweest met twee geschiedenisdocenten en twee Havo 4 leerlingen geschiedenis. De vragen en de antwoorden zijn terug te vinden in bijlage 1. De antwoorden kwamen grotendeels overeen met aspecten die wij al in de enquête hadden verwerkt. Er moesten echter nog enkele aanvullingen gemaakt worden. Zo hebben wij een stelling over de cijfers van de leerlingen in Havo 4 in vergelijking met de cijfers in Havo 3 toegevoegd.   
 Deze eerste versie hebben wij proefgedraaid bij twee Havo 4 leerlingen en één geschiedenisdocent. De leerlingen vonden de enquête duidelijk en misten geen aspecten. Bij de geschiedenisdocent kwam naar voren dat de kenmerkende aspecten nog misten in de enquête.

De definitieve enquête begint met een stelling die vraagt of de overgang van H3 naar H4 problematisch is verlopen. Dit is wel een suggestieve stelling, maar gezien de hoofdvraag sluit deze stelling het beste bij het onderzoek aan.  
 De docentenversie bestaat uit 26 stellingen en de leerlingenversie uit 23 stellingen. Bij de docenten hebben wij meer stellingen om bijvoorbeeld na te gaan of er wel meer met historische vaardigheden gewerkt wordt in Havo 4 en vervolgens of leerlingen daar moeite mee hebben. De stellingen van docent en leerling komen globaal overeen. Alle stellingen slaan op de situatie in Havo 4 in vergelijking met die in Havo 3.  
 De respondent had bij het beantwoorden van de stellingen de keuze uit vier opties: helemaal niet mee eens, niet mee eens, mee eens, helemaal mee eens. De optie neutraal is niet gegeven om ervoor te zorgen dat de respondent bij elke stelling een kant kiest.

Per categorie zal er een voorbeeld gegeven worden van een stelling in de leerlingenversie en de docentenversie. Ook wordt er globaal verteld welke elementen binnen de categorie aan bod komen. Beide enquêtes zijn in het geheel in bijlage 2 te vinden.

* Motivatie

Deze categorie test of de motivatie van leerlingen in H4 achteruit gaat in opzichte van H3, zoals veel docenten in de literatuur lijken te denken. Ook kijkt deze categorie naar waar de Havo 4 leerling zijn motivatie voor geschiedenis vandaan haalt: intrinsiek (vakinteresse) of extrinsiek (docent of cijfers).

*Docent:* Leerlingen in de vierde klas zijn meer gemotiveerd omdat ze werken aan cijfers voor het examen.   
*Leerling:* Ik doe mijn best voor geschiedenis omdat ik goede cijfers wil halen*.*

* Vakinhoud

Deze categorie kijkt naar verschillende verklaringen voor een problematische overgang binnen de vakinhoud. Het nieuwe geschiedenisprogramma, met de oriëntatiekennis, de tien tijdvakken en de kenmerkende aspecten komt aan de orde. Ook het hogere tempo, de hoeveelheid stof en de historische vaardigheden worden hier getest als mogelijke oorzaken voor de problematiek.

*Docent:* Leerlingen in de vierde klas hebben meer moeite met de inhoud van het vak dan leerlingen in de onderbouw*.   
Leerling:* Ik vind de leerstof bij geschiedenis in de vierde moeilijker dan in de derde.

* Overgang

In deze sectie wordt gekeken hoe de overgang van Havo 3 naar Havo 4 binnen de school en binnen de sectie geregeld is. Hierbij komt de doorlopende leerlijn aan bod en de informatie in de derde klas over het vak geschiedenis in de bovenbouw. Verder wordt er getest of de tien tijdvakken in de onderbouw al behandeld zijn.

*Docent:* In de onderbouw wordt er uitgebreid aandacht besteed aan het geven van informatie over de inhoud van het vak in de bovenbouw. *Leerling:* Ik wist precies wat ik kon verwachten toen ik het vak geschiedenis koos in mijn profiel of vrije ruimte.

* Tweede Fase Vaardigheden

Drie elementen van de Tweede Fase komen in deze categorie terug: de zelfstandigheid, het plannen en de begeleiding van de docent.

*Docent:* Leerlingen hebben in de bovenbouw problemen om hun huiswerk goed te plannen. *Leerling:* Ik vind het moeilijk om mijn huiswerk voor geschiedenis goed te plannen.

*Opzet en analyse*

Er zijn in totaal 98 leerlingenenquêtes ingevuld uit 7 klassen van vier scholen. Van drie scholen zijn er per school twee klassen geënquêteerd en van één school één klas. In totaal hebben vijf docenten de enquête geretourneerd. Van één van de zeven klassen heeft de docent geen enquête ingevuld. Bij het afnemen van de enquêtes in de klas werd duidelijk hoe groot de instroom van VMBO leerlingen was op deze scholen. Bij sommige klassen zijn er dan ook veel minder enquêtes ingevuld dan van te voren gedacht werd.

De verdeling van het aantal respondenten is te zien in tabel 2.

**Tabel 3: Respondenten**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **School** | **1** | **2** | **3** | **4** |
| **Aantal docenten** | 1 | 1 | 2 | 1 |
| **Aantal leerlingen** | 34 | 42 | 16 | 5 |
| **Aantal klassen** | 2 | 2 | 2 | 1 |

School 1 en 2 zijn grootschalige scholen, school 3 en 4 zijn kleinschalig. In dit onderzoek is school 2 de pilotschool.

Bij het analyseren van deze enquête hebben wij gebruik gemaakt van het statistiek programma SPSS. Om de oorzaken van een problematische overgang te onderzoeken hebben wij een aantal deelvragen opgesteld welke we nodig hebben om de oorzaken vast te stellen. Deze vragen zijn categoriserend, beschrijvend en vergelijkend van aard.

De deelvragen waren als volgt:

1. Wat is het resultaat bij item 5 bij zowel leerlingen als docenten? Is er dus wel een probleem bij de overgang?

2. Hoe is de verdeling per categorie? Welke categorie scoort het hoogst bij de leerlingen? Welke bij de docenten? Welke verschillen zijn er tussen de scholen?

3. Komen de resultaten van de categorieën van klas en bijhorende docent overeen?

4. Is er een verschil tussen jongens en meisjes bij de scores van de categorieën?

Deze deelvragen hebben wij vervolgens geprobeerd te beantwoorden door de berekeningen uit SPSS.

De schaalverdeling van 4 zien we als continue variabele, hierdoor kan er een gemiddelde berekend worden, hoewel dat bij een 4-puntsschaal ongebruikelijk is door het ordinale karakter. Om deze vragen te antwoorden zijn er verschillende berekeningen in SPSS gedaan.

* Het gemiddeld per item voor de docenten en leerlingen is berekend.
* Er is gekeken of de verschillende items correleren en dus samen een categorie vormen door middel van het berekenen van een Cronbach’s Alpha.[[14]](#footnote-14)
* Er is gekeken naar significante verschillen bij de verschillende items.
* Het verschil tussen scholen is berekend.
* Er is gekeken naar de gemiddeldes per item van jongens en van meisjes.

Uit de berekeningen bleek dat alleen de categorie vakinhoud correleert, aangezien deze een Cronbach’s Alpha had van hoger dan 0.6. Daarom is er besloten de items individueel te onderzoeken.

Er is in de enquête gebruik gemaakt van een 4-puntsschaal. In SPSS is onder andere de gemiddelde score per item voor de leerlingen en voor de docenten berekend. Omdat de schaal van 1 tot en met vier loopt, is het midden de score 2.5. De waarde van 2.5 geeft aan dat de stelling gemiddeld als ‘neutraal’ gescoord is. Verder is er naar de range, standaarddeviatie en spreiding gekeken om te bepalen hoe groot de verschillen tussen de respondenten bij een stelling waren.

**Resultaten**

De vier deelvragen van ons onderzoek zullen hier beantwoord worden. Allereerst zal er gekeken worden naar item 5 om te constateren of er inderdaad bij geschiedenis ook sprake is van een problematische overgang van onder- naar bovenbouw. Vervolgens zullen de resultaten van de scores op de andere items getoond worden. Een belangrijk deel van deze analyse zal de vergelijking zijn van de resultaten van de leerlingen met die van de docenten. Daarna zal er gekeken worden naar enkele resultaten van een klas met de eigen docent om te ontdekken of de verklaringen voor de overgang overeenkomen. Tenslotte zullen de belangrijkste verschillen in de resultaten van jongens en meisjes genoemd worden.

Alle cijfers worden op twee decimaal na de komma afgerond.

1. *Is er een probleem?*

Uit de literatuur bleek duidelijk dat Havo 4 leerlingen de overgang van Havo 3 naar Havo 4 in het algemeen problematisch vinden. Onze eerste stelling, item 5, gaat na of dit probleem ook bestaat bij geschiedenis.

De stellingen hebben we in de enquêtes als volgt geformuleerd:

*Leerlingen:* ‘De overgang bij geschiedenis van de derde naar vierde klas is mij tegengevallen.’

*Docenten:* ‘De aansluiting bij het vak geschiedenis van onderbouw naar bovenbouw is voor leerlingen problematisch.’

Uit de berekeningen van de gemiddelde scores bleek een gemengd beeld te komen. De vijf deelnemende docenten scoorden bij dit item op een schaal van 1 tot en met 4 gemiddeld een 3.0. Op deze schaal stond 1 voor helemaal oneens, 2 voor oneens, 3 voor eens en 4 voor helemaal eens. Opvallend was dat geen van de docenten het helemaal oneens was met deze stelling, zoals te zien is in grafiek 2. Drie docenten waren het eens met de aanwezigheid van de problematiek, één was het er helemaal mee eens en één docent was het oneens met de stelling.

Bij de 98 geënquêteerde leerlingen kwam een ander beeld naar voren. Zij scoorden gemiddeld slechts een 2.4 op dezelfde schaal als de docenten. Gemiddeld genomen houdt dit in dat de leerlingen de overgang niet echt als een probleem ervaren.

De scores bij de leerlingen liggen echter ver uiteen, zoals blijkt uit grafiek 1. Voor sommige leerlingen is de overgang wel een probleem en voor anderen niet. Meer leerlingen waren het helemaal oneens met de stelling dan helemaal eens.

**Tabel 4: Gemiddeldes en standaarddeviatie voor item 5**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Leerling**  **gemiddelde** | **Leerling**  **standaarddeviatie** | **Docent**  **gemiddelde** | **Docent**  **Standaarddeviatie** |
| **Item 5** | 2.40 | 0.80 | 3.00 | 0.71 |

Zoals te zien in tabel 4 wijkt de leerling meer van het gemiddelde af dan de docent.

**Grafiek 1 : Spreiding item 5 bij leerlingen**

|  |
| --- |
|  |

**Grafiek 2: Spreiding bij item 5 bij docenten**

1. *Hoe is de verdeling per categorie? Een vergelijking tussen leerlingen en docenten en de opvallendste verschillen tussen scholen.*

In dit deel van de analyse van de resultaten van de enquêtes zullen wij kijken naar de vier variabelen of categorieën die steeds in het onderzoek terug komen.

In het programma SPSS is onderzocht of de items binnen een categorie correleren. Dit bleek alleen voor de categorie vakinhoud zo te zijn. Wij hebben daarop besloten om alle items van de enquête apart te analyseren. In dit deel van het artikel zal er gekeken worden hoe er gemiddeld door de leerlingen en docenten op de verschillende items gescoord wordt. Verder zal onderzocht worden wat de spreiding, standaarddeviatie en range van de resultaten van de items zijn. Tegelijkertijd zal er een vergelijking getrokken worden tussen de scores van de leerlingen en die van de docenten.

Overigens is het niet verrassend dat de items binnen een categorie niet voldoende met elkaar correleren vanwege de opbouw van de enquête. Ons doel was om binnen elke categorie te onderzoeken welk element de problematische overgang volgens leerling en docent het best kan verklaren. De items binnen één categorie zijn daarom vaak tegenovergesteld van aard. Zo bevat de categorie motivatie stellingen over intrinsieke en extrinsieke motivatie. Als een leerling vooral voor cijfers werkt, dan zal hij waarschijnlijk lager scoren op een stelling over intrinsieke motivatie en andersom.

Deze analyse van de verschillende items zal toch volgens de vier categorieën verlopen om zo een overzichtelijk beeld te geven van de resultaten. Hierbij zal de volgorde van de enquête aangehouden worden. Allereerst komt motivatie aan bod, gevolgd door vakinhoud en overgang en tenslotte Tweede Fase vaardigheden.

1. Motivatie

Bij de categorie motivatie hebben we gekeken naar verschillende elementen binnen de motivatie. We zijn begonnen met een algemene stelling: Leerlingen in de bovenbouw doen beter hun best voor geschiedenis dan in de onderbouw. Dit sluit bij beide enquêtes (zie bijlage 2) aan op stelling zes. Daarna hebben we gekeken naar waar havo 4 leerlingen hun motivatie voor het vak geschiedenis vandaan halen; is er sprake van intrinsieke motivatie of extrinsieke motivatie? Dit sluit voor de leerlingen aan bij items 7, 8 en 9, waar we hebben gevraagd naar achtereenvolgens vakinteresse, de docent en cijfers.

Bij de docent zagen de items er iets anders uit, omdat de stelling of leerlingen gemotiveerd worden door hun docent niet op een relevante wijze is om te zetten naar een stelling voor de docent zelf. Item 8 bij de leraren komt daardoor overeen met item 9 bij de leerlingen, en gaat dus over de extrinsieke motivatie: cijfers.

Tabel 5 laat de gemiddeldes en standaarddeviatie van de leerlingen en de docenten per item van de categorie motivatie zien.

**Tabel 5: Gemiddeldes en standaarddeviatie van de items in de motivatie categorie**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling**  **gemiddelde** | **Leerling**  **standaarddeviatie** | **Docent**  **gemiddelde** | **Docent**  **standaarddeviatie** |
| *Meer motivatie (H4 hoger dan H3)* | 2.74 | 0.96 | 2.00 | 1.00 |
| *Vakinteresse* | 2.80 | 0.80 | 1.80 | 0.84 |
| *Docent* | 2.49 | 0.76 | - | 0.59 |
| *Cijfers* | 3.42 | 0.68 | 2.60 | 0.71 |

**Grafiek 3: Spreiding bij items motivatie van leerlingen**

**Grafiek 4: Spreiding bij items motivatie bij docenten**

De docent in dit onderzoek blijkt het gemiddeld niet eens te zijn met de stelling dat leerlingen in de bovenbouw meer hun best doen voor het vak dan in de onderbouw. Dit resultaat komt overeen met de literatuur.[[15]](#footnote-15) De leerling is het hier opvallend genoeg niet mee eens. Met een gemiddelde score van 2.74, is de leerling het eens met de stelling dat hij beter zijn best doet voor geschiedenis in de vierde dan in de derde. Bij de leerlingen is de standaarddeviatie 0.96. Toch zijn veel meer leerlingen het helemaal met de stelling eens (zij doen meer hun best) dan helemaal mee oneens (grafiek 3). Bij de docenten is het net andersom, zoals te zien in grafiek 4. Geen van de docenten is het helemaal met de stelling eens, terwijl twee docenten het helemaal oneens zijn met de stelling.

Als we kijken naar waar de leerling de motivatie voor het vak vandaan haalt, dan blijkt dit vooral extrinsiek te zijn. De leerling scoort het werken voor cijfers met een gemiddelde waarde van 3.42. Vooral uit grafiek 3 blijkt dit duidelijk: veel leerlingen hebben deze stelling een score vier, helemaal mee eens, gegeven. Toch is er ook intrinsieke motivatie op te merken bij de leerlingen van Havo 4. Zij werken voor het vak omdat zij het interessant vinden, blijkt uit een gemiddelde score van 2.80. De motivatie komt volgens de leerlingen het minst bij de docent vandaan. Met een score van 2.49 scoort dit item het laagst. Gemiddeld genomen is de leerling neutraal over de invloed van de docent op de motivatie. Dit terwijl in de literatuur vaak vastgesteld wordt dat Havo leerlingen werken voor hun docent.[[16]](#footnote-16)

De geënquêteerde docenten zijn veel minder positief over de motivatie van de Havo 4 leerling. Met een gemiddelde score van 1.80 werkt de leerling volgens de docent niet uit interesse voor het vak. Wel doet de leerling zijn best vanwege de cijfers, zoals blijkt uit grafiek 4 en tabel 4. Met een gemiddelde score van 2.60 zijn de docenten minder overtuigd dan de leerlingen (score: 3.42).

1. Vakinhoud

De categorie vakinhoud bleek na analyse van de data de enige categorie die voldoende correleerde om daadwerkelijk als categorie beoordeeld te worden. Voor de overzichtelijkheid hebben we er toch voor gekozen de resultaten in deze categorie op dezelfde wijze te presenteren als de andere categorieën. Het is veruit de grootste categorie die we onder de loep hebben gelegd. De items lopen uiteen van een algemene stelling of de vakinhoud moeilijker is in de bovenbouw tot mogelijke oorzaken zoals de invoering van de kenmerkende aspecten en het algemene werktempo. Deze categorie omvat bij de leerlingenenquête items 10 tot en met 17. Bij de docentenversie betreft het stelling 9 tot en met 19. Bij de docenten worden dus een aantal extra vragen gesteld over de vakinhoud. Het gaat om de volgende vragen uit de docentenenquête:

10: Vakinhoudelijk is geschiedenis moeilijker in de vierde dan in de derde.  
12. Er moet teveel stof ingevoerd worden door de invoering van de tien tijdvakken.  
13. Ik maak veel gebruik van de kenmerkende aspecten bij het behandelen van de tien tijdvakken.

Deze stellingen zijn toegevoegd om vast te stellen hoe het vak geschiedenis volgens docenten verandert van onder- naar bovenbouw. Tegelijkertijd geeft dit ook weer hoe er wordt lesgegeven over geschiedenis in Havo 4 op een bepaalde school bij een bepaalde docent. Wij zijn benieuwd of er ook duidelijke verschillen zitten tussen de manier van lesgeven in Havo 4.

Tabel 6 geeft de gemiddelde scores en standaarddeviaties weer van de leerlingen en docenten.

**Tabel 6: Gemiddelde scores van leerlingen en docenten bij de categorie vakinhoud**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling**  **gemiddelde** | **Leerling**  **standaarddeviatie** | **Docent**  **gemiddelde** | **Docent**  **standaarddeviatie** |
| *Moeite met stof* | 2.91 | 0.87 | 3.00 | 0.71 |
| *Stof moeilijker* | - | - | 3.20 | 0.84 |
| *Tien tijdvakken moeilijk* | 2.38 | 0.83 | 2.60 | 0.55 |
| *Te veel stof in H4* | - | - | 3.60 | 0.55 |
| *Gebruik KA* | - | - | 2.20 | 0.84 |
| *Moeite KA* | 2.81 | 0.86 | 3.00 | 0.00 |
| *Meer vaardigheden* | 3.13 | 0.90 | 2.00 | 0.55 |
| *Moeite vaardigheden* | 2.81 | 0.86 | 3.60 | 0.71 |
| *Werktempo hoger* | 3.16 | 0.76 | 4.00 | 0.00 |
| *Toetsen moeilijker* | 3.14 | 0.83 | 3.60 | 0.55 |
| *Cijfers H4 lager* | 2.78 | 1.00 | 2.60 | 0.90 |

De spreiding en range van de scores bij de categorie vakinhoud worden weergegeven in grafiek 5 en 6.

**Grafiek 5: Spreiding bij categorie vakinhoud bij leerlingen**

**Grafiek 6: Spreiding bij categorie vakinhoud bij docenten**

Leerlingen en docenten zijn het erover eens dat de leerstof in Havo 4 moeilijker is dan in de onderbouw. Docenten zijn hier met een gemiddelde score van 3.00 net iets meer van overtuigd dan leerlingen, die de stelling gemiddeld een 2.91 scoren. Docenten zeggen met een gemiddelde score van 3.20 dat de leerlingen moeite hebben met de stof in Havo 4. Het is volgens de leerlingen niet de invoering van de tien tijdvakken die de vierde veel moeilijker maken dan de onderbouw. Met een gemiddelde score van 2.60 zitten docenten net aan de ‘eens-kant’ bij deze stelling over de tien tijdvakken, maar een duidelijke uitkomst is dit niet.

Wat maakt de vierde dan wel moeilijker? De resultaten op de overige stellingen binnen deze categorie wijzen erop dat het aan de kenmerkende aspecten, vaardigheden, het werktempo en de toetsen ligt. Met al deze stellingen zijn leerlingen en docenten het gemiddeld eens. De leerlingen scoren gemiddeld het hoogst op de stelling dat het werktempo hoger ligt in Havo 4 (3.14) en dat de toetsen moeilijker worden (3.16). Docenten zijn het hierin eens met de leerlingen, maar scoren op deze stellingen gemiddeld nog hoger. Het werktempo krijgt een gemiddelde score van 4.00. Alle docenten zijn het hier unaniem over eens. Ook geven zij toe dat de toetsen moeilijker worden met een gemiddelde score van 3.60. Dat leerlingen moeite hebben met de kenmerkende aspecten blijkt ook uit de resultaten van de docenten. Alle docenten scoorden deze stelling met een 3.0, zie grafiek 6.

Als we kijken naar de spreiding van de resultaten in grafiek 5 en 6, zien wij dat de leerlingen vaker verspreid antwoorden dan de docenten. Wel zijn meer leerlingen het op alle stellingen vaker helemaal eens dan helemaal oneens. Docenten scoren de stellingen over het algemeen hoger dan de leerlingen. Tabel 5 laat zien dat de gemiddeldes van docenten hoger liggen, maar ook dichter bij elkaar. De leerlingen wisselen vaker van mening met elkaar.

1. Overgang

De derde categorie waarover we de doelgroep hebben geënquêteerd is de categorie overgang. Een beknoptere categorie dan de voorgaande, maar wel eveneens met verschillen tussen de items voor de leraren en de items voor de leerlingen. De leraren werden naast de stellingen over de aandacht voor de tien tijdvakken in de onderbouw, de verwachtingen voor het vak in de bovenbouw en de aansluiting tussen onderbouw en bovenbouw ook nog geconfronteerd met een item over of er al dan niet veel aandacht wordt besteed aan de doorlopende leerlijn binnen de sectie geschiedenis. In de enquête komt deze categorie bij de leerlingen overeen met items 18, 19 en 20. In de docentenversie gaat het om item 20 tot en met 23.

Bij categorie drie hadden we onszelf ook nog de vraag gesteld hoe de verschillende scholen zich tot elkaar verhouden, maar dit vraagstuk laten we achterwege omdat er niet voldoende correlatie is binnen deze categorie om er uitspraken over te doen.

**Tabel 7: Gemiddelde scores bij de items overgang voor leerlingen en docenten**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling**  **gemiddelde** | **Leerling**  **standaarddeviatie** | **Docent**  **gemiddelde** | **Docent**  **standaarddeviatie** |
| *Tien tijdvakken in onderbouw* | 2.59 | 1.05 | 2.60 | 1.14 |
| *Aansluiting OB-BB goed* | 2.48 | 0.78 | 2.80 | 0.45 |
| *Verwachtingen BB duidelijk* | 2.43 | 0.92 | 3.00 | 0.71 |
| *Aandacht voor doorlopende leerlijn* | - | - | 2.60 | 0.55 |

Uit tabel 7 blijkt een wisselend beeld over de manier waarop de overgang geregeld is. Docenten zijn hierover gemiddeld wel positiever dan de leerlingen.

Zoals te zien in grafiek 7 en aan de standaarddeviatie in tabel 6 zijn de tien tijvakken bij ongeveer de helft van de leerlingen aan bod gekomen in de onderbouw. De andere helft heeft deze in de onderbouw nog niet behandeld. Dit komt overeen met het beeld van de docenten.  
Ongeveer de helft van de leerlingen is te spreken over de aansluiting tussen onder- en bovenbouw. De docenten zijn hier positiever over, zoals ook blijkt uit grafiek 8. Dit blijkt ook bij de verwachtingen van het vak geschiedenis in de onderbouw. Grafiek 7 geeft wisselende resultaten weer bij de laatste stelling. Terwijl leerlingen gemiddeld genomen niet precies wisten wat zij konden verwachten van het vak in de bovenbouw, vinden de docenten dat dit wel het geval is. Over de doorlopende leerlijn zijn niet alle docenten het eens. Met een gemiddelde score van 2.60 wordt er niet op elke school genoeg aandacht aan besteed.

**Grafiek 7: Spreiding bij items overgang bij leerlingen**

**Grafiek 8: Spreiding bij items overgang bij docente**

1. Tweede Fase vaardigheden

De laatste categorie draagt de titel ‘Tweede fase vaardigheden’. Stelling 22 van de leerlingen en stelling 25 van de docenten komen inhoudelijk niet helemaal overeen. Bij de stelling dat een leerling in Havo 4 minder begeleiding krijgt van zijn docent, heeft één van de ondervraagde docenten een vraagteken ingevuld. Bij de leerlingen gaat het om de volgende drie stellingen uit de enquêtes:

21. Ik vind het moeilijk om mijn huiswerk voor geschiedenis goed te plannen.

22. Ik vind dat ik veel zelfstandiger moet werken in de vierde klas bij geschiedenis  
dan in de derde.

23. Ik krijg in de vierde klas minder begeleiding van mijn docent dan in de onderbouw.

Bij de docentenversie gaat het om deze items:

1. Leerlingen hebben in de bovenbouw problemen om hun huiswerk goed te plannen.
2. Leerlingen vinden het zelfstandiger werken in de bovenbouw moeilijk.
3. Leerlingen vinden dat zij minder begeleiding krijgen in de vierde dan in de derde klas.

**Tabel 8: Gemiddelde scores per item bij Tweede Fase vaardigheden voor leerlingen en docenten**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling** | **Standaarddeviatie leerling** | **Docent** | **Standaarddeviatie docent** |
| *Moeite plannen* | 2.39 | 0.80 | 2.60 | 0.55 |
| *Meer zelfstandigheid/ Moeite met zelfstandigheid* | 3.10 | 0.90 | 3.60 | 0.55 |
| *Minder begeleiding van docent* | 2.49 | 0.45 | 3.60 | 0.55 |

**Grafiek 8: Spreiding bij items van Tweede Fase vaardigheden bij leerlingen**

**Grafiek 9: Spreiding bij items Tweede Fase vaardigheden bij docenten**

Uit een gemiddelde score van 2.39 blijkt dat de leerling vindt dat hij geen moeite heeft met plannen. De docent is het daar met een gemiddelde score van 2.60 niet mee eens. Wel is er volgens de leerling meer zelfstandigheid in de bovenbouw (3.10) en de docent vindt dat de Havo 4 leerling hier moeite mee heeft met een gemiddelde score van 3.60. Dat de leerling minder begeleiding zou krijgen in de vierde klas vindt de leerling gemiddeld van niet, terwijl de docenten het met een gemiddelde score van 3.60 wel mee eens zijn.

Kijkend naar de spreiding van de scores in grafiek 8 en 9 valt op dat de scores van de docenten minder ver uit elkaar liggen dan die van de leerlingen.

*Wat zijn de opmerkelijke verschillen tussen scholen?*

Tabel 9 laat de verschillen tussen scholen zien met een significantie kleiner dan 0.05. Het gaat om de items 6, 8, 11, 13, 15 en 18 van de leerlingenenquête.

**Tabel 9: Significante verschillen tussen scholen**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **School** | **Beter best BB** | **Leraar aardig** | **Tien tijdvakken moeilijk** | **Meer his. vaardigheden** | **Tempo hoger** | **Tien tijdvakken in OB** |
| 1 | 3.06 | 2.66 | 2.37 | 3.40 | 3.34 | 3.20 |
| 2 | 2.67 | 2.43 | 2.12 | 2.98 | 2.98 | 2.17 |
| 3 | 2.25 | 2.12 | 2.88 | 3.38 | 3.44 | 2.50 |
| 4 | 2.80 | 3.00 | 3.00 | 1.80 | 2.60 | 2.20 |

School 1 en 2 zijn grootschalige scholen, school 3 en 4 zijn kleinschalig. School 2 is een pilotschool.

Op school 1, 2 en 4 doen leerlingen gemiddeld beter hun best in de bovenbouw, op school 3 niet. Op school 4 werken leerlingen voor het vak omdat zij de docent aardig vinden. Op de andere scholen is dit niet zo aan de orde. Leerlingen op school 3 en 4, de kleinschalige scholen, hebben meer moeite met de tien tijdvakken. Op school 2, de pilotschool, hebben de leerlingen gemiddeld gezien geen moeite met de tien tijdvakken. Op alle scholen, behalve school 4, wordt er in de bovenbouw meer met de historische vaardigheden gewerkt. Het tempo ligt volgens de leerlingen in Havo 4 op alle scholen hoger, maar vooral op school 1 en 3 merken leerlingen dat op. De tien tijdvakken worden op school 1 al in de onderbouw geïntroduceerd, zij hebben dan ook in Havo 4 aangegeven geen moeite te hebben met de tien tijdvakken. Opvallend genoeg geven de leerlingen van school 2, de pilotschool aan, dat zij in de onderbouw niet met de tien tijdvakken gewerkt hebben, terwijl dit toch wel zo is.

1. *Komen de resultaten van klas en eigen docent overeen?*

In verband met het behouden van de overzichtelijkheid hebben wij bij deze vraag ervoor gekozen om alleen bij de eerste vragen van elke categorie een vergelijking te trekken tussen de docent en zijn klas bij twee scholen om te zien of de perspectieven van leerling en docent overeen komen. De eerste vragen van elke categorie geven een algemeen beeld van de categorie.

Er is een vergelijking getrokken tussen klas en docent bij de volgende stellingen:

* Item 5: De overgang bij geschiedenis is een probleem.
* Motivatie (item 6): Leerlingen doen in de bovenbouw meer hun best voor geschiedenis dan in de onderbouw.
* Vakinhoud (item 10, bij docenten 9): De leerstof in de vierde kost de leerling meer moeite.
* Overgang (item 19, bij docenten 21): Aansluiting tussen onder- en bovenbouw is goed.
* Tweede Fase vaardigheden (item 21, bij docenten 24): Leerlingen hebben moeite met plannen.

**Tabel 10: Vergelijking van resultaten klas met docent 1**

*School 1: Grootschalige school   
Aantal leerlingen: 35 (2 klassen met dezelfde docent)*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling** | **Docent** |
| Probleem | 2.46 | 4 |
| Motivatie | 3.06 | 1 |
| Vakinhoud | 2.89 | 3 |
| Overgang | 2.60 | 3 |
| Tweede Fase | 2.14 | 4 |

De leerlingen en de docent zijn het bij de stelling van vakinhoud en de overgang aardig eens. Toch zien wij bij deze vergelijking enkele opvallende verschillend. De leerling ziet met een gemiddelde score van 2.46 de overgang niet als een probleem, terwijl de docent met een score van 4 het met de stelling helemaal eens is. Ook bij de categorie motivatie is een opvallend verschil op te merken. Terwijl de leerlingen laten zien dat zij juist meer hun best voor geschiedenis gaan doen, is de docent het daar helemaal niet mee eens. Tenslotte vindt de gemiddelde leerling het plannen van huiswerk geen probleem, terwijl de docent dit juist wel als een probleem ziet.

**Tabel 11: Vergelijking van klas met docent 2**

*School 2: Grootschalige pilotschool  
Aantal leerlingen: 18 (1 klas)*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling** | **Docent** |
| Probleem | 2.42 | 3 |
| Motivatie | 2.89 | 2 |
| Vakinhoud | 3.06 | 2 |
| Overgang | 2.28 | 3 |
| Tweede Fase | 2.94 | 4 |

Ook bij deze resultaten zien we enige verschillen tussen de perspectieven van leerling en docent, al zijn die niet zo groot als in tabel 9. De docent ziet de overgang van Havo 3 naar Havo 4 als een groter probleem dan de leerlingen. Leerlingen stellen dat zij in de vierde harder gaan werken voor geschiedenis, maar hun docent is het daar niet mee eens. De vakinhoud kost de leerlingen in de vierde meer moeite, maar ook hier is hun docent het niet mee eens. De aansluiting van onder- naar bovenbouw is volgens de docent wel goed geregeld, maar volgens de leerlingen kan er nog wel het één en ander aan verbeterd worden. Leerlingen op deze school hebben moeite met plannen, dat vindt ook de docent maar wel in grotere mate.

**Tabel 12: Vergelijking van klas met docent 3**

*School 3: Kleinschalige school  
Aantal leerlingen: 11 (1 klas)*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Leerling** | **Docent** |
| Probleem | 2.36 | 3 |
| Motivatie | 2.91 | 3 |
| Vakinhoud | 2.91 | 4 |
| Overgang | 2.30 | 3 |
| Tweede Fase | 2.36 | 3 |

Bij deze klas is de overgang ook geen probleem, terwijl dit wel zo is volgens hun docent. De motivatie in de bovenbouw wordt wel beter vinden zowel leerlingen als docent. Ook de vakinhoud wordt moeilijker in de vierde, de docent gelooft hier nog sterker in dan de leerlingen. Volgens de docent is de aansluiting tussen onder- en bovenbouw wel goed, maar de leerlingen zijn het hier gemiddeld mee oneens. Ook zien zij het plannen niet als probleem, terwijl hun docent dat wel als een probleem ziet.

1. *Is er een verschil tussen jongens en meisjes bij de scores van de categorieën?*

Uit de analyse van de data kwamen weinig verschillen tussen jongens en meisjes naar voren. Wij noemen hier alleen de items waarbij de gemiddeldes meer dan 0.3 van elkaar verschilden. De resultaten zijn te zien in tabel 13.

**Tabel 13: Significante verschillen tussen jongens en meisjes**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Stelling** | **Jongen** | **Meisje** |
| 6. Beter best doen | 2.50 | 2.94 |
| 9. Werken voor cijfers | 3.25 | 3.56 |
| 12. KA moeilijk | 2.64 | 2.94 |
| 20. Verwachtingen bovenbouw | 2.64 | 2.26 |

Meisjes geven aan dat zij beter hun best doen in de bovenbouw dan in de onderbouw. Bij de jongens in de gemiddelde score voor deze stelling neutraal. Ook geven meisjes aan dat zij voor cijfers hard werken, meer dan de jongens. Meisjes hebben blijkbaar meer moeite met de kenmerkende aspecten dan jongens, of willen dit eerder toegeven. Opvallend is wel dat meisjes aangeven dat zij niet precies wisten wat geschiedenis in de bovenbouw zou inhouden, terwijl jongens op deze stelling hoger scoren.

**Conclusie**

Uit de resultaten komt een gemengd beeld naar voren van de verklaringen voor de overgang van Havo 3 naar Havo 4. Opvallend is dat leerlingen de overgang bij geschiedenis niet zodanig als een probleem beschouwen, terwijl de docent dit wel als een probleem ziet. Wel is er veel spreiding op te merken bij de uitkomsten van de leerlingen. Hieruit moet geconcludeerd worden dat voor sommige leerlingen de overgang wel een probleem is, terwijl bij andere dit niet het geval is.

Als we verder kijken naar de verschillende veranderingen die plaats vinden in Havo 4 bij geschiedenis, blijken de leerlingen toch wel op problemen te stuiten. Uit de literatuur kwam naar voren dat volgens docenten de problematiek draait om motivatie.[[17]](#footnote-17) Ook de leraren van deze enquête sluiten hierbij aan. De leerlingen op de vier deelnemende scholen zijn het hier echter niet mee eens. Gemiddeld zeggen zij dat zij juist meer hun best doen voor geschiedenis in de onderbouw. Beide groepen respondenten geven aan dat de leerlingen vooral werken voor de cijfers die mee tellen tot het examen. Toch geven de leerlingen ook aan dat zij werken aan geschiedenis vanwege interesse voor het vak.

Vakinhoudelijk levert de bovenbouw enige problemen op. Gemiddeld genomen hebben de leerlingen moeite met de kenmerkende aspecten, het hogere tempo en de historische vaardigheden. Ook de toetsen worden moeilijker en de cijfers ten opzichte van de onderbouw gaan naar beneden. Het hogere tempo in de vierde klas van de Havo is een bekend probleem dat vooral wordt veroorzaakt door de invoering van de oriëntatiekennis. Zo schrijft De Vries over het nieuwe programma: ‘Het is voor havo te veel stof, het is te moeilijk…’[[18]](#footnote-18) De geënquêteerde docenten zijn het hierover met de leerlingen eens: de stof wordt moeilijker in Havo 4, het tempo ligt hoog en de cijfers gaan naar beneden. Opvallend is dat de resultaten van de pilotschool voor zowel leerlingen als docenten niet veel verschillen van de ‘gewone’ scholen.

Uit de resultaten bij de categorie overgang blijkt dat de leerlingen de voorbereiding op de overgang van H3 naar H4 rond het midden scoren. De docenten zijn positiever over een doorlopende leerlijn tussen onderbouw en bovenbouw. De docenten hebben hier meer overzicht op, maar bij leerlingen komt deze boodschap niet helemaal over.

Ook de Tweede Fase vaardigheden geven de leerlingen enige problemen. Gemiddeld genomen vindt de leerling dat hij meer zelfstandig moet werken. De docenten hebben deze stelling nog hoger gescoord. Het plannen zien de leerlingen niet als een probleem, maar de docenten wel. Dat een H4 leerlingen minder begeleiding zou krijgen dan in de onderbouw wordt in de resultaten niet bevestigd.

De resultaten van dit onderzoek bij het vak geschiedenis ondersteunen het beeld uit de literatuur over de algemene overgang van Havo 3 naar Havo 4. Volgens docenten is de problematiek voornamelijk een vakinhoudelijk en motivatie probleem. De leerlingen zijn het roerend eens met de eerste verklaring, maar niet altijd met de tweede. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat docenten zich consequent meer zorgen maken dan de leerlingen. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat pubers vaak in korte termijn denken. Zij zijn niet zo bezig met de lange termijn, terwijl dit vooruitkijken voor docenten wel een belangrijk onderdeel is van het lesgeven.

Wat wel duidelijk terug te zien is in de resultaten zijn de problemen met de invoering van het nieuwe geschiedenisprogramma. Leerlingen en docenten maken zich vooral zorgen over de tijdsdruk die dit in Havo 4 geeft. Het zou goed mogelijk zijn dat het hogere tempo het vak ook moeilijker maakt voor de leerlingen. Wat niet veel verschil blijkt te maken op hoeveel moeite een leerling heeft met de inhoud, is of de leerling al met de tien tijdvakken gewerkt heeft in de onderbouw. De tien tijdvakken worden niet als ingewikkelde beschouwd. De resultaten van de pilotschool verschilden hierin niet veel met die van de andere scholen.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op vier scholen. De respondenten waren 98 leerlingen en vijf docenten. Om de representativiteit van deze resultaten te testen zou er op meerdere scholen en vooral bij meerdere docenten onderzoek moeten gedaan worden naar dit onderwerp. Verder was dit onderzoek breed van opzet. Ons doel was om een verklaring te vinden voor de overgangsproblematiek bij geschiedenis. Wij hebben vier verschillende variabelen getest met daarin veel verschillende elementen. De resultaten zijn dan ook gemengd. Zij bieden geen uitsluitsel over dé verklaring voor de overgangsproblematiek. Wel is gebleken dat leerlingen problemen hebben met verschillende onderdelen van het vak in de bovenbouw. Hoewel ons onderzoek dus al erg breed was, hebben we toch een aantal belangrijke factoren achterwege gelaten, die in de literatuur wel zijn besproken. De rol van de schoolorganisatie, de determinatie in de derde klas en de structurele verschillen in aanpak (denk aan de opdeling in clusters en dergelijke) tussen de derde en de vierde klas zijn ook voor de overgang bij geschiedenis van belang.

In een vervolgonderzoek zou het interessant zijn om één van de variabelen verder te onderzoeken om zo dit onderzoek te kunnen verdiepen en betere suggesties voor de praktijk te kunnen doen. Zo zouden toetsen uit Havo 4 eens systematisch vergeleken kunnen worden met die uit Havo 3. Verder kan er een uitgebreider onderzoek plaatsvinden over de motivatie en waarom docenten dit zo somber inzien. Een tweede optie voor vervolgonderzoek is de invloed van instromers vanuit het vmbo op Havo 4. Tijdens het afnemen van de enquêtes viel ons op dat een groot deel van de klas bestond uit deze leerlingen. Zij zijn in dit onderzoek niet meegenomen. Een interessant concept voor een derde vervolgonderzoek is het opvallende verschil in perceptie tussen leerlingen en hun eigen docent.

Aan de hand van de resultaten kunnen wij enige suggesties voor de praktijk bieden. Uit het derde idee voor een vervolgonderzoek volgt onze eerste suggestie voor de praktijk. Het verschil in perceptie tussen een groep mensen uit één en dezelfde klas is opmerkelijk. Docenten denken dat hun leerlingen geen motivatie voor het vak hebben, terwijl de leerlingen aangeven dat dit wel het geval is. Ook denken docenten dat de overgang beter geregeld is dan leerlingen denken dat het is. Hoe zijn deze verschillen te verklaren? Wij denken dat het goed zou zijn als geschiedenisleraren in Havo 4 de overgangsproblematiek bespreekbaar maken door bijvoorbeeld een gesprekje te voeren met de leerlingen. Zo kan de docent beter begrijpen waar de leerlingen tegenaan lopen en hier eventueel een oplossing voor zoeken. Een vergelijkbaar gesprek in Havo 3 om leerlingen beter voor te bereiden op de overgang lijkt ons niet overbodig. Dergelijke gesprekken kunnen ook duidelijk maken wat er in de sectie nog gedaan moet worden om de overgang te versoepelen.

Docent en leerling zijn het erover eens dat de belangrijkste verklaring voor de overgangsproblematiek de vakinhoud is. De resultaten van de pilotschool, waar al langer gewerkt wordt met het nieuwe programma, liggen niet ver uiteen van de resultaten van de andere scholen. Dit zou betekenen dat de overgangsproblematiek niet alleen een kwestie is van wennen aan het nieuwe programma. Wat wel voor veel problemen zorgt, is de tijdsdruk. Vaak moeten alle tien de tijdvakken in één jaar behandeld worden. Dit om in Havo 5 tijd over te houden voor het behandelen van het thema staatsinrichting en de twee examenthema’s. Onze tweede suggestie is dus het voorstel de tien tijdvakken al in de onderbouw te behandelen en daarbij de kenmerkende aspecten al te introduceren, al dan niet in vereenvoudigde vorm. Zo zou een deel van dit probleem ondervangen kunnen worden. Leerlingen hebben zodoende meer voorkennis en de stof hoeft niet zo uitgebreid behandeld te worden. We sluiten ons in dit opzicht verder aan bij de literatuur en zijn het eens met het voorstel dat een eenduidige methode voor onderbouw en bovenbouw de problemen rondom de vakinhoud zouden kunnen versoepelen.

Ook bij de overgang sluiten we ons voor de oplossingen deels aan bij de literatuur. Leerlingen en docenten geven aan dat de toetsen en cijfers in Havo 4 erg verschillen van die in Havo 3. Het zou daarom verstandig zijn om het niveau van de toetsen en de normering in Havo 3 iets op te schroeven. Op deze manier kunnen leerlingen vast kennis maken met de manier waarop geschiedenis in de bovenbouw getoetst en becijferd wordt. Bovendien zou op deze manier het verschil tussen de derde en de vierde verkleind worden. Een tweede optie waar wij het mee eens is een geleidelijke start in Havo 4. Bij geschiedenis zou dit echter een probleem kunnen vormen vanwege de hoge tijdsdruk in dat leerjaar. Een aanpassing in Havo 3 ligt daarom voor het vak geschiedenis meer voor de hand.

Hetzelfde kan gedaan worden met de vaardigheden waarmee de leerlingen in de Tweede Fase geconfronteerd worden. Deze kunnen langzamerhand in de onderbouw al geïntroduceerd worden om zo de leerlingen al vast te laten kennis maken met deze vaardigheden. Zo kan er bijvoorbeeld gewerkt worden met planners of kunnen de leerlingen eens gevraagd worden om een les zelfstandig te werken. Dit zijn ook oplossingen die al in de literatuur naar voren zijn gebracht door zowel leerlingen als docenten.

Uit dit onderzoek is gebleken dat de overgang van Havo 3 naar Havo 4 op verschillende vlakken groot te noemen is. Om deze overgangsproblematiek op te lossen zullen deze twee klassen beter op elkaar aan moeten sluiten. De rol van docenten in zowel onder- en bovenbouw is hierin cruciaal. Docenten zouden in hun sectie systematisch moeten onderzoeken of er problemen zijn bij de overgang, en zo ja welke problemen en wat hieraan gedaan kan worden. Ook de docent moet immers scherp blijven en zorgen dat de kwaliteit van het onderwijs gewaarborgd blijft.

**Literatuurlijst**

* Anderson, L.W., Jacobs, S., Schramm, S., & Splittgerber, F., ‘School transitions: Beginning of the end or a new beginning?’ in *International Journal of Educational Research*, *33* (2000), 325-339.
* Boer, M. de, Meijs, L. en Noordink, H., *Van 3 naar 4: Instrumenten voor een betere aansluiting tussen 3 h/v en tweede fase*, 2004.
* Boer, M. de, Goris, M., en Noordink, H., ‘Van 3 naar 4: Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3h/v en tweede fase’, *SLO* (2003).
* Kaap, A., van der, ‘Enquête nieuwe examenprogramma voor het vak geschiedenis’, *SLO,* (2009).
* Kaap, A., van der, ‘Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis’ *SLO* (2008).
* King Rice, J., ‘Explaining the Negative Impact of the Transition From Middle to High School on Student Performance in Mathematics and Science’ in *Educational Administration Quarterly Vol. 37, No. 3* (August 2001) 372-400.
* Lindeman, H., Nierop, D. en Spijkerboer, L., *Tweede Ronde Tweede Fase: Ideeën over een andere HAVO,* (2005).
* Seijger, W., *Doorlopende leerlijnen: Onderzoek naar een betere aansluiting,* 2010.
* Vermaas, J. en Linden, R. van der, *Beter inspelen op havo-leerlingen,* 2007.
* Vries, G. de, ‘Razende Roeland met een krijtje, de geschiedenisdocent en het vernieuwde programma’ in *Kleio* (juni 2006).

**Bijlagen**

**Bijlage 1: Vooronderzoek – gesprekjes met docent en leerling**

**Vragen aan docenten voorafgaand aan het afnemen van de enquête (geparafraseerd)**

* *Is er een probleem bij de overgang van H3 naar H4 bij geschiedenis?*

*Docent 1:*

Voor sommige leerlingen wel, voor anderen niet.

*Docent 2:*

De problematiek is zeer herkenbaar. Leerlingen halen lagere cijfers.

* *Waardoor kan dit probleem verklaard worden?*

*Docent 1:*

In de derde klas krijgen leerlingen voor geschiedenis erg hoge cijfers. Als het dan in de vierde moeilijker wordt en de leerlingen geen schriftelijke overhoringen of werkstukken hebben, dan schiet het cijfer naar beneden.  
Ook is door de invoering van de oriëntatiekennis, de hoeveelheid stof die behandeld moet worden in Havo 4 erg veel.

*Docent 2:*

* Leerlingen hebben moeite met de kenmerkende aspecten
* Leerlingen hebben een slechte werkhouding in Havo 4. Zij hebben te veel buitenschoolse activiteiten en hierdoor komt school op plaats acht.
* Leerlingen willen in Havo 4 geen extra inspanningen leveren voor een beter resultaat. Een keer een slecht cijfer halen wordt niet beschouwd als een probleem.
* Leerlingen leren niet.
* Er is geen groot niveauverschil tussen Havo 3 en Havo 4, maar wel kan de grotere zelfstandigheid een oorzaak zijn.
* De instroom van het VMBO komt de oorspronkelijke leerlingen van Havo 4 niet ten goede.

**Vragen aan leerlingen voorafgaand aan het afnemen van de enquête (geparafraseerd)**

*Hoe heb jij de overgang van H3 naar H4 bij geschiedenis ervaren?*

*Leerling 1:*

Het is opeens een stuk meer geworden. Mijn cijfers zijn naar beneden gegaan.

*Leerling 2:*

De overgang is groot.

*Wat zijn de grootste verschillen tussen H3 en H4?*

*Leerling 1:*

In Havo 3 wordt de stof veel uitgebreider behandeld. In Havo 4 is er minder tijd om de hoeveelheid stof te behandelen. In Havo 4 moet ik meer tijd besteden aan geschiedenis, maar mijn cijfers zijn lager dan in Havo 3.

*Leerling 2:*

De stof die in Havo 4 behandeld wordt is veel meer dan in Havo 3, daardoor ligt het tempo veel hoger. Havo 3 was in vergelijking veel makkelijker. Er was meer tijd om de stof uitgebreid te behandelen. Nu ben ik meer tijd kwijt aan geschiedenis. Ik doe veel meer mijn best nu.

**Bijlage 2: De enquêtes**

Z.o.z.

**Enquête: Van leerjaar drie naar leerjaar vier: Geschiedenis Havo. Docentenversie.**

*Door middel van deze enquête proberen wij inzicht te krijgen in de overgang tussen leerjaar 3 en 4, specifiek gericht op het vak geschiedenis en op havoleerlingen. De overgang van onder- naar bovenbouw kan bij leerlingen gepaard gaan met problemen. Wij willen graag te weten komen wat de oorzaak of oorzaken van deze problemen zijn. Ook willen wij bekijken of er verschillen zijn tussen de visie van leerlingen en leraren op deze problematiek. Graag zouden we uw ideeën over dit onderwerp via een enquête peilen en willen vergelijken met die van andere docenten en de leerlingen. Alvast bedankt voor uw medewerking.*

1. Wat is de naam van uw school? ………………………………………………………………………………………………………
2. Welke methode wordt er gebruikt in de onderbouw? ……………………………………………………………………
3. Welke methode wordt er gebruikt in de bovenbouw?...............................................................

*Omcirkel wat van toepassing is:*

1. Ik geef les in de bovenbouw onderbouw beide

*Helemaal Helemaal*

*Omcirkel het antwoord van uw keuze: mee oneens mee eens*

1. De aansluiting bij het vak geschiedenis van onderbouw naar bovenbouw is voor leerlingen problematisch. 0 0 0 0

**Categorie 1: Motivatie**

1. Leerlingen in de vierde klas zijn meer gemotiveerd om hun best te doen voor geschiedenis   
   dan leerlingen in de derde klas. 0 0 0 0
2. Leerlingen in de vierde klas werken harder uit interesse voor het vak dan leerlingen in de derde klas. 0 0 0 0
3. Leerlingen in de vierde klas zijn meer gemotiveerd omdat ze werken aan cijfers voor het examen. 0 0 0 0

**Categorie 2: Vakinhoud**

1. Vakinhoudelijk is geschiedenis in de vierde moeilijker dan in de derde. 0 0 0 0
2. Leerlingen in de vierde klas hebben meer moeite met de inhoud van het vak   
   dan leerlingen in de onderbouw. 0 0 0 0
3. De invoering van de tien tijdvakken maakt de overgang tussen 3 en 4 voor leerlingen moeilijker. 0 0 0 0

*Helemaal Helemaal*

*mee oneens mee eens*

1. Er moet te veel stof behandeld worden in H4 met de invoering van de tien tijdvakken. 0 0 0 0
2. Ik maak veel gebruik van de kenmerkende aspecten bij het behandelen van de tien tijdvakken. 0 0 0 0
3. Leerlingen hebben moeite met de kenmerkende aspecten. 0 0 0 0
4. In de vierde klas wordt er meer met historische vaardigheden (bijv. bronnen) gewerkt dan in de derde. 0 0 0 0
5. Leerlingen in de vierde klas hebben moeite met de historische vaardigheden. 0 0 0 0
6. Het werktempo in de bovenbouw ligt in de vierde klas hoger dan in de derde. 0 0 0 0
7. Leerlingen vinden de toetsen voor geschiedenis in de vierde klas moeilijker dan in de derde klas. 0 0 0 0
8. De cijfers van de leerlingen in H4 liggen lager dan in H3. 0 0 0 0

**Categorie 3: Overgang**

1. In de onderbouw worden de tien tijdvakken en de oriëntatiekennis geïntroduceerd. 0 0 0 0
2. In de bovenbouw kunnen leerlingen verder bouwen op hun voorkennis van het programma  
   uit de onderbouw. 0 0 0 0
3. In de onderbouw wordt er uitgebreid aandacht besteed aan het geven van informatie   
   over de inhoud van het vak in de bovenbouw. 0 0 0 0
4. Binnen de sectie besteden wij veel aandacht aan een doorlopende leerlijn tussen onder- en bovenbouw. 0 0 0 0

**Categorie 4: ‘Vaardigheden’ tweede fase**

1. Leerlingen hebben in de bovenbouw problemen om hun huiswerk goed te plannen. 0 0 0 0
2. Leerlingen vinden het zelfstandiger werken in de bovenbouw moeilijk. 0 0 0 0

26. Leerlingen vinden dat zij minder begeleiding krijgen in de vierde dan in de derde klas. 0 0 0 0

**Enquête: Van leerjaar drie naar leerjaar vier: Geschiedenis Havo. Leerlingenversie.**

*Beste leerling,*

*Je gaat een vragenlijst invullen over de overgang van Havo 3 naar Havo 4. De vragen gaan allemaal over de overgang bij het vak geschiedenis alleen.   
Je vult jouw antwoorden gewoon in op de vragenlijst zelf. Elk van deze vragen gaat over het vak geschiedenis in Havo 4 en in de onderbouw. Het is de bedoeling dat je bij elke uitspraak het antwoord kiest dat volgens jou het beste erbij past. Je kunt geen verkeerd antwoord geven, het gaat om jouw mening! Alvast bedankt voor het invullen!*

* 1. Wat is de naam van jouw school? …………………………………………………………………..
  2. Welk geschiedenisboek gebruik je in Havo 4? ……………………………………………………………
  3. Wie is je docent?...................................................................................

*Omcirkel wat van toepassing is:*

4. Wat is je geslacht? Jongen Meisje

*Omcirkel het antwoord van je keuze: Helemaal Helemaal*

*Mee oneens mee eens*

5. De overgang bij geschiedenis van de derde naar vierde klas is mij tegengevallen. 0 0 0 0

6. Ik doe in de bovenbouw meer mijn best voor geschiedenis dan in de onderbouw. 0 0 0 0

7. Ik doe mijn best voor geschiedenis omdat ik het vak interessant vind. 0 0 0 0

8. Ik doe mijn best voor geschiedenis omdat ik de leraar aardig vind. 0 0 0 0

9. Ik doe mijn best voor geschiedenis omdat ik goede cijfers wil halen. 0 0 0 0

1. Ik vind de leerstof bij geschiedenis in de vierde moeilijker dan in de derde. 0 0 0 0
2. Ik vind het werken met de tien tijdvakken moeilijk. 0 0 0 0
3. Ik vind het werken met de kenmerkende aspecten moeilijk. 0 0 0 0

*Helemaal Helemaal*

*Mee oneens mee eens*

1. Ik vind dat we in de vierde klas meer met historische vaardigheden   
   (bijv. bronnen) werken dan in de derde. 0 0 0 0
2. Ik vind het werken met historische vaardigheden (bijv. bronnen) moeilijk. 0 0 0 0
3. Ik vind dat we in de vierde sneller door de stof heengaan dan in de derde. 0 0 0 0
4. Ik vind de toetsen in de vierde moeilijker dan in de derde. 0 0 0 0
5. Ik haal in H4 lagere cijfers dan in H3 voor geschiedenis. 0 0 0 0
6. In de onderbouw heb ik al met de tien tijdvakken gewerkt. 0 0 0 0
7. De inhoud van het vak in de onderbouw en bovenbouw sluiten goed op elkaar aan. 0 0 0 0
8. Ik wist precies wat ik kon verwachten toen ik het vak geschiedenis koos   
    in mijn profiel of vrije ruimte. 0 0 0 0
9. Ik vind het moeilijk om mijn huiswerk voor geschiedenis goed te plannen. 0 0 0 0
10. Ik vind dat ik veel zelfstandiger moet werken in de vierde klas bij geschiedenis  
    dan in de derde. 0 0 0 0
11. Ik krijg in de vierde klas minder begeleiding van mijn docent dan in de onderbouw. 0 0 0 0

*Bedankt voor het invullen van deze enquête*

1. Het betreft:  
   J. Vermaas en R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen* (2007).  
   M. de Boer, L. Meijs en H. Noordink, ‘Van 3 naar 4: Instrumenten voor een betere aansluiting tussen 3 h/v en tweede fase’, *SLO* (2004).   
   M. de Boer, M. Goris, H. Noordink, ‘Van 3 naar 4: Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3h/v en tweede fase’, *SLO* (2003). [↑](#footnote-ref-1)
2. M. de Boer, *Een nadere beschouwing* (2003) 7. [↑](#footnote-ref-2)
3. J. Vermaas, *Inspelen op havo-leerlingen* (2007) 7. [↑](#footnote-ref-3)
4. A. van der Kaap, ‘Kanttekeningen bij een doorlopende leerlijn geschiedenis’, *SLO* (2008) 6. [↑](#footnote-ref-4)
5. Voor het samenstellen van deze verschillen zijn de volgende artikelen geraadpleegd:

   J. Vermaas en R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen* (2007).

   H. Lindeman, D. Nierop en L. Spijkerboer, *Tweede Ronde Tweede Fase: Ideeën over een andere HAVO,* (2005).

   M. de Boer, M. Goris, H. Noordink, ‘Van 3 naar 4: Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3h/v en tweede fase’, *SLO* (2003).

   W. Seijger, *Doorlopende leerlijnen: Onderzoek naar een betere aansluiting,* 2010.

   [↑](#footnote-ref-5)
6. M. de Boer, *Een nadere beschouwing* (2003) 13. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ibidem, 14. [↑](#footnote-ref-7)
8. J. Vermaas, *Inspelen op havo-leerlingen* (2007) 7. [↑](#footnote-ref-8)
9. M. de Boer, *Een nadere beschouwing* (2003) 13.

   W. Seijger, *Doorlopende leerlijnen: Onderzoek naar een betere aansluiting,* 2010. [↑](#footnote-ref-9)
10. Voor het samenstellen van deze verschillen zijn de volgende artikelen geraadpleegd:

    J. Vermaas en R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen* (2007).

    H. Lindeman, D. Nierop en L. Spijkerboer, *Tweede Ronde Tweede Fase: Ideeën over een andere HAVO,* (2005).

    M. de Boer, M. Goris, H. Noordink, ‘Van 3 naar 4: Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3h/v en tweede fase’, *SLO* (2003).

    W. Seijger, *Doorlopende leerlijnen: Onderzoek naar een betere aansluiting,* 2010. [↑](#footnote-ref-10)
11. A. van der Kaap, *Doorlopende leerlijnen* (2008) 5. [↑](#footnote-ref-11)
12. Onder andere:   
    H. Lindeman, D. Nierop en L. Spijkerboer, *Tweede Ronde Tweede Fase: Ideeën over een andere HAVO,* (2005).

    J. Vermaas en R. van der Linden, *Beter inspelen op havo-leerlingen* (2007).

    M. de Boer, M. Goris, H. Noordink, ‘Van 3 naar 4: Een nadere beschouwing van de aansluiting tussen leerjaar 3h/v en tweede fase’, *SLO* (2003). [↑](#footnote-ref-12)
13. Zie bijlage 2 voor de gehele enquêtes. [↑](#footnote-ref-13)
14. **Cronbachs α (alfa)** is een maat voor de [interne consistentie](http://nl.wikipedia.org/wiki/Interne_consistentie_(statistiek)) van items in [psychometrische](http://nl.wikipedia.org/wiki/Psychodiagnostiek) [tests](http://nl.wikipedia.org/w/index.php?title=Test_(algemeen)&action=edit&redlink=1) of van [vragenlijsten](http://nl.wikipedia.org/wiki/Vragenlijst) die in onderzoek worden toegepast. De waarde van α is een indicatie van de mate waarin een aantal [items](http://nl.wikipedia.org/w/index.php?title=Item&action=edit&redlink=1) in een test hetzelfde concept meten. Bron: wikipedia. [↑](#footnote-ref-14)
15. H. Lindeman e.a., *Ideeën over een andere HAVO* (2005) 7-8.

    J. Vermaas, *Inspelen op havo-leerlingen* (2007) 8. [↑](#footnote-ref-15)
16. Vermaas en Van der Linden, 10. [↑](#footnote-ref-16)
17. Lindeman, Nierop en Spijkerboer, 7,8 of Vermaas en Van der Linden, 8. [↑](#footnote-ref-17)
18. Vries, G, de, ‘Razende Roeland met een krijtje, de geschiedenisdocent en het vernieuwde programma’, in *Kleio,* juni 2006. [↑](#footnote-ref-18)