

# Beter inspelen op havo-leerlingen

*Tilburg, december 2007*

*mr. drs. Juliette Vermaas  
drs. Ramona van der Linden*

*m.m.v. drs. Kristie Gloudemans  
drs. Lonneke Nieuwland*

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het Ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van het Kortlopend Onderwijsonderzoek, dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld. Projectnummer 07.3.3.II.*

Uitgever: IVA  
Warandelaan 2  
Postbus 90153  
5000 LE Tilburg  
Telefoonnummer: 013-4668466  
Telefax: 013-4668477

IVA is gelieerd aan de UvT

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.  
Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

# Inhoudsopgave

Managementsamenvatting .....	7
1 Inleiding .....	13
1.1 Aanleiding .....	13
1.2 Onderzoeksvraag .....	13
1.3 Methode van onderzoek .....	13
1.4 Leeswijzer .....	14
2 Resultaten quickscan .....	15
2.1 Kenmerken van de deelnemende scholen .....	15
2.2 Aard van de problematiek .....	18
2.3 Oorzaken van de problematiek .....	20
De leerling .....	20
De docent .....	21
De organisatie en inrichting van het onderwijs .....	21
2.4 Oplossingen .....	22
2.5 Inspanningen van de school .....	24
2.6 Conclusies .....	26
3 Havo-problematiek in de praktijk .....	29
3.1 De havo leerling in de klas .....	29
3.1.1 Beeld vanuit de directie .....	29
3.1.2 Beeld vanuit de docent .....	30
3.1.3 Beeld vanuit de leerling zelf .....	31
3.2 De docent in de klas .....	33
3.2.1 Beeld vanuit de docent zelf .....	33
3.2.2 Beeld vanuit de leerling .....	33
3.3 De organisatie van het onderwijs .....	34
3.4 Genomen maatregelen op de scholen .....	36
3.5 Succesfactoren .....	39
4 Resultaten werkconferentie .....	45
4.1 Reflectie resultaten quickscan en casestudies .....	45

4.2	Oplossingen .....	47
5	Conclusies en aanbevelingen .....	53
5.1	Conclusies.....	53
5.2	Oplossingen en verbeter suggesties voor de toekomst.....	55
	Literatuurlijst .....	59
	Bijlage 1.....	61
	Literatuuronderzoek.....	61
	Bijlage 2.....	71
	QUICKSCAN 'BETER INSPELEN OP HAVO-LEERLINGEN' .....	71
	Algemene schoolgegevens .....	72
	Bijlage 3.....	77
	Overzicht maatregelen en gewenste resultaten.....	77
	Bijlage 4.....	79
	Overzicht maatregelen en ongewenste resultaten.....	77
	Bijlage 5.....	81
	Beschrijving van vier havo-scholen .....	81
	<b>School A</b> .....	81
	Beschrijving.....	81
	Aard van de problematiek .....	82

Maatregelen .....	83
<b>School B</b> .....	84
Beschrijving .....	84
Aard van de problematiek .....	84
Maatregelen .....	86
<b>School C</b> .....	87
Beschrijving .....	87
Aard van de problematiek .....	87
Maatregelen .....	89
<b>School D</b> .....	90
Beschrijving .....	90
Aard van de problematiek .....	91
Maatregelen .....	92
Bijlage 6.....	95
Cijfers vier scholen .....	95



## Managementsamenvatting

### Aanleiding onderzoek

In het kader van het kortlopend onderwijsonderzoek heeft het IVA op verzoek van de VO-raad en vijftig vo-scholen onderzoek gedaan naar de problematiek rond havo 3/4 leerlingen. Aanleiding voor het onderzoek was de constatering dat de bovenbouw havo vertraging oploopt, maar dat nog onduidelijk is hoe het best met leerlingen bovenbouw havo kan worden omgegaan om de vertraging te voorkomen. Doel van het onderzoek was het definiëren van concrete aanpakken voor de inrichting van het onderwijs die geschikt is voor havo-leerlingen uit klas 3 en 4 om een goede overgang binnen de havo te kunnen maken.

Ten behoeve van het onderzoek is bij alle vijftig deelnemende scholen een quickscan onder teamleiders havo uitgezet om inzicht te krijgen in de aard en achtergrond van de problematiek en in mogelijke of reeds genomen oplossingen. Vervolgens is in vier casestudies dieper ingegaan op de achterliggende oorzaken van en mogelijke oplossingen voor de problematiek. In een werkconferentie met experts zijn de resultaten gevalideerd. Verder is door middel van een literatuurstudie in kaart gebracht aan welke pedagogisch-didactische kenmerken de leeromgeving van havo-leerlingen zou kunnen voldoen.

### Resultaten quickscan

Volgens de teamleiders havo van de 43 deelnemende scholen kenmerkt de havo-problematiek zich primair door een gebrek aan motivatie van leerlingen. Leerlingen raken gedemotiveerd en docenten raken ontmoedigd. Deze gevoelens van demotivatie en ontmoediging versterken elkaar en uiteindelijk leidt dit tot slechte cijfers, dublures en uitval van leerlingen. De oorzaken voor de problematiek liggen volgens de teamleiders primair bij de leerlingen die grote concurrentie van de buitenschoolse wereld ervaren. Maar ook andere zaken spelen een rol, zoals onvoldoende planningsvaardigheden, moeite met zelfstandig werken, een korte concentratieboog, weinig discipline/motivatie en gericht zijn op minimale prestaties en op praktisch nut. Een verkeerde profielkeuze wordt nauwelijks als oorzaak genoemd. Bij docenten liggen de oorzaken van de havo-problematiek met name in het onvoldoende ingespeeld zijn op leerstijlen van havo 4 leerlingen en de meer vakgerichte en minder leerlinggerichte houding. De oorzaken op organisatieniveau betreffen een te groot verschil tussen de werkwijze in havo 3 en in havo 4 en onvoldoende aansluiting van de tweede fase op de leerstijlen van de havo-leerlingen. Opvallend is dat vaardigheden van docenten om te differentiëren of de afstemming tussen docenten van havo 3 en 4 minder vaak als oorzaken worden genoemd.

Om de problemen in de havo op te lossen, is het volgens de teamleiders cruciaal om de didactiek beter op de havo-leerlingen te laten aansluiten. Dit betekent dat in de lesstof en in de organisatie van het onderwijs meer rekening moet worden gehouden met leerstijlen van leerlingen. Om de strijd aan te gaan met de buitenschoolse wereld

is het belangrijk om de buitenwereld binnen te halen of beter met die buitenwereld te concurreren. Om deze oplossingen in praktijk te kunnen brengen, is een aantal voorwaarden van belang. Voorafgaand aan het implementeren van de maatregelen is het noodzakelijk te kijken wat de school daar voor nodig heeft. Hierbij moet gedacht worden aan scholing en coaching van docenten, een andere organisatie van het onderwijs, meer onderling overleg/afstemming tussen havo 3 en de tweede fase. Wat opvalt is dat de genoemde oplossingen allemaal passen binnen het traditionele onderwijssysteem; er wordt nog weinig buiten de kaders gedacht, zoals meer keuzevrijheid voor leerlingen, het loslaten van lessen of het werken in blokken zoals in het praktijkonderwijs. Ten aanzien van de ondernomen inspanningen valt verder op dat er nog weinig gewerkt is aan nieuwe organisatieprincipes. De nadruk ligt op de inhoud van het onderwijs en op scholing/intervisie van docenten. Verder worden leerlingen en ouders meer betrokken bij het onderwijs (onder meer via enquêtes en klankbordgroepen).

### **Resultaten uit de casestudies**

Op vier scholen zijn gesprekken gevoerd met de directie, een deel van de docenten die lesgeven aan havo 4 en 5 en een aantal leerlingen van havo 4 en 5. Op basis van deze gesprekken is een beeld gevormd over de havo-leerling in de klas, de docent in de klas, de organisatie van het onderwijs en de maatregelen die scholen hebben genomen om de problemen op te lossen.

#### *Leerling in de klas*

Volgens de directie is de groep leerlingen in havo 4 heterogeen. De leerlingen zijn gevoelig voor groepswerking en hebben veel activiteiten naast school(werk). Dit beeld wordt door de docenten bevestigd. Daarnaast geven de docenten aan dat:

- de havo-leerling over het algemeen intelligent, creatief, actief en sociaal is;
- door de instroom vanuit havo 3, het vmbo en het vwo een niveauverschil tussen de leerlingen bestaat;
- de havo-leerling gericht is op de korte termijn, waardoor deze voor een toets leert en het verband met het eindexamen of een vervolgopleiding niet ziet;
- de leerling een gebrek aan planningsvaardigheden heeft en er sprake is van uitstelgedrag;
- de leerlingen een korte concentratieboog hebben;
- de havo-leerling pragmatisch is en over het algemeen voor de gemakkelijkste weg kiest. Ze zetten alleen een extra stap als er een punt of uren te behalen zijn.

De leerling zelf bevestigt het beeld dat ze weinig gemotiveerd zijn, zich slechts korte tijd kunnen concentreren en last hebben van uitstelgedrag. Ze beschouwen school als saai en geven aan dat ze in havo 4 geen concreet doel hebben om voor te werken.

#### *Docent in de klas*

De docenten zelf geven aan dat er een verschil bestaat tussen docenten onderbouw en bovenbouw. Terwijl de onderbouw een verlengde is van de basisschool, is de bo-



venbouw een voorbereiding op het hbo. De leraren in de bovenbouw moeten toewerken naar het eindexamen en voelen de noodzaak tot het afwerken van het programma. Verder proberen de docenten tijdens de lessen aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van de havo-leerling. Hierbij stuiten ze echter op de beperkingen vanuit de methodiek. De stof is vaak te abstract, waardoor deze de leerlingen niet aanspreekt. Om de leerlingen te stimuleren, controleren of toetsen de docenten het huiswerk. Dit staat echter haaks op de tweede fase, die uitgaat van de zelfstandigheid van de leerlingen.

De leerlingen hebben een duidelijk beeld van de ideale leraar. Dit is volgens hen iemand die orde kan houden, consequent en streng is als het moet, humor heeft, een duidelijk verhaal vertelt en goed bereikbaar is (eventueel via de digitale leeromgeving). De toon van praten is belangrijk, rust en sfeer in de klas. Verder is het van belang dat de leraar aandacht besteedt aan het beantwoorden van vragen van leerlingen. Als de leraar de stof leuk en enthousiast overbrengt, willen de leerlingen er meer van weten en zijn dan gemotiveerd. Bij zo'n leraar maken de leerlingen het huiswerk ook eerder, ze bereiden zich beter voor. Verder is het belangrijk dat leraren betrokken zijn: de namen kent, de leerlingen respecteert en zich oprecht interesseert in de leerlingen, onder meer door ze te begeleiden en te stimuleren.

#### *Organisatie van het onderwijs*

Zowel leerlingen als docenten geven aan dat de overgang van havo 3 naar havo 4 groot is. Dit hangt samen met de eisen die in havo 4 gesteld worden aan de leerlingen op het gebied van zelfstandig werken en planningsvaardigheden. Daarnaast neemt de moeilijkheidsgraad in havo 4 toe. De leerlingen geven tevens aan dat ze minimaal worden begeleid bij de profielkeuze. Zowel de leraren als de leerlingen geven aan dat de stof op het vwo niet veel anders is dan op de havo. De havisten hebben echter 'maar' twee jaar voor dezelfde stof, waardoor ze een vol rooster en lange lesdagen hebben. Voor wat betreft de identiteit van de havo constateren de leerlingen dat binnen de school onderscheid wordt gemaakt tussen havo en vwo-leerlingen. Dit uit zich in de keuze voor vakken en uitstapjes. Verder verschillen de leerlingen in de havo in de mate van volwassenheid. Doordat de klassen groot zijn, is het voor de leraren moeilijk om in te spelen op de behoeften van de leerlingen.

#### **Conclusies**

Het literatuuronderzoek laat zien dat de aansluitingsproblemen tussen havo 3 en havo 4 met name veroorzaakt worden door de grote overgang tussen havo 3 en de tweede fase in havo 4. De havo-leerlingen moeten in twee jaar tijd klaargestoomd worden voor de zelfstandige werkwijze van het hbo, terwijl uit het hersenonderzoek blijkt dat de capaciteiten van pubers om te plannen en zelfstandig te werken in deze periode nog in ontwikkeling zijn. In de gesprekken met de scholen en in de werkconferentie wordt de aansluitingsproblematiek bevestigd. Leerlingen uit 4 havo geven aan dat de overgang van 3 naar 4 havo te groot is. Het gaat hierbij zowel om de toegenomen eisen op het gebied van planningsvaardigheden als de toegenomen moeilijkheid van de lesstof.

De huidige werkwijze leidt tot frustraties bij zowel leerlingen als docenten: de leerlingen voelen zich in het diepe gegooid en haken af, wat weer leidt tot motivatieproblemen bij docenten en een negatieve, meer afstandelijke houding. Zo ontstaat een negatieve spiraal, mede gevoed door het feit dat havo-leerlingen meer behoefte hebben aan begeleiding en structuur, en dat ook de schoolbeleving (met plezier naar school gaan) en het contact met de leraar van groot belang zijn voor de motivatie. Deze negatieve spiraal kan alleen met een andere onderwijsaanpak en houding van docenten opgelost worden. Het literatuuronderzoek draagt hiervoor enkele praktische oplossingen aan. Zo pleit Vermunt (2002) voor een onderwijsmethode die een geleidelijke zelfstandigheid introduceert. Delfos (2004) benadrukt het belang van 'echte' communicatie met pubers. Uit vrijwel alle onderzoeken komt de behoefte aan begeleiding en inspiratie vanuit docenten naar voren. Daarnaast wordt gepleit voor een eigen identiteit van de havo, zowel qua didactiek als qua eindtermen.

Uit de casestudies en de werkconferentie blijkt dat de wijze waarop de lessen worden ingericht en de leraar lesgeeft, grote invloed heeft op de motivatie van de leerlingen. Uit het onderzoek komt een aantal aspecten naar voren waarmee bij het lesgeven rekening gehouden moet worden. Ten eerste blijken in de havo de sociale aspecten van groot belang te zijn: leerlingen zijn erg gevoelig voor het groepsproces en hechten veel waarde aan de relatie met de leraar. Ten tweede is de concentratieboog van de havo-leerlingen kort. Bij de grootte van de klassen en bij de inrichting van de lessen moet hier dan ook rekening mee gehouden worden. Ten derde hebben de leerlingen moeite om te reflecteren, waardoor ook hier voor de leraar een belangrijke taak is weggelegd.

Wat bovenstaande conclusies gemeen hebben is dat de havo-leerling behoefte heeft aan en recht heeft op een eigen identiteit. Dit vraagt om gemotiveerde docenten die juist het sociale aspect van het havo-onderwijs willen en kunnen vormgeven. Ook vraagt het om een eigen onderwijsmethode met een eigen didactiek en een aangepaste versie van de tweede fase, waarin het mogelijk is om havo-leerlingen stapsgewijs te laten wennen aan meer zelfstandigheid.

### **Maatregelen**

De maatregelen die de vier scholen hebben ingezet om de problemen in de havo op te lossen zijn onder te verdelen in vijf clusters, namelijk het versterken van het onderwijsklimaat, de didactiek en inzet van leraren, de rol van het mentoraat, de havo-identiteit en de betrokkenheid van ouders en leerlingen. Tijdens de werkconferentie is hier een zesde maatregel aan toegevoegd, namelijk de 'buitenwereld binnen halen'. Deze zes maatregelen zijn in de werkconferentie nader uitgewerkt in concrete aanpakken.

#### *Onderwijsklimaat*

Omdat het onderwijsklimaat een belangrijke invloed heeft op de motivatie van havo-leerlingen, wordt op sommige scholen geprobeerd de havo 4 en 5 klassen klein te houden. Omdat dit niet altijd te realiseren is, is tijdens de werkconferentie nagedacht over alternatieven voor kleinere klassen. Door gebruik te maken van activerende didactiek, bijvoorbeeld projecten, of andere werkvormen kunnen leerlingen in groepjes

werken of kunnen meerdere docenten worden ingezet, zodat leerlingen meer individuele aandacht kunnen krijgen.

#### *Praten / dialoog met leerlingen*

Het serieus nemen van (havo) leerlingen is van groot belang voor hun motivatie. Zowel tijdens de casestudies als de werkconferentie zijn verschillende instrumenten genoemd die de mogelijkheid bieden om formeel en informeel een dialoog met de leerlingen aan te gaan. Daarnaast is de betrokkenheid van ouders belangrijk en ook deze kan door middel van bijvoorbeeld een klankbordgroep bij de school en de leerling betrokken worden.

#### *Versterking aan het mentoraat*

Mentoren en coördinatoren spelen een belangrijke rol in het stimuleren van leerlingen. Tijdens de werkconferentie kwam naar voren dat het belangrijk is dat de mentor geen aparte status krijgt, waardoor de docent zich van zijn verantwoordelijkheden onttrekt. Het is belangrijk dat de rol van de docent en de mentor geïntegreerd wordt. Daarnaast moet de leerling meer betrokken worden bij het nader invulling geven aan zijn/haar begeleiding en leerproces.

#### *Didactiek (activerend) en inzet van de leraren*

Om de leerlingen te activeren en te motiveren werken sommige scholen met 'activerende didactiek'. Uit de werkconferentie komt naar voren dat activerende didactiek een zeer waardevol instrument is, zeker voor havo-leerlingen, maar dat de inzet ervan wel gedragen moet worden door de school en haar docenten. Daarnaast is het belangrijk om helder te maken wat activerende didactiek is en hoe de docenten hier vorm aan kunnen geven.

#### *Havo-identiteit*

Uit de casestudies komt naar voren dat het voor leerlingen van belang is om de havo een eigen identiteit te geven. Ondanks de druk van het examenprogramma is in de werkconferentie de optie om de havo met een jaar te verlengen door de meeste scholen afgewezen. Het is wel van belang om de havo duidelijker te positioneren als voorbereiding op het professionele beroepsonderwijs en mogelijk ook als vervolg op het vmbo. Praktijkgericht onderwijs speelt daarin een belangrijke rol en kan tevens de motivatie van havo-leerlingen voor school doen toenemen.

#### *De buitenwereld binnen halen*

Uit de casestudies, de quickscan en de werkconferentie komt naar voren dat de school veel concurrentie heeft van de buitenwereld. Volgens de deelnemers van de werkconferentie is het voor de motivatie van de leerlingen van belang om de buitenwereld binnen te halen. Er bestaan hiervoor verschillende mogelijkheden, zoals de buurt binnenhalen, projecten uitvoeren voor bedrijven en werkstukken laten beoordelen door hbo-instellingen. De vraag is wel hoe je het probleem met de lestabel oplost en of de traditionele toetsen dan nog wel voldoen. Daarnaast moet voldaan worden aan een aantal randvoorwaarden, zoals bijvoorbeeld tijd en faciliteiten.



# 1 Inleiding

## 1.1 Aanleiding

Met betrekking tot het onderwijs aan havo-leerlingen zijn twee grote problemen ge-signaleerd, namelijk de aansluiting van het havo op het hbo en de hoge tussentijdse uitval in de bovenbouw van de havo. Voor het eerste probleem wordt in het project Havisten Competent gewerkt aan het concreet verbeteren van de aansluiting tussen havo en hbo. Het probleem van de hoge tussentijdse uitval is nog onvoldoende concreet in beeld gebracht. Er wordt geconstateerd dat de bovenbouw havo vertraging oploopt, maar nog onduidelijk is hoe het best met leerlingen bovenbouw havo kan worden omgegaan om de vertraging te voorkomen. Wel komt in diverse onderzoeken de vraag naar de kenmerken van 'de havo-leerling' naar voren. Havo-leerlingen zouden moeilijk te motiveren zijn, minder zelfstandig zijn dan vwo-leerlingen en moeilijker tot 'leren' te bewegen te zijn. Als gevolg daarvan zouden havo-leerlingen een andere aanpak nodig hebben dan vwo-leerlingen. Het gaat dan in het bijzonder om de inrichting van de leeromgeving en de pedagogisch-didactische aanpak.

## 1.2 Onderzoeksvraag

In het kader van het kortlopend onderwijsonderzoek heeft het Marklandcollege samen met de VO-Raad – en ondersteund door vijftig andere vo-scholen – een verzoek ingediend om de problematiek rond havo 3/4 leerlingen nader te verkennen. Concreet is er behoefte aan een antwoord op de vraag welke aanpakken voor de inrichting van het onderwijs geschikt zijn voor havo-leerlingen uit klas 3 en 4 om een goede overgang binnen de havo te kunnen maken. Ten behoeve van het onderzoek is deze onderzoeksvraag opgesplitst in de volgende deelvragen:

- Wat zijn mogelijke kenmerken van de leeromgeving voor havo-leerlingen? Het gaat daarbij in het bijzonder om pedagogisch-didactische kenmerken.
- Hoe oordelen havo-leerlingen over deze kenmerken?
- Hoe oordelen docenten over deze kenmerken?
- Welke praktische handvatten voor de inrichting van het onderwijs aan havo-leerlingen kunnen op basis van de resultaten van het onderzoek gedefinieerd worden?

## 1.3 Methode van onderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is in het onderzoek vooral ingezoomd op de relatie en interactie tussen de docent en de leerling. Daarnaast is er ook aandacht besteed aan de specifieke leerling- en/of docentgerelateerde problemen en de (on-

derwijs)context waarin deze problemen zich voordoen. Hiervoor zijn de volgende onderzoeksstappen uitgevoerd:

- Literatuurstudie naar de pedagogisch-didactische kenmerken waaraan de leeromgeving van havo-leerlingen zou kunnen/moeten voldoen.
- Een quickscan (zie bijlage 1) bij alle 50 deelnemende scholen (teamleiders havo) om inzicht te krijgen in de aard en achtergrond van de problematiek en in mogelijke of reeds genomen oplossingen.
- Een viertal casestudies om dieper in te gaan op de achterliggende oorzaken van en mogelijke oplossingen voor de problematiek.
- Analyse en rapportage van de resultaten van het onderzoek.
- Validering van de resultaten in een werkconferentie en vertaling van de resultaten in praktische handvatten.

#### **1.4 Leeswijzer**

Vanwege de praktische insteek van dit onderzoek staan in dit rapport de resultaten van de quickscan, de analyse van de casestudies en de praktische handvatten vanuit de werkconferentie centraal. Voor de resultaten van de literatuurstudie en van de vier afzonderlijke casestudies wordt verwezen naar de bijlagen. De opbouw van het rapport is als volgt. Eerst worden in hoofdstuk twee de resultaten van de quickscan gepresenteerd. Vervolgens wordt in hoofdstuk drie op basis van de casestudies ingegaan op de problematiek in de havo-bovenbouw, mogelijke en genomen maatregelen en de effectiviteit van deze maatregelen. In hoofdstuk vier worden de resultaten van de werkconferentie beschreven. Tot slot worden in hoofdstuk vijf conclusies getrokken en worden praktische handvatten gepresenteerd op basis van de uitkomsten van de werkconferentie.

## 2 Resultaten quickscan

Om zicht te krijgen op de omvang van de problematiek en waar deze zich in uit, is naar de teamleiders havo van alle vijftig deelnemende scholen een quickscan gestuurd. De quickscan is ingevuld door 43 teamleiders. Om een beeld te krijgen van de achtergrond van de deelnemende scholen wordt in paragraaf 2.1 een aantal kenmerken van de scholen beschreven. In de paragrafen 2.2 en 2.3 worden respectievelijk de aard en de oorzaken van de havo-problematiek gepresenteerd. In paragraaf 2.4 komen mogelijke oplossingen aan de orde. Tot slot wordt in paragraaf 2.5 ingegaan op de inspanningen die de scholen reeds hebben gedaan om de problematiek op te lossen.

### 2.1 Kenmerken van de deelnemende scholen

Aan de teamleiders havo is gevraagd welke onderwijssoorten er op de betreffende locatie worden gegeven. Tabel 2.1 laat zien dat op de meeste locaties naast een afdeling HAVO ook andere afdelingen vertegenwoordigd zijn. Bij eenderde deel van de scholen gaat het om een combinatie Atheneum/Gymnasium (VWO). Bij ongeveer een kwart van de scholen is er naast het VWO ook een VMBO afdeling.

**Tabel 2.1 Soort afdelingen op de locatie**

	Aantal scholen	Percentage
HAVO, VWO (Atheneum/Gymnasium)	15	34
VMBO, HAVO, VWO	12	27
VMBO, HAVO, Atheneum	7	16
HAVO, Atheneum	3	7
HAVO, VMBO	1	2
Alleen HAVO	3	7
Praktijkonderwijs, VMBO, HAVO, VWO	2	5
Praktijkonderwijs, VMBO, HAVO, Atheneum	1	2

Doordat er op de locaties van de verschillende scholen meerdere afdelingen zijn gevestigd is ook het leerlingenaantal vrij hoog. Op 37% van de scholen zijn er tussen de 500 en de 1000 leerlingen aanwezig en op ruim de helft van de scholen wordt er aan meer dan 1000 leerlingen les gegeven (tabel 2.2). Uit de tabel blijkt tevens dat iets meer dan de helft van de scholen meer dan 400 leerlingen in de bovenbouw (klas 3, 4 en 5 samen) van de havo heeft.

**Tabel 2.2 Aantal leerlingen op de schoollocatie waar de HAVO is gevestigd**

	Aantal scholen	Percentage
<b>Op de locatie</b>		
Minder dan 250 leerlingen	1	2
250 – 500 leerlingen	1	2
501 - 1000 leerlingen	16	36
1001 - 2000 leerlingen	22	50
Meer dan 2000 leerlingen	4	9
<b>In de bovenbouw havo (klas 3, 4 en 5 samen)</b>		
100 – 200 leerlingen	6	14
201 – 300 leerlingen	14	32
301 – 400 leerlingen	14	32
401 – 500 leerlingen	5	11
Meer dan 500 leerlingen	5	11

Aan de teamleiders is gevraagd om aan te geven hoe divers de havo-populatie is. Hierbij konden de respondenten aangeven of de populatie vrij homogeen is of dat deze divers is wat betreft:

- etniciteit;
- citoscores;
- spreiding in woonplaats;
- schoolloopbaan (grote mix van doublures, instromers vmbo, zittenblijvers vwo);
- overig.



De respondenten hebben geen andere kenmerken genoemd om de diversiteit van de havo-leerlingen te beschrijven. Wel zijn er om de diversiteit te typeren meerdere antwoorden gegeven.

Uit de resultaten (tabel 2.3) komt naar voren dat de havo-populatie bij één op de vijf scholen vrij homogeen van samenstelling is. De meest voorkomende combinatie is de spreiding in woonplaats en schoolloopbaan (30%). De havo-populatie op de scholen is dan ook met name divers wat betreft de schoolloopbaan (op tweederde van de scholen) en de woonplaats (op de helft van de scholen). Ongeveer een op de vijf scholen noemt ook etniciteit of de citoscore<sup>1</sup> als kenmerk om de diversiteit van de leerlingen te beschrijven.

**Tabel 2.3 Diversiteit havo-populatie in de school**

	<b>Aantal scholen</b>	<b>Percentage</b>
Divers wat betreft woonplaats en schoolloopbaan	13	30
Vrij homogeen	9	20
Divers wat betreft schoolloopbaan	7	16
Divers wat betreft etniciteit en schoolloopbaan	3	7
Divers wat betreft woonplaats	3	7
Divers wat betreft etniciteit, citoscore, woonplaats, schoolloopbaan	2	5
Divers wat betreft citoscores en woonplaats	2	5
Divers wat betreft etniciteit, citoscores en schoolloopbaan	2	5
Divers wat betreft citoscores, woonplaats en schoolloopbaan	2	5
Divers wat betreft citoscores	1	2

1 De respondenten hebben bij de diversiteit in citoscores aangegeven wat de hoogste citoscore en de laagste citoscore is. Negen respondenten (21%) hebben dit kenmerk genoemd en het verschil in citoscore (hoogste - laagste citoscore) varieert tussen de 10 en 24.

## 2.2 Aard van de problematiek

Aan de teamleiders is gevraagd welke problemen op de school spelen in havo 3, 4 en/of 5 en wat de oorzaken van deze problemen zijn. In tabel 2.4 worden de genoemde oorzaken gepresenteerd. De teamleiders geven vaak meer dan één probleem aan.

**Tabel 2.4 Problematiek in havo 3, 4 en/of 5**

Problematiek	Aantal keer genoemd
Motivatie van leerlingen	34
Studiehouding, werkhouding	18
Overgang havo 3 naar 4	14
Gebrek aan planningsvaardigheden en zelfstandig werken	9
Onvoldoende kennis en vaardigheden (vakinhoudelijk, gebrek aan zelfreflectie)	8
Doceerstijl (werkvormen, verschil in leerstijlen, inspelen op de jeugd, gebrek aan uitdaging)	6
Heterogene samenstelling leerlingen	4
Aantal zittenblijvers	4
Sociale problematiek	4
Absenteïsme	2
Aansluiting theorie en praktijk	4
Tweede fase	1

Een veel genoemd probleem is de motivatie van de leerlingen. Hieraan gerelateerde problemen zijn de studiehouding of passieve leerhouding van de leerlingen, snel de moed laten zakken en de sociale omgeving. Verder wordt de overgang van havo 3 naar 4 genoemd. Er wordt gesproken over doorlopende leerlijnen, de overgang van onderbouw naar bovenbouw. De aansluitingsproblematiek heeft meerdere oorzaken. Er is in havo 3 geen goede voorbereiding qua leerstof en werkhouding. Havo-leerlingen missen de vaardigheden om te reflecteren, te plannen en zelfstandig te werken. Docenten hebben meer verwachtingen ten aanzien van de kennis en vaardigheden dan de havo 4 leerling vertoont (reken- en taalvaardigheid). Daarnaast bemoeilijkt de heterogene samenstelling van de groepen (waaronder een verschil in leeftijd binnen havo 4 en verschil in instapniveau) de voortgang. Een aantal respondenten geeft ook aan dat docenten een andere doceerstijl moeten toepassen. Verder geeft een deel van de respondenten aan dat het leeraanbod te eenzijdig is (gelet op hoe leerlingen leren), het onderwijs te theoretisch is en te weinig uitdaging biedt. Een viertal respondenten geeft aan dat er sprake is van sociale problematiek. Eén van deze respondenten zegt dat er sprake is van problemen van psychische aard. Ook

wordt aangegeven dat er veel zittenblijvers zijn. En tot slot worden absentieïsme, de aansluiting tussen theorie en praktijk en de tweede fase als probleem genoemd.

Tabel 2.5 geeft meer inzicht in de effecten van de door de teamleiders gesignaleerde problematiek. De leerling doet langer over de havo dan op basis van de capaciteiten noodzakelijk zou zijn. Uit nadere analyses blijkt dat op scholen waarbij er sprake is van diversiteit wat betreft de schoolloopbaan doubleren vaker als probleem wordt genoemd. Op scholen waar de havo-leerlingen een homogene groep zijn, is er minder sprake van doublures. Verder vallen de cijfers van de leerlingen ook tegen. Leerlingen komen slecht voorbereid naar de les (geen huiswerk gemaakt). Eén van de respondenten geeft aan dat de docent door motivatieproblemen van leerlingen het gevoel heeft de rol van controleur in plaats van begeleider/inspirator te vervullen. Dit heeft een negatief effect op de sfeer in de groepen. Doordat sommige leerlingen uitstralen dat het ze niets kan schelen, ontstaat er bij sommige docenten een negatieve sfeer. Hierdoor ontstaat er ergernis bij docenten en verslechtert de houding van docenten ten opzicht van leerlingen en is er soms weinig oog voor de individuele situatie van leerlingen. Aan de andere kant is er sprake van demotivatie van leerlingen en wordt soms de houding van leerlingen ten opzicht van leraren negatiever. De aansluitingsproblematiek tussen havo 3 en 4 heeft tot gevolg dat een relatief groot deel van de leerlingen niet in één keer slaagt voor het examen van havo 5. Verder zijn er veel leerlingen die doubleren in havo 4. De cijfers vallen ook hierdoor tegen. Verder is er onvoldoende voorbereiding op vervolgonderwijs en is er uitval naar onder andere het mbo.

**Tabel 2.5 Effecten problematiek in havo 3, 4 en/of 5**

Effecten	Aantal keer genoemd
Doublures	25
Tegenvallende, slechte cijfers	19
Rol van de docent (ontmoediging, passiviteit en negatieve werksfeer)	18
Demotivatie, ontmoediging leerlingen	10
Uitval (naar het mbo)	6
Lager slagingspercentage	4
Moeilijke overgang havo 3 – 4, veel zwakke leerlingen	2
Onvoldoende voorbereiding vervolgonderwijs	1
Veel reparatie-uren in havo 5	1
Onbegrip/onmacht ouders	1
Leerlingen leven in 2 werelden: de echte wereld en de schoolwereld	1

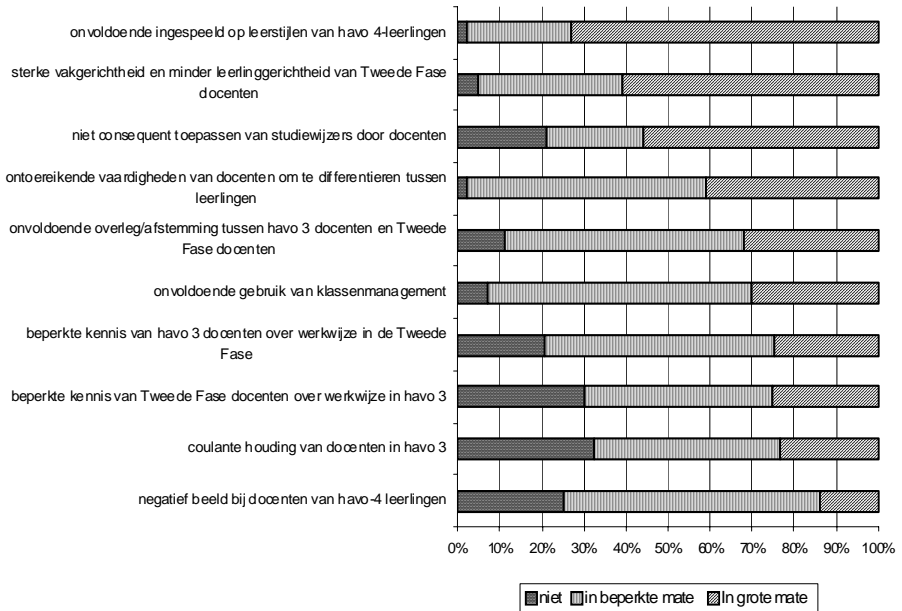
## 2.3 Oorzaken van de problematiek

De in de vorige paragraaf geschetste problematiek laat zien dat de oorzaak van de problemen over het algemeen gelegen is in een samenspel van factoren. Om een beeld te krijgen van de rol die deze factoren spelen, zijn in de quickscan drie niveaus onderscheiden waarop de problemen zich kunnen manifesteren, te weten de leerling, de docent (en de interactie met de leerling) en de organisatie/inrichting van het onderwijs. Aan de teamleiders is gevraagd om per niveau aan te geven in welke mate (niet, beperkte mate, grote mate) bepaalde factoren een rol spelen ten aanzien van de problematiek.

### *De leerling*

Uit figuur 2.6 is af te lezen dat er meerdere factoren zijn die in grote mate een rol spelen bij de problemen die de havo-leerling ervaart in havo 4. De drie meest genoemde factoren zijn de grote concurrentie van de buitenschoolse wereld, onvoldoende planningsvaardigheden en weinig discipline. Daarnaast zijn er vier respondenten (9%) die een andere factor hebben genoemd. Het gaat hierbij om spijbelgedrag, problemen thuis en/of psychische problemen.

**Figuur 2.6 Factoren die een rol spelen op leerling-niveau (in %)**

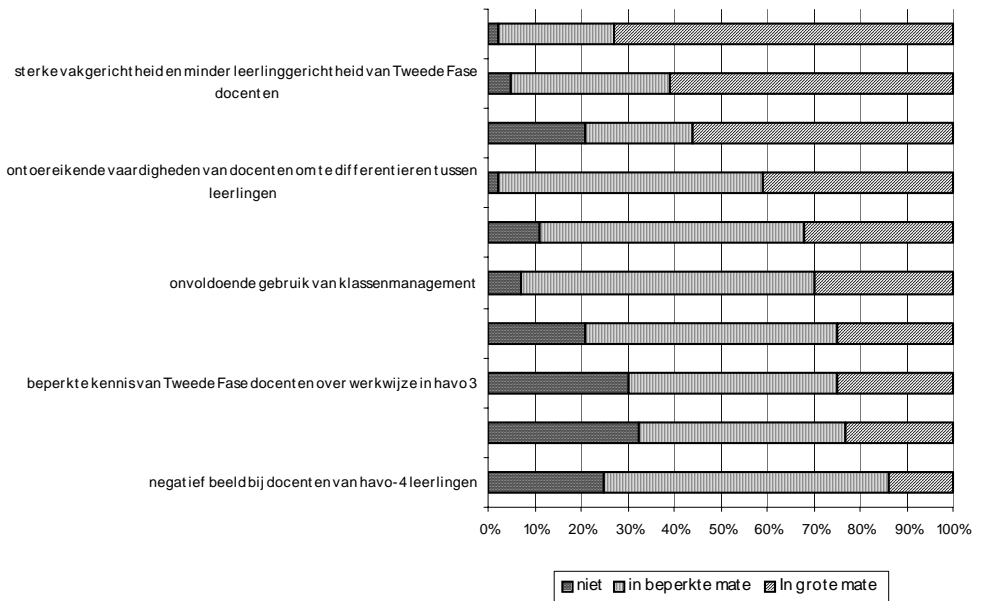


### *De docent*

Ook op het niveau van de docent en de interactie met de leerling kunnen zich factoren manifesteren die een rol spelen bij de problemen die de school ervaart in havo 4 (zie figuur 2.7). Aan de respondenten is gevraagd in welke mate diverse factoren daadwerkelijk een rol spelen bij de problemen. Drie factoren die volgens een groot deel van de respondenten in grote mate een rol spelen bij ervaren problemen zijn:

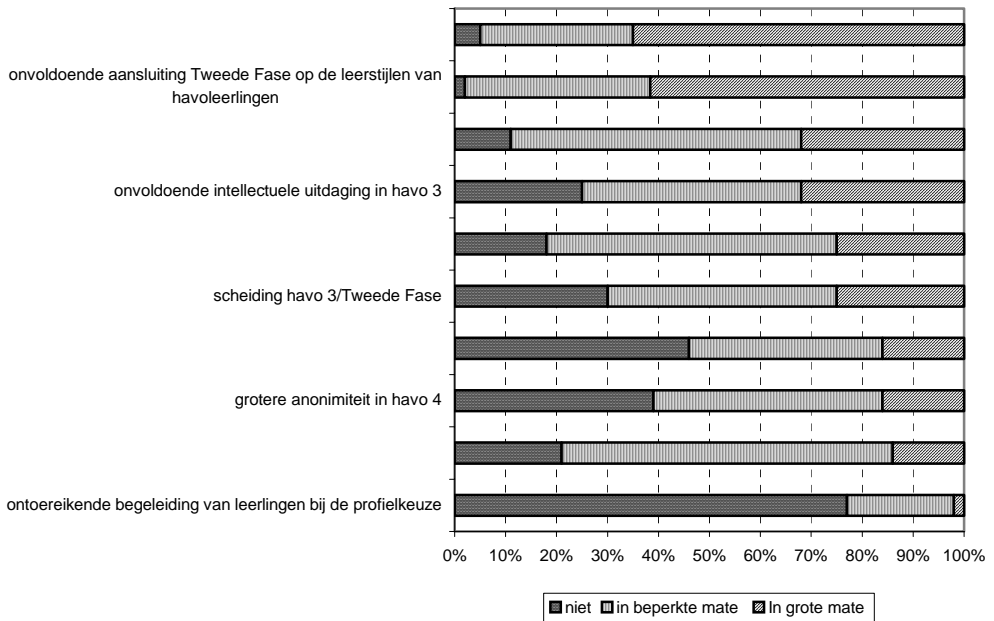
- Onvoldoende inspelen op de leerstijlen van havo-4 leerlingen (73%);
- Sterke vakgerichtheid en minder leerlinggerichtheid van tweede fase docenten (61%);
- Niet consequent toepassen van studiewijzers door docenten (56%).

**Figuur 2.7 Factoren die een rol spelen op docent-niveau (in %)**



### *De organisatie en inrichting van het onderwijs*

Met name een (te) groot verschil tussen de werkwijzen in havo 3 en havo 4 en een onvoldoende aansluiting van de tweede fase op de leerstijlen van havo-leerlingen zijn veel genoemde factoren die in grote mate een rol spelen bij de problemen in havo 4 (figuur 2.8). Twee respondenten (5%) hebben nog andere factoren genoemd die op het niveau van de organisatie/inrichting van het onderwijs een rol spelen bij de problemen van havo 4, namelijk het gebouw, de technische kant (schoolspecifiek) en slechte roosters.

**Figuur 2.8 Factoren die een rol spelen op niveau van organisatie/inrichting**

## 2.4 Oplossingen

In deze paragraaf worden de oplossingen die scholen hebben genoemd om de problematiek op te lossen gepresenteerd. De oplossingen hebben betrekking op de leerling, de docent en de organisatie en inrichting van het onderwijs. Opgemerkt dient te worden dat de genoemde oplossingen niet in volgorde van belangrijkheid zijn weergegeven.

### *De leerling*

Op de vraag wat er op leerling-niveau moet gebeuren om de ervaren problemen aan te pakken, worden oplossingen gegeven die liggen op het vlak van de pedagogische en didactische benadering van leerlingen. Het is van belang dat de didactiek beter aansluit bij de havo-leerling. Zo worden aanbevelingen gedaan om:

- leerlingen actief te laten werken,
- leerlingen te leren reflecteren op zichzelf,
- meer te differentiëren,
- meer en directere begeleiding te geven (om grip te krijgen op de motivatie),
- daarbij een geleidelijke overgang naar minder docentsturing te maken,
- de leeromgeving contextrijk en betekenisvol (waaronder stages) te maken,
- structuur te bieden,
- te leren plannen en
- duidelijkheid te scheppen over verantwoordelijkheden.

Verder wordt de suggestie gedaan de motivatie van de leerlingen te bevorderen door:

- de school aantrekkelijk te maken, gericht op wat de leerlingen als nuttig ervaren,
- de leerlingen positief te benaderen,
- duidelijker het gesprek met de leerlingen aan te gaan,
- te belonen en prikkels te creëren zodat ze boven hun minimumniveau gaan werken.

Daarnaast is een betere afstemming tussen de onderbouw en de bovenbouw noodzakelijk. Hierbij kan een onderscheid worden gemaakt tussen didactiek, pedagogiek en organisatie. Belangrijk is dat docenten weten wat havo 3 en 4 inhoudt. Ook worden de ouders een aantal keer genoemd; duidelijke keuzes maken door ouders en leerlingen, ouders actief bij het leerproces en de reflectie betrekken, intensieve begeleiding van de mentor met behulp van de ouders, goede contacten met ouders onderhouden.

#### *De docent*

De oplossingen van de problemen op het niveau van de docent en de interactie met de leerling hebben betrekking op:

- de samenwerking tussen docenten,
- de inhoud van het onderwijs (denk aan didactiek, vormgeving en aanbod),
- de relatie met de leerlingen,
- het gesprek aangaan met de leerling om het doel van de docent en die van de leerling bij elkaar te brengen en
- (scholing op het gebied van) de pedagogiek en didactiek.

De secties zouden meer informatie moeten uitwisselen over de werkwijzen in klas 3 en 4. Daarbij zouden docententeams zich moeten buigen over de problematiek. Verder wordt de suggestie gedaan om de gezamenlijke betrokkenheid bij individueel ervaren problematiek te versterken en een gezamenlijke aanpak te creëren door analyse en vervolgens te conformeren aan een gezamenlijke aanpak.

Verder zouden andere manieren gevonden moeten worden om de lesstof aan te bieden. Aanbevolen wordt de lesstof minder vakgebonden en meer vakoverstijgend, thematisch en contextrijk te maken. Daarbij zou gebruik moeten worden gemaakt van verschillende werkvormen. Ook is het belangrijk om meer structuur aan te brengen, de les toe te spitsen op de leer-/werkhouding van de havo-leerling en leerlingen te begeleiden van docentsturing naar zelfstandigheid. Daarnaast is het van belang meer aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen en in te spelen op de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Betrokkenheid met en (meer) tijd (geven) voor contacten met individuele leerlingen worden ook als oplossing genoemd. Daarbij wordt tevens een verlaging van de werkdruk geopperd.

Om hieraan te kunnen voldoen is het belangrijk dat docenten gecoacht worden over het gedrag in de klas, getraind worden op het gebied van leerstijlen, inzicht krijgen in alternatieve mogelijkheden om de les in te richten, groepsdynamica, leren coachen en leren feedback te geven aan de leerlingen. Scholing is dus een belangrijk aspect bij de oplossingen voor de problemen in havo 4 op het niveau van de docent. Ook is

het belangrijk dat de docenten intern intervisie hebben en afstemmen met het vervolgonderwijs en eventueel intervisie organiseren met docenten van het hbo.

#### *De organisatie en inrichting van het onderwijs*

Een deel van de oplossingen op het niveau van de organisatie/inrichting van het onderwijs komt overeen met de oplossingen die reeds eerder genoemd zijn. Aanvullend hierop worden genoemd:

- de lesstof meer richten op het 'doen',
- vakken in hun context en in samenhang met elkaar aanbieden. Het bewaken van de leerlijn is hierbij belangrijk,
- betere roosters,
- geen tussenuren,
- aanpassingen aan het gebouw (om meer te differentiëren en uitdaging te bieden),
- de sectorindeling veranderen (van horizontaal naar verticaal),
- de jaarindeling van de 3 havo klas identiek maken aan de tweede fase.

Verder is het belangrijk dat de docenten inzicht hebben in de tweede fase, en dat er samenwerking plaatsvindt tussen de docenten van de onderbouw en bovenbouw. Een andere oplossing heeft betrekking op de herinrichting van het PTA; stimuleren van regelmatig werken zonder de stof in te kleine stukjes op te delen, verbeterd inzicht in de te behalen diepgang van de eindtermen. Ook in onderbouw en havo 3 zouden ze volgens een van de respondenten met PTA en planners moeten werken. Verder worden genoemd:

- kleinere lesgroepen,
- meer herkansingsmomenten,
- het opbouwen van de moeilijkheidsgraad,
- grotere hoeveelheden leerstof verwerken.

## **2.5 Inspanningen van de school**

Aan de respondenten is gevraagd of de school reeds inspanningen heeft gedaan om de problemen het hoofd te bieden. Uit de resultaten van de quickscan blijkt dat vrijwel alle scholen dit inderdaad hebben gedaan. Op één van de scholen zijn geen inspanningen ondernomen, omdat de problematiek niet als zodanig wordt benoemd. Bij een deel van de scholen hebben de inspanningen tot de gewenste resultaten geleid en bij andere is dit (nog) niet het geval. In deze paragraaf geven we een overzicht van de genomen inspanningen en de resultaten. In bijlage II is een tweetal tabellen opgenomen, waarin enerzijds een overzicht wordt gegeven van de maatregelen die tot de gewenste resultaten hebben geleid en anderzijds van de maatregelen die niet tot de gewenste resultaten hebben geleid.

De respondenten geven aan dat de volgende inspanningen zijn ondernomen om de problemen op te lossen:



- deelname aan projecten (Havisten-competent, Havo-bo project);
- aangepaste didactiek (extra ondersteuning, differentiatie) en werkvormen;
- aanpassingen met betrekking tot (de organisatie van) het onderwijs, zoals keuze-uren in havo 3, vakgebonden KWT, verbetering van roosters, een 60 minutenrooster, het verplaatsen van proefwerkweken naar de laatste periode, een nieuwe structuur voor de herkansing van toetsen, studieplanners voor klas 1 t/m 6, minder toetsen over een lange periode, nieuw PTA 2007-2008;
- het realiseren van doorlopende leerlijnen, door middel van afstemming tussen de leerjaren (gesprekken, participatie van de onderbouw in de bovenbouw) en het schoolbreed delen en verspreiden van de eisen voor de aansluiting tussen havo 3 en havo 4;
- werken in teams; bespreking in teams, een andere teamindeling, het instellen van teams gericht op profielen en jaarlagen, één team rondom een leerjaar organiseren;
- het instellen van werkgroepen en gezamenlijke vergaderingen naar aanleiding van een bepaalde problematiek (onder andere motivatie en aansluiting) met als resultaat een voorstel en/of gezamenlijke aanpak;
- scholing, studiemiddagen, intervisie;
- versterking van het mentoraat (mentor afstemmen op de havo-leerling), een goed zorgnetwerk;
- intensivering van absentiebestrijding en het opvangen bij van leerlingen bij uitval van lessen, waarbij de coördinatoren een belangrijke rol spelen;
- het opzetten van een eigen gezicht voor de havo;
- het doorvoeren van veranderingen in de structuur; 3 havo bij de bovenbouw voegen, de vorming van een verticale havo-afdeling;
- het "theezakjes"-effect bestrijden door zoveel mogelijk scheiding aan te brengen in de gebruikte methoden in de onderbouw van de havo en het vwo. Verplicht ontwikkelen en gebruiken van andere toetsen voor enerzijds 2 en 3 havo en anderzijds 2 en 3 vwo;
- mentoren een dag met een 2 havo klas mee laten lopen (samen met de leerlingen lessen volgen);
- een introductiedag om leerlingen met elkaar en met hun docenten kennis te laten maken. Dit in verband met de diversiteit tussen leerlingen;
- het inventariseren van behoeften door middel van leerlingenenquête, ouder- en leerling-klankbordgroepen;
- nieuwbouw van de school;
- het inbouwen van één lesuur in lestabel voor havo 3, 4 en 5, waarin aan competenties en dergelijke wordt gewerkt;
- strenger zijn op de toelating tot de theoretische leerweg.

Ondanks de vele inspanningen geeft slechts 42% van de respondenten aan dat deze tot het gewenste resultaat hebben geleid. In bijlage II wordt een overzicht gegeven van welke maatregelen tot het gewenste resultaat hebben geleid. Hieronder worden de opbrengsten beschreven.

- de 3 havo loopt beter;
- de didactiek van de docenten is verbeterd;

- op beperkte schaal wordt meer betekenisvol onderwijs gegeven;
- de coachcursus zorgt voor meer empathie met de leerling. Door good practices raken docenten met elkaar in gesprek over een gezamenlijke aanpak van de problemen;
- door het overleg in verwante vakken wordt er al meer samengewerkt tussen de vakken. Komend jaar (2007-2008) wordt van start gegaan met 'onderwijs op maat';
- een verbetering van de zwakke punten bij docenten;
- betere op de havo-leerling gerichte toetsen;
- betere doorstroomcijfers en een verhoging van de examenresultaten;
- de aanwezigheid van de leerlingen in de klas en op school (op advies van de leerlingen een streng te laatkomerbeleid, waarbij coördinatoren een belangrijke rol spelen);
- de leerlingen maken gemotiveerder een profielkeuze;
- de motivatie van leerlingen is verhoogd en de planningsvaardigheden zijn duidelijk toegenomen.

Op de scholen waar de inspanningen (nog) niet tot de gewenste resultaten hebben geleid komt dit met name omdat de maatregelen nog in ontwikkeling zijn, ze te kort bezig zijn of nog moeten beginnen. Een aantal respondenten noemt andere redenen voor het niet behalen van de gewenste resultaten:

- er is nog veel uitval van lessen;
- het eerste jaar is nog voor veel verbeteringen vatbaar;
- de resultaten zijn opnieuw slecht;
- de transfer van scholing van docenten naar de lessituatie is onvoldoende.

In bijlage 2 wordt een overzicht gegeven van welke maatregelen niet tot het gewenste resultaat hebben geleid.

## 2.6 Conclusies

De resultaten van de quickscan laten allereerst zien dat de diversiteit van de havo-leerlingen met name wordt gekenmerkt door verschillen in de schoolloopbaan. Opvallend is dat diversiteit door spreiding in de citoscore slechts door één op de vijf scholen genoemd wordt. Wanneer er echter sprake is van spreiding in citoscores, bestaat er een grote variatie in de scores (tussen de 10 en 24 punten).

Volgens de teamleiders havo van de 43 deelnemende scholen kenmerkt de havo-problematiek zich primair door een gebrek aan motivatie van leerlingen. Leerlingen raken gedemotiveerd en docenten raken ontmoedigd. Deze gevoelens van demotivatie en ontmoediging versterken elkaar en uiteindelijk leidt dit tot slechte cijfers, dublures en uitval van leerlingen. De oorzaken voor de problematiek liggen volgens de teamleiders primair bij de leerlingen die grote concurrentie van de buitenschoolse wereld ervaren. Maar ook andere zaken spelen een rol, zoals onvoldoende planningsvaardigheden, moeite met zelfstandig werken, een korte concentratieboog, weinig discipline/motivatie en gericht op minimale prestaties en op praktisch nut. Een

verkeerde profielkeuze wordt nauwelijks als oorzaak genoemd. Bij docenten liggen de oorzaken van de havo-problematiek met name in het onvoldoende ingespeeld zijn op leerstijlen van havo 4 leerlingen en de meer vakgerichte en minder leerlinggerichte houding. De oorzaken op organisatieniveau betreffen een te groot verschil tussen de werkwijze in havo 3 en in havo 4, en onvoldoende aansluiting van de Tweede Fase op de leerstijlen van de havo-leerlingen. Opvallend is dat vaardigheden van docenten om te differentiëren of de afstemming tussen docenten van havo 3 en 4 minder vaak als oorzaken worden genoemd.

Om de problemen in de havo op te lossen, is het volgens de teamleiders cruciaal om de didactiek beter op de havo-leerlingen te laten aansluiten. Dit betekent dat in de lesstof en in de organisatie van het onderwijs meer rekening moet worden gehouden met leerstijlen van leerlingen. Om de strijd aan te gaan met de buitenschoolse wereld is het belangrijk om de buitenwereld binnen te halen of beter met die buitenwereld te concurreren. Om deze oplossingen in de praktijk te kunnen brengen, is een aantal voorwaarden van belang. Voorafgaand aan het implementeren van de maatregelen is het noodzakelijk te kijken wat de school daar voor nodig heeft. Hierbij moet gedacht worden aan scholing en coaching van docenten, een andere organisatie van het onderwijs, meer onderling overleg/afstemming tussen havo 3 en de tweede fase. Wat wel opvalt is dat de genoemde oplossingen allemaal passen binnen het traditionele onderwijssysteem; er wordt nog weinig buiten de kaders gedacht, zoals meer keuzevrijheid voor leerlingen, het loslaten van lesuren of het werken in blokken zoals in praktijkonderwijs. Ten aanzien van de ondernomen inspanningen valt verder op dat er nog weinig gewerkt is aan nieuwe organisatieprincipes. De nadruk ligt op de inhoud van het onderwijs en op scholing/intervisie van docenten. Verder worden leerlingen en ouders meer betrokken bij het onderwijs (onder meer via enquêtes en klankbordgroepen).



## 3 Havo-problematiek in de praktijk

Op basis van de resultaten van de casestudies (zie bijlage 5) worden de resultaten van de vier scholen in dit hoofdstuk geanalyseerd en verwerkt in een integraal overzicht op de problemen en oplossingen voor de havo. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de havo-leerling in de klas, de docent in de klas, de organisatie van het onderwijs, de maatregelen die scholen hebben genomen en de succes- en faalfactoren die van belang zijn om de problemen op te lossen. Omdat zowel de leerling zelf als de docenten en de directie een beeld hebben van de oorzaken en oplossingen van de problemen, wordt waar mogelijk een beeld geschetst vanuit deze drie perspectieven.

### 3.1 De havo leerling in de klas

#### 3.1.1 *Beeld vanuit de directie*

De directie geeft aan dat de havo-leerlingen wat betreft hun ontwikkelingsfase en inzet een heterogene groep leerlingen is. Deze mix van leerlingen zorgt ervoor dat het moeilijk is voor de docent om aan te sturen. Wat betreft de inzet is er een tweedeling; een deel van de leerlingen “gaat ervoor” en een ander deel van de leerlingen wil slechts een minimale inspanning leveren (en sommige leerlingen zelfs geen). Naast leerlingen die eigenlijk graag het vwo hadden willen volgen, kent de havo ook leerlingen die heel bewust kiezen voor de havo. Dit zijn leerlingen die naast school genoeg tijd willen hebben om zich met hun hobby’s bezig te kunnen houden. Over het algemeen geldt dat leerlingen die niet hard genoeg lopen op het vwo, in de havo nog minder hard lopen. Gechargeerd lijkt het alsof slechte resultaten de leerlingen onverschillig laat en het ze niet interesseert.

De havo-leerling is volgens de directie een leerling die veel bezigheden naast school heeft. Er zijn veel invloeden van buitenaf, zoals de zapcultuur, msn, mp3-speler, computer, games (vooral havo jongens) en baantjes. School heeft geen prioriteit en schoolwerk staat voor een deel van de leerlingen dan ook niet hoog op de agenda. “Er zijn leukere dingen dan met je neus in de boeken zitten”. Het sociale aspect van de school is erg belangrijk voor de havo-leerling. Havo-leerlingen hechten veel waarde aan een groep en zijn gevoelig voor prikkels van buiten, voor groepswerking.

Een aantal leiders kan de rest van de klas meetrokken. De leerlingen zijn gevoelig voor groepsdruk en willen niet als uitsloover gezien worden. Zo was er een aantal jaar geleden een klas, waarbij een aantal leerlingen geen huiswerk maakte. De rest van de leerlingen volgde hun voorbeeld en maakte ook geen huiswerk meer. Het gevolg hiervan was dat de prestaties slecht werden.

Over het algemeen verloopt het contact met de ouders van havo-leerlingen moeizaam. In veel gevallen is er pas echt sprake van contact als er problemen zijn. De vraag is dan ook of zij voldoende betrokken zijn bij (het schoolwerk van) hun kind. Onvoldoende of zelfs het ontbreken van betrokkenheid van ouders komt de motivatie van hun kind om op school goed te presteren niet ten goede.

Eén van de leraren illustreert dit als volgt:

Vorig jaar zei ik tegen één van mijn mentorleerlingen: "Het gaat niet zo goed, hè. Werk je ervoor?" De leerling antwoordde: "Nee, maar dat wil ik ook niet." Hierop vroeg de leraar: "Weten je ouders dat?" De leerling zei nee. Toen de ouders het wel wisten, kwam de leerling er alsnog mee weg. "Dan geef je het als mentor ook op, want de leerling wil niet en de ouders weten dat."

### 3.1.2 *Beeld vanuit de docent*

De havo-leerling is over het algemeen intelligent, creatief, actief en sociaal. Deze kenmerken worden vooral geactiveerd in hun eigen belevingswereld. Havo-leerlingen zijn relatiegericht: een goed contact tussen de leerling en de leraar is belangrijk. Voor de havo-leerling is het van belang dat je hem/haar (als mens) ziet. De leerlingen werken ook meer voor de leraar dan voor zichzelf. Leraren zeggen ook veel teweeg te kunnen brengen bij de leerlingen. Leraren weten de leerlingen er over het algemeen bij te trekken tot het examen. De leraren zijn waakzaam en pakken de leerling bij de arm. Ze willen dan ook geen contacttijd inleveren. De leraren geven aan dat het bij havo-leerlingen belangrijk is om consequenter maatregelen te nemen.

De docenten geven aan dat havo 4 een grote diversiteit aan leerlingen bevat. Er is sprake van een niveauverschil; er zijn luie leerlingen en zwakke leerlingen die hard werken. Deze diversiteit binnen de havo bestaat echter al erg lang. Een aantal leraren geeft aan dat de leerstijl van de havo-leerling ongericht en chaotisch is, terwijl de leerstijl van een vwo-leerling meer betekenisgericht is. De havo-leerlingen zijn gericht op productiewerk (dingen overschrijven). De bereidheid om ergens over na te denken of toe te passen wordt minder en leerlingen vinden dit ook moeilijk. Ze denken met name aan de korte termijn, ze genieten van het moment en maken zich minder zorgen over de toekomst. De havo 4-leerling leert daardoor voor een toets en ziet niet het verband tussen leren en het eindexamen of de vervolgopleiding. Leerlingen hebben een gebrek aan planningsvaardigheden (geen overzicht), kunnen moeilijk inschatten wat ze wel en niet kunnen, en er is sprake van uitstelgedrag. De leerlingen doen alles op het laatste moment, waardoor de stof niet meer kan bezinken. De havo 4-leerling heeft dan ook structuur nodig. Daar vragen ze zelf ook om; "leg het maar vast, geef een deadline". Eén van de leraren maakte hierbij de opmerking dat iedere zestienjarige veel van deze dingen niet kan. Leerlingen op de havo hebben ook meer concentratieproblemen dan op het vwo. Ze hebben een korte concentratieboog, ze zijn snel afgeleid en na vijftien minuten worden de leerlingen onrustig.

Eén van de leraren zegt: "De leerlingen hebben volle hoofden. Hun gedachten gaan alle kanten op, zij kunnen zich dan ook niet lang concentreren. Een vwo-leerling kan ruis hebben, een havo-leerling niet. Als het druk is in de klas, dan is niemand aan het werk."

Verder wordt de havo-leerling als meer pragmatisch getypeerd. De leerling kiest over het algemeen de gemakkelijkste weg. Volgens de leraren zijn de havo-leerlingen economisch, ze zetten alleen een extra stap als er een punt of uren te behalen zijn. De nieuwe regeling waarbij alleen een voldoende of goed wordt gegeven, werkt dit gedrag in de hand: het maakt havo-leerlingen ambitieeloos, waardoor talenten niet uit de verf komen. De leerlingen in havo 4 zijn ook weinig kritisch op zichzelf en hebben minder zelfreflectie; "een 5, balen!". School is voor de havo-leerlingen niet het belangrijkste, waardoor ze er weinig in investeren; alles moet zo makkelijk mogelijk. In vergelijking met een vwo-leerling doet een onvoldoende minder zeer bij een havo-leerling. Bij een vwo-leerling tast een onvoldoende zijn/haar ego aan. De havo-leerling stapt daar makkelijker overheen, is meer ontspannen en minder zorgelijk (dit geldt in mindere mate voor meisjes). Dit betekent overigens niet dat een havo-leerling geen goede cijfers wil halen, zij zijn echter sneller tevreden dan een vwo-leerling. Een havo-leerling kijkt naar de vragen die hij/zij goed beantwoord heeft, een vwo-leerling kijkt naar wat hij/zij fout heeft gedaan en wil weten waarom hij/zij iets fout heeft gedaan bij de bespreking van toetsen. Een aantal leraren geeft echter aan dat er ook goede havo-leerlingen zijn, die goed werken en met vragen komen. Eén van de leraren zegt meer van zulke leerlingen in de havo te hebben dan op het vwo.

Voor een deel van de leerlingen is de havo te makkelijk. Leerlingen hebben in havo 4 geleerd dat ze weggkomen met weinig doen. Ze gaan er dan ook van uit dat het goed komt. Eén van de scholen laat leerlingen in havo 4 overgaan als ze het vertrouwen hebben dat de leerling zal slagen in havo 5. Het gedrag en de inzet spelen naast de cijferlijst een belangrijke rol. Dit heeft echter tot gevolg dat leerlingen zeggen 'oh, we gaan toch wel over'. Alhoewel het goed is dat leerlingen hun diploma halen, gaat het wel ten koste van de motivatie.

### 3.1.3 *Beeld vanuit de leerling zelf*

De leerlingen geven aan dat een groot deel van de havo-leerlingen weinig gemotiveerd is voor school. Veel leerlingen doen niets in havo 4, omdat ze liever dingen doen die ze zelf willen. Wanneer ze op het laatste moment van alles in moeten halen, is het vaak te laat, waardoor veel mensen blijven zitten. Leerlingen geven aan dat er van hen discipline wordt gevraagd, terwijl veel leerlingen dat niet kunnen opbrengen. Na het zesde uur kunnen en willen veel leerlingen deze discipline niet meer opbrengen en hebben ze geen zin meer in school, waaronder het maken van huiswerk. Een proefwerk tijdens het 8<sup>e</sup> uur kunnen leerlingen qua concentratie ook niet meer opbrengen. Ook tijdens de les neemt de concentratie af. In een les wordt veel stof behandeld. In het begin letten de leerlingen goed op, maar daarna (na ongeveer 30 minuten) neemt de concentratie af.

De leerlingen uit havo 4 geven aan dat ze het huiswerk veel te veel vinden en het dan maar laten zitten en voor zich uit schuiven. In het begin van het jaar doen de leerlingen hun best, maar dat wordt al snel minder omdat school saai is. De leraren in havo 4 peperen wel in dat het huiswerk gemaakt en ingeleverd moet worden. Op een aantal scholen wordt het huiswerk streng gecontroleerd. Als de leerlingen het niet gemaakt hebben, kunnen ze het dubbele maken. De controle op huiswerk verschilt per leraar. Leerlingen weten vaak wie het huiswerk controleert en voor welke vakken ze huiswerk moeten maken of overschrijven. Een aantal leerlingen uit havo 5 geeft aan geen huiswerk te maken en alleen te leren voor een proefwerk of schriftelijke overhoring.

Met name de leerlingen uit havo 4 geven aan dat ze niet weten wat ze na de havo willen gaan doen. Over het algemeen geeft de school ook geen advies op maat. Leerlingen en ouders krijgen informatie over vervolgopleidingen en profielkeuzes worden met de leerlingen besproken. Op sommige scholen wordt tijdens de mentorlessen aandacht besteed aan de keuze voor een vervolgopleiding. De leerlingen geven aan -doordat ze nog niet weten wat ze na de havo willen gaan doen- dat ze ook niet weten waarvoor ze nu werken. Als ze weten welke vervolgopleiding ze willen gaan doen, dan willen ze ook zo snel mogelijk de havo afronden en beginnen aan een opleiding die ze echt leuk vinden. Havo 5-leerlingen zijn in dat opzicht duidelijk een stap verder, zij weten veel beter wat ze willen en hebben (een enkeling daargelaten) een duidelijk doel voor ogen. Leerlingen geven aan dat het behalen van het diploma motiveert, omdat ze dan klaar zijn met de havo en na vijf jaar iets nieuws kunnen gaan doen. Een aantal leerlingen heeft de idee dat in het vervolgonderwijs minder verplichtingen gelden en er minder druk is dan op de havo wat betreft zittenblijven en van school afmoeten.

Een leerling uit 5 havo geeft aan dat het vijfde jaar veel herhaling is. "Je hebt het al wel gezien en wil graag weg van school. Ik zou erg mijn best moeten doen om te slagen, maar dat doe ik niet. Ik zit het jaar wel uit."

Volgens de havo-leerlingen hebben vwo-leerlingen een andere instelling dan havo-leerlingen: zij zijn meer gemotiveerd en zijn bereid meer tijd te besteden aan schoolwerk. Op het vwo zijn de leerlingen of heel slim of gemotiveerd. Volgens andere leerlingen is er geen verschil in intelligentie, maar een verschil in instelling. De leerlingen op het vwo zijn serieuzer en kunnen zich beter concentreren. Ze letten beter op en zijn meer gemotiveerd. Op de havo zijn de leerlingen drukker. Veel vwo-leerlingen denken dat de havo makkelijk is. Er komen ook leerlingen van het vwo op de havo die denken "dat doen we wel even", maar dat is niet waar. Havo-leerlingen hebben minder huiswerk dan vwo-leerlingen, maar ook minder tijd. Een aantal leerlingen geeft namelijk aan dat hun lesdagen langer zijn. "Als je laat thuis bent, heb je er geen tijd meer voor en geen zin meer in". Op de havo hebben veel leerlingen hun huiswerk niet af. Een aantal leerlingen geeft aan dat de overgang van havo naar vwo niet gestimuleerd wordt op school. De school zegt "ga maar via het hbo naar de universiteit". Als een leerling echt naar het vwo wil mag het wel, maar leerlingen die twijfelen worden gestimuleerd eerst het hbo te doen.



## 3.2 De docent in de klas

### 3.2.1 *Beeld vanuit de docent zelf*

De leraren geven aan dat er een verschil is tussen de onderbouw en de bovenbouw. In de onderbouw geven veel jonge leraren les. Terwijl de onderbouw een verlengde is van de basisschool, is de bovenbouw een voorbereiding op het hbo. De leraren in de bovenbouw voelen dan ook de hete adem van het examen en dus de noodzaak tot het afmaken van het programma. Dit komt tot uiting in de klas. Een aantal leraren geeft aan dat er in de bovenbouw op een meer volwassen manier les aan de leerlingen wordt gegeven. Omdat de onderbouw de basisvorming is, zijn ook de methodes (landelijk) anders. In de onderbouw is er kortere theoretische stof en zijn ze langer met een onderwerp bezig. Er is sprake van overleg tussen de onderbouw en de bovenbouw, maar de intensiteit van het overleg verschilt per school. Zeker wanneer er sprake is van verschillende locaties wordt overleg tussen de onderbouw en de bovenbouw bemoeilijkt en is de aanpak verschillend. Omdat de overgang tussen de onderbouw en de bovenbouw moeilijk is voor de havo-leerlingen geven de leraren aan dat ze veel structuur aanbrengen in de lessen en veel uitleggen. Dit doen ze door veel te benoemen, te controleren, geen grote opdrachten te geven, zeker niet in het begin van de bovenbouw.

Een aantal leraren geeft aan dat het over het algemeen niet slecht gaat op de havo. Volgens deze leraren legt de tweede fase een stempel op zestienjarigen (nadruk op volwassenheid). Ze geven aan dat fouten maken goed is, omdat dit leermomenten zijn. Het is belangrijk dat leraren dat ook zien. Leerlingen worden snel als volwassen gezien (moeten vroeg weten wat ze willen, hebben het druk). De leraren geven aan dat ze voortdurend dingen uitproberen om aan te sluiten bij de havo-leerlingen. Dat doen ze onbewust. Zo kijken de leraren naar interesses van leerlingen en proberen aan te sluiten bij hun belevingswereld. Verder spelen ze in op de leerlingen door bij de talen bijvoorbeeld het huiswerk te toetsen en punten te geven. Op deze manier leren de leerlingen de woorden en wordt de woordenschat vergroot. Dit staat echter haaks op de tweede fase. De methoden en werkboeken sluiten echter niet altijd aan bij de behoeften van de havo-leerlingen. Zo stimuleren werkboeken bij de talen het formuleren van zinnen niet, doordat leerlingen enkel woorden hoeven in te vullen. Een andere leraar geeft aan dat de nieuwe methode voor zijn vak gortdroog is. De onderwerpen kunnen interessant gemaakt worden door meer casusgericht te werken en de stof meer aan te laten sluiten bij thema's die herkenbaar zijn voor de leerling. Als de stof te abstract is, hebben de leerlingen geen gevoel van herkenning en vinden het dan moeilijk. De leraar geeft echter aan dat hij structureel niets kan doen aan de methodiek. Een deel van de leerlingen verveelt zich op school. Zij worden niet 'getriggerd' op de manier zoals ze zouden willen, namelijk zoals ze zelf leven (zappen, zelf bepalen wat je doet). Een aantal leraren geeft aan dat de school hen dat ook niet kan bieden, omdat ze onder andere door de onderwijstijd in een strak keurslijf zitten.

### 3.2.2 *Beeld vanuit de leerling*

Veel leraren hebben volgens de leerlingen geen grip op de klas en te weinig daadkracht. Sommige leraren komen lui over. Zo geeft een leerling een voorbeeld van

een docent die heeft aangegeven dat de leerlingen een studiewijzer krijgen. Als de leerling herhaaldelijk om de studiewijzer vraagt, zegt de leraar dat deze eraan komt. Na een aantal keer zegt de leerling, "u bent lui". En dat wordt door de leraar bevestigd. Eén van de leerlingen geeft aan "Als de leraar op zijn tafel hangt, word ik ook moe." Het is volgens de leerlingen belangrijk dat de leraar zich interesseert in de leerlingen. Er zijn leraren die niet weten welke klas ze voor zich hebben; "zijn jullie havo 4 of 5". Er zijn ook leraren die de hele les praten, zonder het boek er bij te betrekken. Ze leggen niets uit en merken niet eens of leerlingen er zijn. Dat motiveert de leerlingen niet. Er zijn ook leraren die leerlingen vernederen; "als je het niet snapt, hoor je hier niet thuis". Het komt ook voor dat een leerling een heel jaar lang het 'pisa-paaltje' is, omdat hij/zij een keer iets heeft gedaan. Als de leraar niet leuk is, doet de leerling ook minder voor het vak.

De leerlingen noemen een aantal voorbeelden van minder goede praktijken in de klas:

- een aantal leerlingen geeft aan dat er leraren zijn die geen of een vage uitleg geven. Als een leraar niet helpt, komt de leerling zelf niet achter de oplossingen en laat het er dan bij zitten. Leerlingen haken af en lopen steeds verder achter. Hieraan gerelateerd geven leerlingen aan dat het belangrijk is om lesuitval niet (alleen) op te vullen met studie-uren zonder uitleg over een vak.
- als lessen langdradig en saai zijn ("gewoon klassikaal en pennen") of als leraren veel moeilijke woorden gebruiken, wordt de klas onrustig. Leerlingen geven aan dat als leraren hier niet op reageren door bijvoorbeeld iets anders te gaan doen, een groot deel van de leerlingen afhaakt. De leerlingen zijn niet meer geconcentreerd. Als een leraar op zo'n moment wel iets anders gaat doen, doet in veel gevallen iedereen weer actief mee met de les.
- als leraren leerlingen zelfstandig laten werken zonder aanwezig te zijn, doen leerlingen vaak niets. Volgens een deel van de eindexamenleerlingen is het beter dat de docent met de leerlingen in de klas richting het examen werkt.
- sommige leraren concentreren zich op leerlingen die niet mee doen. Leerlingen die het nodig hebben krijgen hierdoor minder aandacht. Ze geven vaak alleen negatieve aandacht. Het is belangrijk dat leerlingen meer betrokken worden bij de les.

### 3.3 De organisatie van het onderwijs

#### *Overgang van havo 3 naar havo 4*

Zowel leerlingen als docenten geven aan dat de overgang van 3 naar 4 havo groot is. Volgens de leraren is de aansluiting van 3 op 4 havo een probleem in de schoolorganisatie. Leraren geven aan dat in de onderbouw te veel nadruk ligt op uit het hoofd leren en minder op inzicht en plannen. Het niveau van de basisvorming is te laag voor de overgang naar 4 havo en vwo. Leerlingen sudderden in dit tussenjaar voort, alleen hebben ze daar op de havo geen tijd voor. Een aantal zaken is in 4 havo anders georganiseerd dan in 3 havo. Het gaat hier bijvoorbeeld om het intekenen op zelfstudie-uren, PTA, zelfstandig werken (tweede fase). Verder wordt de leerstof in de onderbouw in losse stukken aangeboden en in de bovenbouw meer als één

geheel. Leerlingen geven aan dat er van het ene op het andere moment meer zelfstandigheid vereist is. Leerlingen hebben meer begeleiding nodig met plannen. Ze geven aan dat ze vanuit 3 havo niet gewend zijn om met een planner te werken en dit ook moeilijk vinden. “De leraren zouden meer moeten stimuleren om elke week wat af te hebben. Meer controleren en in de gaten houden of je op schema ligt.”

Voor wat betreft de moeilijkheid van de leerstof geeft een aantal havo 4-leerlingen aan dat de stof in havo 1 tot en met 3 minder en makkelijker was. Voor wat betreft havo 4 “was het net alsof het geen vervolg was”. De toetsen zijn ook moeilijker en hebben veel impact: omdat de cijfers meetellen voor het examen is het niet mogelijk om onvoldoende voor een toets te halen.

Ook de directie geeft aan dat leerlingen problemen ervaren bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw. Ze hebben het gevoel veel ruimte te hebben; er is minder controle op huiswerk en de organisatie van de studie gaat moeilijker. Leraren uit havo 3 zouden volgens de leraren uit de bovenbouw meer moeten toewerken naar havo 4, onder andere door het introduceren van de studiewijzer. Om de onderbouw en de bovenbouw beter op elkaar aan te laten sluiten is ook overleg nodig, maar het is op sommige scholen moeilijk de hele sectie bij elkaar te brengen. Volgens de leraren maakt het ook veel uit of leraren in beide bouwen lesgeven. Als een leraar alleen in de onderbouw lesgeeft weten ze niet hoe het er in de bovenbouw aan toe gaat en dat is een verarming.

Leerlingen geven aan dat ze bij de keuze voor het profiel minimaal worden begeleid. Een aantal leerlingen geeft aan dat ze boekjes kregen om te kijken wat ze leuk vinden (als beroep later). Leerlingen kiezen hun vakken echter met name op basis van het feit of ze er goed in zijn. De rol van de mentor bepaalt ook hoe leerlingen in hun keuze begeleid worden. Sommige mentoren steken veel tijd in de begeleiding en anderen niet. Op één van de scholen geven de leerlingen aan dat het wekelijkse mentoruur vaak niet doorgaat. Leerlingen zeggen dat het op het moment zelf fijn is als een uur uitvalt, maar achteraf denken ze dat het beter was geweest als ze goed begeleid waren, omdat ze dan misschien beter een ander profiel hadden kunnen kiezen.

De havo 5-leerlingen zijn iets genuanceerder over de overgang van havo 3 naar 4. Ook zij zijn van mening dat het verschil tussen havo 3 en 4 groot is. Zij geven echter aan dat zij wel degelijk zijn voorbereid op de overgang naar havo 4 in havo 3 door middel van gesprekken, keuzebegeleiding, advies. Achteraf bezien lijken havo 5-leerlingen minder moeite te hebben met de overgang dan de havo 4-leerlingen die er op het moment van het interview midden in zitten.

#### *Identiteit van de havo*

Zowel leraren als leerlingen geven aan dat de stof op het vwo niet veel anders is dan op de havo. De boeken zijn hetzelfde, alleen de vraagstelling is anders: op het vwo wordt dieper en abstracter op de stof ingegaan en de puntentelling is anders. Doordat havisten ‘maar’ twee jaar hebben voor dezelfde stof hebben ze een vol rooster en lange lesdagen. Bovendien is de stof een ‘aftreksel’ van de vwo-stof, terwijl de aanpak, de didactiek en het aanbod zouden moeten aansluiten bij de havo-leerling.

Wat betreft de identiteit van de havo constateren leerlingen dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen havo en vwo-leerlingen. Dit geldt bijvoorbeeld voor de vakken die ze mogen kiezen; zo mogen havo-leerlingen het vak filosofie niet kiezen. Ook wordt er een verschil gemaakt in de uitstapjes. Alhoewel de havo het op één na hoogste niveau binnen het voortgezet onderwijs is, is er ook volgens de leraren van sommige scholen een duidelijke tweedeling tussen de havo en het vwo: “wij zijn maar havo”. De plek van de havo binnen de gehele school is wel belangrijk voor het beeld wat er over de havo bestaat; op scholen waar geen vmbo is of waar vwo-leerlingen in de meerderheid zijn, heerst er bij de havo-leerlingen een negatief zelfbeeld.

#### *Grootte van de klassen*

De havo-leerlingen zijn erg verschillend in de mate van volwassenheid. Dit verschil komt in de klas onder andere tot uiting in het leren, het opnemen van kennis. Dat uit zich in het zoeken van de docent naar een middenweg om ermee om te gaan (verschil in benadering). Een aantal leraren geeft aan dat ze in de klas maar op één niveau les kunnen geven. Om goed in te kunnen spelen op de (problemen van) leerlingen zouden ze minder lessen en kleinere klassen moeten hebben. Volgens de leerlingen kan de leraar in kleinere klassen beter aansluiten bij de wensen van de leerlingen. In een grote klas kunnen leerlingen zich ook makkelijker drukken. Dit is echter niet zonder meer een garantie voor succes. De leraren geven aan dat het saai is de hele dag lessen te volgen, maar dat veel verbeteringen niet mogelijk zijn door de grote klassen (32 leerlingen).

### **3.4 Genomen maatregelen op de scholen**

#### *Onderwijsklimaat*

De havo is vaak onderwerp van gesprek in afdelingsvergaderingen. Onderwerpen zijn bijvoorbeeld hoe gaan we om met motivatie, wat is de functie van huiswerk, wel of niet straffen, pta in havo 4. Zowel de directies als de leraren zijn zich erg bewust van de problematiek. Zowel op schoolniveau als binnen en tussen de verschillende vakken worden afspraken gemaakt om met de problematiek om te gaan en de werkwijze aan te laten sluiten bij de leerlingen.

Activiteiten worden afgestemd op de doelgroep, namelijk de havo-leerlingen. Zo wordt op één van de scholen sinds een aantal jaren een introductiekamp georganiseerd om de neuzen één kant op te krijgen. Door het kamp leert men elkaar (leraren en leerlingen) beter kennen en ontstaat er meer groepsvorming en minder kliekvorming in de klas (alhoewel dit ook afhankelijk is van de soort klas). Op één van de scholen worden de klassen in 4 en 5 havo bewust klein gehouden (15 leerlingen) en dat leidt volgens de directie tot een betere sfeer.

Omdat leerlingen vaak te laat kwamen is in overleg met de leerlingen (het leerlingenparlement) afgesproken om zwaarder te gaan straffen. Een leerling kan kiezen of die de volgende dag een half uur voor het eerste lesuur komt of nablijft tot 16.30 uur. Hierdoor is het aantal leerlingen dat te laat komt drastisch afgenomen. De coördinator speelt hier een belangrijke rol, ook bij het in gesprek blijven met de leerlingen. Als leerlingen het gevoel hebben anoniem door de school te kunnen lopen, ben je ze zo

kwijt volgens de directie. Leraren geven aan dat disciplinaire maatregelen (gedragsregels, omgangsvormen etc.) heilzaam werken voor het onderwijsklimaat. Afspraken worden nagekomen, er is duidelijkheid over wat wel en wat niet mag en dat geeft rust in de les. Leerlingen geven aan dat niet alle regels reëel zijn en dat het belangrijk is dat leraren de regels zelf ook naleven.

#### *Didactiek en inzet leraren*

De directie van een school laat leraren bewust kiezen voor waar ze les willen geven (tot welk team ze willen behoren). De voorkeur/indeling wordt besproken in het functioneringsgesprek. Sommigen (een kleine groep docenten) kiezen bewust voor de havo. De meeste mensen willen echter een mix tussen grofweg intellectuele uitdaging (vwo) en sociale uitdaging (havo). Verder geven beginnende leraren vaak geen les aan een havo 4 klas.

Op één van de scholen is het vak natuur, leven en technologie (NLT) bewust in de havo ingezet, omdat het dicht bij de wereld waarin je leeft staat. Op het vwo hebben ze juist gekozen voor wiskunde D, omdat dit meer voorbereidend is op het wetenschappelijk onderwijs.

Op een derde school nemen sinds drie jaar jaarlijks 15 docenten op basis van vrijwilligheid deel aan het traject 'activerende didactiek' (eerst onder begeleiding van het IVLOS, vervolgens is dit intern overgenomen). Het traject 'activerende didactiek' heeft als doel de didactische en begeleidingsvaardigheden van docenten meer te richten op het activeren en motiveren van de leerlingen en op het verhogen van zelfstandigheid en sociale vaardigheden. Een ander doel is docenten te laten reflecteren op hun eigen lesstijl en hier zonodig verbetering in aan te brengen. Uitgangspunt in het traject is dat docenten het meest van elkaar leren. Het uiteindelijke doel is het veranderen van de werkhouding van leerlingen, zodat ze gedurende het hele jaar presteren en niet alleen in de laatste periode. Tot nu toe hebben in totaal 45 docenten het traject gevolgd en kennis gemaakt met onder andere alternatieve lesvormen en intervisie. Het programma wordt elk jaar aangepast. De cursus 'activerende didactiek' wordt positief beoordeeld door de leraren. Ze nemen zelf het initiatief om bij elkaar in de klas te gaan kijken en van elkaar te leren. De hoop is dat de teams hierin ook een belangrijke rol gaan spelen. In de teams vindt nu vooral afstemming plaats over regels, de bedoeling is dat er afstemming plaatsvindt over en gereflecteerd wordt op werkvormen.

#### *Rol van de mentor*

Mentoren en coördinatoren spelen een belangrijke rol in het stimuleren van de leerlingen. Omdat de band met de leerlingen belangrijk is, neemt de mentor van een school de klas/leerlingen mee van havo 4 naar havo 5 en daarna begint deze weer in havo 4. Het budget voor mentoren gaat met name naar 4 havo (6 vwo krijgt het minst). Vlak na de invoering van de tweede fase is één van de scholen gaan werken met een persoonlijke mentor in plaats van een klassenmentor. Dit besluit is echter herzien. Het bleek moeilijk te organiseren (leerlingen mochten zelf hun eigen mentor kiezen) en mentoren kregen juist minder grip op leerlingen (de mentoren hadden geen zicht meer op hoe de leerlingen functioneren in de groep/klas). Omdat havo-leerlingen veel waarde hechten aan de klas als groep, is het belangrijk dat een mentor zicht heeft op het functioneren van de (leerlingen in de) groep. Dit versterkt de

band tussen leerling en mentor.

Een ander reeds genomen initiatief is alle (havo)mentoren één dag mee laten lopen met hun klas. Enerzijds geeft dit een beeld van de klas als geheel en het gedrag van leerlingen in de klas (input voor gesprekken met leerlingen). Anderzijds laat dit zien hoe saai een schooldag kan zijn en hoe tegenstrijdig eisen soms kunnen zijn. Het geeft een beeld van hoe leerlingen een schooldag ervaren. Hoe hier beter op ingespeeld kan worden, is onderwerp van gesprek in het team. Een bijkomend effect van deze meeloopdagen is dat docenten meer open staan voor kijkers in de klas, dus ook in het kader van intervisie.

### *Havo-identiteit*

Aangegeven wordt dat het verschil tussen havo- en vwo-leerlingen lastig is te omschrijven en te vertalen in een concreet andere aanpak. Het onderscheid tussen havo en vwo komt namelijk overeen met de beschrijving van het verschil tussen vmbo basis/kader en vmbo gemengd/theoretisch. Een school heeft op basis van de beschreven verschillen gekozen voor de inrichting van een teamstructuur, havo-leerlingen krijgen meer ruimte om keuzes te maken binnen de onderwijstijd (project 'onderwijs op maat').

Eén van de scholen heeft acht jaar geleden een pakket aan maatregelen genomen. Deze maatregelen moesten ertoe leiden dat de havo een aparte (gewaardeerde) status kreeg binnen de school. De hele school moest en moet uitstralen dat de havo een prima opleiding is. Er werden aparte lesmethoden en toetsen ontwikkeld, een havo-variant in plaats van de vwo-methode. Mentoren werden geselecteerd op basis van hun affiniteit met de havo (positief gemotiveerd en goed in het contact met kinderen). Verder werd er op gestuurd dat er geen denigrerende opmerkingen over de havo worden gemaakt. Doordat de schoolleiding stuurt (en controleert) op deze maatregelen is de scheiding tussen havo en atheneum veel kleiner geworden. Een scheiding met het gymnasium is er nog wel, maar dat is ook inherent aan de opleiding. In het kader van de genoemde maatregelen ziet de directie voor zichzelf de volgende rol weggelegd: sturen op afspraken, volgen van acties, vertonen van voorbeeldgedrag, aandacht voor de havo als volwaardige afdeling, zowel bij goede en slechte resultaten. Zo wordt de havo in de schoolnaam eerst genoemd.

### *Betrokkenheid ouders en leerlingen*

Om de betrokkenheid van leerlingen en ouders te vergroten wordt door een school een aantal keer per jaar een klankbordgroep georganiseerd. Hierin geven de leerlingen aan wat hen bezighoudt, dit wordt vastgelegd in een verslag, waarop actie wordt ondernomen. Als er niets gebeurt wordt volgens de directie ook teruggekoppeld aan de klankbordgroep. Bij de ouders (zowel havo 4, 5 als vwo 4, 5 en 6) is er een vaste agenda dan bij leerlingen en wordt ook de informatie uit de klankbordgroep van de leerlingen besproken. Het gesprek is open. Tijdens de klankbordgroepen worden kleine ergernissen weggenomen. De fundamentele zaken (collega's, lesstof) zijn lastiger op te lossen. Op een andere school organiseren leerlingen een paar keer per jaar een bijeenkomst met afgevaardigden van leerlingen. Zowel de directie als de leerlingen dragen onderwerpen aan. Een deel van de leerlingen bespreekt de bijeenkomst vervolgens na met de directie. Hierin worden ook de argumenten achter bepaalde beslissingen besproken. Verder werden acht jaar geleden de leerlingen van

elke klas gedurende twee jaar elke twaalf weken gevraagd naar hun mening over de lessen. De resultaten werden vervolgens teruggekoppeld aan de docenten. Ondanks het feit dat de resultaten soms pijnlijk waren voor een docent, heeft deze werkwijze nooit ter discussie gestaan. Omdat dit te veel tijd (en dus geld) kostte, is deze vorm omgezet in een zelfevaluatie. Ter voorbereiding op het functioneringsgesprek vraagt elke leraar twee klassen naar hun mening over zijn of haar lessen, verwerkt de resultaten en brengt deze in tijdens het functioneringsgesprek. De uitvoering ligt hier bij de leraar en de schoolleiding heeft een sturende rol.

### 3.5 Succesfactoren

Uit de gesprekken met de scholen komt een aantal succesfactoren naar voren voor het oplossen van de havo-problematiek. De factoren hebben betrekking op verschillende niveaus, namelijk op leerlingniveau, docentniveau en op het niveau van de organisatie van het onderwijs.

#### *Leerlingniveau*

Leerlingen noemen wat betreft hun eigen gedrag grofweg twee aspecten die ze als succesfactor bestempelen, namelijk het hebben van een doel en het maken van huiswerk/het leren van de lesstof. Leerlingen geven aan dat als ze weten wat ze na de havo willen doen (vervolgstudie op hbo, een jaar buitenland, het vwo), ze ook weten wat ze ervoor moeten doen. Aandacht voor de studiekeuze is dan ook belangrijk. Ouders en oudere broers of zussen spelen ook een belangrijke rol in het stimuleren van de studiekeuze.

Voor wat betreft het leren en huiswerk maken geven leerlingen aan dat ze zelf beter hun tijd moeten inplannen. Wanneer ze te laat beginnen, is het moeilijker om het huiswerk af te krijgen. Sommige leerlingen gebruiken bewust de tussenuren om hun huiswerk te maken. Daarnaast geven de leerlingen aan dat het helpt om tijdens de les op te letten en aantekeningen te maken. Verder geven leerlingen aan vragen te stellen aan andere leerlingen of bijles te nemen. Ook het bewaren van aantekeningen uit voorgaande jaren helpt de leerlingen bij het leren. Het controleren van huiswerk is voor veel leerlingen een stok achter de deur om het huiswerk te maken.

Wanneer een leraar te streng is, hebben de leerlingen geen plezier in het vak en is de sfeer in de klas niet goed. Eén van de leerlingen geeft aan dat de school ook kijkt naar het gedrag van leerlingen (werkhouding in de klas) bij de beslissing of iemand overgaat naar het volgende leerjaar. Nadat de leerling om deze reden is blijven zitten, heeft de leerling het eigen gedrag veranderd, waardoor de cijfers beter zijn.

Volgens de leraren zijn leerlingen gemotiveerd om te leren als ze getoetst worden. Ook een havo-leerling wil goede cijfers halen. Leerlingen hebben echter de neiging om pas rond een toets actief te worden. Ze hebben dan ook structuur nodig om aan het werk te blijven. Om de aandacht van de leerling te behouden, is het van belang dat de les voldoende afwisseling kent. Leerlingen kunnen zich maximaal 15 tot 20 minuten concentreren. Zo is het zinvol om leerlingen voor de les eerst vijf minuten uit te laten razen. Als een leraar hier aan voorbij gaat en probeert direct te starten met de les, duurt het vaak langer voordat dat klas rustig is. Groepswork is volgens een

deel van de leraren een goede methodiek, omdat de leerlingen elkaar kunnen stimuleren. Op de havo zijn leerlingen vaak goed gebekt. Ze durven in een groep hun mening te vertellen en ze discussiëren over de antwoorden. Leerlingen worden gedwongen kritischer te zijn. Het werken in groepjes kan als nadeel hebben dat bepaalde leerlingen zich drukken. Dit moet de leraar in de gaten houden. Wat goed werkt is de leerlingen uit een groepje samen een aantal punten te laten verdelen over de groepsleden.

Volgens de leraren staat vast dat leerlingen zelfstandig kunnen werken onder voorwaarden. Ze kunnen heel goed zelfstandig werken als zij een duidelijk en concreet doel voor ogen hebben. Docenten moeten hen daarin durven begeleiden. Een groot deel van de leerlingen haalt uiteindelijk het diploma. In 5 havo weten de leerlingen in april dan ook precies wat er bedoeld wordt. Het examen is dan een directe motivatie. De begeleiding van de leraren in de jaren ervoor werpt dan vruchten af. Door de verbondenheid van een gezamenlijk doel (het eindexamen) is de vijfde klas een homogenere groep. Verder is het in de havo belangrijk aandacht te besteden aan hoe je leert. Ook daarin moeten havo-leerlingen bij de hand genomen worden. Een veelgestelde vraag van leerlingen is "wat moet ik precies leren?". In het aanbieden van structuur moeten leraren rekening houden met het vervolg (5 havo en hbo), dit betekent dat de mate waarin de lesstof gestructureerd wordt langzaam moet worden afgebouwd. Leerlingen moeten hierin wel voorbereid worden op het examen. Alhoewel de leraren aangeven dat het leerrendement moeilijker te meten is bij groepswerk, lijkt het geleerde op lange termijn beter te blijven hangen bij de leerlingen. Havo-leerlingen moeten de lesstof vooral 'ervaren' volgens de leraren.

### *Docentniveau*

Leraren geven aan dat leerlingen niet voor zichzelf werken, maar voor de leraar met wie ze een persoonlijke band hebben. Een havo-docent moet hierin investeren door te laten zien dat hij/zij geïnteresseerd is in de leerling als mens en moet iets over zichzelf vertellen. Persoonlijke aandacht is heel belangrijk. Een docent moet authentiek zijn, een havo-leerling voelt volgens de leraren feilloos aan wanneer dit niet het geval is. Als deze relatie ontbreekt, kan dat ordeproblemen geven.

Leerlingen maken een onderscheid tussen leraren die goed les geven en degenen die minder goed les geven. Goede praktijkvoorbeelden bestaan vooral uit enthousiaste docenten, waarbij de lessen afwisselend zijn, maar wel voldoende structuur bieden. Deze afwisseling heeft betrekking op werkvormen, tussen theorie en praktijk, maar ook op de volgorde van de les (het voorkomen van een standaard volgorde in het afwickelen van de lessen). De manier van lesgeven en de methode (ook het boek!) maken een vak leuk. De wijze waarop de leraar zich presenteert is van belang. Als een leraar alleen maar zit, wordt de les ook saaier. Het is belangrijk dat een leraar voor de klas staat, af en toe een geintje maakt, een verhaal om de stof vertelt (niet alleen uit het boek) en in de les een pauze inbouwt. Leerlingen realiseren zich dat verschillende werkvormen en de afwisseling tussen theorie en praktijk niet voor alle vakken even makkelijk toe te passen is. Daarbij hangt de geschiktheid van werkvormen voor de bespreking van het huiswerk samen met hoe goed de leerling is in een bepaald vak; iemand die bijvoorbeeld moeite heeft met wiskunde geeft de voor-



keur aan het plenair uitwerken van sommen. Voor leerlingen die de sommen al snappen, is dit juist niet motiverend.

De havo-leerlingen geven aan dat met name de vakken waar de interesse naar uitgaat leuk zijn; als je het snel snapt, is het ook leuk. De praktijk maakt een les ook leuk. Zo haalt één van de leraren veel uit kranten en betreft de omgeving erbij, waardoor leerlingen het vak leuk vinden. Anderen geven aan gym en CKV leuke vakken te vinden omdat ze daar vrijer zijn en dingen kunnen doen. Het is niet alleen theorie, maar meer praktijk. Een aantal leerlingen vindt de vakken maatschappijleer en levensbeschouwing onzin. De leerlingen geven aan het de bedoeling is om bij levensbeschouwing filosofische gedachten te creëren, maar dat deze gedachten vanuit de boeken worden voorgekauwd. Verder geven de leerlingen aan dat leren en luisteren leuk is. Zo krijgen de leerlingen bij het vak Duits een film, waarbij ze eerst omgedraaid naar de film luisteren naar wat gezegd wordt in de film. Daarna kijken ze ook naar de beelden en dan blijkt dat deze makkelijker te onthouden zijn. Leerlingen vinden het leuk als ze gestimuleerd worden om zelf na te denken en te zoeken naar een oplossing. Met name achteraf vinden de leerlingen het leuk, tijdens het zoeken zelf is het niet altijd leuk. Verder geven de leerlingen aan dat de sfeer in de klas belangrijk is. Het plezier in de les, de gezelligheid en de aanwezigheid van vrienden motiveert de leerlingen. Ook het behalen van goede punten motiveert leerlingen. Als leerlingen goed gemotiveerd zijn, halen ze goede cijfers en zitten ze beter in hun vel.

De leerlingen hebben een duidelijk beeld van de ideale leraar. Dit is volgens hen iemand die orde kan houden, consequent en streng is als het moet, humor heeft, een duidelijk verhaal vertelt en goed bereikbaar is (eventueel via de digitale leeromgeving). De toon van praten is belangrijk, rust en sfeer in de klas. Verder is het van belang dat de leraar aandacht besteedt aan het beantwoorden van vragen van leerlingen. Als de leraar de stof leuk en enthousiast overbrengt, willen de leerlingen er meer van weten en zijn dan gemotiveerd. Een gemotiveerde leraar praat veel en geeft goede aantekeningen (uitleg bij het boek en niet alleen uit het boek). Bij zo'n leraar maken de leerlingen het huiswerk ook eerder, ze bereiden zich beter voor. Verder is het belangrijk dat leraren betrokken zijn: de namen kent, de leerlingen respecteert en zich oprecht interesseert in de leerlingen, onder meer door ze te begeleiden en te stimuleren. Leerlingen vinden het ook belangrijk te zien dat leraren moeite doen voor de leerlingen, dat ze het leerlingen makkelijker willen maken door bijvoorbeeld een powerpoint of samenvatting te maken.

### *Organisatie van het onderwijs*

Het ideaalbeeld bij de tweede fase is het zelfstandig leren van leerlingen. Een aantal maatregelen op de scholen, die succesvol werken staat echter haaks op dit beleid. Zo wordt op één van de scholen 'lik op stuk' beleid gevoerd. Als het huiswerk niet is gemaakt, moeten leerlingen een uur langer op school blijven. Het voordeel van dit beleid is dat je het vooroordeel van 'studiehoofd' weghaalt. Het nadeel is echter dat sommige leerlingen het huiswerk overschrijven. De vraag is ook of dit de zelfstandigheid van leerlingen bevordert, "of zij het uiteindelijk zelf gaan doen". Daarnaast vraagt deze aanpak veel inspanning van met name de leraren. Eén van de leraren geeft aan dat het belangrijk is om consequent te herhalen wat het systeem is van

werken en te reflecteren; Heb je dat gedaan, hoe komt dat? Is de toets echt ingewikkeld, heb je consequent geleerd?. Het is belangrijk om het leerproces bewaken (controleren wat ze doen en begrijpen) en veel onderwijs-leergesprekken te houden (wat blijft er hangen?, wat doen ze?). Daarnaast biedt een groot deel van de leraren de leerlingen structuur en wordt de lesstof in hapklare brokken aangeboden. Dit wordt ook door de havo-leerling gewaardeerd.

Leerlingen moeten ook leren plannen. De meningen over de wijze waarop dat moet gebeuren variëren echter. Een deel van de docenten geeft aan dat als je leerlingen wilt leren plannen, je niet alles moet voorkauwen. Anderen zeggen dat dit langzaam moet worden opgebouwd; beginnen met eenvoudig plannen op de korte termijn en dit langzaam uitbreiden. Direct in havo 4 starten met een studieplanner is volgens een aantal leraren niet haalbaar. Door middel van de studiewijzer wordt de verantwoordelijkheid bij leerlingen gelegd. Ze zien wanneer ze het huiswerk af moeten hebben (weekplanning). Docenten geven aan dat leerlingen pubers zijn en dat leeftijd en opvoeding (het toezicht van de ouders is volgens docenten sterk verminderd) factoren zijn die de zelfstandigheid van leerlingen in de weg staan. Desondanks geeft een aantal leraren aan dat de havo-leerlingen niet onderschat moeten worden; "Laat de leerling weten dat ze heel veel kunnen en dat wij dat graag terug willen zien." "Havo-leerlingen kunnen best voldoen aan stevige eisen."

Een aantal docenten geeft aan dat de leerlingen goed in groepen kunnen samenwerken. Juist doordat leerlingen in groepen werken, leren ze beter samen te werken en naar elkaar te luisteren. Een deel van de leraren maakt gebruik van activerende werkvormen. Zo krijgen leerlingen de opdracht zelf informatie op te zoeken. Andere gebruikte werkvormen zijn rekentijgers, spelletjes, op een andere manier het huiswerk behandelen (leerlingen elkaar laten helpen, leerling op het bord laten uitwerken). Dit doen deze leraren om de les minder saai te maken voor de leerlingen, maar ook voor zichzelf. In de onderbouw van één van de scholen wordt gewerkt door middel van het train de trainer principe. Hierbij worden leerlingen aan het werk gezet met een vraagstuk. Leerlingen geven vervolgens de kennis aan elkaar door. Leerlingen kijken dus eerst zelf kritisch naar de leerstof en vervolgens dragen ze het over. Daarnaast is er een project waarbij leerlingen probleemgestuurd onderwijs krijgen en de leraren hierin door docenten uit het hbo worden getraind. Sommige leraren vragen aan de leerlingen hoe zij les willen hebben. Leerlingen zijn meer gemotiveerd, omdat ze mee kunnen beslissen over hoe zij les willen hebben. Een aantal leraren geeft aan dat ondanks dat leerlingen meer afwisseling willen, dit in havo 4 niet altijd mogelijk is omdat er veel gedaan moet worden en groepswork meer tijd kost. Voor het toepassen van activerende werkvormen ontbreekt in veel scholen echter vaak de ruimte en/of zijn er te weinig middelen (zoals beamers en smartboards) beschikbaar. Ook is bijvoorbeeld probleemgestuurd onderwijs niet altijd mogelijk, wanneer toa-ondersteuning ontbreekt.

Het maakt veel uit of leraren in beide 'bouwen' lesgeven. Wanneer een leraar alleen in de onderbouw lesgeeft, weet deze niet hoe het er in de bovenbouw aan toe gaat (dit is een verarming). De slechte overgang tussen havo 3 en havo 4 wordt op sommige scholen opgelost door herhaling van de stof van 3 havo geënt op 4 havo. De

herhaling wordt afgesloten met een instaptoets met duidelijke eisen. Na vier weken is er een echte start waarbij iedereen dezelfde basiskennis heeft en taal spreekt (bijvoorbeeld bij scheikunde). Daarnaast bestaat er volgens een deel van de leraren een gat tussen het vmbo en de havo. Dit geldt bijvoorbeeld voor het vak wiskunde A. Alhoewel deze achterstand is in te halen, vergt dit veel van de leraar, de les en de leerlingen en dat gaat ten koste van andere leerlingen.

De leerlingen geven aan dat het belangrijk is dat ze snappen waarom bepaalde dingen worden gedaan. Als leerlingen dingen snappen, accepteren ze deze ook eerder. Zo geven ze wel eens aan dat ze te veel tussenuren hebben, maar daar wordt niet naar geluisterd of over teruggekoppeld. Leerlingen worden over het algemeen niet echt betrokken bij de school. Als dat wel het geval is, bijvoorbeeld door deelname aan een klankbordgroep, zijn de leerlingen niet echt enthousiast. Er wordt geen informatie over teruggekoppeld, of de school doet precies het tegenovergestelde als wat ze wilden. Anderen hebben het idee dat er niets met de klankbordgroep wordt gedaan.

Tot slot geeft een aantal leraren aan dat er op de school te weinig is gedaan aan de havo-problematiek of dat initiatieven niet zijn doorgezet. Volgens de leraren kan het management meer bereiken, zowel op schoolniveau als op teamniveau. Het maken van goede afspraken is hierbij van belang.



## 4 Resultaten werkconferentie

Tijdens een werkconferentie met schooldirecteuren, docenten en experts<sup>2</sup> zijn de resultaten van de quickscan en de casestudies gepresenteerd en bediscussieerd. Verder hebben de deelnemers de oplossingen voor de havo-problematiek vanuit de casestudies geprioriteerd en zijn de zes meest genoemde oplossingen in groepjes verder uitgewerkt. In dit hoofdstuk wordt eerst de reflectie van de deelnemers van de werkconferentie op de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en vervolgens worden de oplossingen nader toegelicht.

### 4.1 Reflectie resultaten quickscan en casestudies

De deelnemers van de werkconferentie benadrukken dat de havo-problematiek al lang bestaat en dat het de scholen niet gelukt is het probleem op te lossen, ook niet met de vernieuwde tweede fase. Aan de andere kant geven de deelnemers aan dat een groot deel van de havo-leerlingen het eindexamen wel haalt. De resultaten van het onderzoek worden herkend, tegelijkertijd geven de deelnemers aan dat een aantal zaken wordt onderbelicht.

Zo wordt volgens een aantal deelnemers de werkdruk van de docenten in het voortgezet onderwijs onderbelicht. De mate waarin docenten kunnen inspelen op de havo-leerling en gebruik kunnen maken van activerende werkmethoden wordt door de tijdsdruk beperkt. De elektronische leeromgeving kan bijvoorbeeld een positieve bijdrage leveren aan het onderwijs aan havo-leerlingen, maar ook hier hebben de docenten te weinig tijd voor. De werkdruk van docenten in de havo hangt samen met het examen dat een verdunde versie van het vwo is. Havo-leerlingen hebben echter een jaar minder de tijd om zich op het examen voor te bereiden. De deelnemers geven aan dat je of moet sleutelen aan de examens of aan de lessen, waarbij er wel verschillen tussen de diverse vakken bestaan. Een aantal deelnemers geeft aan dat je de havo zes jaar zou moeten maken, omdat het de druk van de ketel haalt. De havo zou zo ingericht moeten worden dat de leerling geen huiswerk hoeft te maken. Andere deelnemers geven aan dat de havo juist geen zes jaar moet worden, omdat de leerling al met zeventien jaar van school wil. Als de havo zes jaar duurt, kan een aantal leerlingen het niet meer opbrengen, waardoor veel leerlingen de havo niet zullen halen.

Ook op schoolniveau herkennen de deelnemers de resultaten. Het is belangrijk dat er duidelijkheid bestaat over het abstractieniveau dat leerlingen nodig hebben om de havo te kunnen halen. Eén van de deelnemers geeft aan dat de problematiek in havo

---

<sup>2</sup>

Aan de werkconferentie hebben de volgende experts deelgenomen: een lid van de stuurgroep van Havisten Competent (Haco), Fontys lerarenopleiding, VO-raad, nationale denktank havo-problematiek

4 het resultaat is van de determinatie in onderbouw. Veel van zijn collega's in de school geven namelijk aan dat de goede havo-leerling in het vwo zit. Het gevolg hiervan is dat er in de havo geen tot weinig goede leerlingen zitten. Volgens de deelnemers hangen de problemen in havo 4 niet samen met de diversiteit. De problemen spelen namelijk ook bij de categorale havo. Wat betreft de rol van de docenten wordt door enkele deelnemers aangegeven dat het splitsen van de onderbouw en de bovenbouw als knelpunt heeft dat er steeds minder eerstegraders zijn die breed ingezet kunnen worden. Daarnaast lijken docenten in de onderbouw weinig flexibel om af te stemmen op de bovenbouw.

Voor een deel van de deelnemers zijn de bevindingen uit de literatuur met betrekking tot het hersenonderzoek nieuw. Voor wat betreft het ontwikkelen van zelfstandigheid onder leerlingen worden enkele voorbeelden gegeven. Eén van de scholen geeft aan de leerlingen vanaf het eerste schooljaar te laten plannen. Dit wordt ondersteund door gesprekken met de mentor. De school geeft aan dat leerlingen kunnen leren plannen wanneer je hier meteen mee begint. Op veel scholen worden geen afspraken gemaakt over wat er onder zelfstandigheid wordt verstaan en wat dit dus concreet betekent voor de leerlingen. Hierdoor ontstaat er geen eenduidigheid binnen de school. Anderen geven aan dat je zelfstandigheid zou moeten schrappen en vervangen door eigen verantwoordelijkheid. Hierbij is het wel van belang dat docenten voorbeeldgedrag vertonen en dat is nu niet altijd het geval.

Volgens de deelnemers wordt de rol van de ouders in de resultaten van het onderzoek nog onderbelicht. In de meeste gevallen wordt de leerling in de derde klas door de school en de ouders gevolgd. In de vierde is dat in mindere mate het geval, omdat de leerling door de ouders minder goed te volgen is en er zelfstandigheid van de leerling wordt vereist. De rol van ouders is wel belangrijk. De deelnemers geven aan dat de rol van de ouders per school verschilt. Op de ene school zijn zowel ouders van vwo- als havo-leerlingen niet vaak op ouderavonden vertegenwoordigd en op andere scholen zijn met name de ouders van vwo-leerlingen betrokken. De deelnemers geven aan dat een deel van de ouders geen grenzen stelt. Leerlingen komen weg met het verdedigen van een onvoldoende door te zeggen: "ik heb een 4, maar de rest van de klas ook". Deze leerlingen mogen ook dertig uur per week werken en sporten. Er zijn ouders die de leerlingen bij straf op school een briefje meegeven om het goed te praten. Volgens de deelnemers is dit echter een maatschappelijk probleem.

Tijdens de casestudies hebben de leerlingen aangegeven dat de moeilijkheid van de lesstof toeneemt bij de overgang van drie naar vier havo. De deelnemers van de werkconferentie geven aan dat de leerlingen in drie havo te weinig worden voorbereid op de inhoud van de profielvakken. De leerling kiest het profiel op basis van een boekje en de ervaring met vakken in drie havo. Doordat de lesstof van sommige vakken in vier havo toeneemt qua moeilijkheid is de voorbereiding op de profielkeuze onvoldoende. Uit de casestudies blijkt dat het gebrek aan motivatie zowel door leerlingen als docenten wordt herkend. De deelnemers van de werkconferentie geven aan dat hier weinig dialoog over is. Verder geven de deelnemers aan dat het belangrijk is de leerling niet als een probleem te zien, maar als een uitdaging. Het is belang-

rijk de leerling aan te spreken en te belonen. De deelnemers geven aan dat dit meer effect heeft dan enkel te vertellen wat de leerling niet goed doet. Het niet gemotiveerd zijn van leerlingen is volgens de deelnemers niet afhankelijk van nationaliteiten binnen de school.

De buitenschoolse wereld is wel van invloed op de motivatie van de leerling. De deelnemers geven aan dat je als school twee opties hebt, namelijk de concurrentie-slag aangaan of de buitenwereld de school inhalen. Volgens de deelnemers heeft de concurrentie aangaan geen zin, omdat je het hier als school tegen aflegt. Je kunt wel de buitenwereld de school inhalen door middel van projecten. Het is belangrijk om de leerlingen aan te spreken. Volgens de deelnemers is de concentratieboog van havo-leerlingen niet veel anders dan van de vwo-leerlingen. Probleem is echter dat docenten weerstand tegen projecten hebben, omdat het examen een druk legt op de beschikbare tijd. Om de weerstand te overwinnen is het van belang om binnen de school draagvlak te creëren.

## 4.2 Oplossingen

De oplossingen die door de scholen tijdens de casestudies zijn genoemd, zijn door de deelnemers van de werkconferentie geprioriteerd. Daarnaast hadden de deelnemers de mogelijkheid ontbrekende oplossingen aan te vullen. Hieruit kwam een zestal oplossingen naar voren, die door de deelnemers in groepjes verder zijn uitgewerkt:

- onderwijsklimaat, kleinere klassen;
- praten / dialoog met leerlingen;
- versterking van het mentoraat;
- didactiek (activerend) en inzet van de leraren;
- havo-identiteit, waaronder aparte lesmethoden en toetsen;
- de buitenwereld binnen halen.

### *Onderwijsklimaat, kleinere klassen*

Zowel de docenten als de leerlingen hebben tijdens de casestudies aangegeven dat de klassen te groot zijn. Omdat het realiseren van kleinere klassen samenhangt met de financiële situatie van de scholen is er tijdens de werkconferentie nagedacht over alternatieven voor de grote klassen. Hieruit zijn vier varianten naar voren gekomen.

- Werken in projecten: Randvoorwaarden zijn het loslaten van de vakken, het waarborgen van de vakinhoud en draagvlak onder docenten.
- Werken in hoor- en werkcolleges. Het risico is dat leerlingen onderduiken in anonimiteit. Daarnaast is de lokaliteit een randvoorwaarde.
- Differentiëren in onderwijsaanbod en werkvormen.
- Grotere klassen (twee klassen samenvoegen) met twee docenten. Docenten houden elkaar scherp en kunnen elkaars kwaliteiten aanvullen. De winst is zowel voor de docent als voor de leerling, namelijk meer aandacht voor de leerling. Belangrijke randvoorwaarden zijn dat de docenten de leerlingen kennen,

dat deze een coachende rol vervullen en op hun eigen rol kunnen reflecteren wat betreft leer- en doceerstijl. Daarnaast kunnen onderwijsassistenten ingezet worden voor bijvoorbeeld het aftekenen van opdrachten en aanwezigheid. De vakleraar blijft inhoudelijk verantwoordelijk.

Voorafgaand aan het invoeren van een verandering is het belangrijk om de haalbaarheid in te schatten. Een voorstel voor verandering legt namelijk een claim op de competenties van de docenten. Het is dus belangrijk te bekijken of de docent in staat is tot de verandering. De docenten moeten de verandering namelijk kunnen dragen. Wel moet er rekening gehouden worden met het feit dat veranderingsprocessen pas na 5-10 jaar effectief zijn. Verder is het bij het realiseren van een verandering belangrijk dat de didactiek aansluit en de juiste randvoorwaarden worden gecreëerd. Deze randvoorwaarden liggen vaak op het gebied van het gebouw.

#### *Praten / dialoog met leerlingen*

Om het gesprek met de leerling aan te gaan, is een aantal mogelijkheden denkbaar. Zo kan er (voor een deel van de leerlingen) een leerling-conferentie georganiseerd worden die parallel aan een vergaderconferentie met docenten plaatsvindt. Beide groepen hebben dezelfde agenda, waarbij door de dag heen uitwisseling over ideeën plaatsvindt. Randvoorwaarde is dat er voor de rest van de leerlingen een alternatief is (bijvoorbeeld een sportdag). Daarnaast kan er een klankbordgroep met leerlingen uit verschillende profielen geformeerd worden, die regulier bij elkaar komt. De klankbordgroep wordt bijgewoond door één of meerdere mentoren. De leerlingen kunnen gemotiveerd worden door het toekennen van uren of studiepunten. Zo kan er ook een klankbordgroep voor instromers worden georganiseerd, waarbij de leerlingen kunnen aangeven waar ze tegenaan lopen.

Een ander voorbeeld is de leerlingen te leren vergaderen, organiseren en solliciteren in een leerlingenpanel. Het is de bedoeling dat de leerlingen actief in het panel zitten. Daarbij hebben ze de verplichting de resultaten terug te koppelen in de mentorgroep en te vragen om een reactie. Ook kan gebruik worden gemaakt van leerling-enquêtes. Nadat de leerlingen de enquête hebben ingevuld, koppelen de leraren de resultaten terug aan de leerlingen en gaan hierover met de leerlingen in gesprek. Ook hier is tijd een belangrijke randvoorwaarde. In gesprek gaan met leerlingen kost tijd, zowel voor leerlingen als docenten. Dit moet door de directie gefaciliteerd en ondersteund worden. Daarnaast is het belangrijk dat er ook informeel met leerlingen gepraat wordt. Docenten zouden leerlingen ook op informele momenten naar hun mening moeten vragen, waardoor ze snel informatie krijgen en niet alles geïnstitutionaliseerd wordt. Het is van belang dat leerlingen zich serieus genomen voelen door de school.

#### *Versterking van het mentoraat*

De deelnemers geven aan dat er binnen de school geen strikt onderscheid moet zijn tussen vakdocenten en mentoren. Er moet een balans zijn tussen de oplossende taak van de docent en rol van de mentor. Deze balans ontstaat wanneer de rol van de mentor en de docent geïntegreerd worden. De leerlingen moeten verdeeld worden over alle docenten, zodat elke docent verantwoordelijk is voor een groepje leer-



lingen. Wanneer de twee rollen gescheiden zijn, bestaat namelijk het gevaar dat de docent alles wat mis gaat doorschuift naar de mentor. Elke klas moet wel een ambassadeur hebben. Verder is het belangrijk aan leerlingen te vragen waar ze behoefte aan hebben. Daarnaast kunnen nog andere instrumenten voor de studiebegeleiding ingezet worden. Zo kan door middel van een 360 graden feedback instrument het leerproces van leerlingen vorm gegeven worden. Dit instrument kan door een medeleerling, vader, moeder ingevuld worden. Verder kan de leerling uitgenodigd worden bij de bespreking van het rapport tijdens de rapportvergadering. Hierdoor zal het overleg een ander karakter krijgen.

Een belangrijke randvoorwaarde voor het versterken van het mentoraat is de ontwikkeling van expertise. Er zou sprake moeten zijn van een teamstructuur. Docenten moeten structureel bij elkaar zitten om te praten over hoe ze leerlingen moeten begeleiden en over de rol van de leerling in het bepalen van deze begeleiding.

#### *Didactiek (activerend) en inzet van de leraren*

De deelnemers benadrukken dat activerende didactiek niet als een doekje voor het bloeden moet worden beschouwd. Het is belangrijk het positief te benaderen. Wanneer de school begint met activerend leren moet de noodzaak duidelijk zijn. Het is belangrijk de activerende didactiek vanuit het beleid en de individuele docent onderdeel van de schoolcultuur te maken. Hiervoor is het van belang concrete afspraken te maken met docenten. Hoe geven leraren les (360 graden feedback)? Wat kun je de docent aanbieden bij de ontwikkeling (gesprekkencyclus, belonen)? Hierdoor kan bekeken worden hoe de les voor de leerlingen verbeterd kan worden, zodat de kennis ook beter beklijft.

Activerende didactiek betekent niet dat de hele school overhoop moet worden gehaald. Activerende didactiek gaat soms over basale dingen, zonder er heel veel tijd en energie in te steken. De leerling leert de lesstof op activerende manier, waardoor ze de stof eerder snappen en deze beter blijft beklrijven. Dit kan door het bieden van afwisseling in werkvormen, door leerlingen van elkaar te laten leren, de buitenwereld naar binnen te halen. Activering zit ook in het bieden van keuzes aan de leerling (bijvoorbeeld keuze in opdrachten). Daarnaast kan er ook gedifferentieerd worden tussen leerlingen. Als een leerling goed is in het vak Engels, waarom zou je die dan hetzelfde laten doen als een leerling die hier niet goed in is. Aangegeven wordt met één klas te beginnen en het repertoire op te bouwen. Op den duur levert het resultaat op (klas rustiger, gemotiveerd etc.). Het is belangrijk aan de leerlingen te vragen wat hem of haar activeert.

#### *Havo-identiteit*

Er is een aantal zaken die belangrijk of kenmerkend zijn voor de havo-leerling. Hier zou bij het vormgeven van de havo-identiteit rekening mee gehouden moeten worden. Zo heeft de havo-leerling meer behoefte aan praktijk. Dit kan vormgegeven worden door bijvoorbeeld meer aan te sluiten bij de buitenwereld. Er zou een uitwisseling tussen havo en vmbo docenten kunnen plaatsvinden. Verder zijn havo-leerlingen meer met het 'ik' bezig en zijn vwo-leerlingen meer naar buiten gericht. Hier kun je in het onderwijs op inspelen. Verder is het EQ van havisten beter, maar

wordt hier in het onderwijs niets mee gedaan. Daarnaast zou de havo onderscheiden kunnen worden door de leerlingen vanaf havo 1 meer begeleiding en aandacht te geven. Het is belangrijk te denken vanuit wat de leerling kan en wat zijn/haar competenties zijn. De meeste deelnemers zijn geen voorstander van een verlenging van de havo met een extra examenjaar. Wel vraagt men zich af of het wellicht nodig is om aan de eindtermen te sleutelen en of dat haalbaar is, want dan veranderen lesmethoden.

Als beter wordt ingespeeld op de havo-identiteit wordt volgens de deelnemers de overgang vanuit het vmbo en naar het hbo beter. Belangrijk voor het bepalen van de havo-identiteit is waar je de havo op aan wilt laten sluiten. Volgens de deelnemers moet het einddoel zijn dat de leerling succesvol is in het hbo. Daar moet op de havo dan ook aandacht aan besteed worden en dit moet richting geven voor de lespraktijk. Terwijl het wetenschappelijk onderwijs de nadruk op de cognitie legt, is het hbo meer gericht op het competentiegericht opleiden. Je zou daar in het onderwijs ook rekening mee moeten houden door de havo meer competentie-/praktijkgericht te maken.

Naast een goede aansluiting op het hbo moet er meer aandacht komen voor de aansluiting tussen vmbo en havo. Het lijkt erop dat het vmbo en de havo dichter naar elkaar groeien. De goede vmbo'er gaat naar de havo, terwijl er minder toestroom vanuit het vwo is. Als dat de tendens is, zou je je onderwijs hier op moeten afstemmen. Als de havo wordt gepositioneerd als middenpositie tussen vmbo en hbo dan is de havo als 'professioneel beroepsonderwijs' een opstap voor de goede vmbo'er. De havo wordt dan meer een vhbo (voorbereidend hoger beroepsonderwijs), een sterkere variant van het vmbo.

#### *Buitenwereld binnen halen*

Een aantal deelnemers heeft de oplossing de 'buitenwereld binnen halen' aan de oplossingen uit de casestudies toegevoegd. Bij de prioritering tijdens de werkconferentie werd deze oplossing door een groot deel van de deelnemers als belangrijk beschouwd. Volgens de deelnemers kan een aantal activiteiten ondernomen worden om de buitenwereld binnen te halen, zoals:

- De buurt binnen halen.
- Het leggen en onderhouden van contacten met bedrijven.
- Ouders inzetten.
- Samenwerken met diverse bedrijven (bijvoorbeeld Jet-Net, samenwerking met Philips en DSM), die projecten aanleveren en mogelijkheden bieden voor profielwerkstukken. En deze projecten vervolgens laten toetsen door hbo-instellingen.
- De lesstof vervangen door opdrachten in de 'echte' wereld en deze relateren aan echte leerdoelen.
- Het simuleren van de werkelijkheid.
- Buitenlandse projecten voor leerlingen.
- De expertise van leerlingen (bijvoorbeeld hobby's) inzetten en deze kennis laten overdragen aan andere leerlingen.
- Docenten korte tijd in de praktijk laten werken.

Bij het binnenhalen van de buitenwereld treden ook een aantal problemen op. De vraag is hoe je het probleem met de lestabel oplost en of de traditionele toetsen dan nog wel voldoen. Daarnaast is er een aantal randvoorwaarden, zoals bijvoorbeeld tijd en faciliteiten. In de samenwerking met bedrijven en vervolgoopleidingen zou onderhandeld kunnen worden over de tijdsinvestering van bedrijven. Belangrijk is wel dat eventuele samenwerkingspartners het nut zien. Om binnen de onderwijstijd ruimte te creëren, zou gekeken moeten worden of niet cognitieve onderdelen naar de vrije ruimte gezet kunnen worden. Verder kunnen bijvoorbeeld onderwijsassistenten ingezet worden, zodat de leerkracht nieuwe dingen kan ontwikkelen. Een andere genoemde optie is docenten 'verplichten' om tot 16.30 uur op school te werken, zodat er dan tijd is voor de ontwikkeling van opdrachten.



## 5 Conclusies en aanbevelingen

### 5.1 Conclusies

Het literatuuronderzoek (zie bijlage 1) laat zien dat de aansluitingsproblemen tussen havo 3 en havo 4 met name veroorzaakt worden door de grote overgang tussen havo 3 en de tweede fase in havo 4. De havo-leerlingen moeten in twee jaar tijd klaargestoomd worden voor de zelfstandige werkwijze van het hbo, terwijl uit het hersenonderzoek blijkt dat de capaciteiten van pubers om te plannen en zelfstandig te werken in die periode nog in ontwikkeling zijn. De huidige werkwijze leidt daarom tot frustraties bij zowel leerlingen als docenten: de leerlingen voelen zich in het diepe gegooid en haken af, wat weer leidt tot motivatieproblemen bij docenten en een negatieve, meer afstandelijke houding. Zo ontstaat een negatieve spiraal, mede gevoed door het feit dat havo-leerlingen meer behoefte hebben aan begeleiding en structuur en dat ook de schoolbeleving (met plezier naar school gaan) en het contact met de leraar van groot belang zijn voor de motivatie. Deze negatieve spiraal kan alleen met een andere onderwijsaanpak en houding van docenten opgelost worden. Het literatuuronderzoek draagt hiervoor enkele praktische oplossingen aan. Zo pleit Vermunt (2002) voor een onderwijsmethode die een geleidelijke zelfstandigheid introduceert. Delfos (2004) benadrukt het belang van 'echte' communicatie met pubers. Uit vrijwel alle onderzoeken komt de behoefte aan begeleiding en inspiratie vanuit docenten naar boven. Daarnaast wordt gepleit voor een eigen identiteit van de havo, zowel qua didactiek als qua eindtermen.

In de gesprekken met de scholen en in de werkconferentie wordt de aansluitingsproblematiek bevestigd. Leerlingen uit 4 havo geven aan dat de overgang van 3 naar 4 havo te groot is. Het gaat hierbij zowel om de toegenomen eisen op het gebied van planningsvaardigheden als de toegenomen moeilijkheid van de lesstof. Leerlingen hebben de eerste drie jaar van de havo met weinig moeite gehaald, door de hogere eisen in 4 havo is dit niet meer vanzelfsprekend. Volgens de deelnemers in de werkconferentie speelt de begeleiding bij de profielkeuze een belangrijke rol bij het de toegenomen moeilijkheidsgraad. Leerlingen hebben onvoldoende zicht op de inhoud van de vakken in de bovenbouw. In de casestudies geven de docenten uit de bovenbouw aan dat het verschil in aanpak met docenten in de onderbouw deels verklaart waarom leerlingen niet gewend zijn te plannen. Vanuit de resultaten van het hersenonderzoek is het echter de vraag of dit een probleem is. De cognitieve ontwikkeling stelt leerlingen ook nog niet in staat op dat moment te plannen en zelfstandig te werken. De reacties van de leerlingen uit havo 5 laten wat dit betreft ook zien dat ze een ontwikkeling doormaken: in havo 5 kunnen ze beter reflecteren en relativeren en ervaren ze de overgang van havo 3 naar havo 4 achteraf als minder problematisch dan de havo 4 leerlingen. De resultaten uit het onderzoek onderschrijven de mogelijke meerwaarde van een onderwijsmethode waarin de zelfstandigheid en planningsvaardigheden geleidelijk aan worden opgebouwd (zie Vermunt, 2002). Tijdens de

werkconferentie wordt aangegeven dat het belangrijk is de leerlingen vanaf het eerste schooljaar te leren plannen. Dit wordt ondersteund door gesprekken met de mentor.

De wijze waarop de lessen worden ingericht en de leraar lesgeeft, is van invloed op de motivatie van de leerlingen. Zowel vanuit de literatuur als uit de interviews komt een aantal aspecten naar voren waarmee bij het lesgeven rekening gehouden moet worden. Ten eerste blijken in de havo de sociale aspecten van groot belang te zijn: leerlingen zijn erg gevoelig voor het groepsproces en hechten veel waarde aan de relatie met de leraar. Met name in havo 4 werken de leerlingen voor de leraar. Hierbij is het van belang dat de leraar authentiek is. Wanneer dit niet het geval is, prikken de leerlingen hier snel doorheen. De huidige, soms negatieve houding van docenten richting havo-leerlingen werkt als een negatieve spiraal voor de motivatie van de leerlingen. Empowerment en positieve motivatie werken veel beter dan vanaf het begin van havo 4 te dreigen met het examen; door de onzekerheid en gebrek aan planingsvaardigheden leiden dreigementen er juist toe dat er te veel druk op de leerlingen wordt gelegd terwijl deze daar aan het begin van havo 4 nog moeilijk mee om kunnen gaan. Pas in 5 havo hebben de leerlingen een concreet doel voor ogen en zijn ze gemotiveerd om het eindexamen te halen.

Ten tweede is de concentratieboog van de havo-leerlingen kort. Tijdens de werkconferentie wordt echter aangegeven dat dit ook geldt voor vwo-leerlingen. De impact op de havo-leerlingen is echter groter, doordat de havo vijf jaar en het vwo zes jaar duurt. Bij de grootte van de klassen en bij de inrichting van de lessen moet hier dan ook rekening mee gehouden worden. Grote klassen bemoeilijken volgens de leraren en de leerlingen de communicatie met leerlingen. Wat betreft het inrichten van de lessen zijn het inbouwen van pauzes en het bieden van afwisseling belangrijke aspecten. Ook is het belangrijk dat lessen en opdrachten 'spannend' zijn. De wijze waarop de leraar de lesstof overbrengt en opdrachten aanbiedt, bepaalt voor een deel de motivatie van de leerlingen tijdens de les. Leerlingen geven aan behoefte te hebben aan afwisseling. Daarbij zeggen ze niet dat de klassikale lessen niet gewaardeerd worden. Het is vooral belangrijk dat niet elke les hetzelfde is en dat de leraar de stof op een aansprekende manier weet over te brengen. Het werken in groepen wordt door de leerlingen bijvoorbeeld alleen gewaardeerd als de leraar voor vragen beschikbaar is en de rust bewaart. Een goede leraar beschikt volgens de leerlingen over een aantal eigenschappen. Het is belangrijk dat de leraar orde kan houden, consequent en streng is als het moet, humor heeft, een duidelijk verhaal vertelt, waarbij de toon van praten belangrijk is en goed bereikbaar is (eventueel via de digitale leeromgeving). Als de leraar de stof leuk en enthousiast overbrengt, willen de leerlingen er meer van weten en zijn dan gemotiveerd. Verder is het van belang dat de leraar betrokken is, aandacht besteedt aan het beantwoorden van vragen van leerlingen en de leerlingen hierbij met respect behandelt.

Ten derde hebben de leerlingen moeite om te reflecteren, waardoor ook hier voor de leraar een belangrijke taak is weggelegd. Zoals een aantal leraren tijdens de gesprekken reeds aangaf, is het belangrijk dat rekening wordt gehouden met de ontwikkelingsfase waarin havo-leerlingen zich bevinden en dat leerlingen de kans moe-

ten krijgen zich te ontwikkelen en van hun fouten te leren. Havisten hebben meer moeite met het toepassen van opgedane kennis in nieuwe theoretische situaties. Dit vraagt, zoals de leraren aangeven, om herhaling van de lesstof (uit 3 havo) in 4 havo en afstemming tussen aanverwante vakken. Aan de andere kant moeten leerlingen ook niet onderschat worden en is het belangrijk dat zij betrokken worden bij de school en bij de les. Wanneer bepaalde zaken of regels worden uitgelegd, kunnen leerlingen hier vaak begrip voor opbrengen en zullen ze het eerder accepteren. Wederzijds respect is hier wel van belang. Dat wil zeggen dat afspraken moeten worden nagekomen of er op zijn minst over teruggekoppeld moet worden. Ook hier is directe communicatie (feedback vragen en geven, ruimte geven voor eigen meningen, discussie op gang brengen) tussen leraren en leerlingen van essentieel belang (zie Delfos, 2004).

Wat bovenstaande conclusies gemeen hebben is dat de havo-leerling behoefte heeft aan en recht heeft op een eigen identiteit. Dit vraagt om gemotiveerde docenten die juist het sociale aspect van het havo-onderwijs willen en kunnen vormgeven. Ook vraagt het om een eigen onderwijsmethode met een eigen didactiek en een aangepaste versie van de tweede fase, waarin het mogelijk is om havo-leerlingen stapsgewijs te laten wennen aan meer zelfstandigheid. Om de identiteit van de havo te waarborgen is het belangrijk in de relationele sfeer geen onderscheid te maken tussen havo en vwo-leerlingen. Dit geldt zowel op schoolniveau (organisatie van uitstapjes en keuze in vakken) als op het niveau van de leraar. Het is belangrijk dat leraren overbrengen dat de havo het op één na hoogste opleidingsniveau is en dat leerlingen niet vernederd worden. Verder kan de identiteit en het belang van de havo al benadrukt worden door kleine dingen, zoals de volgorde van de afdelingen in de naamgeving van de school. Aandacht hiervoor en bewustzijn is een eerste stap die gezet moet worden. En deze stap begint in de eerste plaats bij de directie. De casestudies laten zien dat de wil er wel is bij de directies, maar dat er soms nog sprake is van een kloof tussen directies en leraren wat betreft het concreet uitvoeren van de kansrijke initiatieven. Als beide partijen samen gaan werken aan concrete oplossingen en daarbij gevoed worden door de meningen van de leerlingen zelf, dan is het zeer goed mogelijk om van de 'havo-problematiek' een kweekvijver voor praktisch talent te maken.

## 5.2 Oplossingen en verbeter suggesties voor de toekomst

Op basis van de casestudies en de werkconferentie is een zestal oplossingen naar voren gekomen om in de toekomst beter in te kunnen spelen op de havo-leerling:

### *Onderwijsklimaat, kleinere klassen*

Omdat het onderwijsklimaat een belangrijke invloed heeft op de motivatie van havo-leerlingen, wordt op sommige scholen geprobeerd de havo 4 en 5 klassen klein te houden. Omdat dit niet altijd te realiseren is, is tijdens de werkconferentie nagedacht over alternatieven voor kleinere klassen. Door gebruik te maken van activerende didactiek, bijvoorbeeld projecten, of andere werkvormen kunnen leerlingen in groepjes

werken of kunnen meerdere docenten worden ingezet, zodat leerlingen meer individuele aandacht kunnen krijgen.

#### *Praten / dialoog met leerlingen*

Zowel tijdens de casestudies als de werkconferentie zijn verschillende instrumenten genoemd, die de mogelijkheid bieden om formeel een dialoog met de leerlingen aan te gaan. Er kan gebruik worden gemaakt van klankbordgroepen, enquêtes, et cetera. Maar het blijft zeker zo belangrijk dat de docent ook op informele momenten het gesprek met de leerling aangaat. Daarnaast is de betrokkenheid van ouders belangrijk en ook deze kan door middel van bijvoorbeeld een klankbordgroep bij de school en de leerling betrokken worden.

#### *Versterking van het mentoraat*

Mentoren en coördinatoren spelen een belangrijke rol in het stimuleren van leerlingen. De band tussen de leerling en de mentor is belangrijk, waardoor een aantal scholen uit de casestudies de mentor de klas van 4 naar 5 havo meeneemt. Tijdens de werkconferentie kwam naar voren dat het belangrijk is dat de mentor geen aparte status krijgt, waardoor de docent zich van zijn verantwoordelijkheden ontdoet. Het is belangrijk dat de rollen van de docent en de mentor geïntegreerd worden. Daarnaast moet de leerling meer betrokken worden bij het nader invulling geven aan zijn/haar begeleiding en leerproces.

#### *Didactiek (activerend) en inzet van de leraren*

Tijdens de casestudies kwam naar voren dat de leraren vaak bewust kunnen kiezen voor de afdeling (havo en/of vwo) waar ze les willen geven. Veel docenten geven de voorkeur aan een mix tussen havo en vwo. Om de leerlingen te activeren en te motiveren werken sommige scholen met 'activerende didactiek'. Uit de werkconferentie komt naar voren dat activerende didactiek een zeer waardevol instrument is, zeker voor havo-leerlingen, maar dat de inzet ervan wel gedragen moet worden door de school en haar docenten. Daarnaast is het belangrijk om helder te maken wat activerende didactiek is en hoe de docenten hier vorm aan kunnen geven. Het is belangrijk dit als onderdeel van de gesprekkencyclus met de docent te bespreken.

#### *Havo-identiteit*

Uit de casestudies komt naar voren dat het voor leerlingen van belang is om de havo een eigen identiteit te geven. Maatregelen die sommige scholen reeds hebben genomen zijn de inrichting van een teamstructuur en de ontwikkeling en inzet van aparte lesmethoden en toetsen voor de havo (in plaats van de vwo-methode). In de werkconferentie is nagedacht over de mogelijkheden van een eigen identiteit voor de havo. Ondanks de druk van het examenprogramma wordt de optie om de havo met een jaar te verlengen door de meeste scholen afgewezen. Het is wel van belang om de havo duidelijker te positioneren als voorbereiding op het professionele beroepsonderwijs. Praktijkgericht onderwijs speelt daarin een belangrijke rol en kan tevens de motivatie van havo-leerlingen voor school doen toenemen. Daarnaast is het bij het vormgeven van de havo-identiteit belangrijk om aan te sluiten bij de kenmerken van de havo-leerling. Hierbij kan gedacht worden aan het binnenhalen van de buitenwereld.



### *De buitenwereld binnen halen*

Uit de casestudies, de quickscan en de werkconferentie komt naar voren dat de school veel concurrentie heeft van de buitenwereld. Volgens de deelnemers van de werkconferentie is het voor de motivatie van de leerling van belang de buitenwereld binnen te halen. Er bestaan hiervoor verschillende mogelijkheden: de buurt binnen halen, projecten uitvoeren voor bedrijven, werkstukken laten toetsten door hbo-instellingen, werken met praktijksimulaties, leerlingen kennis over bepaalde hobby's laten overdragen aan andere leerlingen, et cetera. Bij het binnenhalen van de buitenwereld treden ook een aantal problemen op. De vraag is hoe je het probleem met de lestabel oplost en of de traditionele toetsen dan nog wel voldoen. Daarnaast is er een aantal randvoorwaarden, zoals bijvoorbeeld tijd en faciliteiten.

In aanvulling op voorgaande oplossingen zijn in de casestudies nog de volgende verbeteringsuggesties voor de toekomst gedaan:

- Omdat leerlingen in havo 4 in een korte tijd een grote ontwikkeling in hun volwassenheid doormaken, is een deel van de leerlingen zich pas halverwege het schooljaar bewust van de eisen die gesteld worden. Voor deze groep leerlingen is het dan vaak al te laat. De huidige organisatie van het onderwijs biedt ook weinig tot geen mogelijkheden om deze leerlingen nog een kans te bieden. Om te kunnen differentiëren tussen leerlingen, zouden examens flexibel moeten zijn. Een andere mogelijkheid is dat je de havo-leerlingen meer tijd zou moeten gunnen. Een verlenging van de havo geeft leraren meer tijd om hun vak over te brengen. Bovendien zijn leerlingen een jaar ouder als zij moeten kiezen voor een vervolgonderwijs, na vijf jaar zijn leerlingen vaak nog niet klaar voor het hbo. Deze optie is echter door de meeste deelnemers aan de werkconferentie afgewezen, omdat volgens hen de kans groot is dat dan juist meer havo-leerlingen voortijdig afhaken.
- Ook binnen het onderwijs zou volgens de leraren meer flexibiliteit ingebouwd moeten worden. De havo-leerlingen zouden meer keuzemogelijkheden moeten hebben, zodat ze bijvoorbeeld zelf de contacttijd per vak kunnen kiezen (een studiehuis-systeem, waarbij leerlingen hun tijdsbesteding verantwoorden). Verder zouden leerlingen compensatiepunten moeten kunnen halen, zodat ze kunnen uitblinken in de vakken waar ze goed in zijn. Hierdoor zullen ze zich voor deze vakken ook meer inspannen en bijvoorbeeld alert zijn op bepaalde relevante onderwerpen in het nieuws. Leerlingen geven aan dat ze het onderwijs in havo 4 en 5 specifieker willen maken; de leerlingen zouden meer lessen willen binnen het profiel en met betrekking tot de algemene ontwikkeling en minder lessen willen besteden aan vakken die buiten het profiel vallen.
- Beleid zou volgens de directie vanuit drie invalshoeken bekeken moeten worden, namelijk door personeel, leerlingen en ouders. De school zou op gelijkwaardig niveau met alle partijen moeten spreken en deze betrekken bij de ontwikkeling (horizontale verantwoording). Dit is echter een grote cultuurverandering, die een aantal jaar (een hele havo-cyclus) in beslag zal nemen.

- Leraren zouden in alle leerjaren les moeten geven. Hierdoor ontstaat er een doorlopende leerlijn voor de leerlingen en voor de docenten in de organisatie en het personeelsbeleid. Verder zouden secties voor een methode moeten kiezen met een doorlopende leerlijn. Voor wat betreft de overgang van havo 3 naar havo 4 geven de leraren aan dat havo 3 een soort proefjaar zou moeten zijn, waarin leerlingen kunnen wennen aan het plannen en aan (meer) huiswerk maken. Om leerlingen te ondersteunen zou hun voortgang meer besproken moeten worden en voor leerlingen met problemen zouden handelingsplannen geschreven moeten worden. Leerlingen zouden onder begeleiding de kans moeten krijgen zichzelf te verbeteren.
- Leerlingen geven aan dat het belangrijk is dat ze in de overgang van drie naar vier havo goed worden voorbereid. Om de veranderingen en het belang voor het eindexamen te benadrukken, kunnen leerlingen die gedoubleerd zijn worden ingezet door ze hun verhaal te laten vertellen. Verder geven leraren aan dat er door een groter zicht op de intelligentie van leerlingen in havo 3 beter op gestuurd kan worden. In havo 3 wordt er door leerlingen namelijk te veel uit het hoofd geleerd, terwijl havo 4/5 meer inzicht vereist. Daarnaast zouden duidelijke eisen per leerjaar gesteld moeten worden, ook aan de leerlingen die doubleren. De havo-leerling is een korte termijn denker, waardoor het belangrijk is dat ze ieder jaar begrijpen wat ze moeten doen.
- Een aantal leerlingen geeft aan dat ze graag één uur per week bijles willen in bijvoorbeeld natuurkunde of wiskunde. Zo zouden volgens de leerlingen ook huiswerkklassen kunnen worden georganiseerd. Bijles zou op vrijwillige basis moeten worden gegeven. Dit geldt ook voor zelfstudie. Dit is op sommige scholen verplicht, terwijl dit demotiverend kan werken. De leerlingen die namelijk wel willen werken, worden gestoord door leerlingen die dit niet willen. Daarom is het belangrijk dat leerlingen iets meer vrijheid krijgen.

## Literatuurlijst

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

Bruijn, E. de, Overmaat, M., Glaude, M., Heemskerk, I., Leeman, Y., Roeleveld, J. & Venne, L. van de (2005). Krachtige leeromgevingen in het middelbaar beroepsonderwijs: vormgeving en effecten. *Pedagogische Studiën*, 82, 77-96.

Bureau ICE (2006). *Havisten competent naar het hbo. Competentieprofiel havo-hbo*.

Corte, E. de (1990). Ontwerpen van krachtige leeromgevingen. In: Ippel, M.J. & Elshout, J.J. (red.)

Delfos, M.F (2004). *Communiceren met pubers*. Symposium in de abdij van Postel, mei 2004.

Franssen, H., Roelofs, E.C. & Terwel, J. (1995). Authentiek leren in de basisvorming. *Pedagogische Studiën*, 20(4/5), 293-312.

Jolles, J (2007). Neurocognitieve ontwikkeling en adolescentie: enkele implicaties voor het onderwijs. *Onderwijsinnovatie*, maart 2007.

Joop, F. & Reijmerink, M. (2007). *Motivatatie van leerlingen en docenten in de bovenbouw van de havo*. uit: Veugelers, W. & Zijlstra, H. (red.). Het studiehuis leert: Ervaringen met de vernieuwing van de tweede fase havo/vwo. Garant: Antwerpen - Apeldoorn.

Könings, K.D., Brand-Gruwel, S., & Van Meriënboer, J.G. (2005). *Op weg naar een krachtige leeromgeving?* Paper presented at the 32st Onderwijs Research Dagen (ORD), Gent, Belgium.

Kuyper, H. en H. Guldemond (1997). Studievaardigheden en huiswerkgedrag in de bovenbouw van HAVO en VWO, GION, Groningen.

Lindeman, H., Nierop, D & Spijkerboer, L. (2006). *Ideeën over een ander havo-bovenbouw*. Utrecht: APS.

Van Loosbroek, L. & Willems, J. (2000). Opdrachten die stimuleren tot zelfstandig leren. In G. ten Dam, H. van Hout, C. Terlouw & J. Willems (Red.), *Onderwijskunde hoger onderwijs - handboek voor docenten* (pp. 56-73). Assen: van Gorcum.

Michels, B. (2006). *Vershil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en een handreiking om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO.

Oostdam, R. e.d. (2006). "Het nieuwe leren: Zelfverantwoordelijk vernieuwen van het basisonderwijs". *BasisschoolManagement*, jaargang 20, nummer 2, oktober 2006.

Teurlings, C., Wolput, B. van & Vermeulen, M. (2006). *Nieuwe leren waarderen. een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: Schoolmanagement\_VO.

Ten Cate, Th. J. (1999). *Valide medisch onderwijs*. Inaugurele rede, Universiteit Utrecht.

Vermunt, J. (2002, mei). *Hoe leerlingen, leraren en leerling-leraren leren: parallellen en verschillen*. Keynote lezing gegeven op de Onderwijs Research Dagen, Antwerpen.

Vries, R. de & Velde, R. van der (2005). *Brug of Kloof? De ervaringen van HAVO- en VWO-schoolverlaters over de aansluiting tussen VO en HO voor en na de invoering van de tweede fase VO*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.

Waslander, S. (2004). *Wat scholen beweegt. Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Citogroep.

# Bijlage 1

## Literatuuronderzoek

### 1. Inleiding

Door middel van literatuuronderzoek is nagegaan wat reeds bekend is over de kenmerken van een passende leeromgeving voor havo-leerlingen. Hierbij is met name gekeken naar pedagogisch didactische kenmerken, zoals soort leerstof, type leeractiviteiten, werkvormen, wijze van sturing en begeleiding, docentgedrag (instructie, interactie, klassenmanagement), leerstrategieën en de wijze waarop deze bevorderd kunnen worden. In deze bijlage wordt eerst nader ingegaan op de problematiek in de havo. Vervolgens worden mogelijke oplossingen voor de geschetste problematiek in de havo beschreven; het betreft zowel algemene oplossingen in de vorm van het nieuwe leren, als specifieke oplossingen voor het onderwijs in de havo.

### 2. Havo-problematiek

De Boer e.a. (SLO) deden in 2003 een inventariserend onderzoek onder 5 scholen voor voortgezet onderwijs (havo/vwo) naar de problemen die leerlingen, docenten, (mentoren, coördinatoren) en schoolleiders ervaren bij de aansluiting tussen het derde leerjaar havo/vwo en de tweede fase en de mogelijke oplossingen die scholen zoeken voor deze problemen. Samengevat noemen de auteurs de volgende problemen bij de aansluiting tussen havo 3 en havo 4:

- veel doublures in havo 4;
- het ontbreken van goede determinatie-instrumenten waardoor te veel leerlingen het voordeel van de twijfel krijgen;
- uitstelgedrag bij leerlingen;
- lagere cijfers in havo 4;
- grote verschillen tussen leerlingen wat betreft discipline, niveau, interesse, leerstijl;
- ontbreken van concrete afspraken en schoolbreed beleid rondom aansluitingsproblematiek;
- te weinig communicatie tussen onder- en bovenbouwdocenten.

Ze wijten de problemen aan de te grote kloof tussen de twee leerjaren. Deze kloof kenmerkt zich volgens de betrokken door:

- te veel nieuwe vakken en nieuwe docenten;
- te grote overgang van een vertrouwde klas naar een anonieme groep;

- te grote overgang van kleine overhoringen en proefwerken naar enkele intensieve proefwerkweken;
- te grote toename in vereiste zelfstandigheid;
- te grote overgang naar moeilijker, abstractere, diepgaandere leerstof;
- te groot verschil in opzet en invulling van methodes;
- de veranderende houding van (veel) leerlingen (buitenschoolse activiteiten worden nog belangrijker voor de leerlingen, de school raakt op de achtergrond);
- leerlingen halen lagere cijfers;
- te groot verschil tussen de eisen en verwachten van docenten in de onderbouw en de bovenbouw.

Lindeman e.a. (2006) beschrijven de havo 4 problematiek vanuit historisch perspectief. Hierin komt naar voren dat er al ten tijde van de hbs sprake was van schooluitval na het derde jaar en veelvuldig doubleren in het vierde jaar. Sinds de Mammoetwet kennen we de term 'havo 4 problematiek' en sinds de tweede fase 'aansluitingsproblemen onderbouw-bovenbouw'. De problematiek die zich voordoet bij de overgang van havo 3 naar havo 4 komt erop neer dat leerlingen zich wat betreft de hoeveelheid en moeilijkheidsgraad van de stof in het diepe gegooid voelen en zichzelf als drenkelingen beschouwen, omdat ze ook nog zelfstandig moeten werken. Docenten geven aan dat de leerlingen in het derde leerjaar blijkbaar slecht voorbereid zijn op de zwaarte en aanpak in de tweede fase. Tevens ervaren docenten afwachtend, afhankelijk, zelfoverschattend en passief gedrag bij de leerlingen. Lindeman e.a. spreken in dit verband liever van motivatieproblemen dan aansluitingsproblemen.

Volgens Joop & Reijmerink (2007) worden de motivatieproblemen van de havo-leerlingen mede gevoed door de negatieve houding van docenten. Docenten hebben het gevoel in een spagaat te zitten tussen enerzijds de onervarenheid van leerlingen met de tweede fase als ze in havo 4 beginnen en anderzijds het 'koste wat kost' voorbereiden van leerlingen op het eindexamen en op de zelfstandige werkhouding van het hbo. Dit kan tot frustraties leiden, met als gevolg dat de motivatie van docenten en (daarmee) van leerlingen minder wordt. Docenten zoeken vervolgens vaak de schuld buiten zichzelf, wat het negatieve gedrag van leerlingen en van docenten versterkt en waardoor beiden het gevoel hebben dat ze worden afgewezen.

Michels (2006) wijst op het verschil tussen havo- en vwo-leerlingen en de wijze waarop docenten hierop inspelen. De typering van de havo-leerling die zij geeft heeft betrekking op de volgende punten:

- **Leervermogen:** de belangrijkste cognitieve vaardigheid die door docenten en andere experts wordt genoemd als verschil tussen havo en vwo leerlingen is het verschil in abstraherend vermogen en tempo (leervermogen). Havo leerlingen hebben ook meer moeite met het toepassen van opgedane kennis in nieuwe theoretische situaties (transfer).
- **Leerstijlen:** ook op het gebied van leerstijlen worden verschillen waargenomen tussen havo en vwo leerlingen. Het Nederlandse onderwijs is over het algemeen zo ingericht dat vooral de 'denkers' (leerstijlen Kolb) en de logisch-mathematische en verbale intelligenties (leerintelligenties volgens Gardner) aan-

gesproken worden. Hierdoor zullen leerlingen met deze leerstijlen en intelligenties eerder doorstromen naar het vwo. Op de havo zouden hierdoor meer beslis-sers en doeners (Kolb) zitten en meer leerlingen met andere ontwikkelde intelligen-ties (volgens Gardner). Dit gesuggereerde verschil in leerstijlen is niet door onderzoek bevestigd, maar sluit wel aan bij de algemene beleving dat de leerlin-genpopulatie op de havo meer heterogeen is dan op het vwo.

- **Schoolbeleving:** uit onderzoek blijkt dat bij havo leerlingen de correlatie tussen schoolbeleving (het plezier dat leerlingen hebben in hun school) en prestatie-motivatie (hoe goed leerlingen hun best doen, zich kunnen motiveren om te preste-ren) groter is dan bij vwo-leerlingen. Dit sluit aan bij de inzichten van docenten, die aangeven dat havo-leerlingen meer 'voor de leraar' werken en vwo-leerlingen meer voor de eigen ambitie. Opvallende uitkomst uit het onderzoek is verder, dat in de onderbouw havo leerlingen lager scoren op schoolbeleving dan vwo'ers. In klas vijf is dit verschil echter omgedraaid en hebben havisten meer plezier in school dan de vwo'ers. Hier speelt waarschijnlijk het feit dat havo 5 leerlingen in de examenklas zitten en vwo'ers in de voorexamenklas een rol. De gemeten prestatie-motivatie tussen havo- en vwo-leerlingen in de bovenbouw verschilt niet.
- **Motivatie:** havisten zijn meer gericht op een product (dat kan een werkstuk of presentatie zijn, maar ook 'gewoon' een mooi cijfer), vwo'ers worden eerder in-houdelijk gegrepen door de lesstof. Ook de aard van de opdracht die motiveert is verschillend in de optiek van docenten: voor Havo-leerlingen moet een opdracht spannend zijn om gemotiveerd te raken, Havo-leerlingen worden vaak pas ge-motiveerd als ze ergens 'midden in' zitten.
- **Belangstelling:** havo-leerlingen hebben over het algemeen een wat minder bre-de algemene ontwikkeling en hun belangstelling ligt bij onderwerpen die prakti-scher en meer toepassingsgericht zijn, direct aansluitend bij hun eigen bele-vingswereld. Ze hebben ook meer de neiging 'heen en weer' te flitsen tussen di-verse onderwerpen en vertonen (daardoor) minder diepgang. Men is het er over eens dat havisten een kleinere spanningsboog hebben en eerder zijn afgeleid dan vwo-leerlingen, die een behoorlijke concentratie gedurende langere tijd kun-nen opbrengen.
- **Studievaardigheden:** Kuyper en Guldmond (1997) onderzochten in hun studie het gebruik van twee verschillende cognitieve strategieën door havo en vwo leer-lingen. Ten eerste de *concrete cognitieve strategie*, waarbij de leerling tijdens het leren een aantal concrete handelingen verricht, bijvoorbeeld het hardop benoe-men van woordjes of het maken van overzichten. Uit hun onderzoek bleken ha-vo-leerlingen vaker van deze strategie gebruik te maken dan vwo'ers. Dit sluit waarschijnlijk aan bij het beeld dat docenten (zie bijlage 3 van rapport) hebben van havo-leerlingen die actiever met de leerstof om (willen) gaan dan hun vwo-collega's. Dat geldt ook in de lessen: vwo'ers kunnen best een uur lang 'lekker lui consumeren', havo leerlingen willen na 20 minuten (als hun concentratie 'op' is) zelf aan de slag. Havo leerlingen zijn tevens wat oppervlakkiger in hun reflecties ten aanzien van de leerstof en hun eigen werk. Ze nemen eerder iets voor waar aan (ook als het dat niet is) en zijn sneller tevreden met een antwoord of een cij-fer dan vwo'ers. Tot slot hebben havo-leerlingen meer behoefte aan structuur en controle, moeten kleinere 'stappen' maken en meer oefenen.

- **Huiswerkgedrag:** docenten zien bij havo-leerlingen wel een sterkere taakgerichtheid: het gaat er niet om dat je iets leert van je huiswerk, maar dat je het afkrijgt.

Ook is reeds onderzoek gedaan naar leergedrag en leerstrategieën bij leerlingen uit de tweede fase van havo en vwo. Op basis van deze onderzoeken mag worden verwacht dat de wijze waarop en de mate waarin de docent sturing geeft aan het leergedrag van de leerlingen van invloed is op het feitelijke leergedrag van de leerlingen. Daarnaast zou ook de mate waarin er voor leerlingen sprake is van een authentieke en betekenisvolle leeromgeving, van invloed kunnen zijn op de motivatie van de leerlingen (vergelijk Franssen, Roelofs & Terwel, 1995).

### 3. Oplossingen

#### ***Cognitieve ontwikkeling en rijping***

Adolescenten kiezen impulsiever dan volwassenen die meer weloverwogen te werk gaan met een duidelijk plan. Volwassenen betrekken meer factoren bij hun overwegingen, houden rekening met de wensen en emoties van anderen, prioriteren, en evalueren. Aan plannen en keuzes maken wordt in het voortgezet onderwijs een grote rol toegekend. Natuurlijk is de adolescent in staat om beslissingen te nemen. Maar dit zijn beslissingen en keuzen op een relatief laag complexiteitsniveau. Het is echter gegeven wetenschappelijke informatie uit hersenonderzoek een misvatting om te menen dat een 'autonome' hersenontwikkeling het kind in staat stelt om prioriteiten te stellen, om de voors en tegens af te wegen, om de emotionele connotaties te doorschouwen, om een afweging te maken tussen de dwingende opdracht van de leerkracht en de sociale cognities rond groepsdruk en impliciete verwachtingen die leeftijdsgenoten hebben van het gedrag. Keuzes maken op een hoger niveau betekent rekening houden met je eigen capaciteiten, met de consequenties voor de lange termijn en met de wensen of emoties van anderen. Het is de omgeving, dus de ouder en de docent, die het kind een leeromgeving dient aan te bieden die dit ontwikkelingsproces optimaliseert. De kwaliteit van de leeromgeving is bepalend voor de efficiëntie van het leerproces. De consequenties hiervan zijn dat de adolescent niet moet worden opgezadeld met een open opdracht, maar dat onderwijsgevendenden (en ouders) nodig zijn om de verschillende consequenties van het handelen aan het lerende kind voor te leggen, om voorbeelden te geven van 'wat gebeurt er als...', en om lange termijn consequenties te beschrijven in concrete taal. Het is daarom dat de docent als motivator en inspirator belangrijk is. Niet om aan het kind voor te schrijven wat het moet doen, maar om het uit te dagen, om het de voorbeelden te geven die zorgen dat de leerstof gaat leven, die zorgen dat het kind een heldere voorstelling krijgt van de mogelijkheden en omtrent de korte termijn en lange termijn consequenties. Begeleiding van dit proces van keuzes maken en het leren overzien van consequenties moet een belangrijke taak van docenten zijn en moet deel uitmaken van het lesrooster. Hetzelfde geldt voor het helpen verwerven van inzichten in de sociale normen en maatschappelijke ontwikkelingen die mede maatgevend zijn voor goede, dan wel minder goede keuzes (Jolles, 2007).



Pubers zijn sterk gericht op de sociale omgeving. In de vroege pubertijd is sprake van verhoogde emotionaliteit en gerichtheid op directe behoeftebevrediging, terwijl er in de middenfase sprake is van een verhoogde neiging tot risico nemen en mogelijk problemen met de controle op het gedrag. Onderwijsleerprocessen zouden hier sterker op in kunnen spelen door bijvoorbeeld vormen van sociaal leren toe te passen die aansluiten bij die gevoeligheid en deze uitbuiten. Ook het zoek- en evaluatiegedrag dat eigen is aan deze leeftijdsfase kan in die werkvormen benut worden en verder gestimuleerd.

Het brein is altijd op zoek naar nieuwe prikkels, bij jonge kinderen, maar ook bij jongeren en volwassenen. Het is dus belangrijk om die nieuwsgierigheid te stimuleren en de vraag is of dat in het onderwijs altijd even goed gebeurt. Het is in verband met de discussie over leren aardig om hier op te merken dat de aanbeveling tot actief leren, exploratie en uitdagen (ook) komt uit de hoek van de hersenwetenschap. Dat geldt eveneens voor de aanbeveling om in het onderwijs kennis, vaardigheden en attitudes te combineren en te zorgen dat alle elementen samenkomen in het leerproces en worden verbonden. Wat betreft de invloed van motivationele processen wordt vanuit deze hoek onderstreept dat positieve emoties ervoor zorgen dat informatie beter beklijft en het daarom belangrijk is te zorgen voor gretigheid bij lerenden.

Martine Delfos (2004) geeft aan dat het tijdens de puberteit van belang is dat men echt met pubers communiceert, omdat de pubers anders (letterlijk en figuurlijk) afhangen. De houding en attitude van de volwassene is hierbij van groot belang. Volwassenen vertellen jongeren wat ze van iets vinden, maar communiceren zelden zodanig dat ze de ander echt uitnodigen tot denken en tot delen van wat er in hen omgaat. De attitude van volwassenen moet in het contact met pubers meer gericht zijn op respect en bescheidenheid, waarbij ervan wordt uitgegaan dat de jongere iets te vertellen heeft en dit ook wil vertellen. Het intellectuele vermogen neemt tijdens de adolescentie sterk toe. Dat komt ook uit hersenonderzoek naar voren. Met name de structuren in de hersenen die verantwoordelijk zijn voor planmatig handelen, voor het maken van keuzes en het evalueren van eigen gedrag zijn pas uitgerijpt, zoals dat heet, tussen het twintigste en dertigste levensjaar (Jolles, 2007).

Adolescenten kunnen hun standpunt heftig, koppig en uitgebreid met argumenten onderbouwen en zijn het best benaderbaar als ze de kans krijgen hun eigen mening te vertellen en te beargumenteren. Na verloop van tijd leren de jong volwassenen te nuanceren. Door een sociaal-cognitieve ontwikkeling kunnen adolescenten kritischer en afstandelijker dan daarvoor naar hun sociale omgeving kijken. Het is van belang dat jongeren hun verworven intellectuele vaardigheden kunnen oefenen. Volwassenen spelen een belangrijke rol in het stimuleren van het denkproces door om nadere uitleg te vragen (vragen en doorvragen). Adolescenten zijn flexibel in het omschakelen van het concrete en specifieke naar het abstracte en mogelijk, en in het genereren van alle denkbare alternatieven, om die vervolgens op feiten te toetsen. De hypothesestellende onderwijshouding werpt dan ook meer vruchten af dan de uitleggende wijze van doceren.

### ***Effecten van nieuwe vormen van leren***

Zowel uit hersenonderzoek als uit onderzoek naar de communicatie met havo-

leerlingen komt naar voren dat het onderwijs in zou moeten spelen op de behoeften en mogelijkheden van havo-leerlingen in de puberteit. Hierbij is het van belang rekening te houden met verschillen tussen leerlingen, want de havo populatie is divers en niet iedereen ontwikkelt zich in hetzelfde tempo en dezelfde volgorde. Bij de beschrijving van de havo-problematiek is reeds een aantal aangrijpingspunten voor het vormgeven van het onderwijs naar voren gekomen. Zo is het goed als het onderwijs vormen van sociaal leren bevat, de nieuwsgierigheid stimuleert en dat werkvormen het zoek- en evaluatiegedrag van leerlingen benutten en verder stimuleren. Verder zou het onderwijs moeten uitdagen en actief leren, exploratie bevorderen. Kennis, vaardigheden en attitudes zouden gecombineerd moeten worden, zodat alle elementen in het leerproces samenkomen en worden verbonden.

Het 'nieuwe leren' bevat een groot aantal van deze elementen. De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten (Oostdam e.a., 2006):

- er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- leren vindt plaats met behulp van ict;
- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.

Hoe meer aan deze uitgangspunten recht wordt gedaan, des te meer er volgens de auteurs sprake is van nieuw leren.

Teurlings e.a. (2006) deden een literatuurstudie naar de uitgangspunten en effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs. Zij onderscheiden drie uitgangspunten voor het nieuwe leren die afzonderlijk of in combinatie voorkomen binnen verschijningsvormen van het 'nieuwe leren': activerende leeromgeving met accent op zelfstandig leren, betekenisvolle en authentieke contexten en samenwerkend leren. Wat betreft de bereikte opbrengsten en effecten van deze drie vormen van het nieuwe leren komen de onderzoekers tot de volgende conclusies.

- De *activerende leeromgeving met accent op zelfstandig leren* betreft vooral onderwijs dat is gericht op het bevorderen van leervaardigheden om zelf informatie te verwerken en op het vergroten van de zelfstandigheid en de autonomie van de leerling. De docent is naast uitlegger en expert, vooral begeleider/coach. Onderwijs in leervaardigheden leidt tot een diepere verwerking van de leerstof, een verhoogde motivatie en meer kennis. Dit heeft een positief effect op leerprestaties. Meer autonomie voor leerlingen heeft eveneens een positieve invloed op leergedrag en leerprestaties. Het overdragen van de verantwoordelijkheid voor het leerproces en van docenttaken (zoals planning) moet wel geleidelijk gebeuren, afgestemd op het niveau en de mogelijkheden van de leerlingen.
- De *betekenisvolle en authentieke contexten* hebben betrekking op onderwijs dat de motivatie van leerlingen bevordert door contexten te bieden die een verband leggen met de leefwereld van de leerlingen zelf. Deze aanpak valt onder het

concept van de krachtige leeromgeving. Krachtige leeromgevingen zijn omgevingen die zodanig zijn ingericht dat de leerprocessen worden uitgelokt die nodig zijn om de beoogde leerresultaten te bereiken (de Corte, 1990). Volgens deze theorie is het leren een actief en constructief proces en leren zou dan ook bij voorkeur ingebed moeten zijn in contexten die dit leren bevorderen. Dergelijke contexten zijn rijk aan hulpbronnen en leermaterialen en bieden ruimte aan sociale interactie. Bovendien zijn zulke contexten representatief voor toekomstige taak- en probleemsituaties. Onder onderzoekers bestaat overeenstemming over de kenmerken van de krachtige leeromgeving (Könings et al., 2005). Een krachtige leeromgeving:

- is probleemgestuurd: leerlingen werken met levensechte opdrachten; taken moeten complex, realistisch en uitdagend zijn;
- gaat uit van een fasering in het leerproces; activeren, demonstreren, toepassen en integreren van kennis;
- houdt rekening met verschillen in leerstijlen van leerlingen;
- is afgestemd op de menselijke cognitieve architectuur;
- gaat uit van een graduele verschuiving van de verantwoordelijkheid voor het leerproces van de docent naar de leerling.

Er is een behoorlijke hoeveelheid bewijs dat deze karakteristieken van krachtige leeromgevingen tot beter leren leiden. Volgens Teurlings e.a. (2006) zijn de gevonden effecten van deze vorm van nieuw leren meer betrokkenheid en enthousiasme bij leerlingen, een grotere motivatie en een groter begrip van de leerstof omdat de leerlingen weten waarom ze iets leren. De leerprestaties zijn even goed als bij traditioneel onderwijs. Ook hier is een goede begeleiding door de docent onontbeerlijk. Hij moet de opgelegde leerdoelen verbinden met de eigen doelen en interesses van leerlingen. Onderzoek van De Bruijn e.a. (2005) laat in dit kader zien dat de relatie tussen kenmerken van krachtige leeromgevingen, motivatie en 'intern rendement' niet eenduidig is. Bij de overgang naar 'innovatieve leeromgevingen' missen deelnemers houvast en waarderen zij hun leeromgeving negatief als zij onvoldoende medesturing kunnen geven aan de omslag in de wijze van leren.

- Onderzoek naar *samenwerkend leren* laat een aantal effecten zien. Leerlingen vertonen meer hogere orde leren (waardoor een diepere verwerking van de leerstof plaatsvindt). Ze ontwikkelen vaker nieuwe ideeën en oplossingen. Er vindt een grotere transfer van het geleerde plaats. De sociale vaardigheden nemen toe en leerlingen zijn gemotiveerder. Dit alles met als gevolg betere of minstens dezelfde leerprestaties in vergelijking tot individueel en competitief leren. Om deze resultaten te bereiken moet de docent over bepaalde competenties beschikken. Zo moet hij leerlingen bepaalde sociale vaardigheden kunnen aanleren en weten wanneer feedback op het samenwerkingsproces nodig is.

In zijn inaugurale rede verkent Vermunt (2002) welke onderwijsvormen geschikt zijn voor het nieuwe leren. Vermunt stelt voor de onderwijsmethode te laten mee veranderen met de toename in zelfstandigheid die steeds wordt bereikt. Dit leidt tot een curriculum dat getypeerd wordt door een geleidelijke, systematische afnemende externe sturing vanuit het onderwijs en een toenemende zelfsturing door de leerlingen

(overdracht van sturing). Op deze wijze wordt op twee manieren gewerkt aan de ontwikkeling van zelfstandigheid in het leren van leerlingen (Van Loosbroek & Willems, 2000). Ten eerste worden de leerlingen in de loop van het curriculum geconfronteerd met steeds grotere en complexere taken, problemen of opdrachten, waarbij ze een beroep moeten doen op een steeds groter scala aan verworven competenties (vgl. Ten Cate, 1999). Ten tweede neemt de externe sturing in de taken en onderwijsvormen af waardoor leerlingen zelf een steeds grotere rol krijgen in het bepalen van de problemen waaraan wordt gewerkt, de leerdoelen waarmee wordt gewerkt, het kiezen van leeractiviteiten, het zoeken van geschikte bronnen, het bepalen van de criteria waaraan de leerresultaten moeten voldoen, het bewaken van leervorderingen en het beoordelen van de leerresultaten. Deze onderwijsmethode sluit aan bij de kritische kanttekeningen die bij het nieuwe leren worden gezet (te weinig houvast is funest voor het leren) en bij de constatering uit de aangehaalde hersenonderzoeken dat leerlingen ondersteuning nodig hebben bij het plannen en zelfstandig uitvoeren van werk.

Tot slot is nog interessant om hier het onderzoek van Waslander (2004) onder de aandacht te brengen. Waslander heeft zestien scholen bezocht die werken vanuit vernieuwende onderwijsconcepten en te beschouwen zijn als 'voorlopers' in de brede beweging van onderwijsvernieuwing. Uit het onderzoek komt naar voren dat de belangrijkste aanleiding voor scholen om het 'anders' te doen de geringe motivatie van leerlingen voor de lessen op school is. Omdat scholen proberen meer in te spelen op behoeften en wensen van leerlingen – om hen meer te *motiveren* – ontstaat een spanningsveld tussen maatwerk en efficiëntie. Wat betreft de *inhoud van het onderwijs* proberen scholen lesinhouden meer met elkaar te integreren, bijvoorbeeld in leergebieden of brede programma's. Wat betreft de *interne organisatie* van het onderwijs maken scholen op grote schaal gebruik van modularisering als organisatieprincipe. Dit geeft scholen mogelijkheden te differentiëren en meer maatwerk aan te bieden, en het onderwijs tegelijkertijd zo efficiënt mogelijk te organiseren. Wat betreft de *samenwerking met andere organisaties* is sprake van toenemende vervlechting. Vooral in de vorm van verticale samenwerking in de 'onderwijsketen' (vervolgopleidingen), maar ook in de vorm van horizontale samenwerking in de keten (o.a. sport, welzijn, arbeid).

### **Specifieke oplossingen voor de havo**

In het voorgaande is gekeken naar de mogelijke oplossingen die hersenonderzoek en het nieuwe leren aandragen voor het aansluiten bij de belevingswereld van adolescenten. In het nu volgende wordt ingezoomd op specifieke mogelijkheden voor het onderwijs aan havo-leerlingen.

Het eerder aangehaalde onderzoek van Michels (2006) stelt dat havo-leerlingen worden gemotiveerd door samenwerkingsopdrachten en contexten die dicht bij de belevingswereld liggen. Volgens Michels moet de leeromgeving voor havo-leerlingen daarom voldoen aan de volgende eisen:

- het moet aansluiten bij belevingswereld (praktische en toepassingsgerichte onderwerpen);
- er moet gebruik worden gemaakt van activerende werkvormen;

- er moet gestructureerd en onder begeleiding kunnen worden geoefend (behoefte aan aandacht, structuur, aanwijzingen, grootte stappen);
- er moet gebruik gemaakt worden van gestructureerde en controleerbare opdrachten;
- het geleerde moet in een voor de leerling bekende context geplaatst kunnen worden (herkenning, aansluiten bij interesses).

De Boer e.a. (2003) zoeken de oplossingen voor de aansluitingsproblematiek in:

- meer persoonlijke aandacht voor leerlingen in havo 4;
- leerlingen die last hebben van uitstelgedrag begeleiden als groep (bijvoorbeeld in een wekelijks gespreksuur);
- leerlingen geleidelijk laten wennen aan moeilijkere leerstof, grotere werkstukken en meer zelfstandigheid (bijvoorbeeld door al eerder dan in leerjaar 3 met meer zelfstandig en eventueel met studieplanners te werken, leerstof zoals in de tweede fase aan te bieden of pas in de loop van de tweede fase op een nieuwe manier te gaan werken gaat worden);
- meer onderscheid maken in de benadering en begeleiding van verschillende groepen leerlingen;
- systematisch inventariseren van ideeën voor de aanpak van de problematiek bij docenten en leerlingen;
- concrete afspraken maken over de aanpak van de problemen en dit omzetten in beleid;
- meer overleg, betere afspraken en betere samenwerking tussen boven- en onderbouwdocenten.

Lindeman e.a. (2006) hebben leerlingen gevraagd naar hun oordeel over goed onderwijs op de havo. Zij presenteerden hun oordeel via de volgende begrippenparen:

- *creativiteit-variantie*: zodat leerlingen een breder beeld krijgen van een vak, meer vaardigheden ontwikkelen en langer hun hoofd erbij kunnen houden;
- *multifunctioneel-zinnig*: omdat er altijd wel iets interessants bijzit als er meerdere dingen onderzocht moeten worden; omdat verschillende vakken een link met elkaar moeten maken; omdat leerlingen minder interesse tonen als iets niet zinnig is of wordt gemaakt;
- *persoonlijkheid-groepsverband*: door persoonlijke aandacht krijgen leerlingen individuele waardering voor hun werk en het werken in groepsverband stimuleert de lol in het leren waardoor leerlingen sneller kunnen leren;
- *actualiteit-praktijk*: een havo-leerling wil zien waarom hij bepaalde leert of doet.

Tevens formuleerden de leerlingen aanbevelingen voor:

- het *primaire proces*: leerlingen meer ruimte geven in wat ze doen met de lestijd (keuze geven of ze lesstof willen volgen op opdrachten willen maken);
- de *organisatie*: de leerling moet zich niet benadeeld voelen door het schoolsysteem (dit kan door proefwerken e.d. vast te leggen, goede informatieverstrekking en naar de leerling te luisteren);
- de *leeromgeving*: door goed te luisteren naar wat de leerlingen interesseert en wat zij in hun vrije tijd doen en hier in het onderwijs op in te spelen, en aandacht voor het veiligheidsgevoel op school.

- de *mensen in de school*: leerlingen hebben het naar hun zin als de docenten gemotiveerd zijn om leerlingen een uitdaging te geven, te helpen en te stimuleren en willen beloond worden.

Ook schoolleiders kwamen aan het woord. Zij gaven in dat verband aan dat:

- havo-leerlingen in vergelijking tot vwo-leerlingen meer structuur nodig hebben;
- havo-onderwijs vooral een praktische component moet hebben en in de ogen van de leerlingen nuttig moet zijn;
- de pakketkeuze beperkt moet worden tot die vakken die nuttig zijn en relevant zijn in het kader van de doorstroom naar vervolgonderwijs.

Op basis van het voorgaande doen Lindeman e.a. een voorstel voor een 'andere havo', waarvoor inhoudelijke, pedagogisch-didactische en organisatorische aanpassingen noodzakelijk zijn. De motivatie, inzet en resultaten van havo-leerlingen zouden positief beïnvloed worden door:

- een verschuiving naar betekenisvolle opdrachten die gerelateerd zijn aan de vervolgopleiding;
- meer in te spelen op de mentale basisbehoeften;
- meer te werken met activerende werkvormen;
- meer rekening te houden met verschillen tussen leerlingen;
- de leerjaren 3 t/m 5 als een geheel te zien.

Met name deze laatste organisatorische aanpassing moet de passiviteit met als gevolg doubleren en aansluitingsproblemen bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw voorkomen.

Een andere havo vraagt om een eigen identiteit van de havo. Geconstateerd wordt dat dat vooralsnog niet het geval is. Michels (2006) constateert dat er relatief weinig inhoudelijke verschillen zijn tussen de havo en vwo eindtermen. Havo heeft iets minder eindtermen (kleinere eenheden) en het gewenste eindniveau ligt lager. Daarnaast toetsen de (examen)vragen op de havo meestal bekende technieken, terwijl op het vwo de bekende veronderstelde technieken moeten worden toegepast in nieuwe situaties. Op dit moment komen de examenprogramma's volgens Michels dus nog niet tegemoet aan de gevraagde eigen identiteit van havo en vwo. Ook de herziene programma's van 2007 zijn hier niet op ingericht. Overigens ligt het in de lijn der verwachting dat bij de grotere herzieningen en vernieuwingen van de examenprogramma's voor diverse vakken, meer aandacht komt voor het specifieke karakter van havo (beroepscomponent) en vwo (onderzoekscomponent)

## Bijlage 2

### QUICKSCAN 'BETER INSPELEN OP HAVO-LEERLINGEN'

IVA beleidsonderzoek en -advies voert in opdracht van ruim 50 vo-scholen en de VO-Raad een kortlopend onderwijsonderzoek uit dat tot doel heeft de problemen die vo-scholen ervaren in het derde, vierde en vijfde leerjaar van de havo nader te verkennen en tevens zicht te krijgen op de beste wijzen waarop met havo-leerlingen in de bovenbouw kan worden omgegaan.

Uw school heeft te kennen gegeven deel te nemen aan het onderzoek. Om een goed beeld te krijgen van de problematiek heeft het IVA een quickscan ontwikkeld die we voorleggen aan alle scholen die bij dit onderzoek betrokken zijn. De quickscan heeft tot doel inzicht te verkrijgen in:

- de aard van de problematiek in de havo;
- de achtergrond van de ervaren problemen;
- mogelijke oplossingen voor de problemen;
- de inspanningen die scholen al doen of hebben gedaan om deze problemen aan te pakken.

We verzoeken u vriendelijk deze quickscan voor 15 juni in te vullen. De invultijd bedraagt gemiddeld 10 minuten. Uw antwoorden zullen anoniem verwerkt worden.

Heeft u vragen over de quickscan, dan kunt u contact opnemen met mevrouw J. Vermaas, projectleider vanuit het IVA ([j.c.vermaas@uvt.nl](mailto:j.c.vermaas@uvt.nl)).

**Bij voorbaat dank voor uw medewerking.**

Klik [hier](#) om de vragenlijst te openen.

### Algemene schoolgegevens

1. Welke afdelingen naast de HAVO zijn tevens op de locatie van de HAVO gevestigd?  
(meer antwoorden mogelijk)
  - Praktijkonderwijs
  - VMBO met lwoo
  - VMBO zonder lwoo
  - VWO
  - Gymnasium
  - Alleen de HAVO
  
- 2a. Hoeveel leerlingen telt de locatie van uw school waar de HAVO is gevestigd?
  - Minder dan 250 leerlingen
  - 250 - 500 leerlingen
  - 501 - 1000 leerlingen
  - 1001 - 2000 leerlingen
  - meer dan 2000 leerlingen
  
- 2b. Hoeveel leerlingen telt de bovenbouw HAVO (klassen 3, 4 en 5 samen)?
  - Minder dan 100 leerlingen
  - 101 - 200 leerlingen
  - 201 - 300 leerlingen
  - 301 - 400 leerlingen
  - 401 - 500 leerlingen
  - Meer dan 500 leerlingen
  
3. Hoe divers is de havo-populatie op uw school?
  - Vrij homogeen
  - Divers wat betreft etniciteit
  - Divers wat betreft spreiding in citoscores (citoscores tussen ..... en .....)
  - Divers wat betreft spreiding in woonplaats (de school is sterk regionaal georiënteerd)
  - Divers wat betreft schoolloopbaan (grote mix van doublures, instromers vmbo, zittenblijvers vwo)
  - Anders, namelijk .....

### Aard van de problematiek

Het onderzoek richt zich op de problemen die scholen ervaren in de aansluiting tussen havo 3 en havo 4 en de gevolgen hiervan voor het onderwijs in havo 4 en 5.

4. Kunt u in een aantal kernwoorden aangeven welke problemen op uw school spelen in havo 3, 4 en/of 5?  
.....
  
5. Wat is het effect van deze problemen op uw school? (Mogelijke effecten zijn slechte cijfers, veel doublures, negatieve sfeer bij leerlingen en/of docenten)  
.....



**Oorzaken van problemen en mogelijke oplossingen**

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de oorzaak van de problemen over het algemeen gelegen is in een samenspel van factoren. Om een beeld te krijgen van de rol die deze factoren spelen, zijn voor deze quickscan drie niveaus onderscheiden waarop de problemen zich kunnen manifesteren. De niveaus zijn:

- de leerling;
- de docent (en de interactie met de leerling);
- de organisatie/inrichting van het onderwijs.

In dit deel van de quickscan vragen we u per niveau aan te geven in hoeverre de genoemde 10 factoren volgens u een rol spelen bij de problemen die uw school ervaart in havo 4. Per niveau vragen we u tevens naar uw ideeën voor mogelijke oplossingen.

**De leerling**

6a. In hoeverre spelen volgens u de volgende 10 factoren ten aanzien van de havo-leerling een rol bij de problemen die uw school ervaart in havo 4? *NB: het gaat dus nadrukkelijk om factoren die volgens u een relatie hebben met de door u ervaren problematiek.*

	niet	in beperkte mate	in grote mate
Weinig discipline/motivatie (ze haken snel af terwijl ze het best kunnen)	0	0	0
Moeite met zelfstandig werken	0	0	0
Onvoldoende planningsvaardigheden	0	0	0
Korte concentratieboog (snel afgeleid)	0	0	0
Sterk gericht op praktisch nut (wat heb ik hieraan?)	0	0	0
Diversiteit van de leerlingpopulatie	0	0	0
Erg gevoelig voor groepsgebeuren	0	0	0
Gericht op minimale prestaties (ze zijn snel tevreden)	0	0	0
Grote concurrentie van buitenschoolse wereld	0	0	0
Verkeerde profielkeuze	0	0	0
Anders, namelijk .....	0	0	0
Anders, namelijk .....	0	0	0

6b. Kunt u in kernwoorden aangeven wat er volgens u op leerling-niveau moet gebeuren om de ervaren problemen aan te pakken?

.....

**De docent**

7a. In hoeverre spelen volgens u de volgende 10 factoren ten aanzien van de docent en de interactie met de leerling een rol bij de problemen die uw school ervaart in havo 4? *NB: het gaat dus nadrukkelijk om factoren die volgens u een relatie hebben met de door u ervaren problematiek.*

	niet	in beperkte mate	in grote mate
Ontoereikende vaardigheden van docenten om te differentiëren tussen leerlingen	0	0	0
Niet consequent toepassen van studiewijzers door docenten	0	0	0
Coulante houding van docenten in havo 3 (ten aanzien van de overgang van zwakkere leerlingen naar havo 4)	0	0	0
Beperkte kennis van havo 3 docenten over werkwijze in de tweede fase	0	0	0
Beperkte kennis van tweede fase docenten over werkwijze in havo 3	0	0	0
Onvoldoende overleg/afstemming tussen havo 3 docenten en tweede fase docenten	0	0	0
Onvoldoende ingespeeld op leerstijlen van havo 4-leerlingen	0	0	0
Sterke vakgerichtheid en minder leerlinggerichtheid van tweede fase docenten	0	0	0
Negatief beeld bij docenten van havo-4 leerlingen	0	0	0
Onvoldoende gebruik van klassenmanagement (denk aan opstelling in klas, orde, structuur aanbrengen)	0	0	0
Anders, namelijk .....	0	0	0
Anders, namelijk .....	0	0	0

7b. Kunt u in kernwoorden aangeven wat er volgens u op docentniveau moet gebeuren om de ervaren problemen aan te pakken?

.....

## De organisatie en inrichting van het onderwijs

8a. In hoeverre spelen volgens u de volgende 10 factoren ten aanzien van de organisatie en inrichting van het onderwijs een rol bij de problemen die uw school ervaart in havo 4?  
*NB: het gaat dus nadrukkelijk om factoren die volgens u een relatie hebben met de door u ervaren problematiek.*

	niet	in beperkte mate	in grote mate
Ontbreken van eindtermen in havo 3	0	0	0
Onvoldoende intellectuele uitdaging in havo 3	0	0	0
Ontoereikende begeleiding van leerlingen bij de profielkeuze	0	0	0
Ontoereikende voorbereiding op havo 4	0	0	0
(Te) groot verschil tussen werkwijze in havo 3 en havo 4	0	0	0
Grotere anonimiteit in havo 4 (door instroom van 'onbekende' leerlingen)	0	0	0
Hoge moeilijkheidsgraad in havo 4	0	0	0
Ontoereikende begeleiding in de tweede fase	0	0	0
Scheiding havo 3/tweede fase (havo 3 docenten geven geen les in tweede fase en andersom)	0	0	0
Onvoldoende aansluiting tweede fase op de leerstijlen van havoleerlingen (denk aan beperkte toetsmomenten, weinig toepassingsgericht)	0	0	0
Anders, namelijk .....	0	0	0
Anders, namelijk .....	0	0	0

8b. Kunt u in kernwoorden aangeven welke aanpassingen er volgens u gedaan moeten worden in de inrichting van het onderwijs om de problemen aan te pakken?

.....

## Inspanningen van de school

9a. Heeft uw school reeds inspanningen gedaan om de problemen het hoofd te bieden?

- Ja, namelijk ..... **ga door naar vraag 9b.**  
 Nee, want ..... **ga door naar vraag 10.**

9b. Hebben de inspanningen het gewenste resultaat gehad?

- Ja, namelijk .....
- Nee, want .....

## Vervolgonderzoek

Voor het vervolg van dit onderzoek zijn wij op zoek naar scholen die bereid zijn mee te werken aan een dieptestudie, waarin nader wordt ingegaan op de achterliggende oorzaken van en mogelijke oplossingen voor de problemen die uw school ervaart. De onderzoekers zullen 1 dag op school komen om gesprekken te voeren met docenten onderbouw, docenten bovenbouw en leerlingen van havo 3, 4 en 5. Ook zullen de kwaliteitskaarten van uw school worden bekeken en zullen klassenbezoeken plaatsvinden. Al deze activiteiten zijn er op gericht een goed beeld te krijgen van de aard van de problematiek, de oorzaken en de mogelijke oplossingen. De resultaten van de dieptestudies zullen anoniem verwerkt worden.

10a. Zouden we uw school opnieuw mogen benaderen met de vraag om deel te nemen aan het vervolgonderzoek?

- Ja , **ga door naar vraag 10b**  
 Nee

10b. Zo ja, kunt u hieronder dan de volgende gegevens invullen zodat we u kunnen benaderen:

Naam school : .....  
 Plaats : .....  
 Naam contactpersoon : .....  
 Telefoonnummer : .....  
 E-mailadres : .....

## Hartelijk dank voor het invullen van deze quickscan

Indien u aanvullingen op uw antwoorden, opmerkingen of vragen heeft kunt u deze hieronder noteren.

.....

## Bijlage 3

### Overzicht maatregelen en gewenste resultaten

**Tabel 3.1**

Maatregelen	Resultaten
Afstemming leerjaar 3 op leerjaar 4 en omgekeerd	Nog niet voldoende
Cursus docent en coachen, nadruk op activerende didactiek, in gesprek over betrekken havo 3 bij bovenbouw, in gesprek met docenten n.a.v. good practice voorbeelden collega's	Didactiek docenten is verbeterd, coachcursus zorgt voor meer empathie met de leerling, door good practice raken docenten met elkaar in gesprek over een gezamenlijk aanpak van de problemen
Deelnemer project Havisten Competent	Nog niet zichtbaar, maar evaluatie is moeilijk
Door goede rol van coördinatoren is de aanwezigheid van de leerlingen zeer hoog en het percentage toelaatkomers laag, studiemiddagen: probleem analyseren, komend jaar in verwante vakken concreet aan de gang met de didactiek	Aanwezigheid van de leerlingen (door coördinatoren en op advies van de leerlingen een streng toelaatkomers beleid, er wordt al meer samengewerkt tussen de vakken door het overleg in verwante vakken, komend jaar van start met 'onderwijs op maat')
Haco project	Havo 3 loopt beter
Havisten competent naar het hbo	Op beperkte schaal meer betekenisvol onderwijs
Havisten competent; separate instroom in klas 1	Enigszins
Havo-bo project / gezamenlijke vergaderingen over motivatieproblematiek. Gezamenlijke aanpak. Leerlingenenquête	We zijn op weg
In de derde klas Haco	De leerlingen maken gemotiveerder een profielkeuze

Instellen teams gericht op profielen en jaarlagen	Verhoging examenresultaten. Leerlingen weten zich meer gezien
Invoeren Haco in 3 Havo	Ja
Klankbordgroep met ouders/ leerlingen, ondersteuning gehad bij leren motiveren activerende didactiek, vakgebonden KWT vanaf volgend jaar, studieplanners van 1 t/m 6	Moet blijken/ ja
Leerlingen met problemen bij teksten krijgen extra ondersteuning. Mentoren passen bij de havo-leerling. Introductiedag om leerlingen kennis met elkaar en hun docenten te laten maken i.v.m. de diversiteit tussen leerlingen. Minder toetsen over lange periode...	Deel wel, deels start komend schooljaar
Starten met haco	In 3h wordt het beter
Toepassinggerichte havo sinds 2005	Motivatie van leerlingen is verhoogd en planningsvaardigheden zijn duidelijk toe genomen
Vorbereiding in h3 op tf, in combinatie met diverse acties in h4	Deels wel, deel nog niet. we gaan door in de ingeslagen weg en zetten volgend jaar vooral in op goede begeleiding als succesfactor
Zoveel mogelijk scheiding aangebracht in de gebruikte methoden in havo e vwo onderbouw. Verplicht andere toetsen voor de vakken voor 2,3H en 2,3V. Dit om het "theezakjes" effect te bestrijden. Mentoren een dag mee laten lopen met een 2H klas: achteraf...	Beter op havo leerling gerichte toetsen. Aandacht voor "lesdag als geheel". Verbetering van zwakke punten bij docenten. Betere doorstroomcijfers
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 1 uur in lestabel voor havo 3, 4, 5 waarin aan competenties e.d. wordt gewerkt.</li> <li>2. sterk mentoraat, 1 team rondom leerjaar.</li> <li>3. strengere beleid m.b.t. absentieisme+opvang in uitval.</li> <li>4. strenger zijn op toelating TL.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. nu in ontwikkeling+1e uitvoering</li> <li>2. nu in ontwikkeling+1e uitvoering</li> <li>3. nu in ontwikkeling+1e uitvoering</li> <li>4. nee, steeds meer aanmeldingen</li> </ol>

## Bijlage 4

### Overzicht maatregelen en niet gewenste resultaten

**Tabel 4.1**

Maatregelen	Niet tot gewenste resultaten geleid
Aansluiting Havisten-competent; teamvorming; versterking mentoraat; intensivering absentiebestridding	Doelen zijn grotendeels niet volledig bereikt
Andere teamindeling, goed zorgnetwerk, studiemiddagen en plannen voor volgend jaar	Zover zijn we nog niet; opstartfase
Beleid op differentiatie, activerende didactiek, nieuwbouw school	Te vroeg om daar al resultaten van te verwachten
Bespreking in teams, ouder- en leerlingklankbordgroepen	Resultaten opnieuw slecht
Bezig met programma HaCo, bezig met herpositionering afdeling binnen de school	Een en ander moet nog verder worden ontwikkeld; er zijn wel wat winstpuntjes te noemen
Deelname aan havo competent; overleg tussen havo 3 en havo 4 docenten; docenten onderbouw ook in havo 4 of 5 laten participeren	Te kort gaande. Havo competent gaat nu 2e jaar in en dan nu pas echt (volledig programma). Op overige gebieden is meer uitwisseling en scholing nodig
Differentiatie werkvormen, scholing, nieuwe structuur herkansingen toetsen	De maatregelen zijn nog niet lang genoeg ingevoerd
Dit schooljaar heeft een werkgroep uit onder- en bovenbouw havo zich gebogen over de aansluitingsproblematiek. De resultaten van deze werkgroep moeten komend schooljaar omgezet worden in daadwerkelijke verandering(svoorstel)en.	Dienen komend jaar gerealiseerd te worden.
Herinrichting teams, opzetten eigen gezicht havo	Worden schooljaar 2007-2008 ingezet

Het onderwijs meer rond de interesse van de leerlingen vormgeven, zoals de inrichting van projectweken; op vakinhoudelijk terrein meer differentiatie, bijvoorbeeld in het aanbieden van extra examentraining; een meer gestructureerd en versterkt aanbod.	De genoemde zaken zijn nog in ontwikkeling.
In opbouw	Te weinig, in opbouw
Intervisie/signaleringsysteem/strafmaatregelen/	Wel verbeterd maar nog niet goed
Invoeren havisten competent	Het eerste jaar is nog voor veel verbeteringen vatbaar
Keuze-uren in leerjaar 3; proefwerkweken in de laatste periodes	Moet nog blijken
Klas 3 bij de bovenbouw gevoegd	Dit initiatief is pas net gestart
Leerlingkenmerken bestudeerd; eisen voor de aansluiting tussen 3 en 4 gedeeld en schoolbreed verspreid	Het effect kan nu nog niet gemeten worden
Nascholing activerende lesvormen, 60 minuten-rooster, mentorlessen	Nog in volle gang intensief vervolg d.m.v. leerplus-gelden
Nieuw pta 2007-2008	Moet nog beginnen
Scholing	Transfer van scholing naar lessituatie onvoldoende
Scholing docenten / verbetering roosters	Staat nog in de beginfase
Vorming van verticale afdeling HAVO, scholing docenten	Er is nog veel uitval
We proberen binnen secties/vakgroepen de discussie over doorlopende leer- en ontwikkellijnen op gang te brengen en de opbrengst daarvan te gebruiken voor een succesvollere determinatie van de leerlingen in Brugjaar 2 en H/A 3	We zijn nog niet lang genoeg bezig
Werken met kernteams, invoering HACO	Nog te kort bezig
Werkgroep die zich over deze problematiek buigt ... echter nog (te) weinig resultaten	Nog niet lang genoeg mee bezig
Werkgroepen die zich met deze problemen bezig-houden	Is nog onvoldoende ontwikkeld. Heeft meer tijd nodig



## Bijlage 5

### Beschrijving van vier havo-scholen

Vanuit de vijftig deelnemende scholen aan dit project zijn vier scholen betrokken geweest bij de casestudies. Op elke school zijn gesprekken gevoerd worden met de directie, docenten uit havo 4 en havo 5 en leerlingen van havo 4 en 5. Ter voorbereiding van de gesprekken met de leerlingen hebben ook klassenbezoeken in havo 4 en havo 5 plaatsgevonden. Hierdoor kon er tijdens de gesprekken met de leerlingen gerefereerd worden aan de gebeurtenissen tijdens de les. Daarnaast zijn ook de kwaliteitskaarten van de te bezoeken scholen bekeken. Al deze activiteiten zijn er op gericht een goed beeld te krijgen van de aard van de problematiek, de oorzaken en de mogelijke oplossingen voor de havo-problematiek.

In deze bijlage wordt de havo-problematiek op de vier afzonderlijke scholen geschetst. Per school wordt een korte beschrijving gegeven, wordt de aard van de problematiek op het niveau van de schoolorganisatie, de docent en de leerling besproken en wordt ingegaan op de genomen maatregelen.

#### School A

##### *Beschrijving*

De school bestaat uit de afdelingen vmbo (zonder lwoo), havo en vwo. De school valt onder een scholengemeenschap met in totaal drie locaties. Op de bezochte locatie zijn een collegedirecteur en drie afdelingsdirecteuren (vmbo-tl, onderbouw havo/vwo en bovenbouw havo/vwo) werkzaam. Het totaal aantal leerlingen ligt rond de 1350, waarvan tussen de 301-400 leerlingen in de bovenbouw van de havo zitten. De havo populatie is divers wat betreft schoolloopbaan. Docenten geven zowel les op de havo als het vwo. De school bestaat uit drie afdelingen en verschillende secties. Het zwaartepunt ligt bij de afdelingen, die ongeveer zes keer per jaar overleggen. Voor de bovenbouwklassen zijn er leerjaarcoördinatoren; deze bespreken leerling-zaken met de mentor(en).

Uit het periodiek kwaliteitsrapport van de inspectie (2006) blijkt dat de school op de verschillende aspecten als voldoende of goed wordt beoordeeld. De examencijfers van 2003, 2004 en 2005 liggen boven het landelijk gemiddelde. De schoolexamencijfers zijn soms beduidend lager dan de centrale examencijfers. De inspectie geeft aan dat de school haar leerlingen misschien tekort doet, maar dat dat uit nadere analyses moet blijken. Rekening houdend met de leerlingenkenmerken loopt een gemiddeld aantal leerlingen vertraging op. De school heeft het voornemen aandacht te schen-

ken aan het determinatiebeleid. Naar voren komt dat de profilering voor havo en vwo verder gestalte zal krijgen; voor de havo zoekt men specifiek naar een leerstijl voor havisten. In de diverse vakleerplannen is het verschil tussen havo en vwo reeds uitgewerkt. Verder constateert de inspectie dat samenwerkend leren een schoolkenmerk is geworden. Er zijn pilots actief zelfstandig leren, leerkrachten reflecteren in teamverband over hun in te zetten scala aan actieve werkvormen en durven hierdoor de leerling iets gemakkelijker los te laten. Dit proces is nog in ontwikkeling. Verder komt in diverse innovatieve projecten de samenwerking tussen leerlingen naar voren en is er een start gemaakt met de maatschappelijke stage.

#### *Aard van de problematiek*

Uit de quickscan komt een aantal problemen naar voren die spelen in havo 3, 4 en 5 van school A:

- motivatie/werklust;
- leesvaardigheid/tekstbegrip;
- leeftijdsverschil binnen de 4 havo groep/verschil in volwassenheid.

Het effect van deze problemen is dat er relatief slechte cijfers in 3 en 4 havo worden gehaald, waardoor er te veel doubleurs in 4 havo zijn. Op basis van de gesprekken met de directie, docenten en leerlingen worden de genoemde problemen in deze subparagraaf nader beschreven op drie niveaus, namelijk de schoolorganisatie, de docent en de leerling.

#### Schoolorganisatie

Vanwege het onderscheid in LB en LD functies geven docenten alleen les in de onderbouw (havo 1, 2, 3) of de bovenbouw. Hierdoor is de kloof tussen de onderbouw en bovenbouw voor wat betreft de pedagogische aanpak groter geworden en is de aansluiting tussen 3 en 4 havo niet goed. Verder is de schoolorganisatie star en maakt geen onderscheid tussen leerlingen (en de mate van hun volwassenheid). Leerlingen geven aan dat 4 havo moeilijk is en dat de overgang van 3 naar 4 havo groot is. Naast het gewone huiswerk, moeten de leerlingen ook veel verslagen maken. In vergelijking met drie havo worden de leerlingen in de vierde meer vrij gelaten (grotere eigen verantwoordelijkheid). Veel werk, zoals de praktische opdracht, PTA en het mondeling, vindt tegelijkertijd aan het eind van 4 havo plaats.

#### Docent

De docenten uit de onderbouw hebben moeite om te differentiëren in hun pedagogische aanpak tussen enerzijds havo 1 en 2 en anderzijds havo 3 (geleidelijke overgang naar meer zelfstandigheid). Het verschil tussen de leerlingen (en de mate van volwassenheid) komt tot uitdrukking in het leren, in de wijze waarop kennis wordt opgenomen. De docent moet een middenweg vinden om met deze verschillen om te gaan.

Leerlingen zelf geven aan dat ze niet gemotiveerd raken door saaie, monotone lessen of lessen die altijd hetzelfde zijn opgebouwd. Verder haken leerlingen af wanneer ze de stof niet snappen. Er zijn leraren die geen (verdere) uitleg geven, slechte uitleg geven of gewoon doorgaan. Leerlingen letten ook niet op als een onderwerp ze niet aanspreekt, waardoor ze zich gaan vervelen. Het gedrag van de leraar is van in-

vloed op de leerlingen: “Als de leraar er schijt aan heeft, dan hebben wij dat ook.” “Als de leraar op zijn tafel hangt, wordt ik ook moe.” Er zijn ook leraren die leerlingen vernederen.

### Leerling

Uit de gesprekken met directie en docenten blijkt dat leerlingen in havo 4 in een korte tijd een grote ontwikkeling in hun volwassenheid doormaken. Terwijl de leerlingen aan het begin van het schooljaar niet serieus met school bezig zijn, zijn ze in januari van datzelfde schooljaar meer volwassen. Voor een deel van de leerlingen is het dan te laat om de achterstand nog in te halen. Verder bestaat er in havo 4 een niveauverschil tussen de leerlingen: de zwakkere havo 3 leerling, de leerling vanuit 5 vwo, leerlingen die instromen vanuit het vmbo, waarbij sommige leerlingen blijven werken vanuit het vmbo-niveau, en de leerlingen die een vak al heel lang niet hebben gehad. Door deze diversiteit doubleert 25-30% van de leerlingen in havo 4.

Docenten geven aan dat leerlingen niet zelfstandig zijn en niet goed luisteren, ze weten vaak niet wat ze moeten doen. Leerlingen kunnen zelf ook moeilijk inschatten wat ze wel en niet kunnen. Er zijn ook veel leerlingen (met name meisjes) met weinig zelfvertrouwen. Leerlingen geven aan dat het verschil tussen 3 en 4 havo groot is. In havo 4 moeten de leerlingen veel zelf doen. Er wordt van het ene op het andere moment meer zelfstandigheid vereist.

Volgens de docenten is school ook niet het belangrijkste voor leerlingen. Leerlingen hebben veel afleiders, zoals een baantje, uitgaan, sporten, muziekles. Dat wringt met de school, waardoor ze te weinig in school investeren. Er zijn ook leerlingen die zich wel goed inzetten, deze komen met name uit het vmbo. Over het algemeen moeten deze leerlingen wel harder werken. In de gesprekken met de leerlingen wordt aangegeven dat een deel van de leerlingen niets om school geeft en dan ook weinig gemotiveerd is. Deze leerlingen doen niets in (het begin van) 4 havo, waardoor ze op het laatste moment van alles in moet halen. Hierdoor blijven veel mensen zitten.

Docenten geven aan dat leesvaardigheid en dan met name het begrijpend lezen zowel een probleem binnen de havo als binnen het vwo is. De algemene interesse en ontwikkeling van leerlingen is een stuk minder geworden (leerlingen lezen geen kranten). Het gebrek aan leesvaardigheid komt steeds pregnanter naar voren, omdat ook bij bijvoorbeeld bij wiskunde taal, lezen en feitenkennis wordt vereist op het eind-examen. Hierdoor moeten de vakken steeds meer aandacht aan andere vaardigheden besteden. Deze vernieuwing biedt veel mogelijkheden, maar vergroot het probleem ook. In elke klas zit ongeveer een derde van de leerlingen verkeerd (een klein deel zit te laag en anderen op een te hoog niveau). Met hard werken halen de leerlingen uiteindelijk wel het diploma.

### *Maatregelen*

In de quickscan wordt aangegeven dat er een aantal maatregelen zijn genomen, waarbij de gewenste resultaten deels zijn behaald. Zo krijgen leerlingen met problemen bij teksten extra ondersteuning en worden mentoren ingezet die ‘passen’ bij de

havo-leerling. Verder is er een introductiedag om leerlingen kennis met elkaar en hun docenten te laten maken.

Uit de gesprekken komt naar voren dat er een aantal projecten is gestart. Zo doet de school mee aan havisten competent en wordt samengewerkt met een hogeschool waarbij leraren worden getraind in probleemgestuurd onderwijs (om de aansluiting op het hbo te verbeteren). Bij de invoering van nieuwe vakken wordt rekening gehouden met de behoeften en kenmerken van de leerlingen. Zo is het vak natuur, leef en technologie (NLT) bewust in de havo ingezet, omdat het dicht staat bij de wereld waarin je leeft. Op het vwo hebben ze juist gekozen voor wiskunde D, omdat dit vak meer voorbereidend op het wetenschappelijk onderwijs is. Bij de invoering van nieuwe vakken is de hele afdeling betrokken. In het afdelingsoverleg is de havo-problematiek een onderwerp van gesprek en wordt gekeken hoe ze hier op in kunnen spelen. Om te horen wat er leeft en knelpunten op te lossen organiseren leerjaarcoördinatoren klankbordgroepen met leerlingen (6x per jaar) en met ouders (2-3x per jaar). Daarnaast geven de leraren aan dat ze in de klas proberen aan te sluiten bij de behoeften en wensen van de leerlingen, onder andere door leerlingen te motiveren en te prikkelen, door de stof niet te complex te maken of door meer structuur te bieden.

## **School B**

### *Beschrijving*

De school ressorteert onder een schoolbestuur voor vmbo, havo en vwo. De school neemt als havo/vwo-school een zekere uitzonderingspositie in. De school telt tussen de 500 en 1000 leerlingen, waarvan 200 leerlingen de havo volgen. De havo populatie binnen de school is divers wat betreft spreiding in woonplaats en schoolloopbaan. De school doet sinds een jaar mee aan het project havisten competent. In drie havo oriënteren leerlingen zich op beroepen (beroepsoriëntatie). Ze zijn net met een enthousiaste groep docenten gestart met webquests, vakoverstijgende vakken.

Uit het inspectieonderzoek (2006) blijkt dat de school onvoldoende scoort op de kwaliteitsaspecten 'kwaliteitszorg', 'voorwaarden kwaliteitszorg', 'tijd' en 'actieve en zelfstandige rol leerlingen'. Via het bovenschools bestuur zijn wel ontwikkelingen gaande waardoor de inspectie verwacht dat de school in de nabije toekomst zorg zal dragen voor een systematisch behoud en verbetering van de kwaliteit van haar onderwijs. Het rendement van de onderbouw stijgt positief uit boven het landelijk gemiddelde.

### *Aard van de problematiek*

Uit de quickscan komt een aantal problemen naar voren die spelen in havo 3, 4 en 5 van school B:

- overgang onderbouw, tweede fase;
- inzet en werkhouding leerlingen;
- capaciteitengebrek;
- motivatieproblemen;

- sociale problematiek;
- afdalende maatschappelijke status van het voortgezet onderwijs;
- invloed (demotiverende) omgeving;
- tijdrovende ict-activiteiten;
- puberteit.

Het effect van deze problemen zijn slechte resultaten. De sfeer op de school is wel oké. Op basis van de gesprekken met de directie, docenten en leerlingen worden de genoemde problemen in deze subparagraaf nader beschreven op drie niveaus, namelijk de schoolorganisatie, de docent en de leerling.

#### Schoolorganisatie

De directie geeft aan dat er problemen zijn bij de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw (tweede fase). Leerlingen geven aan dat het gaat om de hoeveelheid werk, de vereiste zelfstandigheid en de hoeveelheid initiatief die van leerlingen wordt verwacht. In havo 4 moeten de leerlingen veel meer doen en is de stof moeilijker: "het was net alsof het geen vervolg was".

De leerlingen geven aan dat er veel lesuitval is en dat deze uren worden opgevuld met forumuren, waarin de leerlingen zelfstandig kunnen werken. Probleem is echter dat er dan geen uitleg is over een vak. Leerlingen geven tevens aan dat het vwo wordt voorgetrokken. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om uitstapjes. Terwijl de vwo leerlingen een dag naar Amsterdam mochten, ging havo op de fiets naar een nabijgelegen stad. Zelf denken de leerlingen dan ook "wij zijn maar de havo". Dit wordt ingegeven door het verschil in reisesjes en betere roosters op vwo. Het vak filosofie kan alleen gekozen worden door de leerlingen van het vwo. Verder wijzen leraren ook op dit verschil: "op het vwo ging het beter".

#### Docent

De directie geeft aan dat door een deel van de docenten wordt uitgedragen dat havo het laagste niveau is op de school. Dit beeld bestaat ook bij de leerlingen zelf. Dit ondanks het feit dat de havo het op een na hoogste opleidingsniveau binnen het voortgezet onderwijs is. Volgens de directie is het voor docenten lastig om te bepalen wat ze in de les moeten (klassenmanagement). Een groep docenten vindt het moeilijk om onderscheid te maken tussen vwo en havo leerlingen. Verder is er een probleem met orde houden en klagen de docenten over de kennis van leerlingen. Leerlingen geven aan dat ze meer betrokken zouden moeten worden bij de les. Nu is het zo dat altijd dezelfde leerlingen aandacht krijgen. En daarbij gaat de meeste aandacht uit naar leerlingen die herrie maken.

#### Leerling

De directie geeft aan dat er een groot verschil bestaat tussen de ontwikkelingsfasen van diverse leerlingen in 3 havo. Verder lijkt het alsof slechte resultaten de leerlingen onverschillig laat, dat het ze niet interesseert. De leerlingen hebben veel invloeden van buitenaf. De leerlingen bevinden zich in een zapcultuur, ze houden zich bezig met msn, de mp-3 speler, de computer, games (vooral havo jongens) en ze hebben baantjes. Leerlingen zelf geven aan weinig of geen tijd te hebben voor school omdat ze moeten werken, geen zin hebben of betere/leukere dingen te doen hebben (af-

spreken met vrienden bijvoorbeeld). De leerlingen uit havo 5 geven aan dat ze teveel huiswerk krijgen en dat daardoor veel leerlingen keuzes maken in welk huiswerk ze wel en niet doen.

De directie geeft aan dat er sprake is van ordeproblematiek in havo 3. Havisten zijn gevoelig voor prikkels van buiten en voor groepswerking. Als er in de klas een aantal leiders is, kan deze de rest van de klas meetrokken. Deze problematiek stelt eisen aan de flexibiliteit van de docent. De docenten geven aan dat de meeste problemen zich voordoen in havo 4. In havo 4 moeten leerlingen nadenken over wat ze willen, maar daar zijn ze nog niet aan toe. Verder geven de docenten aan dat havisten een korte concentratieboog hebben.

### *Maatregelen*

In de quickscan wordt aangegeven dat er een aantal maatregelen is genomen. Het gaat hierbij om besprekingen in teams en ouder- en leerlingklankbordgroepen. De klankbordgroepen voor leerlingen en ouders vinden structureel plaats, respectievelijk drie keer en twee keer per jaar. De klankbordgroepen van de leerlingen vinden in wisselende samenstelling plaats en er worden leerlingen (per leerjaar) uitgenodigd die iets te zeggen hebben. Het gesprek is open en wordt door de afdelingsleider begeleidt. Tijdens de klankbordgroepen worden kleine ergernissen weggenomen. De fundamentele zaken (collega's, lesstof) zijn lastiger om op te lossen. Door de bijeenkomsten krijgt de afdeling goed zicht op hoe ze het doen (verlangens, tevredenheid). Resultaten worden teruggekoppeld naar betreffende docenten en/of het team. De maatregelen hebben echter (nog) niet het gewenste resultaat opgeleverd.

Uit het gesprek met de directie komt een aantal aanvullende maatregelen naar voren. Zo wordt naar aanleiding van het feit dat leerlingen hun huiswerk niet maakten lik op stuk beleid gevoerd. Als het huiswerk niet is gemaakt, moeten ze een uur langer op school blijven. Dit beleid staat echter haaks op de tweede fase. Het voordeel van dit beleid is dat je het vooroordeel ten aanzien van de studiebollen weghaalt. Nadeel is wel dat sommige leerlingen het huiswerk overschrijven. Verder kunnen leraren bewust kiezen waar ze les willen geven (tot welk team ze willen behoren). Een kleine groep docenten kiest daarbij bewust voor de havo. De meeste mensen willen echter een mix tussen grofweg de intellectuele uitdaging in het vwo en de sociale uitdaging op het havo. De voorkeur/indeling wordt besproken in het functioneringsgesprek.

Omdat de didactische variatie (mix van werkvormen en afwisseling tussen uitleg en zelfwerkzaamheid) voor een groot deel van de leraren lastig is, is een aantal leraren uit 2 en 5 havo hiermee bezig. De bedoeling is dat zij hun kennis overdragen aan de andere leraren. De docenten die gebruik maken van andere werkvormen doen dit om de les minder saai te maken voor de leerlingen, maar ook voor zichzelf. Omdat de concentratieboog van de leerlingen kort is, variëren ze binnen de tijd. Dertig minuten concentreren is veel.

## **School C**

### *Beschrijving*

De school is een zogenaamde 'smalle school'; dat wil zeggen dat de school drie verschillende afdelingen kent, te weten havo, atheneum en gymnasium en er geen fusies hebben plaatsgevonden met vmbo-scholen. De school telt in totaal ongeveer 1600 leerlingen, waarvan 300 brugklasleerlingen, 650 havoleerlingen en 650 vwo-leerlingen. De havopopulatie kan worden getypeerd als vrij homogeen. De gemiddelde leeftijd van het docentenkorps is iets hoger dan het landelijke gemiddelde. Veel docenten zijn 50 jaar of ouder of tussen de 25 en 35 jaar. De leeftijdsgroep 35 tot 50 is nauwelijks vertegenwoordigd. In school C geven eerstegraders ook les in de onderbouw en krijgen tweedegraders de kans om gedeeltelijk in de bovenbouw les te geven. Naast docenten zijn in school C ook twee lesassistenten werkzaam. Zij assisteren docenten en vervangen docenten die ziek zijn.

Binnen de afdelingen wordt sinds twee jaar in teams gewerkt; voor de havo betreft het de teams havo 2/3 en havo 4/5. Deze teams worden aangestuurd door zogenaamde afdelingsconrectoren; zij zijn de direct leidinggevenden van de docenten. De afdelingscoördinatoren zijn verantwoordelijk voor de afstemming tussen de teams. Zeker met betrekking tot de onderwijsontwikkeling staat het werken in teams nog in de kinderschoenen. School C is een traditionele sectie-/vakgerichte school. De vaksecties zijn dus niet uit beeld, zij zijn verantwoordelijk voor de doorlopende leerlijnen en de vakinhoud. Het team is echter richtinggevend. Het is dan ook nadrukkelijk de bedoeling om de teams meer te betrekken bij de onderwijsontwikkeling, bijvoorbeeld in de vorm van het formuleren van eigen speerpunten. De marges waarbinnen de teams kunnen opereren zijn echter klein, alle activiteiten moeten passen binnen het schoolplan. De teams vergaderen 5 tot 6 keer per jaar. De secties vergaderen ongeveer 4 keer per jaar en hebben daarnaast veelvuldig informeel overleg.

Met betrekking tot de in-, door- en uitstroom kan worden opgemerkt dat brugklasleerlingen die niet voldoen aan de overgangsnormen (voor havo/vwo) uitstromen naar het vmbo. Het gaat hierbij om ongeveer 4% van de leerlingen (onder het landelijke gemiddelde. In de onderbouw stromen leerlingen min of meer zonder vertraging door. Een deel van de havoleerlingen dat niet voldoet aan de overgangsnormen, stroomt uit naar het vmbo (van 2 havo naar 3 vmbo en van 3 havo naar 4 vmbo). Het periodieke kwaliteitsrapport van de inspectie (2007) levert geen aanvullende informatie op.

### *Aard van de problematiek*

In de quickscan wordt het gebrek aan inzet van leerlingen voor schoolwerk genoemd als een probleem dat speelt in havo 3, 4 en 5. Leerlingen hebben veel afleiding van sociale activiteiten ("bijbaan, sport, msn-en, chillen") en zijn vaak te optimistisch over de mogelijkheden om "alles op het laatste moment te repareren". In de klas leidt dit tot ergernis bij docenten omdat leerlingen vaak slecht voorbereid in de les komen. De genoemde problemen resulteren in (met het oog op de capaciteiten van leerlingen) tegenvallende leerlingprestaties. Op basis van de gesprekken met de directie, do-

centen en leerlingen worden de genoemde problemen in deze subparagraaf nader beschreven op drie niveaus, namelijk de schoolorganisatie, de docent en de leerling.

### Schoolorganisatie

School C kent een eenjarige brugperiode. De indruk bestaat dat veel leerlingen in 2/3 havo in de brugklas ingezet hebben op het vwo (en aansluitend de universiteit) en het gevoel hebben dat de havo zonder al teveel inspanning wel zal lukken of juist de moed laten zakken om het niet gelukt is om naar het vwo te gaan. In havo 2 en 3 is de motivatie van de leerling veel minder groot dan in de brugklas. De directie vraagt zich af of de havo in het determinatietraject in de brugklas niet te zeer gepresenteerd wordt als alternatief van het vwo en hier op deze wijze in negatieve zin aan bijdraagt.

Een ander probleem in de schoolorganisatie is dat de aansluiting van 3 op 4 havo niet optimaal is. Docenten geven aan dat veel dingen in havo 4 anders zijn georganiseerd dan in havo 3. In de onderbouw wordt de leerstof aangeboden in losse stukjes, in de bovenbouw meer als één geheel. De leerlingen ontbreekt het aan overzicht. Leerlingen moeten veel meer zelf doen en bijhouden. Docenten controleren hen niet meer en in veel gevallen betekent dit dat leerlingen ook niets doen. Leerlingen zijn het niet gewend om met een planner te werken en vinden dit moeilijk. De toetsen zijn moeilijker. Omdat de cijfers meetellen voor het examen is het niet mogelijk om een toets te verzieken. Ook is onvoldoende duidelijk wat de bedoeling is van de zelfstudie-uren. Het is een grote overgang, leerlingen worden helemaal losgelaten en voelen zich hier onvoldoende op voorbereid. Havo 4 leerlingen ervaren de overgang van havo 3 naar havo 4 als zeer ingrijpend. De havo 5 leerlingen zijn iets meer genuanceerd. Ook zij zijn van mening dat het verschil tussen havo 3 en 4 groot is. Zij geven echter aan dat zij wel degelijk zijn voorbereid op havo 4 in havo 3 (gesprekken, keuzebegeleiding, advies). Het verschil tussen havo 4 en 5 is niet zo groot, er wordt vanzelfsprekend wel meer gehamerd op het examen. Achteraf bezien lijken havo 5 leerlingen minder moeite te hebben met de overgang dan de havo 4 leerlingen die er nu midden in zitten (de laatste groep leerlingen is misschien weinig objectief). De vraag is of leerlingen juist hebben geleerd van het feit dat zij in havo 4 overvallen werden.

Een aantal leerlingen heeft ook het gevoel met de tweede fase onvoldoende te worden voorbereid op het hbo. Leerlingen moeten wel leren zelfstandig werken en plannen, maar dit kan niet van de ene op de andere dag. Dit zou vanaf de brugklas geleidelijk moeten worden opgebouwd.

### Docent

Docenten merken op dat leerlingen zich vervelen, zij worden niet aangesproken op de manier zoals ze willen, namelijk zoals ze zelf leven (zappen, zelf bepalen wat je doet). Dat kan de school hen ook niet bieden. Onder andere door de onderwijstijd zit de school in een strak keurslijf. Leerlingen worden onvoldoende uitgedaagd om zich in iets vast te bijten en als iets te moeilijk wordt, haken ze af. De leerlingen beamen dit. Als lessen langdradig en saai zijn ("gewoon klassikaal en pennen"), wordt de klas onrustig. Als docenten hier niet op reageren door bijvoorbeeld iets anders te gaan doen, haakt een groot deel van de leerlingen af. Deze leerlingen zijn dan niet meer



geconcentreerd. Volgens de leerlingen blijven de lessen alleen rustig als de docent in staat is om orde te houden (wat vaak niet lukt). Lukt het de docent om hier alert op te reageren en op tijd iets anders te gaan doen, dan doet iedereen weer actief mee met de les. Leerlingen geven bovendien aan dat als docenten veel moeilijke woorden gebruiken, zij afhaken. Docenten zouden volgens de leerlingen meer rekening met hun moeten houden en nagaan of ze begrijpen wat de docent zegt. Volgens de leerlingen moeten docenten dus niet denken: "ik leg het ze uit en ze zien maar wat ze ermee doen".

### Leerling

Het beeld van de leerling in relatie tot de havo-problematiek van directie, docenten en leerlingen laat veel overkomsten zien. De directie, docenten én de leerlingen geven aan dat havo-leerlingen moeite hebben met zelfstandig werken. Volgens de docenten spelen de korte spanningsboog, gebrek aan planningsvaardigheden en het korte termijn denken ("genieten van het moment, geen zorgen over de toekomst") van leerlingen hierin een belangrijke rol.

Naast het gebrek aan zelfwerkzaamheid is ook de motivatie van leerlingen een belangrijk probleem in havo. Veel havo-leerlingen zijn weinig gemotiveerd voor hun schoolwerk. Leerlingen merken hierbij op dat, omdat leerlingen nog niet weten wat ze na de havo willen gaan doen, ze ook niet weten waarvoor ze nu werken. Volgens de docenten kijken veel leerlingen niet verder dan één dag vooruit en zijn hierdoor minder gemotiveerd en onrustig in de klas (de hele klas heeft hier last van). Leerlingen geven aan dat "als je weet wat je wilt, je ook weet waarvoor je werkt. Je wil dan zo snel mogelijk de havo afronden en beginnen aan een opleiding die je echt leuk vindt." Havo 5 leerlingen zijn in dat opzicht duidelijk een stap verder, zij weten veel beter wat ze willen en hebben (een enkeling daargelaten) een duidelijk doel voor ogen.

Volgens de docenten zijn havo-leerlingen door het gebrek aan intrinsieke motivatie, veel afleiding door de buitenschoolse wereld en saaie lessen gericht op minimale prestaties. Uiteraard kent ook deze groep leerlingen die ervoor gaan. Juist door deze grote verschillen in inzet binnen de groep havo-leerlingen is het volgens de docenten moeilijk om de havo-leerlingen als groep aan te sturen.

### *Maatregelen*

School C is in haar aanpak sterk gericht op de havo. In het kader van de havo-problematiek is een aantal maatregelen vastgesteld met als doel om de havo binnen de school een aparte gewaardeerde status te geven. Het betreft de volgende maatregelen: een kleinere klassendeler, gebruik van een aparte lesmethode in de havo (in plaats van een vwo-methode) en aparte havotoetsen, het instellen van mentoren met hart voor de havo (positief gemotiveerd en goed in het contact met kinderen). De schoolleiding stuurt (en controleert) op deze maatregelen. Het resultaat is dat de scheiding tussen havo en vwo veel kleiner is geworden.

Naast de genoemde maatregelen kent de school een traject om de didactische- en begeleidingsvaardigheden van docenten meer te richten op het activeren en motiveren van de leerlingen en op het verhogen van zelfstandigheid en sociale vaardighe-

den. Een ander doel van dit traject is docenten te laten reflecteren op hun eigen lesstijl en hier zondig verbetering in aan te brengen. Het eigen beeld van het functioneren van docenten wordt aangevuld met het beeld dat leerlingen over het functioneren van docenten hebben. Docenten vragen een deel van hun leerlingen naar hun mening over zijn of haar lessen, verwerkt de resultaten en brengt deze in tijdens het functioneringsgesprek. De uitvoering ligt dus bij de docent en de schoolleiding heeft hierin een sturende rol.

De genoemde maatregelen worden ondersteund door een aantal stevige disciplinaire maatregelen (gedragsregels, omgangsvormen etc.), die leerlingen duidelijk moeten maken dat zij hier zijn om iets te leren.

## **School D**

### *Beschrijving*

De school bestaat uit vier locaties, waar de afdelingen vmbo, havo, atheneum en gymnasium zijn vertegenwoordigd. De bovenbouw havo en vwo is op de bezochte locatie gelokaliseerd. Op deze locatie zijn 890 leerlingen, waarvan 5 havo 3 klassen, 7 havo 4 klassen en 7 havo 5 klassen. Iets meer dan de helft van de leerlingen op deze locatie krijgt les in de havo. De groei van de school komt dan ook met name voort uit de havo. Doordat de locatie bestaat uit de bovenbouw havo en vwo krijgt de school te maken met leerlingen die op- en afstromen. De havo populatie is dan ook divers qua schoolloopbaan. Daarnaast is sprake van diversiteit wat betreft spreiding in woonplaats.

Op de locatie werken 60 docenten, die georganiseerd zijn in een havo team en een vwo team. Omdat de teams te groot zijn, moeten deze anders georganiseerd worden. Het huidige onderscheid wordt door veel mensen gezien als kunstmatig. Docenten zien zichzelf namelijk niet specifiek als een havo of vwo docent. Door het grotere aantal havo leerlingen geven docenten ook meer les in de havo dan in het vwo. De school streeft echter niet naar een onderscheid in havospecialisten en vwo-specialisten. Van de docenten op de locatie geeft 5% van de docenten les in de onderbouw. De directie zou graag zien dat docenten wat meer lesgeven in onderbouw. Voorafgaand aan de fusie gaf iedereen les in havo/vwo 1 tot en met 5/6. Door dit onderscheid in onderbouw en bovenbouw op te heffen, wil de school de leerlijn weer beter in beeld krijgen. Praktisch gezien betekent dit dat docenten moeten wisselen van locatie.

Tussen de locaties vindt een keer per maand sectoroverleg plaats. Binnen de locatie werden in het verleden vergaderingen onder leiding van de afdelingsleider georganiseerd. In de praktijk komen deze vergaderingen niet meer zo vaak voor, gezien de omvang van de teams. Daarom wordt er nu meer op basis van onderwerp vergaderd. Zo vergaderen docenten van aanverwante vakken samen.

### *Aard van de problematiek*

Uit de quickscan komt naar voren dat de havo-problematiek binnen de locatie met name betrekking heeft op de intrinsieke motivatie van de leerlingen. Het is dan ook lastig te definiëren wat aantrekkelijk onderwijs is voor deze groep leerlingen en hoe de leerlingen gemotiveerd kunnen worden meer te doen dan minimalistisch werken. Verder is het moeilijk een balans te vinden tussen het bieden van voldoende structuur en keuzevrijheid aan leerlingen. Op basis van de gesprekken met de directie, docenten en leerlingen worden de genoemde problemen in deze subparagraaf nader beschreven op drie niveaus, namelijk de schoolorganisatie, de docent en de leerling.

### Schoolorganisatie

Er is sprake van onvolledige transfer. Dit betekent dat leerlingen moeite hebben om kennis in een andere omgeving toe te passen. Dit speelt zowel bij de overgang van de basisschool naar middelbare school als van de middelbare school naar het hbo, de universiteit. Binnen de school moeten leerlingen veel overstappen, omdat de onderbouw en bovenbouw op aparte locaties zitten. En dit lijkt met name een probleem voor de havo-leerlingen. Een verdeling over verschillende locaties heeft ook gevolgen voor de bewaking van de doorlopende leerlijn.

Leraren geven aan dat een kwart van de leerlingen blijft zitten op de havo 4. Een groot deel van de leerlingen gaat in rapportvergaderingen uiteindelijk toch over, omdat de school denkt dat ze toch kunnen slagen. En een groot deel slaagt ook. Een aantal leraren geeft aan te kunnen balen als leerlingen, die een heel jaar niets doen toch overgaan en slagen. De leraren geven aan dat doordat de leerlingen gedisciplineerd zijn en de omstandigheden ook goed zijn (weinig allochtone leerlingen en weinig gebroken gezinnen), ze de leerlingen erbij weten te trekken tot het examen.

Havo leerlingen hebben een andere aanpak nodig dan vwo leerlingen. Het is echter lastig om het onderscheid concreet te maken en te vertalen in een aanpak. Elke docent heeft hier vaak wel een bepaald gevoel bij. Wanneer het onderscheid beschreven wordt blijkt dat het onderscheid tussen havo en vwo overeen komt met de beschrijving van het verschil tussen vmbo basis en kader met vmbo gemengd en theoretisch. Verder geven de leraren aan dat de directie acties van de leraren te weinig ondersteunt. Zo zijn ze twee jaar geleden door middel van twee bijeenkomsten gestart met het nadenken over de aanpak van de havo-problematiek. Alhoewel het initiatief bij de directie lag om een nieuwe bijeenkomst te organiseren, is het blijven liggen zonder er een vervolg aan te geven. Het aanwezige havo team doet hier dan ook niets aan. Eventuele acties zijn afhankelijk van de inspanningen die de secties leveren, maar hier wordt niet door de directie op gestuurd.

Volgens de leraren zijn niet alle lesmethoden geschikt voor de havo-leerlingen. Doordat sommige methoden te moeilijk zijn, ontbreekt de herkenning en is het moeilijk voor de leerling. De leraren zeggen te weinig tijd te hebben om de onderwerpen bijvoorbeeld door meer casusgericht te werken, interessanter te maken. Aanpak, didactiek en aanbod moeten aansluiten bij de havo-leerling en dat is nu lang niet altijd het geval.

Tot slot is de aanpak van spijbelen erg belangrijk. Wanneer de controle verslapt, hebben leerlingen dit snel in de gaten en raak je ze kwijt. De leerling heeft dan het gevoel anoniem door de school te kunnen lopen.

### Docent

Leerlingen geven aan dat de manier waarop de leraar zichzelf presenteert en opstelt en de lesmethode een belangrijke rol spelen. Als de leraar alleen maar achter zijn of haar bureau zit, is een les vaak saai. Een afwisseling tussen zitten en staan, rondlopen en af en toe een geintje maken, maakt de les leuker. En dan zijn de leerlingen ook meer gemotiveerd voor het vak. Wanneer een leraar zich beter dan de leerlingen voelt en aangeeft "jullie zijn leerlingen, ik ben de baas" is een leraar niet populair en neemt de motivatie van leerlingen af. Als een leraar niet bereid is om vragen te beantwoorden, denken leerlingen laat maar zitten. Bij lesmethoden is de aanwezigheid van bronnen en plaatjes en de vraagstelling voor opdrachten belangrijk voor het leuk vinden van een vak/les.

### Leerling

Uit het gesprek met de directie blijkt dat de resultaten van de school erg goed zijn. De onderwijsinspectie heeft de school het predicaat excellent gegeven (2003-2006). Desondanks geven de docenten aan dat het niveau van de leerlingen daalt en dat leerlingen met name in havo 4 en het begin van havo 5 weinig intrinsiek gemotiveerd zijn.

Leraren geven aan dat leerlingen met name gericht zijn op het uitvoeren van productiewerk (dingen overschrijven). Leerlingen vinden het moeilijk om informatie toe te passen. De bereidheid om ergens over na te willen denken (bijvoorbeeld het napluizen van een tekst zonder woordenboek) wordt minder. Een deel van de havo 4 leerlingen is volgens de leraren weinig kritisch op zichzelf en heeft weinig aandacht voor de school. Omdat een groot deel van de leerlingen toch overgaat, denkt een deel van de leerlingen dat ze weg kunnen komen met een jaar niets doen.

Leerlingen geven aan dat de moeilijkheidsgraad van een vak bepalend is voor de motivatie. Als een leerling slecht presteert en het gevoel heeft de cijfers niet meer te kunnen ophalen neemt de motivatie af. Wanneer de leerling het huiswerk te veel vindt, wordt het maken uitgesteld. Dan is het belangrijk dat ingepeperd wordt dat de leerling het huiswerk moet maken en inleveren. De overgang tussen havo 3 en 4 wordt als een te grote stap gezien door de leerlingen. In havo 4 moeten de leerlingen veel meer doen en is de lesstof van bepaalde vakken veel moeilijker. Verder werken de leraren en leerlingen in vier havo met studiewijzers en wordt het huiswerk niet op het bord geschreven. Op de ene locatie zijn de leerlingen hier in drie havo beter op voorbereid dan op de andere locatie. In 4 havo hebben de leerlingen ook veel meer vrijheid en raken ze sneller achterop. Leerlingen moeten zelf hun huiswerk inplannen en de motivatie hebben om het te maken.

### *Maatregelen*

In de quickscan is aangegeven dat de rol van de coördinatoren belangrijk is voor de aanwezigheid van leerlingen. De coördinator van de bovenbouw havo controleert

dagelijks of het aantal afgemelde leerlingen overeenkomt met de presentie van de leerlingen in de klassen. Wanneer een leerling afwezig is zonder afmelding wordt in eerste instantie contact opgenomen met de leerling zelf en daarna de ouders. De leerling heeft de keuze om de volgende dag een half uur voor het eerste lesuur aanwezig te zijn of tot 16.30 uur 's middags. Tijdens het nablijven kunnen leerlingen aan hun huiswerk werken. Door het lik op stuk beleid is de aanwezigheid van leerlingen zeer hoog en het aantal telaarcomers laag. Dit systeem wordt twee keer per jaar geëvalueerd door de directie en de coördinatoren. Verder worden er studiemiddagen georganiseerd, waarin problemen worden geanalyseerd en sinds dit schooljaar hebben ook docenten van aanverwante vakken overleg, waarin ze concreet aan de slag gaan met de didactiek.

De directie heeft een bewakende rol. Ze letten er op dat de havo geen theezakje van het vwo wordt. Voor consequent beleid is echter meer achtergrond nodig over het verschil tussen de havo en vwo leerling. Wel worden er in de nabije toekomst maatregelen genomen met betrekking tot de inrichting van de teamstructuur en de start van het project onderwijs op maat waarbij leerlingen binnen de onderwijstijd meer vrijheid krijgen. Dit project start in havo 4.

Om voeling met de leerlingen te houden organiseren de leerlingen een paar keer per jaar een bijeenkomst met afgevaardigden van leerlingen en de directie. Zowel de leerlingen als de directie dragen onderwerpen aan. Nadat leerlingen over deze onderwerpen hebben gesproken, bespreekt een deel van de leerlingen dit met de directie. Tijdens dit overleg wordt ook de argumentatie van de directie achter bepaalde beslissingen toegelicht. De directie geeft echter aan dat de school meer input van leerlingen zou kunnen vragen, maar dat dat een omslag in de schoolcultuur vergt.



## Bijlage 6

### Cijfers vier scholen

#### School A

	<b>2 havo</b>	<b>3 havo</b>	<b>4 havo</b>	<b>5 havo</b>
2004-2005	T: 88%	T:84%	T:88%	Gesl:96%
	D: 6%	D: 8%	D: 6%	D: 2%
	3 vmbo:7%	4 vmbo:9%	Schoolverl:6%	Volw.ed:2%
2005-2006	T:84%	T:85%	T:74%	Gesl:98%
	D: 6%	D: 6%	D:16%	Volw.ed:1%
	3 vmbo:10%	4 vmbo: 9%	Schoolverl:10%	Onbekend:1%
2006-2007	T:90%	T:90%	T:82%	Gesl.:95%
	D: 3%	D:6%	D:14%	D: 5%
	3 vmbo:7%	4 vmbo:4%	Schoolverl:4%	

T = toelaten naar volgend leerjaar

D = doubleren, dus zelfde leerjaar overdoen

**School B**

<b>HAVO</b>	<b>Aantal leer- lingen in examenjaar</b>	<b>Aantal leer- lingen dat examen deed</b>	<b>Aantal ge- slaagde leer- lingen</b>	<b>Percentage geslaagde leerlingen</b>
2006	48	48	43	89,6
2007	62	62	60	96,8
<b>Percentage doubleurs</b>				
	<b>2005-2006</b>		<b>2006-2007</b>	
havo 2	20%		13%	
havo 3	38%		19%	
havo 4	15%		29%	
havo 5	10%		3%	

**School C**

<b>Bevorderings- en sla- gingspercentages</b>	<b>2004-2005</b>	<b>2005-2006</b>	<b>2006-2007</b>
2 naar 3 havo	87%	80%	80%
3 naar 4 havo	87%	80%	85%
4 naar 5 havo	78%	82%	85%
Geslaagd 5 havo	91%	94%	95%



**School D**

Havo-5	Jaar	Geslaagd		Afgewezen		Totaal
	04/05	125	96,2%	5	3,8%	130
	05/06	142	92,8%	11	7,2%	153
	06/07	140	94,0%	9	6,0%	149
	Totaal	407	94,2%	25	5,8%	432