

Schoolrijpheid ontrafeld: een historische analyse

Een onderzoek naar de introductie van schoolrijpheid als een meetbaar eigenschap met de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest van kleuters in het onderwijs in 1969

Esther Boezen

S5422116

Masterthesis Orthopedagogiek (PAMA5166)

Master Orthopedagogiek

Faculteit GMW

Rijksuniversiteit Groningen

Versie 1

Eerste beoordelaar: L.W. van Haften

Tweede beoordelaar: J. Exalto

Aantal woorden: 11915

16 juni 2023

Abstract

The thesis 'Unraveling School Readiness: A Historical Analysis' examines the introduction of the concept of school readiness as a measurable attribute through the Nijmegen School Readiness Test (NST) for preschoolers in education in 1969. The aim is to understand the NST as a product of the context in which the test was developed. The research question is: "*How did the Nijmegen School Competence Test contribute to the introduction of the concept of school readiness as a measurable attribute in preschool education in 1969?*" This study utilizes historical archival research, scientific and historical sources, primary and secondary materials, and opinion pieces from pedagogical journals from the 1960s, viewed through the lens of Science, Technology and Society Studies.

The results indicate that the development of the NST was intertwined with the broader economic, political, and social context, as well as changes in the preschool education system and the era in which testing technology in education was perceived as objective and reliable. The NST constructed the concept of school readiness as measurable through a test for preschoolers and questionnaires for both preschool teachers and parents. The conclusion is that the economic, political, and social context influenced the introduction of the NST in education. The developers attempted to introduce an objective measurement tool, but their success was limited. By applying STS, the complexity and dynamics of testing can be explored in a historical perspective, providing insights into the broader implications and meanings of testing instruments in society.

Keywords: historical, Nijmeegse School Readiness Test, school readiness, school aptitude, Science Technology and Society Studies

Samenvatting

De thesis ‘Schoolrijpheid ontrafeld, een historische analyse’ onderzoekt de introductie van het begrip schoolrijpheid als meetbaar eigenschap met de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest bij kleuters in het onderwijs in 1969. Het doel is om de NST te begrijpen als product van de context waarin de test ontwikkeld is. De onderzoeksvraag luidt: *“Hoe heeft de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest een bijdrage geleverd aan de introductie van het begrip schoolrijpheid als meetbaar eigenschap in het onderwijs van kleuters in 1969?”* Het betreft een historisch, archiefonderzoek met archiefstukken, wetenschappelijke en historische bronnen, primaire en secundaire bronnen en opiniestukken uit pedagogische tijdschriften uit de jaren ’60 bekeken vanuit Science Technology and Society Studies. Uit de resultaten blijkt dat ontwikkeling van de NST was verweven met de bredere economische, politieke en sociale context, veranderingen in het schoolstelsel voor kleuters en het tijdperk waarin testtechnologie in het onderwijs werden gezien als objectieve, betrouwbare instrumenten. De NST construeerde het begrip schoolrijpheid als meetbaar aan de hand van een test voor kleuters en vragenlijsten voor zowel de kleuterleidster als ouders. De conclusie is dat de bredere economische, politieke en sociale context van invloed zijn geweest op de introductie van de NST in het onderwijs. De ontwikkelaars hebben een poging gedaan om een objectief meetinstrument te introduceren, maar lijken hierin beperkt te zijn geslaagd. Door het toepassen van STS kan de complexiteit en dynamiek van testen in een historisch perspectief worden onderzocht, waardoor inzicht verkregen kan worden in de bredere implicaties en betekenissen van testinstrumenten in de samenleving.

Sleutelwoorden: historisch, Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest, schoolrijpheid, schoolbekwaamheid, Science Technology and Society Studies

Inhoudsopgave

Abstract	2
Samenvatting.....	3
1. Inleiding	6
2. Theoretisch kader.....	10
3. Methode	12
3.1 Onderzoeksdesign	12
3.2 Selectie van materiaal	12
3.3 Procedure en analyse.....	13
3.4 Reflectiviteit.....	14
4. De NST: een instrument van de bredere context	16
4.1 De groeiende behoefte aan een objectieve meting van schoolrijpheid	16
4.2 De NST als product van nieuwe economische, politieke en sociale ambities ...	20
5. De NST in ontwikkeling	28
5.1 Theoretische achtergrond van de NST.....	28
5.2 Doel van de NST	31
5.3 Procedures en handleidingen van de NST	32
6. De NST herzien: wetenschap als praktijk.....	39
6.1 Beperkingen van de NST	39
6.2 Herziende versie van de NST in 1977	40
6.3 De latere kritieken op de NST.....	42
7. Conclusie.....	44

Literatuurlijst.....48

1. Inleiding

In 1969 werd in Nederland de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (NST) voor kleuters in het onderwijs geïntroduceerd. De NST ging over het beoordelen van de schoolbekwaamheid van kleuters bij overgang van de kleuterschool naar het lager onderwijs. De NST was bedoeld als instrument om kleuters op te sporen die moeilijkheden konden ervaren met het lager onderwijs. Deze kinderen zouden met een meer gerichte, gestructureerde aanpak beter voorbereid zijn op de lagere school. De belofte van de ontwikkelaars was: “Hierdoor werd school geen race, maar een schoolloopbaan waarin zij mogelijkheden hadden die gestimuleerd en gerealiseerd werden.”¹ De NST bestond uit het meten van een aantal vaardigheden, waaronder sociale aanpassing, taakbesef en/of werkbekwaamheid en zelfstandigheid. Hierbij werd gekeken naar kleuters die tekorten vertoonden op bepaalde vaardigheden, zoals taal- of sociaal gedrag. Met de NST wilden de ontwikkelaars een bijdrage leveren aan de optimale ontplooiing van kleuters. In Nederland was er nog geen dergelijke test voor schoolbekwaamheid ontwikkeld en de NST een uitbreiding was op de toen nog weinige testen in Nederland.

De NST werd ontwikkeld in een tijd dat er veel aandacht was voor het testen van kinderen in het onderwijs. De Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) heeft in 1954 een deskundigencomité ingesteld heeft om de mentale gezondheid van het ‘sub normale’ kind in kaart te brengen (Bakker, 2017). Er vond naar aanleiding van dit deskundigencomité in 1957 in Oslo een seminar plaats, waarin de WHO de resultaten heeft gepubliceerd. In dat rapport werden de regeringen aangemoedigd om programma’s en diensten te ontwikkelen voor het meten van het intellect van kinderen. Ook de emotioneel of moreel ‘sub normale’ kinderen moesten aan testen worden onderworpen (Bakker, 2017). De ontwikkelaars wilden een

¹ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 1

instrument ontwikkelen dat zich niet alleen richtte op het meten van intelligentie, maar ook op de vaardigheden die kleuters moesten bezitten om soepel door te stromen naar het lager onderwijs. De NST was daarmee onderdeel van een lange, complexe geschiedenis in de opkomst van testen in het onderwijs, waarbij in toenemende mate gebruikt werd gemaakt van meetinstrumenten bij kinderen. De ontwikkeling van de NST paste in een bredere transnationale ontwikkeling, waarbij er steeds meer aandacht kwam voor kinderen die niet mee konden komen in het onderwijs.²

In de jaren '50 en '60 groeide de behoefte om meer kennis te hebben over kinderen in het onderwijs (Canales & Polenghi, 2019). Er was behoefte aan gestandaardiseerde testen om op een objectieve manier vaardigheden van kinderen in kaart te brengen die op elke school toegepast zou kunnen worden. Er kwam meer vertrouwen in de wetenschappelijke methoden en de uitbreiding van de nationale onderwijssystemen, waardoor het mogelijk was om kinderen massaal te testen in het onderwijs. Intussen leverde testen in het onderwijs academische debatten op (Mülberger, 2020). Enerzijds werden testen in het onderwijs geprezen vanwege de wetenschappelijke manier waarop kinderen geassocieerd konden worden. Anderzijds hadden de testen in het onderwijs veel protesten opgeleverd in de samenleving (Mülberger (2020)). De testen werden gestandaardiseerd en gestructureerd dat ze op methode klassikaal konden worden ingezet. Doordat de testen op dezelfde manier afgenomen werden, konden scholen en kinderen zich met elkaar vergelijken (Lawn, 2020).

Ondanks dat schoolrijpheid nog steeds een onderwerp is in het onderwijs, werd er nog steeds niet hetzelfde gedacht over wanneer een kind schoolrijp is. Er lijkt in de historische literatuur weinig aandacht te zijn besteed aan andere classificeerbare dimensies naast intelligentie. Het meten van intelligentie had een dominante positie gekregen, doordat deze

² ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 1

testen een belangrijke rol hebben gespeeld bij het ordenen, rangschikken en vergelijken van individuen en groepen (Mülberger, 2020). Het werd een middel om individuen en groepen op te sporen die niet pasten in het ‘normale’ onderwijssysteem. Als gevolg hiervan werden kinderen naar speciale scholen of zelfs naar het platteland gestuurd. Testen werden gezien als eerlijke, wetenschappelijke manieren voor classificatie (Lawn, 2020). Gezien het schaarse onderzoek naar de samenhang tussen de opkomst van testen in het onderwijs naast de ontwikkelingen in de samenleving is het interessant om onderzoek te doen naar hoe en wanneer schoolrijpheid werd geïntroduceerd in het klaslokaal van kleuters als meetbaar eigenschap.

Bovengenoemd onderzoek is geïnspireerd op de inzichten van Science Technology and Society Studies (Sismondo, 2010). Daarin wordt verondersteld dat wetenschappelijke praktijken en de sociale werkelijkheid geen gescheiden domeinen zijn, maar met elkaar interacteren. In het geval van de ontwikkeling van testpraktijken in het onderwijs betekent dit dat sociale, politieke en economische normen een rol hebben gespeeld in de ontwikkeling van testtechnologie (Sismondo, 2010).

In dit onderzoek wordt onderzocht hoe het begrip schoolrijpheid werd geïntroduceerd als een meetbaar eigenschap bij kleuters in het onderwijs in 1969. Daarmee levert deze thesis een bijdrage aan de historische kennis van testpraktijken in het onderwijs. De onderzoeksvraag voor dit onderzoek luidt als volgt: *“Hoe heeft de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest een bijdrage geleverd aan de introductie van het begrip schoolrijpheid als meetbaar eigenschap in het onderwijs van kleuters in 1969?”*

Dit wordt uitgewerkt aan de hand van de volgende deelvragen:

- 1) *Welke economische, politieke en sociale factoren speelden mee bij de ontwikkeling van de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest?*

2) *Op welke wijze werd aan de hand van de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest schoolrijpheid tot een meetbaar begrip geconstrueerd?*

3) *Op welke manier werd de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest ontvangen in het werkveld?*

Deze thesis volgt een specifieke structuur om het onderzoek over de NST te presenteren. In het tweede hoofdstuk wordt ingegaan op het theoretisch kader van Science Technology and Society Studies (STS) en hoe dit wordt toegepast in de thesis. In het derde hoofdstuk wordt de methodologie van de thesis toegelicht. Hierin worden de methode en het onderzoeksdesign besproken. Vervolgens zijn er drie hoofdstukken gewijd aan de resultaten. Het eerste resultatenhoofdstuk gaat in op de bredere economische, politieke en sociale context waarin de test ontwikkeld is. Het tweede resultatenhoofdstuk gaat over de ontwikkeling van de NST. Het afsluitende resultatenhoofdstuk gaat over de NST van wetenschap naar praktijk. Ter afsluiting van de thesis volgt er een conclusie, waarin de bevindingen van het onderzoek worden samengevat en antwoord wordt gegeven op de hoofdvraag.

2. Theoretisch kader

Science Technology and Society Studies (STS) is een interdisciplinair vakgebied dat zich richt op de studie van wetenschap, technologie en maatschappij. Het onderzoekt hoe wetenschappelijke kennis en technologische ontwikkelingen worden gevormd door sociale, politieke, culturele en historische contexten en hoe deze op hun beurt de samenleving beïnvloeden. STS kijkt naar wetenschap en technologie als sociale praktijken die worden beïnvloed door menselijke interacties, machtsverhoudingen, economische factoren en culturele waarden. Het richt zich niet alleen op de technische aspecten van wetenschap en technologie, maar ook op de bredere economische, politieke en sociale implicaties ervan (Sismondo, 2010).

Het concept co-production verwijst naar het idee dat wetenschap en technologie niet losstaan van de samenleving, maar juist in interactie met elkaar worden gevormd (Jasanoff, 2004). Het concept van co-production benadrukt dat wetenschappelijke kennis en technologieën niet alleen voortkomen uit objectieve observatie van de wereld, maar ook worden beïnvloed door economische, politieke en sociale factoren. De NST wordt beïnvloed door de bredere maatschappelijke context waarin zij zich ontwikkelde, zoals het reduceren van sociale ongelijkheid in de klas en de vraag naar meer geschoold personeel. Dit benadrukt het concept van co-production, waarbij wetenschappelijke kennis en technologieën niet losstaan van de economische, politieke en sociale factoren die hun ontwikkeling en toepassing vormgeven (Sismondo, 2010).

Binnen het kader van STS wordt co-production onderzocht en benadrukt als een alternatief perspectief op de traditionele opvatting van wetenschap en technologie als objectieve en neutrale entiteiten. Het benadrukt de sociale en politieke aspecten van wetenschappelijke kennisproductie en technologische ontwikkeling, en legt de nadruk op de interactie tussen wetenschap, technologie en samenleving. Co-production wordt vaak

toegepast bij onderzoek naar wetenschap en technologie, waarbij de focus ligt op het begrijpen van de wederzijdse beïnvloeding tussen wetenschap, technologie en de maatschappij (Sismondo, 2010).

Dit perspectief is relevant voor het onderzoeken van de geschiedenis van testen, omdat het onderzoekers in staat stelt verder te kijken dan de oppervlakte van de wetenschappelijke logica en de objectiviteit van testinstrumenten. Het stelt de onderzoekers in staat de bredere economische, politieke en sociale context waarin testen tot stand komen te begrijpen en de invloed hiervan op de ontwikkeling en interpretatie van testinstrumenten te analyseren. Door STS toe te passen kan de complexiteit en dynamiek van testen in historisch perspectief worden onderzocht en inzicht verkregen in de bredere implicaties en betekenissen van testinstrumenten in de samenleving (Sismondo, 2010).

3. Methode

3.1 Onderzoeksdesign

Het huidige onderzoek is kwalitatief van aard. Het betreft een historisch- en archiefonderzoek. Het doel van een archiefonderzoek is om waardevolle informatie en inzichten te verkrijgen over een specifiek onderwerp of een historische gebeurtenis (Saunders, Lewis en Thornhill, 2015). De onderzoeksvraag van dit onderzoek is gericht op het verleden, waarbij de veranderingen in de loop van de tijd in kaart worden gebracht. In dit historisch onderzoek wordt geprobeerd om een weergave te geven van de context waaruit de NST is ontstaan.

3.2 Selectie van materiaal

De kernpublicatie in dit onderzoek is de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest uit 1969 van Mönks, Rost en Coffie (1969). Deze bron is gevonden in het archief van het Archief en Documentatiecentrum van de Nederlandse Gedragwetenschappen (ADNG) van de Rijksuniversiteit in Groningen. In het archief zijn diverse materialen te vinden over de NST. Het materiaal omvat een handleiding, monografie en een instructieboek voor afname en uitwerking van de test van vorm A en B. Om antwoord te kunnen geven op de verschillende vragen die centraal staan in het onderzoek worden de documenten uit het ADNG geanalyseerd. Hieruit kon worden opgemaakt hoe de test is samengesteld en geïntroduceerd.

Verder wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van primaire bronnen. De documentatie over het ontwikkelen van de test wordt aangevuld met historisch bronnenmateriaal, zoals historische opiniestukken uit het pedagogisch tijdschrift van Vrij Nederland. Deze bronnen bieden meer inzicht in de politieke en sociale context waarin de test werd ontwikkeld. Ook is er gebruik gemaakt van secundaire bronnen. Secundaire bronnen zijn bronnen die geschreven zijn door andere historici. Deze bronnen zijn helpend om de context beter te begrijpen. Verder draagt dit materiaal bij aan een antwoord op de hoofdvraag,

omdat historische bronnen een directe connectie met het verleden bieden. Deze bronnen zijn geproduceerd in een bepaalde tijdsgeest, waardoor ze waardevolle inzichten kunnen bieden in de context, gebeurtenissen en denkwijzen van die tijd (Saunders et al., 2015). Tenslotte geeft historisch materiaal nieuwe en unieke inzichten die niet beschikbaar zijn via andere bronnen. Door historisch materiaal te onderzoeken, bestaat de kans om nieuwe perspectieven te ontdekken. Hierdoor kunnen er verbanden gelegd worden tussen gebeurtenissen over een bepaald onderwerp. In deze thesis worden verbanden gelegd tussen gebeurtenissen waarin de NST tot stand is gekomen.

3.3 Procedure en analyse

De NST is geraadpleegd in het Archief en Documentatiecentrum in Groningen. Er is twee keer een bezoek gebracht aan het ADNG. De eerste keer stond het uitkiezen van een test voor dit onderzoek centraal. De tweede keer zijn er extra materialen gezocht die tijdens het eerste bezoek niet aan bod kwamen. Er zijn foto's genomen van het geselecteerde materiaal om te kunnen analyseren.

Bij het analyseren van historisch bronmateriaal kan de onderzoeker verschillende vragen stellen aan bronnen. De oorsprong en context van de bron, wie het heeft geschreven, wanneer en waarom het is gemaakt. De bronnen werden betrouwbaarder door het te combineren met verschillende bronnen (Saunders et al., 2015). Het raadplegen van secundaire literatuur kan helpen om een evenwichtig en nauwkeurig begrip van het onderwerp te ontwikkelen. Daarnaast is het van belang om de toegepaste perspectieven en ingenomen standpunten in de bronnen te ontdekken. De gevonden bronnen in deze thesis zijn betrouwbaar omdat er meerdere bronnen hetzelfde aangeven (Saunders et al., 2015).

Er zijn ook een aantal beperkingen aan historisch bronmateriaal. Het bronmateriaal kan fragmentarisch zijn. Wanneer bronmateriaal fragmentarisch is, is het belangrijk voor een onderzoeker om aanvullende bronnen te vinden om een breder beeld te krijgen. Door extra

bronnen te raadplegen, kan de onderzoeker de ontbrekende informatie aanvullen en een meer volledig inzicht verkrijgen in het onderwerp. Ten tweede kan het een selectieve weergave zijn, omdat niet alle perspectieven of standpunten worden behandeld. Ten derde kunnen de bronnen beïnvloed zijn door vooroordelen of politieke agenda's met de gevonden informatie gekleurd is. De betrouwbaarheid van een bron kan toenemen wanneer er consistentie is met andere bronnen die dezelfde informatie bevestigen. Ten vierde kan het moeilijk zijn om de betrouwbaarheid van de gevonden historische bron te verifiëren. Het raadplegen van meerdere bronnen en het vergelijken van hun bevindingen draagt bij aan het versterken van de geloofwaardigheid en nauwkeurigheid van de informatie. Tenslotte kan de informatie op een onjuiste manier worden geïnterpreteerd. Hier moest voorzichtig mee worden omgegaan in deze thesis (Saunders et al., 2015).

Science Technology and Society Studies (STS) is een interdisciplinair vakgebied dat zich bezighoudt met de studie van wetenschap, technologie en maatschappij (Sismondo, 2010). De STS theorieën moedigen aan welke factoren hebben bijgedragen aan de productie van bepaalde kennis en hoe dit kan zijn beïnvloed door sociale, politieke of culturele factoren. Daarnaast wordt aangemoedigd om af te vragen hoe technologische ontwikkelingen hebben bijgedragen aan de totstandkoming, verspreiding of interpretatie van historisch bronmateriaal. Tenslotte is het van belang om af te vragen hoe historisch bronmateriaal een weerspiegeling is van de bredere sociale, politiek en culturele ontwikkelingen en hoe deze ontwikkelingen op hun beurt hebben bijgedragen aan de productie en interpretatie van historisch bronmateriaal (Sismondo, 2010).

3.4 Reflectiviteit

Het is niet onvermijdelijk dat individuele perspectieven en standpunten enige invloed kunnen uitoefenen op de interpretatie van bronmateriaal. Het is echter belangrijk op te merken dat voorkennis de onderzoeker kan helpen bij het begrijpen van relevantie en

betekenis van de bronnen. De onderzoeker had bepaalde voorkennis over de tijdsperiode waarin het onderzoek plaatsvond, wat heeft bijgedragen aan het identificeren en lokaliseren van relevant bronmateriaal. De onderzoeker is dan deels subjectief en wordt gekleurd door voorkennis. Het is echter essentieel om op te merken dat er geen voorkennis bestond over de NST, waardoor er een open en onbevooroordeelde benadering kon worden gehanteerd bij het analyseren van het gevonden materiaal in het ADNG. Tenslotte heeft de onderzoeker geen voorkennis over het gebruik van testen in het onderwijs. Om een objectief beeld te vormen van de historische ontwikkeling van een onderwerp is het essentieel om een kritische benadering toe te passen en gebruik te maken van een breed scala aan bronnen. Hierbij is een grondige analyse zowel primaire als secundaire bronnen, het vergelijken van verschillende perspectieven en het overwegen van verschillende interpretaties van belang geweest.

4. De NST: een instrument van de bredere context

4.1 De groeiende behoefte aan een objectieve meting van schoolrijpheid

In een tijd waarin de behoeften van kleuters in het onderwijs steeds meer erkenning kregen, creëerden Mönks, Rost & Coffie in 1969 de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest. Dit instrument wierp nieuw licht op het identificeren van leermoeilijkheden bij kleuters.³ De ontwikkelaars wilden met de komst van de NST een bijdrage leveren aan een soepele doorstroom tussen het kleuteronderwijs en de lagere school, waarbij werd gekeken naar het psychologisch profiel van de kleuter op een verschillend aantal gebieden en vaardigheden die de kleuter moest bezitten op een bepaalde leeftijd.⁴

Schoolrijpheid was geen nieuw begrip of concept, maar kende al een lange geschiedenis. Enkele eeuwen geleden schonk men in Europa aandacht aan het vraagstuk ‘schoolrijpheid’ bij kinderen in verschillende contexten. Het onderwijs in de 17^e eeuw was niet te vergelijken met het onderwijs in de 19^e eeuw, maar de ontwikkelaars zagen wel dat het concept ‘schoolrijpheid’ een vraagstuk was waar veelal over nagedacht en geschreven was door verschillende psychologen en pedagogen.⁵ De ontwikkelaars beschreven in de NST dat de Tsjechische pedagoog Comenius (Comenius, 1967) in het begin van de 17^e eeuw enkele criteria voor het al dan niet schoolrijp zijn van het kind toepaste. Volgens Comenius (1967) moest er aan een aantal ‘eisen’ voldaan zijn, voordat het kind door mocht doorstromen naar het lager onderwijs. Deze eisen bestonden uit het hebben van een intellectueel ontwikkelingsniveau, een leergierig kind zijn en het effectief deelnemen aan lessen. Later bracht een Duitse arts Janke (1891) een boek uit over schoolrijpheid van het kind. Janke (1891) maakte onderscheid tussen de lichamelijke ontwikkeling en de pedagogische

³ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 7

⁴ Ibidem, p. 16

⁵ Ibidem, p. 9

ontwikkeling van het kind. Wat de lichamelijke ontwikkeling betreft schreef Janke dat een kind schoolrijp was bij het behalen van de leeftijd van zes jaar in combinatie met een bepaald gewicht passend bij de leeftijd van het kind. In pedagogisch opzicht gaf Janke aan dat het kind over een behoorlijke woordenschat moest beschikken en een voorstellingsvermogen bezat passend bij de leeftijd en zijn voorstellingen en gedachten onder woorden kon brengen. Tot slot moest het kind in staat zijn om de zintuigen en bewegingsorganen goed te coördineren. Vervolgens was er een andere Duitse arts, Steinhaus (1913), die aangaf dat een kind simpelweg niet intelligent genoeg was als het op zesjarige leeftijd nog niet klaar was voor school. De ontwikkelaars verwezen in de NST naar deze Duitse artsen, omdat de NST was gebaseerd op de Duitse Göppinger Schulreifetest.⁶

Naast het onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen kwamen gestandaardiseerde testen om de ontwikkeling van kinderen te meten meer naar voren in het onderwijs. De ontwikkeling van schoolrijpheidstesten startte in de jaren vijftig in Nederland. Een Duitse psycholoog, Kern (1966), verscheen met het werk 'Sitzenbleiberelend und Schulfreife'. Kern (1966) zag een verband tussen kleuters die bleven zitten en de ontwikkelingsrijpheid op de lagere school. Volgens Kern (1966) kwam het leerproces vanzelf op gang als het kind in zijn ontwikkeling de algemene ontwikkelingsrijpheid doorliep. Kern (1966) pleitte voor het integreren van schoolrijpheidstesten in het onderwijs. Hier wilden de ontwikkelaars van de NST iets mee in hun eigen onderzoek naar het ontwikkelen van een schoolrijpheidstest voor het onderwijs in Nederland.

Na het onderzoeken van de standpunten van Comenius, Janke en Steinhaus kon geconcludeerd worden dat zij het niet eens waren over het moment waarop een kind als schoolrijp beschouwd kon worden. Gedurende de jaren veranderde de opvatting over

⁶ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 9

schoolrijp zijn. De pedagoog Jean Piaget werd in deze tijd bekend met de verschillende ontwikkelingsfasen die hij introduceerde na veel praktijkonderzoek (Piaget, 1964). Piaget had een theorie over een aantal ontwikkelingsstadia van het kind geïntroduceerd. Hierin benadrukte Piaget dat een IQ-score alleen onvoldoende was om te constateren dat een kind zwakzinnig zou zijn. Hij geloofde dat intelligentie veel meer omvatte dan alleen het vermogen om abstracte problemen op te lossen en te scoren op gestandaardiseerde tests. Piaget (1964) legde de nadruk op het belang van observeren van kinderen in hun natuurlijke omgeving en het begrijpen van processen en stadia van hun denkontwikkeling. De vaardigheden, kwaliteiten en het sociale gedrag van het kind moesten ook worden overwogen (Bakker, 2015). De ontwikkelaars van de NST baseerden zich op Piaget,⁷ maar maakten hier wel een eigen interpretatie van. Er ontstond een visie dat tekortkomingen bij kinderen te maken konden hebben met het niet doorlopen van bepaalde ontwikkelingsstadia. De psychologen en pedagogen wilden dat er rekening gehouden werd met de ontwikkelingsgeschiedenis van het kind en de lange termijn observatie van de ontwikkeling van het kind (Bakker, 2015). De ontwikkelaars van de NST waren hier voorstander van en gingen mee in de gedachtegang van Jean Piaget.⁸ De ontwikkelaars spraken in de handleiding over het begrip schoolrijpheid versus schoolbekwaamheid. De ontwikkelaars vonden dat rijpheid een vast verlopend proces was. Het begrip schoolrijpheid wekte ten onrechte de suggestie dat de ontwikkeling van schoolrijpheid een proces was dat zich van binnenuit voltrok, zonder dat er van buitenaf invloed op uitgeoefend kon worden.⁹ Toch gaven de ontwikkelaars aan dat schoolrijpheid zich kenmerkt volgens bepaalde ontwikkelingsfasen van het kind als het voldoende naar school toegegroeid was. De ontwikkelaars volgen de visie

⁷ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 9

⁸ Ibidem, p. 11

⁹ Ibidem, p. 12

van Jean Piaget en kozen voor het woord schoolbekwaamheid. Het leek niet meer dan een semantische kwestie te zijn.

De NST droeg bij aan de opkomst van de vele testen in het onderwijs, maar de ontwikkelaars hadden een ander doel dan de al bestaande IQ testen in het onderwijs. In tegenstelling tot louter het uitvoeren van een snelle IQ-test, was het doel van de NST ook om specifiek te kijken naar de vaardigheden van het kind.¹⁰ De onderwijsprognose werd op basis van lange termijn observatie en kwalitatieve tests gedaan, maar een enkele IQ test gaf niet meer de doorslag voor de toekomst van een kind op school. Daar wilden de schoolpsychologische diensten in de jaren '60 naar toe, waardoor testen en diagnosticeren werden geïntroduceerd in het onderwijs met onderwijskundigen in de uitvoering (Bakker, 2015). De IQ test werd niet gebruikt bij kleuters, omdat IQ tests te complex of niet geschikt waren voor jongere kinderen (Bakker, 2015). De cognitieve ontwikkeling was nog in volle gang bij kleuters. Daardoor gaf de uitslag van een IQ test niet een juiste weergave van de realiteit. Daarnaast leerden kleuters het beste door middel van spel en interactie. Er was een ander middel nodig om eventuele moeilijkheden op te sporen naast de bestaande IQ tests. Hierdoor hadden de ontwikkelaars besloten om de NST te introduceren in het onderwijs wat ingezet kon worden met spel en interactie tussen de kleuterleidster en kleuter.¹¹

De NST was gebaseerd op de Duitse Frankfurter Schulreifetest en de Duitse Göppinger Schulreifetest. Tot 1969 bestonden er in Nederland geen gestandaardiseerde schoolrijpheidstesten.¹² Ondanks dat deze testen de organisatie in het onderwijs ingrijpend hadden veranderd, is er relatief weinig historisch onderzoek gedaan naar testen in het onderwijs in Nederland (Bakker, 2017).

¹⁰ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B.* P. 9

¹¹ Ibidem, p. 9

¹² Ibidem, p. 4

Het begrip schoolrijpheid kent een ver verleden. Er werd niet eensgezind gedacht over schoolrijpheid. De ontwikkelaars waren van mening dat zij een objectieve methode hadden ontdekt om schoolrijpheid op jonge leeftijd te meten. Het idee van een objectieve meting van schoolrijpheid werd beschouwd als een veelbelovende benadering die kon bijdragen aan een gestandaardiseerde test en beoordeling van kleuters in het onderwijs. De ontwikkelaars achtten de methode van de NST geschikt voor het kleuteronderwijs.

4.2 De NST als product van nieuwe economische, politieke en sociale ambities

De NST werd ontwikkeld in een tijd, na de Tweede Wereldoorlog, waarin economische groei een belangrijke rol speelde. Gedurende deze periode werden met name de industrie en de export gestimuleerd. De welvaart nam toe, waardoor extreme armoede steeds meer tot het verleden behoorde. De overheid groeide, de overheidsuitgaven bleven stijgen en het economisch succes in Nederland werd steeds groter (Boekholt & de Booy, 1987). De industrialisatie zorgde voor een enorme werkgelegenheid in Nederland. Er ontstond intensieve handel en concurrentie met andere landen wat geschoold personeel vroeg. Verder verdrievoudigde tussen 1918 en 1980 het aantal inwoners in Nederland en ontstond er behoefte aan meer kinderopvang. Daarnaast groeide vanaf 1920 ook de behoefte van een grote groep jongeren om een opleiding te volgen (Boekholt & de Booy, 1987). Er werd gesproken vanuit de overheid over een ‘magische vijfhoek’. De doelstellingen van de overheid waren volgens de Sociaal Economische Raad (1956) het zorgen voor volledige werkgelegenheid, economische groei, een evenwichtige betalingsbalans, een stabiel prijspeil en een redelijke inkomensverdeling (Van Koesveld, 1999). Verder kwam er meer werk waar scholing voor nodig was met als gevolg dat er dringend werd gezocht naar geschoold personeel. Door de economische groei waren er ontwikkelingen op het gebied van werk, maar ook op het gebied van onderwijs.

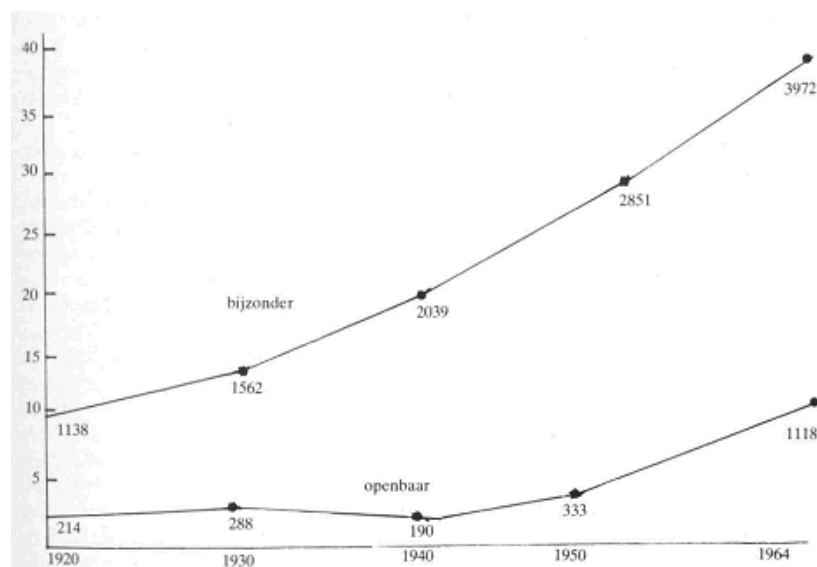
Zo nam na de Tweede Wereldoorlog de deelname aan het onderwijs door de arbeidersklasse sterk toe (Boekholt & de Booy, 1987). Dat was voor de arbeidskinderen eerder niet vanzelfsprekend. Verder werd aangenomen dat arbeiderskinderen niet in staat waren om hoger onderwijs te volgen. Arbeiderskinderen kwamen uit lagere, sociale milieus, waardoor de verwachtingen over hun schoolprestaties lager waren. Vanuit de overheid ontstond de vraag om de ongelijkheid van opleiding, afkomst of sociale klasse te reduceren (Boekholt & de Booy, 1987). Er kwamen onderwijshervormingen met als doel om gelijke kansen voor iedereen te creëren (Meijsen, 1976). Het indammen van sociale ongelijkheid in de klas en het bieden van een optimale startkans voor iedere kleuter vormde de basis voor de ontwikkeling van de NST. Het doel was om de kloof tussen de kinderen uit verschillende sociaaleconomische groepen te verkleinen door kinderen te selecteren op basis van hun vaardigheden en prestaties in plaats van op hun achtergrond (Van Der Meulen & De Vries, 1982). De NST was gericht op het meten van schoolrijpheid bij kleuters en kon worden gezien als een instrument dat inspeelde op het toenemende belang om kinderen in het onderwijs optimaal te ondersteunen als gevolg van de economische ontwikkelingen.

De werkloosheidsbestrijding was een speerpunt voor de overheid na de Tweede Wereldoorlog. Voor de Tweede Wereldoorlog werd overheidsbemoeienis niet gewaardeerd door het volk, maar na de oorlog werd dit meer aanvaard (Schuyt, 1991). De verzorgingsstaat werd gezien als een manier om de sociaaleconomische en morele doeleinden te behalen. Zo ontstonden er na de oorlog meerdere socialezekerheidswetten, zoals de Ziektewet in 1952 en de AOW in 1956 (Gestel et al., 2009; Van Kersbergen, 1995). Deze socialezekerheidswetten werden geïmplementeerd met als doel om kwetsbare groepen te beschermen. Door de invoering van deze wetten ontstond er een groter bewustzijn in de samenleving over de behoeften en uitdagingen waarmee kwetsbare groepen te maken hadden.

De ontwikkeling van de NST werd beïnvloed door de politieke en sociale veranderingen in Nederland. De opkomst van de verzorgingsstaat had een bijdrage geleverd aan een verandering in de cultuur in Nederland. De speerpunten vrijheid en gelijkheid waren van belang vanuit de overheid. Het streven naar sociale rechtvaardigheid creëerden een maatschappij waarin kwetsbare groepen, zoals kinderen, centraal stonden. Het volgen van school, een soepele schoolloopbaan en het behalen van een diploma werd gezien als een succesvolle carrière, sociaal aanzien en maatschappelijke waardering (Idenburg, 1958). Door de test in te zetten bij kleuters, konden eventuele leerproblemen in een vroeg stadium worden opgespoord en aangepakt. Hierdoor kregen kleuters een optimale startkans in het onderwijs. Dit bood de mogelijkheid om elk kind op zijn of haar maximale potentieel te laten presteren. Op de langere termijn stelden de ontwikkelaars van de NST dat deze bijdroeg aan het verbeteren van de werkgelegenheidskansen en het verhogen van het inkomensniveau, waardoor een toekomst met betere perspectieven voor de kinderen werd gerealiseerd in vergelijking met hun ouders. Daarnaast bevorderde de NST de aandacht voor kwetsbare groepen, zodat er een groeiend bewustzijn ontstond voor het belang van gelijke onderwijskansen.

Tussen 1950 en 1970 werden er nieuwe wetten aangenomen om het onderwijs te verbeteren en te reguleren. Vanaf 1955 bestond er geen schoolgeld meer en kon iedereen gratis deelnemen tot het einde van de leerplicht (Helena, 1957). De Kleuteronderwijswet in 1955 bracht een einde aan de onduidelijkheid die heerste over het kleuteronderwijs (Van Wijland & Grijzenhout, 1981). Vanaf 1955 werd kleuteronderwijs vergoed vanuit de overheid met bijbehorende regels wat betreft financiële afspraken. De Kleuteronderwijswet had als doel om de kwaliteit van het kleuteronderwijs te verbeteren (Meijssen, 1976). Door de invoering van de Kleuteronderwijswet werden kleuterscholen verplicht gesteld om aan kwaliteitseisen te voldoen op het gebied van de accommodatie, het personeel en het

onderwijsprogramma. Door deze regeling konden er gemakkelijk openbare kleuterscholen bij komen, zodat elke kleuter naar school kon gaan. Er bestonden al meer bijzondere kleuterscholen. Deze kleuterscholen waren op godsdienstige grondslag gebaseerd. De openbare kleuterscholen waren dit niet (Van Wijland & Grijzenhout, 1981).



Afbeelding 1. *Statistiek voorbereidend onderwijs: Aantal openbare en bijzondere kleuterscholen tussen 1920-1964*¹³

In 1954 was er een budget van 30 miljoen gulden beschikbaar voor het kleuteronderwijs. In 1963 werd dit verder verhoogd naar 175 miljoen. Hierdoor kon het kleuteronderwijs serieuzer aangepakt worden met geschoolde docenten voor de klas. Uiteindelijk ging 94% van de kleuters in 1975 voor 26 uur per week naar de kleuterschool (Boekholt & de Booy, 1987). De kleuterschool was geen bewaarschool meer. Vanaf de kleuteronderwijswet werd de kleuterschool een instituut, waarbij kinderen werden voorbereid op de doorstroom naar de lagere school (Boekholt & de Booy, 1987). Er werd meer aandacht besteed aan de pedagogische en didactische aspecten van het kleuteronderwijs en de kleuterschool niet meer als opvang werd gezien. Tenslotte werd er meer nadruk gelegd op de

¹³ Boekholt & de Booy, 1987.

samenwerking tussen kleuterleidsters en ouders (Stellwag, 1957). Deze ontwikkeling vond ook zijn weerspiegeling in de NST, aangezien zowel kleuterleidsters als ouders betrokken waren bij het invullen van de vragenlijsten.¹⁴

De opkomst van arbeidsparticipatie speelde een belangrijke rol. Er werd meer nadruk gelegd op het verkrijgen van een betere positie in de economie. Het hebben van vaardigheden en competenties die van belang waren voor de arbeidsmarkt werd steeds belangrijker. De emancipatie van vrouwen kwam op. Het feminisme streefde naar gelijkheid op de werkvloer, gelijke rechten voor vrouwen en de empowerment van vrouwen. Vrouwen kregen steeds meer mogelijkheden om deel te nemen aan het onderwijs en op werk (Himpens, 1985). De NST was gericht op het meten van schoolrijpheid bij alle kleuters, waaronder ook meisjes en kon worden gezien als een instrument dat inspeelde op het toenemende belang om ook meisjes gelijkwaardig te laten deelnemen op school. Door al deze veranderingen in Nederland in de naoorlogse jaren werd het volgen van onderwijs in alle lagen van de bevolking meer vanzelfsprekend (Himpens, 1985). In de wetenschap was er nog geen objectieve informatie te vinden over het milieu van handarbeiders en de negatieve rol van de selectie op de lagere school.

In het jaar 1956 zorgde een onderzoek van Matthijssen en Sonnemans (1956) voor een kijk op ongelijke onderwijskansen, waarbij zij de vele 'verkeerde' schoolkeuzes aan het licht brachten die ervoor zorgden dat kinderen niet doorstroomden naar het passende onderwijsniveau. Dit onderzoek legde nadruk op de geringe aanwezigheid van arbeiderskinderen op universiteiten. Volgens Matthijssen en Sonnemans (1956) had dit te maken met de ongunstige gezinsfactoren waarin de arbeiderskinderen opgroeiden en dat deze achterstand al bij de vroegste vorm van onderwijs zichtbaar was. Volgens Mathijssen en

¹⁴ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 5

Sonnemans kon en moest dit veranderen. De ontwikkelaars vonden dat de NST een bijdrage leverde aan het reduceren van ongelijkheid in het onderwijs. Het onderwijs aan vier- tot zesjarigen vond in Nederland tussen 1956 en 1989 plaats op aparte kleuterscholen (Frans, 2019). In het jaar 1985 veranderde dit door de invoering van de Wet op het primair onderwijs (Den Elt, Van Kuyk & Meijnen, 1996). De integratie van deze wet leidde tot ophef. Er was enerzijds een ontwikkelingsgerichte visie die de kleuterscholen domineerde, waarbij de nadruk lag op het spelend leren, kind-geïnitieerde leren en beoordelen door observeren. Anderzijds was het programmagerichte- of leerplan in het basisonderwijs van belang, dat de nadruk op ontwikkelingsdoelen, geplande instructie en regelmatig toetsen legde (Den Elt et al., 1996).

De ontwikkelaars van de NST beschreven het belang van de schoolintrede als één van de belangrijkste stappen van de vorming van de mens.¹⁵ Op school kreeg het kind handvatten om uiteindelijk goed te kunnen functioneren in de maatschappij. De start op het kleuteronderwijs was volgens de ontwikkelaars een stap die op verantwoorde wijze genomen moest worden. Zij vonden het van belang dat elk kind een optimale startkans hoorde te krijgen. Het toenmalige schoolsysteem droeg niet bij aan het benutten van de talenten van alle kinderen, waardoor er maatschappelijk belangrijke talenten verloren gingen volgens de ontwikkelaars.¹⁶ Voor hun zoektocht begon hebben de ontwikkelaars een werkcollege over schoolrijpheidstesten- en ontwikkelingstesten gegeven aan de Katholieke Universiteit in Nijmegen om hun kennis over dit onderwerp te verspreiden.

In de politiek en de media werd er gesproken over de gestandaardiseerde tests in het onderwijs en de gevolgen van de invoering van deze testen in het onderwijs. In Vrij Nederland had pedagoog Siebe Soutendijk in 1969 geschreven over de doorstroming in het

¹⁵ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 16

¹⁶ Ibidem, p. 17

basis- en voortgezet onderwijs in Nederland.¹⁷ Soutendijk schreef over Frederik van Heek (1968), die een boek uitgebracht over het verborgen talent op de basisschool. Hierin hadden onderwijskundigen Langeveld en Sixma (Van Heek, 1968) een bijdrage geleverd met organisatorische en didactische voorstellen voor het onderwijs. Soutendijk uitte zijn kritiek op Langeveld en Sixma. Langeveld en Sixma (Van Heek, 1968) waren onderwijskundigen die in die tijd een plan hadden ontwikkeld om de aanpak voor kinderen uit ongeschoold handarbeidsmilieu anders en effectief les te geven. Langeveld en Sixma gaven in hun beleid aan dat er passende schoolvoorzieningen voor de potentieel begaafde kinderen uit sociaal lagere niveaus moeten komen. Soutendijk (1969) herschreef dit in het artikel van Vrij Nederland en gaf aan dat er gekeken moest worden naar optimale ontwikkelingsmogelijkheden voor kinderen uit benadeelde milieus. Soutendijk vond dat Langeveld en Sixma in hun beleid te beperkt waren en vooral voor het pragmatische uitgangspunt kozen. Langeveld en Sixma waren voorstander voor een ‘doorstroomschool’. Dit was een moderne basisschool in een handarbeidwijk waarop - naast kinderen uit de wijk - vooral potentieel begaafde handarbeiderskinderen zaten uit andere buurten zonder doorstroomschool. Er was namelijk gebleken dat een normale, gangbare methode in de klas met een groot aandeel leerlingen uit benadeeld milieu erg moeilijk was, want de klas bleef in zijn geheel achter (Van Heek, 1969). Soutendijk wilde dat de problemen op de scholen zelf aangepakt konden worden door intensivering van de ondersteuning in de klas, zodat er geen aparte scholen hoefden te komen. De ontwikkelaars van de NST waren het eens met Soutendijk. Soutendijk (1969) pleitte dat er minder werd gekeken naar het IQ, maar meer naar de schoolrijpheid en talenten. Daarnaast was het nodig om aangepaste leervormen voor de groep te ontwikkelen, zodat kinderen uit een benadeeld milieu op de juiste manier mee

¹⁷ Archief Vrij Nederland, Soutendijk, S. (1969). *Elke basisschool moet 'n doorstroomschool worden*. P. 6

konden komen in de klas. Dit was de manier om democratisering van het onderwijs op gang te brengen, aldus Soutendijk. De ontwikkelaars van de NST waren het eens met de ideeën van Soutendijk.¹⁸ In de praktijk bleek later dat de NST - onbedoeld en onjuist volgens de ontwikkelaars - een bijdrage had geleverd aan het openen van doorstroomscholen, gezien de klas werd opgedeeld als je niet 'schoolrijp genoeg' bleek. De ontwikkelaars wilden dat dit in de 'normale' klas plaatsvond zonder extra klassen. In de handleiding schreven ontwikkelaars belang dat kinderen uit elke laag van de samenleving bij elkaar in de klas kwamen te zitten om van elkaar te kunnen profiteren. De NST moest alleen worden ingezet als signaleringsinstrument.

In een periode van dynamische veranderingen, gekenmerkt door voortdurende economische groei, politieke verschuivingen en sociale ambities, vond de ontwikkeling van de NST plaats. Binnen deze veranderende omgeving kon de ontwikkeling van de NST worden gezien als een respons op de groeiende vraag naar onderwijs dat beter aansloot bij de veranderende behoeften van de samenleving. De NST werd sterk beïnvloed door economische, politieke en sociale ambities van die tijd. Daarom kon de NST worden beschouwd als een product van deze dynamische omgeving, waarin innovatie en aanpassing van essentieel belang waren om te voldoen aan de eisen en de verwachtingen van dat tijdperk.

¹⁸ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 18

5. De NST in ontwikkeling

5.1 Theoretische achtergrond van de NST

Voorafgaand aan de ontwikkeling van de NST hadden de onderzoekers een uitgebreide verkenning uitgevoerd naar het gebruik van schoolrijpheidstesten in verschillende landen. Met specifieke aandacht voor Scandinavië en Duitsland, waar dergelijke testen al geruime tijd werden toegepast, zochten de ontwikkelaars naar bestaande methoden en benaderingen op het gebied van schoolrijpheid. Deze internationale verkenning diende als waardevolle bron van inspiratie en inzichten tijdens het ontwikkelingsproces van de NST. Na grondige verkenning van verschillende schoolrijpheidstesten, waaronder de Grundleistungstest van Kern uit 1959, de Schulreifetest van Strebel uit 1957, de Münchener Auslesetest für Schulneulinge uit 1962, de Göppinger Schulreifetest uit 1954 en de Frankfurter Schulreifetest uit 1962, werden deze specifieke tests als meest geschikt bevonden en vervolgens nauwkeuriger onderzocht door de ontwikkelaars van de NST.¹⁹ De Frankfurter Schulreifetest en de Göppinger Schulreifetest kwamen als aantrekkelijkst naar voren, aldus de ontwikkelaars. Het aantrekkelijke bij de Frankfurter Schulreifetest was zijn degelijke wetenschappelijke fundering en het feit dat er drie parallelvormen waren, die in hun moeilijkheidsgraad zo opgebouwd waren dat de tests bij kinderen van vijf tot zeven jaar afgenomen konden worden. Uiteindelijk wogen deze voordelen niet op tegen de Göppinger Schulreifetest. Dit had te maken met de statistische analyses, het klassikaal afname model, de aansluiting bij toekomstig klassikaal onderwijs, het feit dat oudere kleuterschoolkinderen er plezier aan beleven, gestandaardiseerde vragenlijsten en de beoordelingsnormen van de Göppinger Schulreifetest. De ontwikkelaars hadden de NST aangepast naar de vraag in het Nederlandse onderwijs. De NST richtte zich op kleuters met de leeftijd tussen vier en zes jaar

¹⁹ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 15

oud, maar de Göppinger Schulfreifeftest richtte zich op de leeftijd vijf tot zeven jaar oud. Tenslotte was de Göppinger Schulfreifeftest uitgebreider, want deze test bezat ook oefeningen voor sociale vaardigheden, emotionele ontwikkeling en creativiteit (Kleiner, 1995). Door voort te bouwen op eerdere schoolrijpheidstesten trachtten de ontwikkelaars een instrument te ontwikkelen dat kon worden ingezet om schoolrijpheid te meten en het onderwijs te verbeteren.

Er werd in het voorjaar van 1966 in Nederland door de ontwikkelaars gestart met het uitvoeren van schoolrijpheidsonderzoeken op basis van bestaande schoolrijpheidstesten uit Duitsland.²⁰ Dit werd uitgevoerd door de ontwikkelaars, zodat zij een gestandaardiseerde test voor Nederland konden ontwikkelen. De ontwikkelaars wilden een middel creëren waarbij leerlingen met een normale intelligentie, maar met aanpassings- of overgangsmoeilijkheden vroegtijdig werden opgespoord.²¹ Deze leerlingen werden door de ontwikkelaars geschaard onder ‘niet-school bekwame leerlingen’. Op het moment dat de NST werd ontwikkeld was er vanuit de ogen van de onderzoekers geen onderbouwde theorie over disfunctionaliteit in het onderwijs bij kleuters. Bovendien waren er in het Nederlandse onderwijs geen betrouwbare en valide meetinstrumenten op het gebied van schoolrijpheidstesten.

De NST was bedoeld om een psychologisch profiel van de kleuter weer te geven, zodat dit gebruikt kon worden om de kleuter gedurende het schooljaar bij te scholen. Er werd een aantal observeerbare eigenschappen van kleuters in beeld gebracht die het mogelijk maakten om de vaardigheden van kleuters in kaart te brengen. De observeerbare eigenschappen waren vormwaarneming en onderscheidingsvermogen, fijne motoriek, begrip voor grootte, hoeveelheden en verhoudingen, scherp waarnemen, kritische waarneming, taakspanning (concentratie), geheugen, objectbegrip en situatiebeoordeling, weergave van

²⁰ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 15

²¹ Ibidem, p. 16

een verhaaltje en menstekening. De ontwikkelaars maakte onderscheid tussen functiegebied, taalgebied en gedragsgebied.²² De ontwikkelaars vonden dit voldoende om een psychologisch profiel van de kleuter weer te geven op de leeftijd van vier tot zes jaar.

Vanuit het oogpunt van de ontwikkelaars was het begrijpelijk dat zij kozen voor de leeftijd van kleuters (vier- tot zesjarigen). Het kleuteronderwijs in Nederland was voor de leeftijd van vier tot zes jaar waarna het lager onderwijs volgde. Enerzijds wilden de ontwikkelaars zich vooral richten om bij het jonge kind vroegtijdig schoolmoeilijkheden op te sporen. Anderzijds werden de meeste leerproblemen pas later ontdekt, met name bij kinderen op de lagere school, wanneer ze daadwerkelijk geconfronteerd werden met lezen en schrijven op de leeftijd van zes jaar. De veronderstelling van de ontwikkelaars was dat naarmate kinderen een latere leeftijd bereikten, het voor hen moeilijker werd om nieuwe vaardigheden te leren.²³

De ontwikkelaars pleitten ervoor om deze testen af te nemen bij alle kleuters, zodat er geen kinderen werd uitgesloten en mogelijke achterstanden niet te laat werden opgespoord.²⁴ De ontwikkelaars wilden niet de kans laten lopen dat kleuters niet waren onderworpen aan de NST. Als kleuters in hun verdere schoolloopbaan toch baat bij de NST bleken te hebben zagen de ontwikkelaars dit als een gemiste kans. Daarnaast vonden de ontwikkelaars dat het afnemen van de NST bij alle kleuters bijdroeg aan het verminderen van de ongelijkheid in het onderwijs (Feron et al., 1999; Kohnstamm, 1969). Hierdoor werd de keuze gemaakt door de ontwikkelaars om de NST niet alleen af te nemen bij kinderen waarvan de kleuterleidster vermoedde dat er leermoeilijkheden zouden ontstaan vanaf de lagere school, maar om de hele klas te onderwerpen aan de test.

²² ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 15

²³ Ibidem, p. 18

²⁴ Ibidem, p.18

5.2 Doel van de NST

De NST zou bijna geen intrede hebben gemaakt in Nederland door een gebrek aan financiële middelen om de realisering van de NST te completeren.²⁵ Ondanks de overheidsinvesteringen in het onderwijs, lukte het de ontwikkelaars niet om aan financiële middelen te komen om een doorstart te maken. In de handleiding gaven de ontwikkelaars aan dat de test ontwikkeld was omdat er onderwijskrachten uit Rosmalen en Vught vanuit de schooladviesdienst in Vught behoefte hadden aan een middel om differentiatie aan te brengen bij eerste klas leerlingen op de lagere school.²⁶ Het leek erop dat er vanuit de overheid beperkte steun was voor de doorstart van de test. De NST werd mogelijk door de overheid als niet relevant of niet effectief beschouwd. Toch viel het de onderwijskrachten uit Vught en Rosmalen op dat er veel eerste klas leerlingen met een normale intelligentie op de lagere school waren die niet mee konden komen met de klas. Daardoor liepen de kinderen een achterstand op en ontstond er scheefgroei in de klas. Deze kinderen bleven veel zitten, maar dit was volgens de ontwikkelaars van de NST onnodig. De ontwikkelaars vonden dat NST de oplossing was voor dit probleem. De NST werd niet gezien als een uitbreiding van de gestandaardiseerde IQ testen die al veel werden toegepast in het onderwijs.²⁷ De IQ testen waren met name gericht op het meten van algemene intelligentie, terwijl de NST als doel had om specifieke vaardigheden die nodig zijn om op school te slagen te meten. Het waren wel beide psychometrische tests die werden ingezet om de cognitieve vaardigheden van het kind te meten, maar de ontwikkelaars vonden het van belang om te benadrukken dat de NST wel een ander doel had dan de gestandaardiseerde IQ testen (Driessen, 1996). Dit zorgde ervoor

²⁵ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.). Handleiding en monografie. Vorm A en B.* P. 17

²⁶ Ibidem, p. 17

²⁷ Ibidem, p. 18

dat de ontwikkelaars van de NST toch een doorstart konden maken in de ontwikkeling van de test.

5.3 Procedures en handleidingen van de NST

Voor het afnemen van de NST was er een duidelijke procedure voorgeschreven. Door middel van een toets opzet en instructiehandboek werd het proces van het afnemen van testen steeds meer gestandaardiseerd. Tijd en ruimte werden in het hele schoolsysteem geharmoniseerd, want de scholen moesten handelen alsof ze één en dezelfde waren (Lawn, 2020). Harmonisatie was van groot belang, omdat het streven naar uniformiteit en gelijkheid in het onderwijsstelsel werd gevoed door politieke en sociale overtuigingen. Ten eerste streefde men naar gelijke kansen voor alle leerlingen, ongeacht hun achtergrond of locatie. Door het creëren van uniforme tijd- en ruimtelijke kaders werd geprobeerd om een gelijk speelveld te scheppen en de toegang tot kwalitatief onderwijs te vergroten. Ten tweede weerspiegelde harmonisatie een streven naar sociale cohesie en eenheid binnen de samenleving. Dit ging hand in hand met bredere politieke en sociale idealen van nationale eenheid en identiteit. Het was een manier om de idealen van gelijke kansen en sociale cohesie te bevorderen (Lawn, 2020). De ontwikkelaars waren voorstander van harmonisatie, want de NST zou een bijdrage leveren aan het reduceren van ongelijkheid in de klas. De ontwikkelaars vonden het daardoor belangrijk dat het niet uitmaakte op welke school een kind zat. De NST moest op elke school op dezelfde manier worden afgenomen.

De NST bestond uit een test voor de kleuter en een vragenlijsten voor de kleuterleidster en ouders van het kind.²⁸ De test werd afgenomen door de kleuterleidster bij de kinderen en de vragenlijsten werden ingevuld door de kleuterleidster en de ouders van het kind. Deze hulpmiddelen, samen met de mening en het advies van de kleuterleidster van het

²⁸ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 20

kind, vormden volgens de ontwikkelaars een ‘goede kijk’ op de ‘mogelijkheden en vaardigheden van iedere schoolbeginner’. De kleuterleidster maakte aan de hand van de NST een inschatting van het niveau van de kleuters op het gebied van sociale aanpassing, taakbereidheid en zelfstandigheid over het afgelopen halfjaar op school. Van de kleuterleidster werd verwacht dat zij een eerlijke, betrouwbare en objectieve houding had bij het beoordelen van de kleuters. De vragenlijsten die waren ingevuld door de kleuterleidster, werden voor de testafname bij de kleuters ingenomen. Aan de hand van een evaluatie in samenwerking met de psycholoog, de kleuterleidster van het kind, de toekomstige onderwijzeres van het kind en de persoon die assistentie had geboden bij de afname werd bepaald of een kleuter door kon stromen naar de lagere school. In veel gevallen was dit een stagiaire van de opleiding psychologie. De sterke en zwakke kanten van het kind werden besproken, waarbij er aandacht was voor ‘niet school bekwaame kinderen’. Op basis van de uitslag van de test kon er gekozen worden voor een aantal opties. Als de resultaten zorgelijk waren, kon het kind verwezen worden voor verder individueel onderzoek of naar een schoolarts.²⁹

Volgens de ontwikkelaars was het al dan niet school bekwaam zijn school gebonden. Het kind kon klaar zijn voor de ene school, maar niet voor de andere school. De NST was gericht op het meten van schoolrijpheid bij alle kleuters, ongeacht milieu en gender.³⁰ Daardoor was het opmerkelijk dat de ontwikkelaars aangaven dat niet elke lagere school geschikt was voor elke kleuter. De ontwikkelaars betoogden juist dat iedereen gelijke kansen moest krijgen.

²⁹ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B.* P. 23

³⁰ Ibidem, p. 22

Tijdens de afname van de NST was er een proefleider (hierna: PL) en een testinstructeur/instructrice (hierna: TI).³¹ De PL was verantwoordelijk voor de uitvoering van het onderzoek en voor de uitwerking en interpretatie van de testgegevens. Deze persoon was academisch geschoold psycholoog of iemand die onder rechtstreekse verantwoordelijkheid van de Schoolpsychologische Adviesdienst, Pedagogisch Centrum of een ander deskundig instituut werkt. De praktische uitvoering van de test werd gedaan door de TI. In de meeste gevallen was dit de kleuterleidster. Hiervoor werd gekozen, omdat de kinderen het meest vertrouwd zijn met de kleuterleidster. De kleuters zouden het minder intimiderend vinden om ondervraagd te worden door de kleuterleidster, omdat dit een bekend gezicht voor de kleuters was. Daarnaast werd test bij voorkeur afgenomen in een vertrouwde omgeving waar de kleuters zich op hun gemak voelden, omdat dit een positieve bijdrage zou leveren aan de score van de test (Ter Laak, 1991.) De introductie van de NST als een objectieve test staat in contrast met de bevindingen dat de betrouwbaarheid van de test afneemt wanneer deze niet wordt afgenomen in een vertrouwde omgeving. De NST leek gevoelig te zijn voor subjectieve pretenties. De PL was niet in de klas aanwezig bij het afnemen van de test, maar deed het voorbereidende werk. Het elimineerde de mogelijkheid van ‘directe observatie’ van de proefpersonen door tijdens de test de aanwezigheid van de PL weg te nemen. Dit was een methode om een perceptuele asymmetrie tussen tester en geteste vast te stellen (Derksen, 2001).

Verder werd verplicht dat er naast de TI nog een assistent(e) aanwezig zou zijn. Deze assistent(e) was aanwezig in de klas naast de PL en de TI. Er kon veel misgaan tijdens het afnemen van de test, zoals een onrustige kleuter, het openen van een verkeerde bladzijde door de kleuter, paniek bij een kleuter of het kwijtraken van de juiste opdracht door zowel de PL

³¹ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 24

als de kleuter. Dit kon een negatieve uitwerking hebben op de testscore van de kleuter, wat uiteindelijk gevolgen voor de kleuter kon hebben op de verdere schoolgang. De assistent(e) kon op zulke momenten te hulp schieten, zodat de klas verder kon gaan. De gemiddelde testduur was een uur. Volgens de ontwikkelaars was een pauze onnodig, omdat de test in de ochtend werd afgenomen.

De ontwikkelaars wilden een test ontwikkelen die niet aan zou voelen als een test.³² De opgaven van de NST zouden zeer afwisselend zijn, het zou vruchtbaar werken en de test zou als een ‘spel’ worden geïntroduceerd. Het woord ‘test’ werd dan ook het liefst niet gebruikt. De ontwikkelaars hebben hiervoor gekozen, omdat het woord ‘test’ als belastend en bedreigend kon worden ervaren door de kinderen met als gevolg dat ze een lagere score konden riskeren.³³ Ten slotte konden de kinderen, door het te introduceren als spel, op een natuurlijke manier deelnemen aan de activiteiten en hun vaardigheden presenteren aan de kleuterleidster (Ter Laak, 1991). Er werd daardoor gebruik gemaakt van misleiding tijdens de introductie van de test, want de kleuters werden niet goed geïnformeerd over het deelnemen aan een test (Derksen, 2001).

De vragenlijst voor de kleuterleidster bestond uit 21 vragen. Een aantal voorbeeldvragen waren: “Kan het kind zich goed aanpassen, wanneer het een nieuwe opdracht ontvangt?”, “Is het kind verlegen?”, “Loopt het kind tijdens een lesje door de klas?” en “Doet het kind pogingen om aandachtig te luisteren en goede prestaties te leveren?”. De gestelde vragen toonden aan dat schoolrijpheid niet een objectief verschijnsel is, maar eerder een sociaal geconstrueerd concept dat kon variëren, gevormd kon worden door de mening van de kleuterleidster en zich verschillend kon uiten per context waar de kleuter zich in bevond. De bovengenoemde vragen wezen op dat schoolrijpheid niet een objectief fenomeen

³² ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 25

³³ Ibidem, p. 26

is, maar een sociaal geconstrueerd concept is. De vragen bevatten een hoge mate van subjectiviteit.

Daarnaast omvatte de beschrijving van de kleuterleidster een paragraaf met 28 opvallende eigenschappen van een kleuter. Een aantal voorbeeldkenmerken waren: 'linkshandig', 'kleinzerigheid', 'kleuter uiterlijk', 'fors gebouwd' of 'angstig'. De ontwikkelaars vonden deze opvallende kenmerken van belang om te noemen in de ontwikkeling van het kind, maar er werd door de ontwikkelaars geen uitleg gegeven waarom zij het als atypische kenmerken omschreven in de NST in relatie met schoolbekwaamheid. Wel was het in deze jaren voor linkshandigen lastiger, want linkshandigheid werd gezien als ongepast of ongewoon. Op scholen konden kinderen gedwongen worden om te schrijven met rechts (Benirschke, 2005). De bovengenoemde kenmerken wezen op dat schoolrijpheid niet een objectief fenomeen is, maar eerder een concept dat sociaal geconstrueerd werd. De termen 'kleinzerigheid' en 'kleuter uiterlijk' bevatten een subjectief oordeel en interpretatie van de kleuterleidster en waren daardoor niet langer gebaseerd op objectiviteit. In de handleiding van de NST werd over de opvallende kenmerken geen uitleg gegeven waarom de ontwikkelaars voor deze specifieke, opvallende kenmerken hadden gekozen. Als laatste moest de kleuterleidster aangeven of zij het kind school bekwaam vond met de antwoorden 'ja', 'twijfelachtig' of 'neen'. De mening en interpretatie van de ontwikkeling van het kind door de kleuterleidster woog zwaar, want volgens de ontwikkelaars had de kleuterleidster het beste beeld en zicht op het kind om in te schatten wat een goede vervolgstap in het onderwijs zou zijn voor de kleuters.

De kleuters kregen oefeningen vanuit een testboekje. De kleuters kregen een A4 met kleine tekeningen. Het eerste voorbeeld vanuit het testboekje was dat een kleuter een muis moest doorstrepen op het formulier. Een tweede voorbeeld was dat een kind de boom moest aankruisen met de meeste appels, waarbij het kind de appels niet mocht tellen. Het derde

voorbeeld was dat een kind twee bloemen op een formulier zag, maar de ene bloem was meer af dan de andere bloem. Het kind moest de bloem volledig bijtekenen, zodat de bloem hetzelfde was als de andere bloem. Het laatste voorbeeld in de test was dat een kind een verhaaltje te horen kreeg van de kleuterleidster. Daarna moest de kleuter op het formulier de tekening aanwijzen die het meeste bij het verhaal paste. Met deze oefeningen en bijbehorende resultaten kon worden ingeschat in hoeverre het kind was ontwikkeld op het gebied van vormwaarneming, fijne motoriek, begrip voor grootte, scherp waarnemen, kritische waarneming, concentratie, geheugen, objectbegrip, het weergeven van verhaaltje en menstekening.³⁴ Op basis van deze oefeningen werd door de kleuterleidster en ouders ingeschat wat passend vervolgonderwijs op de lagere school zou zijn. Bovendien illustreerden deze opdrachten eveneens de rol van het subjectieve oordeel en de interpretatie van de kleuterleidster.

De invoering van de NST had gevolgen voor het kind. Bepaalde achterstanden of tekorten konden door middel van plangericht onderwijs weggewerkt worden bij kleuters.³⁵ Mocht de kleuterleidster niet goed weten wat te doen met een kleuter en twijfels te hebben over het maken van een juiste beslissing voor het vervolgonderwijs van de kleuter, mocht de kleuterleidster informatie en advies inwinnen van onder andere de schooladvies- of begeleidingsdienst (SAD of SBD), School Psychiatrische of Jeugdpsychiatrische Dienst (SPD of JPD), Medisch Opvoeding Bureau (MOB), de Gemeentelijke Geneeskundige en Gezondheidsdienst (GG of GD) of de school- en huisarts.³⁶

Volgens de ontwikkelaars was er voor de invoering van de NST geen objectief, gestandaardiseerde methode om in kaart kunnen brengen of een kleuter klaar was voor de

³⁴ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B.* P. 20

³⁵ Ibidem, p. 19

³⁶ Ibidem, p. 22

volgende stap in het onderwijs, maar moesten de ouders afgaan op de inzichten en observaties van de kleuterleidster en de rest van het schoolsysteem. De ontwikkelaars vonden dat de NST wel een objectieve, gestandaardiseerde methode was die op elke school toegepast kon worden. De ontwikkelaars bleven het belang van het testen van iedere kleuter benadrukken, zodat alle talenten optimaal benut werden en de ongelijkheid in de klas werd verminderd.³⁷

De ontwikkelaars hadden bij de ontwikkeling van de NST gepleit voor een objectief meetinstrument. Echter bleek de NST in de praktijk niet zo objectief te zijn, aangezien de interpretaties en meningen van de kleuterleidster als ouders werd meegewogen in de evaluatie. Dit betekende dat subjectieve elementen een rol speelden bij het beoordelen van de schoolrijpheid. Hierdoor kon men stellen dat de objectiviteit van de NST werd beïnvloed door de betrokkenheid van de kleuterleidster en de ouders.

³⁷ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 21

6. De NST herzien: wetenschap als praktijk

6.1 Beperkingen van de NST

Na de invoering van de NST liepen de ontwikkelaars tegen een aantal problemen aan. Er zaten beperkingen aan de NST.³⁸ Ook kon de NST rekenen op kritiek. Een positief aspect van de NST was dat er in relatief korte tijd veel informatie over de gedragsaspecten van het kind kon worden ingewonnen. Normaliter, voor de invoering van gestandaardiseerde testen in het onderwijs, zou hier meer tijd overheen gaan om een objectief beeld te krijgen over een kind en een juist oordeel te vormen. Voorheen werden kleuters alleen beoordeeld op basis van de observaties van de kleuterleidster, wat naast een tijdrovende taak ook een subjectieve methode is (Wortham & Hardin, 2020). Daarnaast kregen de kleuterleidsters meer diversiteit aan antwoorden van de kleuters terug, wat in een normaal, alledaagse klassensituatie niet zou lukken.³⁹ De ontwikkelaars wilden dat de er over de kleuters een beter beeld over hun prestaties geschetst konden worden.

Naast positieve aspecten, zaten er ook negatieve aspecten aan de NST.⁴⁰ Een negatief aspect van de NST was dat er sprake was van een momentopname. Een kind ontwikkelt zich op zijn eigen manier en tempo, dus de NST kon een vertekend beeld geven van de werkelijkheid.⁴¹ Er konden allerlei redenen zijn waarom een kind op het moment van de testafname een lagere score had, zoals paniek bij de kleuter of het openen van de verkeerde bladzijde. Ten tweede vonden de ontwikkelaars dat de inhoud van de NST beperkt was. Niet alle vaardigheden en voorwaarden die noodzakelijk waren voor de vaardigheden die noodzakelijk waren op de lagere school werden behandeld in de NST. De NST toetste onder andere niet op actief taalgebruik en grove motoriek. Deze vaardigheden waren wel van

³⁸ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 62

³⁹ Ibidem, p. 62

⁴⁰ Ibidem, p. 62

⁴¹ Ibidem, p. 63

belang voor de verdere schoolloopbaan.⁴² Ten derde vonden de ontwikkelaars dat de opdrachten per testonderdeel te beperkt waren. Ten vierde vonden de ontwikkelaars dat er in de test beschreven was dat de NST ontwikkeling meet, maar dat het onduidelijk was wat er na de afname ging gebeuren met de ontwikkeling van het kind. Elk kind doorliep de ontwikkelingsfasen op een eigen manier en tempo, dus aan de uitkomst en score van de NST mocht niet te zwaar worden getild. Opnieuw volgden de ontwikkelaars de ideeën van Piaget, maar de ontwikkelaars leken wel een eigen interpretatie te geven aan de theorie van Piaget. Daarnaast kon de NST niet de ontwikkeling van het kind voorspellen, want ieder kind doorloopt zijn of haar ontwikkeling op een andere manier. Ten slotte gaf de test geen inzicht hoe een kind tot een oplossing kwam. Het denkproces en waarnemingsproces bleef onbekend. Vanuit de NST was niet bekend hoe de kleuterleidster de kleuter kon ondersteunen om meer op niveau te komen voor passend vervolgonderwijs. De ontwikkelaars leken zich te willen beschermen tegen de teleurstellende resultaten en beperkte effectiviteit van de NST door zelf verschillende beperkingen van de test op te nemen in de handleiding van de NST.

6.2 Herziende versie van de NST in 1977

De NST was vanuit de ontwikkelaars initieel opgezet als een signaleringsinstrument om leermoeilijkheden bij kleuters vroegtijdig op te kunnen sporen. Nadat de NST compleet werd ingevuld kwam er een advies uit. Dit advies werd in de praktijk volgens de ontwikkelaars niet altijd juist geïnterpreteerd en toegepast. De ontwikkelaars constateerden na de invoering van de NST dat er te grote waarde hing aan de testscore van de kleuters van de test, maar ook aan de vragenlijsten van de kleuterleidsters en de ouders van de kleuters. De kleuter kon op basis van de uitslag van de NST onder andere niet naar de lagere school of

⁴² ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 62

zelfs uiteindelijk niet de middelbare school doorstromen.⁴³ Volgens de ontwikkelaars was de NST een klein onderdeel van de totale continue begeleiding waar kleuters behoefte aan hebben om zich op een passende manier voor te kunnen bereiden op het lager onderwijs. “Het is niet zo dat een kind naar een andere school werd gestuurd op basis van de uitslag van de NST”, aldus de ontwikkelaars.⁴⁴ Later bleek dit in de praktijk wel het geval te zijn. De ontwikkelaars waren het hier niet mee eens en hadden scholen geadviseerd om anders met de uitslag van de NST om te gaan.⁴⁵ Het leek erop dat de ontwikkelaars zich indekten tegen de magere resultaten en geringe effectiviteit van de NST.

Met het oog op de kritiek die de oorspronkelijke NST ontving, onderging deze in 1977 een transformatie. De NST werd geïntroduceerd in een vernieuwde vorm. Volgens de ontwikkelaars was het doel van deze herziening om de bekwaamheid en competentie van de kleuterleidster te vergroten. Door een ‘school bekwame’ of ‘schoolcompetente’ leerkracht te hebben, kon er gezorgd worden voor een betere onderwijskwaliteit. Tenslotte benoemden de ontwikkelaars in de vernieuwde versie dat de NST in de praktijk verkeerd werd toegepast. Hiermee suggereerden de ontwikkelaars dat de NST niet beoogde te meten wat zij voor ogen hadden.

Er kwam steeds meer kritiek vanuit pedagogen, onderwijskundigen en politici op het gebruik van gestandaardiseerde testen in het onderwijs (Amsing & Dekker, 2020). De NST zou niet genoeg bijdragen aan de individuele ontwikkeling van kinderen. Daarnaast zou het de sociaal-culturele verschillen versterken in plaats van verkleinen. Ook over de objectiviteit en betrouwbaarheid van de testresultaten van de NST waren er discussies, wat bijdroeg aan de weerstand tegen het gebruik van gestandaardiseerde tests in Nederland (Meelissen,

⁴³ Ibidem, p. 21

⁴⁴ ADNG, 274, Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (N.S.T.) Handleiding en monografie. Vorm A en B*. P. 21

⁴⁵ Ibidem, p. 21

Kessels, Bosker & Van der Veen, 2017). De visie op het kleuteronderwijs veranderde ook. In de jaren '80 kwam er meer aandacht voor spelend leren en de ontwikkeling van het kind als geheel, waarbij het 'meten' van kinderen meer naar de achtergrond verschoof.

6.3 De latere kritieken op de NST

Hoewel de NST werd gezien als een belangrijke stap in de ontwikkeling van gestandaardiseerde testen in het onderwijs in Nederland, werd er ook kritiek geuit op de invoering van de NST. In het onderzoek van Meijer (2018) naar de toepassing van de NST in het onderwijs in de jaren '60 werd beschreven dat er in de NST te weinig oog was voor de sociale ontwikkeling en het welzijn van het kind. De scholen zouden te veel gefocust zijn op het behalen van positieve resultaten met als gevolg dat scholen druk uitoefenden op de kinderen om goede resultaten te behalen op toetsen. Scholen konden op deze manier een betere naam krijgen. Daarnaast zou de NST niet alle relevante vaardigheden meten om dergelijke, zwaarwegende beslissingen te nemen over de verdere schoolloopbaan van het kind. Verder bleek de NST onvoldoende aan te sluiten bij specifieke kenmerken en behoeften van kinderen. Er was vooral ruimte voor de evaluatie, maar minder ruimte voor de brede sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Kinderen met een lage testscore konden de dupe worden van de NST (Van der Aalsvoort & Houtveen, 2004).

Er werd na de invoering van de NST onderzoek gedaan naar de NST en de gevolgen van de invoering in het onderwijs in Nederland. In 1971 had Van der Veen, onderzoeker en pedagoog, een onderzoek gedaan naar de voorspellende waarde van de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest voor het schoolsucces in groep 1. Volgens Van der Veen (1971) was de NST een matige voorspeller van schoolsucces, waarbij werd gekeken naar de vakken rekenen, lezen en taal. Het voorspellend vermogen was vooral beperkt bij vakgebied taal. Bij rekenen en lezen was er geen significant verband met schoolsucces in groep 1. Van der Veen vond dat de NST niet gebruikt mocht worden als criterium voor de toelating voor het lager

onderwijs. De NST kon een inzicht geven in de sterke en zwakke punten van individuele kinderen, maar het was geen onmisbaar instrument voor de kleuterleidsters volgens Van der Veen (1971). Tenslotte toonde een ander onderzoek aan dat de NST een lage tot matige voorspellende waarde had voor schoolsucces (Ruijs, Peetsma en Van der Veen, 1992).

De NST ontving kritiek vanwege de beperkte focus op sociale ontwikkeling en welzijn van kinderen, te veel nadruk op testcores en onvoldoende aansluiting bij specifieke kenmerken en behoeften van kinderen. Er waren twijfels over het gebruik van de NST als criterium voor toelating tot het onderwijs. Tenslotte leek het erop dat de ontwikkelaars zich indekten tegen de magere resultaten en geringe effectiviteit van de NST. Hiermee suggereerden de ontwikkelaars dat de NST niet beoogde te meten wat zij voor ogen hadden.

7. Conclusie

In deze thesis is onderzocht hoe schoolrijpheid geïntroduceerd werd in het onderwijs als een meetbaar eigenschap bij kinderen in het onderwijs met de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest. Er is gekeken vanuit het perspectief van Science Technology and Society Studies. STS benadrukt dat wetenschap niet losstaat van de maatschappij, maar verweven is met economische, politieke en sociale contexten. De onderzoeksvraag die centraal stond in het onderzoek luidt als volgt: *“Hoe heeft de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest een bijdrage geleverd aan de introductie van het begrip schoolrijpheid als meetbaar eigenschap in het onderwijs van kleuters in 1969?”*

In dit historisch onderzoek is beschreven dat de invoering van de NST een bijdrage heeft geleverd aan de introductie van het begrip schoolrijpheid als meetbaar eigenschap bij kleuters in het onderwijs in 1969. Door de invoering van de NST pleitten de ontwikkelaars dat zij, door middel van het meten van een aantal vaardigheden bij kleuters, objectief konden beoordelen in hoeverre een kleuter schoolrijp genoeg was voor de stap naar de lagere school. Het idee van een objectieve meting van schoolrijpheid werd beschouwd als een veelbelovende benadering die kon bijdragen aan een gestandaardiseerde test en beoordeling van kleuters in het onderwijs. Aan de hand van het meten van vaardigheden bij kleuters vonden de ontwikkelaars dat zij een nieuwe norm van schoolrijpheid hadden geconstrueerd. Meerdere scholen, verschillende schooladviesdiensten, pedagogen en psychologen hebben de test in de praktijk toegepast en stonden achter de invoering van de test. De NST heeft invloed gehad op het kleuteronderwijs in de jaren '60.

De definitie schoolrijpheid werd gevormd door verschillende contexten. Enerzijds werd schoolrijpheid gevormd in de sociale context. Anderzijds had de theorie van Jean Piaget zijn intrede gedaan. De ontwikkelaars vonden de NST voldoende om een objectief beeld te krijgen van schoolrijpheid bij de kleuter. Echter blijkt dat het ontwikkelen van grove

motoriek en taalgebruik ook belangrijke voorspellers zijn van schoolsucces, maar deze vaardigheden worden niet behandeld in de NST. De ontwikkelaars leken zich in de herziende uitgave van de NST in te dekken tegen de magere resultaten en geringe effectiviteit van de NST. Uiteindelijk is schoolrijpheid niet een objectief verschijnsel, maar het is een sociaal geconstrueerd concept dat kon variëren, gevormd kon worden door de mening van de kleuterleidster en zich verschillend kon uiten per context waar de kleuter zich in bevond.

De ontwikkeling van de NST maakte deel uit van de veranderingen in het onderwijs. Het onderzoek laat zien dat economische, politieke en sociale ambities invloed hebben gehad op de ontwikkeling van de NST. Economische opvattingen benadrukten het belang van deelname aan het onderwijs vanwege de vraag naar geschoolde arbeidskrachten en efficiënt onderwijs. Politieke opvattingen benadrukten verbetering in het onderwijs door veranderende politieke agenda's, waarbij het behalen van een diploma werd gezien als sociaal aanzien en maatschappelijke waardering. Sociale opvattingen benadrukten het belang van gelijke kansen in het onderwijs. De sociale ongelijkheid in de klas moest worden gereduceerd. Deze bredere context vertaalde zich naar het ontwikkelen van een test zoals de NST. De NST kan worden gezien als een instrument dat inspeelde op de toenemende druk op prestatie, aanzien, maatschappelijke waardering en het behalen van een diploma als gevolg van de economische, politieke en sociale ontwikkelingen.

Ontwikkelingspsychologen zoals Jean Piaget kregen meer voet aan de grond in het onderwijs in de jaren '50 en '60 in Nederland. De pedagogische stroming had bijgedragen aan de manier waarop de ontwikkelaars naar de test keken, waarbij het kind centraal stond en er gestreefd werd naar optimale ontplooiing van het kind. De ontwikkelaars waren het eens met de theorie die Jean Piaget heeft geïntroduceerd. De ontwikkelaars vonden dat schoolrijpheid een proces van binnenuit was wat vanaf de buitenkant niet was te beïnvloeden.

Daarom spraken de ontwikkelaars liever van schoolbekwaamheid in plaats van schoolrijpheid. De ontwikkelaars lijken hiermee de theorie van Jean Piaget te volgen.

De ontwikkelaars hebben de NST geïntroduceerd in het onderwijs als signaleringsinstrument, maar er is in de praktijk op scholen op een andere manier mee om gegaan. De nadruk van de NST lag altijd op preventie. Scholen hebben de NST ingezet om tot een passend schooladvies te komen voor de kleuter. De invoering en inzet van de NST op scholen hebben verschil gemaakt voor de kinderen. Als kinderen een lage score haalden op de NST, kon dit gevolgen hebben voor de verdere schoolloopbaan van het kind. Voor deze kinderen kon de invoering van de NST op school negatief uitpakken. Wellicht gold dit niet voor de invoering van de NST. Verder werd de NST bekritiseerd vanwege de beperkte aandacht voor de sociale ontwikkeling en het welzijn van kinderen, de nadruk op testcores en het gebrek aan afstemming op de specifieke kenmerken en behoeften van kinderen. Er waren twijfels in het werkveld over het gebruik van de NST als criterium voor toelating tot het onderwijs.

Naast de al bestaande intelligentietesten ontstond de behoefte aan instrumenten die andere kwaliteiten van kinderen konden meten, naast en los van hun IQ. Het werd erkend dat succesvolle doorstroming naar het lager onderwijs niet uitsluitend afhankelijk was van een hoog intelligentieniveau. De introductie van de NST speelde in op deze behoefte. Het blijft echter een vraag of de NST werkelijk objectieve metingen kon bieden, gezien de subjectieve waarnemingen van de kleuterleidster en ouders ook in de test verwickeld was.

Dit onderzoek heeft geleid tot het inzicht dat de ontwikkeling en toepassing van testinstrumenten in het onderwijs een complex proces is. Het is sterk afhankelijk van de bredere economische, politieke en sociale context, evenals de doelen en overtuigingen die voortkomen uit verschillende pedagogische stromingen. Het is belangrijk om te erkennen dat een testinstrument nooit volledig objectief kan zijn. De normen, waarden en overtuigingen

van zowel de ontwikkelaars als de samenleving zelf zijn onvermijdelijk verweven in de constructie van een test. Bij het ontwikkelen van dergelijke testtechnologie is een kritische houding essentieel. Het is van groot belang dat testtechnologie altijd ethisch verantwoord is, aangezien het in staat is om belangrijke beslissingen te beïnvloeden.

Deze bevindingen benadrukken het belang van voortdurende kritische reflectie en evaluatie bij het gebruik van testinstrumenten in het onderwijs. Het is noodzakelijk om bewust te zijn van de invloed van context, normen en waarden bij het interpreteren van testresultaten en het nemen van beslissingen op basis daarvan. Een transparante en open dialoog over testtechnologie en de implicaties ervan is van groot belang om ervoor te zorgen dat het rechtvaardig en doeltreffend wordt toegepast in het onderwijs.

Literatuurlijst

- Amsing, H. T. A., & Dekker, J. J. H. (2020). Educating peace amid accusations of indoctrination: a Dutch peace education curriculum in the polarised political climate of the 1970s. *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 56(3), 360–383.
- Bakker, N. (2015). De gezondheid van het kind en het veranderend perspectief van de Groningse plattelandsschoolarts (1930-1970). *Studium: Tijdschrift voor Wetenschappen en Universiteitsgeschiedenis*, 8(1), 18-38. <https://doi.org/10.18352/studium.10076>
- Bakker, N. (2015). Identifying the ‘subnormal’ child in an age of expansion of special education and child science in the Netherlands (c.1945-1965). *History of Education*, 44(4), 460–479. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2015.1037363>
- Bakker, N. (2017). A culture of knowledge production: testing and observation of Dutch children with learning and behavioural problems (1949–1985). *Paedagogica Historica*, 53(1), 7-23, <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1273246>
- Bakker, N. & Amsing, H. T. A. (2012). Discovering social inequality: Dutch educational research in the post-war era. *Paedagogica Historica*, 48(2), 315-333, <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.628323>
- Benirschke, K. (2005). Right hand left hand: the origins of asymmetry in brains, bodies, atoms, and cultures. *Journal of Heredity*, 96(4), 471–471.
- Boekholt, P. T. F. M., & Booy, E. P. de. (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Van Gorcum.
- Canales, A. F., & Polenghi, S. (2019). Classifying children: a historical perspective on testing and measurement. *Paedagogica Historica*, 55(3), 343–352. <https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1611890>

Comenius, J. A. (1967). *John amos comenius on education* (Ser. Classics in education, no. 33). Teachers College Press.

Den Elt, M. E., Van Kuyk, J. J., & Meijnen, G. W. (1996). Culture and the kindergarten curriculum in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 123, 15–30.

Derksen, M. (2001). Discipline, subjectivity and personality: an analysis of the manuals of four psychological tests. *History of the Human Sciences*, 14(1), 25–47.

<https://doi.org/10.1177/095269510101400102>

Driessen, G. (1996). Ontwikkeling van intelligentie- en prestatietesten voor gebruik in het onderwijs. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 21(2), 68-81.

Feron, F. J. M., Hendriksen, J. G. M., Gubbels, J. W., & Steenbakkens, M. (1999). The Nijmegen School Readiness Test: A Dutch approach to identification of disadvantaged preschoolers. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(2), 131-141.

Frans, N. (2019). *A captivating snapshot of standardized testing in early childhood: on the stability and utility of the Cito preschool/kindergarten tests*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.95431744>

Gestel, N., van, Beer, P. de & Meer, M. van der. (2009). *Het hervormingsmoeras van de verzorgingsstaat: veranderingen in de organisatie van de sociale zekerheid*. Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789089641533>

Heek, F. van, & Rijksuniversiteit te Leiden. Sociologisch Instituut. (1968). *Het verborgen talent: milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Boom.

Helena, W. F. S. (1957). Problems and trends in Dutch Education. *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale De L'education*, 3(1), 54–68.

- Himpens, A. (1985). *Emancipatie en roldoorbreking: Engelse en Nederlandse lerarenopleidingen doen er wat aan*. Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek.
- Idenburg, P. J. (1958). *De sleutelmacht der school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Jasanoff, S. (2004). *States of knowledge: the co-production of science and social order* (Ser. International library of sociology). Routledge.
- Kern, A. (1966). *Sitzenbleiberelend und schulreife: ein psychologisch-pädagogischer beitrage zu einer inneren reform der grundschule* (5. Aufl). Herder.
- Kersbergen, K. van. (1995). *Social capitalism: a study of christian democracy and the welfare state*. Routledge.
- Kleiner, A. (1955). *Göppinger Schulreifetest*. Bezirksschulamt.
- Koesveld, E.B.K. van. (1999). Economische analyse van de welvaartsstaat. *Economisch Statistische Berichten*, 1999(84), 836.
- Kohnstamm, R. (1969). De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest en zijn plaats in het Nederlandse onderwijs. *Pedagogische studiën*, 46(7), 410-424.
- Laak, J. J. F ter. (1991). Presuppositions and relation of cognitive functions in a schoolreadiness curriculum. *European Journal of Psychology of Education: A Journal of Education and Development*, 6(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/BF03173143>
- Lawn, M. (2020). Learning to be tested: Teachers and Pupils in Systems in the 1920s-1930s. DOI: 10.13140/RG.2.2.30529.38240
- Matthijssen, M., & Sonnemans, G. J. M. (1959). Schoolkeuze en schoolsucces bij vhm en ulo in Noord-Brabant: *een sociologische studie vervaardigd voor provinciale staten van Noord-Brabant* (Ser. Pedagogische publicaties, 3). Zwijssen.

- Meelissen, M. R. M., Kessels, U., Bosker, R. J., & van der Veen, I. (2017). Van 'schoolgeschiktheid' naar 'ontwikkelingskansen': De geschiedenis van de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest. *Pedagogiek*, 37(3), 291-306.
- Meijssen, J. H. (1976). *Lager onderwijs in de spiegel der geschiedenis: 175 jaar nationale wetgeving op het lager onderwijs in Nederland, 1801-1976*. Staatsuitgeverij 's Gravenhage.
- Mönks, F.J., Rost, H. & Coffie, N.H. (1969). *De Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest (n.s.t.)*. Handleiding en monografie. Vorm A en B. Nijmegen: Berkhout Testmateriaal.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176–186.
<https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2015). *Methoden en technieken van onderzoek* (zevende editie). Amsterdam: Pearson Benelux.
- Schuyt, C. J. M. (1991). *Op zoek naar het hart van de verzorgingsstaat*. Stenfert Kroese.
- Sismondo, S. (2010). *An introduction to science and technology studies* (2nd ed.). Blackwell.
- Sociaal Economische Raad. (1956). *Rapport inzake een onderzoek van de economische situatie van Nederland*. Den Haag.
- Soutendijk, S. (1969, 1 februari). Elke basisschool moet 'n doorstromingschool worden. *Vrij Nederland*, 1969(2), 6.
- Steinhaus. (1913). Welche Anforderungen sinds in körperlicher und geistiger Beziehung an den Schulneuling zu stellen? *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. 16-75.
- Van der Meulen, B.F., & de Vries, M. (1982). The Nijmegen School Readiness Test: An evaluation. *Journal of School Psychology*, 20(2), 167-174.

- Wijland, J. R. van, & Grijzenhout, F. J. (1981). *Kleuteronderwijswet: wet van 8 december 1955, stb. 558, tot regeling van het kleuteronderwijs zoals deze nader is gewijzigd: met uitvoeringsbesluiten -beschikkingen en enkele voor de toepassing van belang zijnde andere wetten* (6e dr., bijgew. tot 15 juli 1981/ Ser. Nederlandse staatswetten: Editie Schuurman & Jordens, 131). Tjeenk Willink.
- Wortham, S. C., & Hardin, B. J. (2020). *Assessment in Early Childhood Education* (eighth). Pearson.