

14 januari 2013

Opvattingen over toetsing van jonge kinderen

Een kwalitatief onderzoek naar de meningen van leerkrachten, leidsters,
ouders en kinderen over toetsing van taal en rekenen bij kleuters en peuters

W.L.Wubs
S0163961

Begeleiders:
E. J. van Rossum (UT)
H. J. Vos (UT)
N. Lansink (Cito)
D. Breebaart (Cito)

UNIVERSITEIT TWENTE.

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Samenvatting	5
Abstract.....	6
1. Inleiding	7
1.1 Aanleiding	7
1.2 Relevantie	8
1.3 Cito-toetsen voor jonge kinderen.....	8
1.3.1 Toetsen voor kleuters	8
1.3.2 Toetsen voor peuters	9
2. Literatuurverkenning	10
2.1 Definiëring toetsing	10
2.2 Elementen van toetsing.....	10
2.3 Elementen van toetsing van jonge kinderen	11
2.4 Opvattingen over toetsing	12
2.5 Opvattingen over toetsing van jonge kinderen.....	13
3. Methode	15
3.1 Type onderzoek	15
3.1.1 Kwalitatief onderzoek	15
3.2 Procedure	15
3.3 Materialen	16
3.4 Respondenten.....	16
3.4.1 Leerkrachten en leidsters	16
3.4.2 Ouders	16
3.4.3 Kinderen.....	17
3.5 Instrumenten.....	17
3.6 Data-analyse	17
4. Resultaten	18
4.1 Kinderen	18
4.2 Leerkrachten	18
4.2.1 Ervaringen met toetsen.....	18
4.2.2 Weerstand	20
4.2.3 Waarde van de toetsscores	22
4.3 Leidsters	24
4.3.1 Ervaringen met toetsen.....	24
4.3.2 Weerstand	26
4.3.3 Waarde van de toetsscores	28
4.4 Vergelijking tussen de respondentgroepen	30

5. Conclusie & Discussie	32
6. Aanbevelingen	35
<i>6.1 Over de aanbevelingen.....</i>	35
<i>6.2 Aanbevelingen.....</i>	35
<i>6.2.1 Verwarring over het toetsdoel</i>	35
<i>6.2.2 Misverstanden en onwetendheid</i>	36
<i>6.2.3 Twijfel over de betrouwbaarheid</i>	36
<i>6.2.4 De term ‘toets’</i>	36
<i>6.2.5 Opvattingen van ouders</i>	37
7. Referenties	38
Bijlage A: Samenvattingen interviews ouders	41
Bijlage B: Topiclijst voor interviews met leerkrachten en leidsters	43
Bijlage C: Vraaggesprek met kind	45

Voorwoord

Voor u ligt de thesis waarmee ik mijn studie Educational Science & Technology aan de Universiteit Twente (UT) afgesloten heb. Het is het schriftelijke verslag van het onderzoek wat ik naar de opvattingen over toetsing van jonge kinderen heb gedaan. Dit onderwerp sloot mooi aan op mijn interesse voor toetsing en voor de ontwikkeling van mensen. Bovendien paste dit onderwerp goed bij mijn afstudeerrichting Educational Measurement, Evaluation & Assessment.

Het onderzoek gaf me gelegenheid om een kijkje te nemen bij het Cito en in de onderwijspraktijk van alledag. Bij het Cito heb ik kunnen ervaren om wat het is om te werken bij een grote en bekende organisatie. Ik heb van dichtbij kunnen zien hoe de medewerkers van het Cito zich inspinnen om telkens weer een mooi en kwalitatief goed product neer te zetten. Met de onderwijspraktijk van alledag bedoel ik dat ik allerlei scholen, kinderdagverblijven en peuterspeelzalen van binnen heb kunnen bekijken en veel mensen gesproken. Dit alles heb ik als heel waardevol ervaren.

Het leukste onderdeel van mijn onderzoek vond ik misschien wel het interviewen zelf. Horen wat mensen bezighoudt en wat hen drijft. Dat maakte het onderzoek interessant voor mij. Het was mooi om te zien hoe enthousiast leerkrachten en leidsters over hun vak en over de kinderen waren. Hoe het welzijn van de kinderen voor hen centraal staat. Naar aanleiding van sommige gesprekken had ik me bijna laten omscholen. Bij deze wil ik dan ook alle mensen die hebben meegewerkt aan dit onderzoek bedanken: leerkrachten, leidsters, ouders en kinderen!

Enthousiaste mensen kwam ik ook bij het Cito tegen. Nienke en Dita bedankt voor jullie begeleiding en feedback. Vooral Nienke heb ik veel gesproken. Bedankt voor al het meedenken en voor al je tijd, feedback en het vertrouwen dat je hebt gegeven. Ik heb daar erg veel van geleerd. De mensen van het Cito wil ik ook graag bedanken voor de manier waarop ze hebben gereageerd op de problemen die ik met mijn schouder kreeg. Er werd veel begrip getoond en ik heb de tijd gekregen die ik nodig had om te herstellen. Dat is allemaal niet vanzelfsprekend en ik heb het heel erg gewaardeerd!

Nog een enthousiasteling ben ik tegengekomen bij de UT in de persoon van mijn begeleider Erik. Als ik langskwam voor feedback, kon ik altijd rekenen op enthousiaste verhalen over kwalitatief onderzoek. Bedankt voor je feedback en de begeleiding bij het doen van kwalitatief onderzoek. Ik heb er veel van opgestoken. Mijn andere begeleider vanuit de Universiteit Twente, Hans Vos, ben ik tijdens mijn afstuderen niet zo vaak tegengekomen. Tijdens de voorgaande jaren van mijn studie des te meer. Bedankt voor je begeleiding en feedback!

Zonder een trouwe achterban kom je misschien wel waar je wilt zijn. Maar met een trouwe achterban kom je er op een veel leukere en fijnere manier. Pap en mam, vooral jullie bedankt voor alle steun, motivatie en bemoediging. Niet alleen tijdens mijn afstuderen, maar ook tijdens de rest van mijn studie. Kun je nu weer rustig(er) slapen mam!

Gelukkig bestaat je studententijd niet uit studeren alleen, maar ook uit gezelligheid en ontspanning. Bij deze wil ik dan ook alle vrienden en vriendinnen bedanken die hebben bijgedragen aan deze mooie tijd!

Wendy Wubs
Enschede, januari 2013

Samenvatting

Sinds het in werking treden van de wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (OKE) in 2010 staat VVE extra in de belangstelling. Medewerkers van peuterspeelzalen en kindercentra moeten in staat zijn tijdig risico's op achterstand bij kinderen te signaleren en hierop in springen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010). Een manier om dit te doen, is met behulp van toetsen voor jonge kinderen (Snow & Van Hemel, 2008).

Vanaf halverwege de jaren negentig van de vorige eeuw brengt het Cito toetsen op de markt om de ontwikkeling van peuters en kleuters op het gebied van taal en rekenen te volgen. Hierop krijgt men bij het Cito vele reacties van vooral leerkrachten (en ouders). Men merkte bij het Cito dat er veel weerstand bestaat tegen de toetsing van jonge kinderen. Er is echter niet onderzocht waar deze weerstand vandaan kwam, wat de achtergronden hiervan zijn en hoe de weerstand mogelijk weggenomen kan worden. Dit laatste is van belang, omdat negatieve opvattingen van leerkrachten, leerlingen en ouders over het toetsen van jonge kinderen een negatieve invloed kunnen hebben op de lespraktijk en de kwaliteit daarvan (Brown & Harris, 2009).

De vraag die centraal stond in dit onderzoek was: Wat zijn de opvattingen van leerkrachten, leidsters, ouders en jonge kinderen over toetsing van jonge kinderen? Het onderzoek was kwalitatief en beschrijvend van aard. De nadruk lag op het onderzoeken van de opvattingen van leerkrachten en leidsters over toetsing van jonge kinderen.

Eerst is er geobserveerd bij toetsafnames van zowel peuter- als kleutertoetsen. Hierop aansluitend hebben vraaggesprekjes met jonge kinderen plaatsgevonden. Doel van de observaties en vraaggesprekjes was om een beeld te krijgen van de toetspraktijk en de manier waarop de kinderen de toetsen ervoeren. Vervolgens zijn gedeeltelijke gestructureerde interviews afgenomen bij tien leerkrachten van groep 1 en 2, en bij tien leidsters van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. De respondenten werkten niet allemaal met toetsen voor jonge kinderen. Bij ouders zijn open interviews afgenomen. De respons van ouders was erg laag. Door dit kleine aantal deelnemende ouders, zijn de interviews niet in de analyse meegenomen. In plaats daarvan zijn de interviews samengevat en als bijlage opgenomen in deze thesis.

De verzamelde data zijn met behulp van een labelingsysteem met fragmenten als analyse-eenheid (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009) geanalyseerd. Dit is per groep respondenten gedaan. Daarnaast zijn de resultaten van de verschillende groepen met elkaar vergeleken.

De meeste kinderen ervoeren de toetsen als positief of neutraal. De gevonden resultaten van leerkrachten en leidsters konden verdeeld worden in drie thema's, namelijk: 'Ervaringen met toetsen', 'Weerstand' en 'Waarde van de toetsscores'. Zowel bij de geïnterviewde leerkrachten, als leidsters bestonden positieve en negatieve opvattingen over toetsing van jonge kinderen. De weerstand leek bij de leerkrachten groter te zijn. Er dient wel kritisch om te worden gegaan met de resultaten. Ten slotte zijn een aantal aanbevelingen gedaan over hoe weerstand mogelijk weggenomen kan worden.

Abstract

VVE has been getting a lot more attention since the introduction of the Development Opportunities through Quality and Education Act (Wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie [OKE]) in 2010. Employees of playgroups and child care centers have to be able to timely identify the risks on learning disadvantages of children and to respond to these disadvantages (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010). One way to do this is by having young children take assessments (Snow & Van Hemel, 2008).

Since the mid-nineties of the last century Cito has been developing assessments to monitor the development of language- and math skills of infants and toddlers (ages 3 to 6). In response of these assessments Cito received a lot of comments and feedback from teachers (and parents). It was noted at Cito that there's a lot of resistance concerning the assessment of young children. However, no research exists on where this resistance originates, what the nature of the resistance is and how this resistance could possibly be taken away. The latter is important, since negative opinions of teachers, students and parents on the assessment of young children can have a negative influence on the teaching and its quality (Brown & Harris, 2009).

The main question in this research was: What are the opinions of kindergarten teachers, playgroup leaders, parents and young children on the assessment of young children? The research was of a qualitative and descriptive nature, with an emphasis on investigating the opinions of kindergarten teachers and playgroup leaders on the assessment of young children.

First, young children in both child care centers and kindergartens were observed while making the assessments, followed up by short interviews with the children. The purpose of the observations and interviews was to get a clear view on how the assessments were conducted and the way children experienced these assessments. After this partially structured interviews were conducted with ten kindergarten teachers and playgroup leaders. It should be noted that not every respondent had actually used the assessments for young children. Open interviews were conducted with parents, resulting in a very low response rate. These interviews were not included in the analysis because of this low response rate. Instead, the summarized interviews are included as an appendix in this thesis.

The collected data was analysed using a labelling system, with fragments as the unit of analysis (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). This was done for each group of respondents. In addition to this, the results of the different groups were compared.

Most children experienced the assessments as either positive or neutral. The collected data from the kindergarten teachers and playgroup leaders can be divided into three main themes: 'experiences with assessments', 'resistance' and 'value of the assessment scores'. The interviewed kindergarten teachers and playgroup leaders had both positive and negative opinions on the assessment of young children, with the kindergarten teachers seeming to voice a much stronger negative opinion. Results should be carefully used. Finally, a number of recommendations are made on how to possibly soften and take away resistance against the assessment of young children.

1. Inleiding

In dit inleidende hoofdstuk wordt kort ingegaan op de aanleiding en de relevantie van het uitgevoerde onderzoek. Dit wordt gedaan vanuit de praktijk en vanuit wetenschappelijke literatuur. Vervolgens wordt informatie gegeven over de Cito-toetsen voor jonge kinderen. Ten slotte wordt een korte vooruitblik gegeven op de rest van deze thesis.

1.1 Aanleiding

Voor- en vroegschoolse educatie (VVE) is sterk in opkomst in Nederland (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2009). Na het in werking treden van de wet Ontwikkelingskansen door Kwaliteit en Educatie (OKE) in 2010 staat VVE extra in de belangstelling. De wet OKE stelt onder andere dat medewerkers van peuterspeelzalen en kindercentra in staat moeten zijn om tijdig risico's op achterstanden bij kinderen te signaleren en hierop in te springen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2010). Een manier om dit te doen, is met behulp van toetsen voor jonge kinderen (Snow & Van Hemel, 2008).

Sinds halverwege jaren negentig van de vorige eeuw brengt het Cito methodeonafhankelijke toetsen op de markt voor het toetsen van taal en rekenen bij peuters en kleuters¹. Deze toetsen zijn bedoeld als hulpmiddel voor de leerkrachten bij het volgen van individuele leerlingen en groepen leerlingen in hun ontwikkeling en het hierop aansluiten en aanpassen van hun onderwijs vanuit een korte termijnvisie. Dat laatste wil zeggen, aansluiten en aanpassen tot het volgende toetsmoment en op basis van nieuwe toetsresultaten weer verder aansluiten op de behoeften van het kind.

Cito communiceert met klanten en mogelijke klanten van haar producten voor jonge kinderen. Dit zijn vooral medewerkers van basisscholen (PO), kinderdagverblijven (KDV) en peuterspeelzalen (PSZ). Sommige informatie is ook voor ouders beschikbaar. Wanneer een nieuw product op de markt komt, ligt het initiatief tot communiceren hierover bij Cito door middel van het verspreiden van folders en informatie op de website. Daarnaast schrijven medewerkers van het Cito artikelen over Cito-producten in vakbladen. Deze artikelen zijn voornamelijk bedoeld om te informeren over het doel en de gebruiksmogelijkheden van toetsen, en om onwetendheid en misverstanden over de toetsen voor jonge kinderen de wereld uit te helpen.

Verder ligt het initiatief om te communiceren over de toetsen voor jonge kinderen vooral bij de gebruikers zelf. Met andere woorden: klanten en mogelijke klanten moeten dan zelf actief op zoek naar informatie. Dat kan zijn door het bezoeken van de website van Cito; het aanmelden voor een nieuwsbrief; het contact opnemen met Cito per telefoon, mail of brief; het bezoeken van de Cito-stand op beurzen; het bijwonen van presentaties tijdens conferenties en symposia; het volgen van een cursus; een verzoek tot voorlichting indienen of het bezoeken van de Cito Toer. Dit laatste is een dag waar leerkrachten, interne begeleiders en directeurs uit het primair onderwijs welkom zijn. Er wordt tijdens zo'n dag informatie over Cito-producten en minicursussen gegeven.

Naar aanleiding van de toetsen voor jonge kinderen krijgt men bij het Cito vele reacties van vooral leerkrachten (en ouders). Bovendien wordt in de media regelmatig aandacht besteed aan het toetsen van jonge kinderen, bijvoorbeeld door deskundigen op het gebied van de ontwikkeling van jonge kinderen te vragen naar hun mening. Men merkte bij het Cito dat er veel weerstand bestaat tegen de toetsing van jonge kinderen. Echter, er is door het Cito niet onderzocht waar deze weerstand vandaan komt en wat de achtergronden hiervan zijn. Het doel van het hier omschreven onderzoek is daarom het achterhalen van de achtergronden van de weerstand. Tegelijkertijd wilde het Cito graag aanbevelingen over hoe de weerstand mogelijk weggenomen kan worden. Om een objectiever beeld te kunnen geven van de werkelijkheid, lag de focus van het onderzoek niet alleen op de weerstand. In plaats daarvan lag de focus op het totaal aan opvattingen over de toetsing van jonge kinderen. Dus ook op bestaande, positieve opvattingen. Op die manier is geprobeerd een evenwichtiger beeld te geven dan wanneer alleen naar de weerstand zou worden gekeken.

¹ Peuters en kleuters zullen in de rest van de tekst worden aangeduid met 'jonge kinderen', tenzij er verschillen worden genoemd tussen peuters en kleuters.

1.2 Relevantie

Toetsing binnen de VVE is veelal bedoeld om leerkrachten een objectief meetinstrument te bieden met behulp waarvan zij hun lespraktijk kunnen aanpassen op de individuele behoeften van hun leerlingen, maar ook op die van een hele groep (Snow & Van Hemel, 2008). Op die manier zou de kwaliteit van hun onderwijs behouden blijven of zelfs verbeteren (OCW, 2010).

Brown en Harris (2009) stellen dat de opvattingen van leerkrachten en leerlingen leidend zijn voor de manier waarop leerkrachten lesgeven en de manier waarop wordt geleerd. De nadruk die ouders leggen op bepaalde punten van het onderwijs en toetsing is van invloed op de opvattingen van hun kinderen over het onderwijs en toetsing (Brown & Harris, 2009). Dus wanneer leerkrachten, leerlingen en ouders negatieve opvattingen hebben over het toetsen van jonge kinderen, kan dit een negatieve invloed hebben op de lespraktijk en de kwaliteit daarvan. Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar de opvattingen van verschillende actoren over toetsing van jonge kinderen. Door hier onderzoek naar te doen, kan de kennis over de verschillende opvattingen over toetsing van jonge kinderen worden vergroot. Daarnaast kan geprobeerd worden om eventuele weerstand te verkleinen of weg te nemen.

1.3 Cito-toetsen voor jonge kinderen

1.3.1 Toetsen voor kleuters

Voor kleuters bestaan de Cito-toetsen ‘Taal voor kleuters’ en ‘Rekenen voor kleuters’. Beide toetsen maken deel uit van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) en zijn methodeonafhankelijk. De toetsen hebben als doel de taal- en rekenontwikkeling van kleuters vast te stellen en te volgen. Het gaat hier dus om formatieve toetsen. De kleuters hoeven de toetsinhoud nog niet te beheersen. Ook zijn de toetsen niet bedoeld om toekomstige leerprestaties van de kinderen te voorspellen. Om de ontwikkeling te kunnen volgen, kunnen de toetsen tweemaal per jaar afgenomen.

De kleutertoetsen bestaan in een aantal varianten. Ten eerste is er een 1^o generatie en een 2^o generatie in de omloop. De informatie in deze paragraaf heeft betrekking op de 2^o generatie toetsen. Deze zullen in de rest van deze thesis worden aangeduid als de nieuwe toetsen. Ten tweede bestaat er een papieren en een digitale variant van de toetsen. Ten slotte kan bij de digitale variant worden gekozen om een standaard toets of een adaptieve toets af te nemen. De inhoud van de toetsen is gebaseerd op de tussendoelen.

Toetsen voor kleuters zijn bedoeld voor kinderen in groep 1 en 2 van het basisonderwijs. Deze toetsen worden vaak groepsgewijs afgenomen. Elk kind heeft een eigen opgavenboekje. De toetsen bestaan uit meerkeuzeopgaven met getekende antwoordalternatieven in kleur en worden bij voorkeur afgenomen door een leerkracht met wie de kinderen vertrouwd zijn. Bij gebruik van de papieren variant geeft de leerkracht een mondelinge instructie bij de opgaven. De toetsen horen te worden gebracht als een spelletje. Daarom wordt geadviseerd om niet het woord ‘toets’ naar de kinderen toe te gebruiken. De leerkracht mag geen aanwijzingen in de richting van het juiste antwoord geven. Wel mag ze een kind steunen en bemoedigen als dat noodzakelijk is om de opgave te maken. Bijvoorbeeld als het kind in verwarring is of de instructie niet begrijpt. De kleuters strepen om antwoord te geven een van de afbeeldingen aan. Voorafgaand aan de toetsen, kan de manier van afnemen geoefend worden met een oefenboekje.

Wanneer de digitale variant gebruikt wordt, leest de computer de opgaven voor en klikt het kind een afbeelding aan als antwoord. Het figuurtje Primo moedigt het kind aan. Om met het werken met de muis te oefenen, kan voorafgaand aan de toetsafname een muismodule worden aangeboden.

De behaalde toetsscores worden vertaald naar vaardigheidsscores. Deze vaardigheidsscores kunnen worden vergeleken met die van een landelijke steekproef van leerlingen (referentiegroep). De scores van de referentiegroep zijn in vijf niveaugroepen ingedeeld. Leerkrachten kunnen zien in welke niveaugroepen hun leerlingen vallen. Op die manier kan een leerkracht zien hoe de leerlingen het doen ten opzichte van de referentiegroep. Daarnaast zijn nog andere analyses mogelijk op individueel, groeps- en schoolniveau.

Aan de hand van deze resultaten kan een leerkracht zien, welke kinderen extra hulp of uitdaging nodig hebben en op welke gebieden dat is. De toetsen voor kleuters zijn gericht op de cognitie. Er

wordt aangeraden om de toetsen te combineren met andere meetinstrumenten als dagelijkse observaties, portfolio's en observatielijsten om de ontwikkeling van kinderen te volgen. De vaardigheidsscores kunnen worden meegenomen in het totaalplaatje van een kind. Bovendien wordt geadviseerd om de ontwikkeling van kinderen langere tijd te volgen.

1.3.2 Toetsen voor peuters

De toetsen voor peuters lijken op de kleutertoetsen. Er bestaan de Cito-toetsen 'Taal voor peuters' en 'Rekenen voor peuters'. Beide toetsen maken deel uit van het Peutervolgsysteem (PVS) en zijn methodeonafhankelijk. Ook hier gaat het om formatieve toetsen om de taal- en rekenontwikkeling van peuters vast te stellen en te volgen. Het zijn geen beheersingstoetsen. Er wordt geadviseerd om de peuters twee keer te toetsen. Eenmaal wanneer een kind 3,0 tot en met 3,5 jaar oud is en eenmaal wanneer een kind 3,6 tot 4,0 jaar oud is, met minimaal 5 of 6 maanden tussen beide afnamemomenten.

Er zijn twee generaties peutertoetsen in de omloop. De informatie in deze paragraaf heeft betrekking op de 2^e generatie toetsen en deze zullen in de rest van deze thesis worden aangeduid als de nieuwe toetsen. Van de peutertoets bestaat alleen een papieren variant. De inhoud van de toetsen is gebaseerd op theorieën over de taal- en rekenontwikkeling bij jonge kinderen, het taal- en rekenaanbod aan peuters op KDV en PSZ en op tussendoelen en leerlijnen.

Peuters worden individueel getoetst door een vertrouwde leidster. De peuter kijkt samen met de leidster in een boek waarin op elke pagina een opgave staat. Het kind wijst een antwoord aan en de leidster noteert het antwoord van het kind op een antwoordblad. De analyses, interpretatie en het gebruik van de scores is hetzelfde als bij de kleutertoetsen.

In hoofdstuk 2 wordt uiteengezet wat al bekend is in wetenschappelijke literatuur over de opvattingen van ouders en leerkrachten over toetsing van jonge kinderen, gevolgd door de onderzoeksvraag. Vervolgens wordt in hoofdstuk 3 uitgelegd hoe antwoord wordt gezocht op deze onderzoeksvraag. Hoofdstuk 4 behandelt de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 5 wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en wordt kritisch naar de waarde van deze resultaten gekeken. Ten slotte worden in hoofdstuk 6 aanbevelingen gedaan over hoe weerstand tegen toetsing van jonge kinderen mogelijk weggenomen kan worden.

2. Literatuurverkenning

Dit hoofdstuk bestaat uit een literatuurverkenning en de hieruit volgende onderzoeksvragen. Er wordt ingegaan op wat onder toetsing verstaan kan worden (definiëring en elementen van toetsing) en welke opvattingen hierover bestaan. Deze worden weergegeven voor toetsing in het algemeen en worden vervolgens toegespitst op toetsing van jonge kinderen. Aan het einde van dit hoofdstuk volgen hieruit de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen.

2.1 Definiëring toetsing

Wat is toetsing? Onder toetsing worden vele zaken verstaan. Alleen al de naam 'toetsing' zorgt voor verdeeldheid. Zo worden termen als 'toetsing', 'assessment', 'test', 'meting' vaak onderling uitgewisseld. Soms wordt hetzelfde bedoeld met de verschillende termen, soms zullen de gebruikers op heel verschillende zaken duiden (Hogan, 2007). Zo is het volgens Hogan (2007) tegenwoordig gebruikelijk om onderscheid te maken tussen de termen 'assessment', 'toetsing' en 'meting'. Meting betekent kwantificatie, meestal volgens een bepaalde schaal. Dus lengte wordt gemeten met een liniaal, temperatuur met een thermometer en gewicht met een weegschaal. De term 'meting' legt de nadruk op een kwantitatieve index voor iets. Een test is in een onderwijskundige context meestal het materiaal waarmee wordt gemeten. De term 'assessment' (toets) impliceert het gebruik van de testinformatie. Van Berkel en Bax (2006) definiëren een toets anders. Zij stellen dat elk instrument dat een opleiding gebruikt bij het nemen van beslissingen over de kennis en vaardigheden van een leerling een toets is. Volgens Filer (2000) heeft de term 'toetsing' betrekking op alle formele en informele beoordelingen van studenten die in een onderwijssituatie worden gemaakt. Broadfoot (1996) stelt dat men met toetsen de sterke en zwakke punten van individuen, instituten en hele onderwijskundige systemen kan identificeren. Deze definitie ligt het dichtst bij de werkelijkheid van de Nederlandse toetsingspraktijk voor jonge kinderen. Daarom wordt deze definitie gehanteerd in dit conceptueel kader.

Bij het Cito wil men graag te weten komen waar weerstand tegen toetsing van jonge kinderen vandaan komt en wat de achtergronden hiervan zijn. Uit voorgaande tekst blijkt dat onder toetsing verschillende zaken worden verstaan. Opvattingen van respondenten over toetsing zijn mede afhankelijk van wat zij onder toetsing verstaan. Daarom is het belangrijk om tijdens het onderzoek te achterhalen wat toetsing (van jonge kinderen) volgens de respondenten is of welk beeld zij hebben bij toetsing van jonge kinderen.

2.2 Elementen van toetsing

Een toets bevat verschillende elementen die samen de toets maken zoals hij is en invloed hebben op de voorstellingen en opvattingen die verschillende actoren van de toets hebben. Childs, Jaciw en Schneid (2004) noemen acht van zulke elementen, namelijk: (1) het doel, (2) de inhoud en het format, (3) de toetsafname, (4) oefenitems en strategieën om de toets te maken, (5) de consequenties, (6) het gebruik en de interpretatie van toetsresultaten, (7) de technische kwaliteit en (8) de resultaten van voorgaande jaren.

Het doel van een toets zou het belangrijkste onderdeel van de toets genoemd kunnen worden. Het doel van een toets bepaalt namelijk het ontwerp ervan; ook wanneer met een toets meerdere doelen worden beoogd (Hogan, 2007). Brown (2008) onderscheidt drie verschillende doelen die leiders in het onderwijs, beleidsmakers en onderzoekers kunnen hebben met het toetsen van leerlingen. Deze doelen zijn: het verbeteren van het leren, certificeren en het evalueren van de kwaliteit van de instructie. Hogan (2007) maakt een ander, uitgebreider onderscheid. Hij noemt zes mogelijke doelen van toetsing, namelijk: certificeren, planning, voorspellen, het geven van feedback, motivatie en onderzoek.

Wanneer onderzoek wordt gedaan naar de opvattingen van de respondenten over toetsing van jonge kinderen, is het belangrijk om te achterhalen wat toetsing volgens de respondenten is. Om hier een beeld van te krijgen, kan op de genoemde elementen ingegaan worden. Daarnaast kunnen de

genoemde elementen behulpzaam zijn bij het achterhalen van wat de opvattingen over toetsing van jonge kinderen zijn.

2.3 Elementen van toetsing van jonge kinderen

Wanneer we het hebben over toetsing van jonge kinderen, staan vaak andere, specifiekere doelen centraal dan bij toetsing van oudere leerlingen. McCormick (2008), Shepard, Kagan en Wurtz (1998), Snow en Van Hemel (2008) en Wyly (1997) noemen samen een aantal doelen van toetsing binnen VVE (sommige hiervan gelden ook voor toetsen voor oudere kinderen), namelijk:

- Kinderen ondersteunen in hun leren naar aanleiding van de resultaten (Shepard et al., 1998; Snow & Van Hemel, 2008; Wyly, 1997);
- Identificeren van speciale behoeften (Shepard et al., 1998; Wyly, 1997);
- Evalueren van programma's en het monitoren van trends (Shepard et al., 1998; Snow & Van Hemel, 2008);
- Voorspellen van toekomstige prestaties (McCormick, 2008)
- Verantwoording afleggen (Shepard et al., 1998);
- Medische screening (Snow & Van Hemel, 2008; Wyly, 1997);
- Meten van schoolrijpheid (McCormick, 2008);
- Kennis verzamelen over de ontwikkeling van jonge kinderen voor onderzoek (Snow & Van Hemel, 2008).

Waar eerst screening op ontwikkelings- en gezondheidsproblemen het voornaamste doel van toetsing van jonge kinderen was, worden er nu vaker andere doelen nagestreefd (Snow & Van Hemel, 2008). Zo zou nu het ondersteunen van de kinderen in hun leren en ontwikkeling het belangrijkste doel zijn. De toetsen zijn hier een hulpmiddel voor de leerkrachten en leidsters om te zien waar kinderen zijn in hun ontwikkeling en punten te vinden waar zij eventueel hun onderwijs op kunnen aanpassen. Ook Chittenden en Jones (1999) onderstrepen dat het belangrijkste doel van toetsing in de VVE het versterken van de capaciteiten van de leerkracht om te observeren, documenteren en het begrijpen van leren zou moeten zijn. Dit wordt ook wel de pedagogische functie van toetsing genoemd (Coll, Martín & Onrubia, 2001). Deze staat tegenover de maatschappelijke functie waarin men met de toetsresultaten belangrijke beslissingen over onder andere certificeren onderbouwt (Broadfoot, 1996).

McCormick (2008) stelt dat er wel verschil zit in doelen voor het toetsen van peuters en de doelen voor het toetsen van kleuters. Zo zouden het voorspellen van toekomstige prestaties en het meten van schoolrijpheid typische doelen voor het toetsen van kleuters zijn. Overigens zijn dit niet de enige twee doelen die het toetsen van kleuters kan hebben.

De doelen van een toets moeten voor alle betrokkenen helder zijn, aangezien toetsen en andere instrumenten in VVE in het verleden verkeerd zijn gebruikt door de verwarring die bestond over het doel van de toets (Chittenden & Jones, 1999). Bijvoorbeeld door toetsen bestemd voor de identificatie van speciale behoeften van de leerlingen te gebruiken om het succes van een lesprogramma te meten.

Zoals eerder gesteld, bepalen de doelen veel van het toetsontwerp (Hogan, 2007). Bij toetsen voor jonge kinderen bepaalt het doel de vorm van de toets, omstandigheden waarin de toetsinformatie wordt verzameld, wie er getoetst wordt, aan welke technische eisen de toets moet voldoen en hoe informatie over de toets wordt overgebracht (Shepard et al., 1998). Shepard et al. (1998) waarschuwen er tevens voor dat wanneer de doelen niet goed worden begrepen of overgebracht, toetsen verkeerd gebruikt kunnen worden.

Naast de doelen kunnen kenmerken van de doelgroep van invloed zijn op het toetsontwerp (Van Berkel & Bax, 2006). Dit geldt ook voor toetsen voor jonge kinderen, waarbij rekening gehouden dient te worden met bijvoorbeeld de ongelijkmatige en soms late ontwikkeling van de kinderen (Berk, 2009; Gleitman, Reisberg & Gross, 2007), het vaak nog niet kunnen lezen en een korte spanningsboog. Met name door de ongelijkmatige en soms late ontwikkeling is het moeilijk om het leerniveau van jonge kinderen op een valide en betrouwbare manier te meten zeggen Snow en Van Hemel (2008). Ook wordt de validiteit volgens Snow en Van Hemel (2008) bedreigd door verlegenheid, de mate waarin de kinderen vertrouwd zijn met degene die de toets afneemt en de mate waarin de kinderen vertrouwd zijn met het beantwoorden van vragen.

Verschillende instanties als National Association for the Education of Young Children (NAEYC) en Division for Early Childhood (DEC) hebben lijsten met eisen geformuleerd waaraan toetsen voor jonge kinderen moeten voldoen. Snow en Van Hemel (2008) vatten deze als volgt samen:

- Kinderen moeten voordeel van de toetsing ondervinden;
- Toetsing moet aan professionele, legale en ethische standaarden voldoen;
- Toetsing moet worden ontworpen aan de hand van specifieke doelen en moeten hiervoor psychometrisch passend zijn;
- Toetsing moet geschikt zijn voor de leeftijd en ontwikkeling van de te toetsen personen;
- Waar mogelijk moeten ouders en familie betrokken worden in de toetsing;
- Toetsing moet passen bij de taal en cultuur;
- Toetsing moet relevante inhoud toetsen;
- Toetsinformatie moet verzameld worden in een vertrouwde omgeving;
- Informatie moet vanuit verschillende bronnen komen;
- Toetsresultaten moeten gebruikt worden om instructie en leren te verbeteren.

Samengevat kan hierover gezegd worden dat toetsen voor jonge kinderen moeten aansluiten op de doelgroep, van voldoende kwaliteit (zowel valide, als betrouwbaar) moeten zijn, relevant zijn qua inhoud en dat ouders betrokken moeten worden bij de toetsing.

In bovenstaande tekst werd ingegaan op een tweetal elementen die specifiek van invloed zijn op hoe toetsing van jonge kinderen eruit ziet of zou moeten zien. Het gaat hier om het toetsdoel en kenmerken van de doelgroep. Om te achterhalen wat de opvattingen zijn over toetsing van jonge kinderen, kan ook op deze twee elementen worden ingegaan tijdens het praktijkonderzoek.

2.4 Opvattingen over toetsing

Toetsing staat nooit los van context en maatschappij. Toetsing kan een maatschappelijke functie hebben (Broadfoot, 1996). Maar zelfs bij het ontbreken van deze functie bestaan er vele opvattingen over toetsing vanuit de maatschappij. Allereerst zijn er de opvattingen van de gebruikers van toetsen, zoals leerkrachten en leerlingen. Daarnaast kunnen indirect betrokkenen, als ouders opvattingen over toetsing hebben, welke ze kunnen overdragen op hun kinderen (Brown & Harris, 2009). Maar ook vanuit de maatschappij zijn er velen die een duidelijke mening hebben over toetsing. Mogelijk komt dit doordat velen zichzelf als deskundige beschouwen na een jarenlange schoolcarrière (Pajares, 1992). Ervaringen kunnen bewust of onbewust invloed hebben op iemands opvattingen (Gleitman et al., 2007). Daarnaast kunnen berichten vanuit de media van invloed zijn (Ryan, 1991).

Er is betrekkelijk weinig onderzoek gedaan naar opvattingen die diverse partijen over toetsing van kinderen in het basisonderwijs kunnen hebben (Dotterweich & McNeal, 2003). De onderzoeken die wel zijn gedaan, blijven bijvoorbeeld vaak oppervlakkig door alleen perspectieven te noemen van waaruit naar de verschillende opvattingen gekeken kan worden. Of door alleen elementen te noemen waar verschillende actoren een opvatting over hebben, maar daar niet dieper op in gaan.

Zo beschrijft Brown (2008) een onderzoek onder leerlingen uit het basis- en middelbaar onderwijs. Hij deelde de opvattingen van de leerlingen op, in vier categorieën. De eerste zegt dat toetsing leidt tot beter lesgeven en leren. De tweede gaat over de evaluatie van scholen en leerlingen. Als derde is er de categorie die zegt dat toetsing een positieve, emotionele invloed heeft op leerlingen, en ten slotte is er de categorie waarin toetsing als irrelevant wordt beschouwd en waarbij de studenten negatief reageren op de toetsing.

Een ander voorbeeld is dat van Coll en Remesal (2009). Zij deden een onderzoek naar de opvattingen van leerkrachten over toetsing. Uit vijftig interviews met wiskundedocenten uit het basis- en middelbaar onderwijs haalden zij vier basisdimensies van opvattingen over toetsing. Het gaat hierbij om opvattingen over het effect van toetsing op het lesgeven, op leren, op het certificeren van leerlingen en op verantwoording afleggen over onderwijsresultaten aan verschillende betrokkenen. Shohamy (2001) noemt nog als vijfde soort opvatting de negatieve invloed van toetsing op leerlingen, leerkrachten, leren en de maatschappij.

Ten slotte zijn er volgens James (2000) vier verschillende perspectieven mogelijk om te kijken naar ervaringen van leerlingen met toetsen. Als eerste is er het technische perspectief welke betrekking heeft op doelen en methodes. De meerderheid van de onderzoeken naar toetsing zou vanuit dit perspectief gedaan zijn (James, 2000). Het tweede perspectief is het humanistische perspectief waarin

het technische perspectief gecombineerd wordt met een filosofische invalshoek op het onderwijs. Als derde noemt James (2000) het interactieperspectief waarin gekeken wordt welke betekenis verschillende actoren aan de toetsituatie geven. En ten slotte is er het *bourdieuian*-perspectief waarin ingezoomd wordt op de sociale elementen van toetsing.

Op basis van bovenstaande bevindingen kan gesteld worden dat het mogelijk van belang is om naar iemands ervaringen met toetsing te vragen. Samen met berichtgeving uit de media zou dit invloed hebben op iemands opvattingen over en beeld van toetsing. Ook is het belangrijk om tijdens interviews dieper in te gaan op wat iemand vertelt en dat wat verteld wordt ook te vermelden in de resultaten.

2.5 Opvattingen over toetsing van jonge kinderen

Shepard (1994) veronderstelt dat voorstellen om jonge kinderen te toetsen waarschijnlijk, of met afkeer, of met enthousiasme worden begroet. Afhankelijk van iemands eerdere ervaringen en voorkennis over de toets(en) en het imago van de bewuste toets. In het verleden zijn IQ-tests vaak op een verkeerde manier gebruikt, namelijk voor andere doelen dan waarvoor ze oorspronkelijk bedoeld waren (Shepard, 1994). Ook zijn de resultaten van zulke tests zelfs misbruikt om kinderen niet toe te laten tot het basisonderwijs (Shepard, 1994). Daarnaast is een veel gehoorde klacht dat toetsen het curriculum en de instructie zo zouden sturen, dat ze schadelijk zijn voor de leerlingen van primair en voortgezet onderwijs (Dotterweich & McNeal, 2003). Bijvoorbeeld doordat leerkrachten hun onderwijs alleen richten op datgene wat getoetst gaat worden (Dotterweich & McNeal, 2003). Dit verschijnsel wordt ook wel aangeduid als *teaching-to-the-test*.

Als het gaat om de ontwikkeling van opvattingen over toetsing zijn bijvoorbeeld leerkrachten en studenten zich veel bewuster van wat er aan de hand is bij een toets, dan jonge kinderen dat zijn (Brown, McInerney & Liem, 2009). Dat zou volgens hen kunnen komen doordat leerkrachten en studenten al een ruime ervaring hebben met toetsen, die een basis vormt voor de verdere ontwikkeling van hun opvattingen. De ontwikkeling van opvattingen over toetsen is daarom misschien eerder een optelsom van ervaringen, dan van interne, cognitieve processen (Brown et al., 2009).

De manier waarop VVE als probleem wordt afgeschilderd door de media heeft ook een negatieve invloed op de opvattingen over het toetsen van jonge kinderen (Bales, Lakoff, Grady & Brandon, 1998). Ryan (1991) noemt de manier waarop informatie geselecteerd en georganiseerd wordt, om verhalen die betekenis hebben voor hun schrijvers en publiek te publiceren, ook wel het 'frame'. Zo'n frame heeft de macht om de aard van een verhaal te veranderen en ook de interpretatie door het publiek te beïnvloeden (Ryan, 1991). Dus als een verschijnsel als een probleem wordt neergezet in de media, zal dat vaak sturend zijn voor de opvattingen die het publiek over dat verschijnsel heeft. Het publiek zal dat verschijnsel al snel ook als probleem gaan zien.

Shepard (1994) publiceerde vier citaten afkomstig van verschillende deskundigen op het gebied van VVE over de toetsing van kinderen tussen drie en acht jaar oud. Hierin stond dat toetsing voordeel voor de kinderen moet hebben, of de toetsen zouden helemaal niet afgenomen moeten worden. Een ander zei dat de toetsmethode geschikt moet zijn voor de ontwikkeling en ervaringen van jonge kinderen. Een derde stelde dat de toetsinhoud gebaseerd en gericht moet zijn op belangrijke leerdoelen. En ten slotte werd er gezegd dat toetsing toegespitst moet zijn op een specifiek doel.

De meeste publicaties met daarin beschreven opvattingen over toetsing voor jonge kinderen gaan in op zaken die mogelijk van invloed zijn op deze opvattingen. Echter, in wetenschappelijke literatuur wordt weinig aandacht geschonken aan wat deze opvattingen zijn. Zo stellen Mu en Childs (2005) dat het niet duidelijk is, hoe goed ouders geïnformeerd zijn en hoe zij informatie verzamelen over de toetsen die hun kinderen maken. Publieke opinie over onder andere het basisonderwijs in de VS is niet goed gedocumenteerd door onderzoekers en academici stellen Dotterweich en McNeal (2003). De literatuur over de opvattingen van leerlingen over toetsing heeft in de meeste gevallen betrekking op het hoger onderwijs (Brown, 2008). Ten slotte merken ook Hargreaves en Fullan (1998) op dat de opvattingen van leerkrachten over toetsing een aspect is dat genegeerd wordt in wetenschappelijke literatuur. Onderzoeken naar opvattingen van anderen dan deskundigen op het gebied van ontwikkeling van jonge kinderen, over Nederlandse toetsen voor jonge kinderen zijn niet gevonden. In dit onderzoek zal daarom antwoord worden gezocht op de volgende hoofd- en deelvragen:

Wat zijn de opvattingen van leerkrachten, leidsters, ouders en jonge kinderen over toetsing van jonge kinderen?

- **Welke betrokkenen zijn positief over toetsing van jonge kinderen?**
- **Wat is de aard van deze positieve opvattingen over toetsing van jonge kinderen?**
- **Vanuit welke betrokkenen bestaat er weerstand tegen toetsing van jonge kinderen?**
- **Wat is de aard van de weerstand tegen toetsing van jonge kinderen?**

Tegelijkertijd wil het Cito graag aanbevelingen over hoe weerstand tegen toetsing van jonge kinderen mogelijk weggenomen kan worden. Daarom is ook de volgende vraag opgenomen in het onderzoek:

- **Hoe kan de weerstand tegen toetsing van jonge kinderen worden weggenomen?**

Leerkrachten, leidsters, ouders en jonge kinderen zijn de gebruikers van toetsen van jonge kinderen of zijn daar indirect bij betrokken. Daarom zijn deze actoren opgenomen in het onderzoek en de onderzoeksvraag. Andere actoren, als deskundigen op het gebied van de ontwikkeling van jonge kinderen, worden niet meegenomen in het onderzoek vanwege de tijd die voor het onderzoek staat.

Wanneer onderzoek wordt gedaan naar de opvattingen van jonge kinderen over de toetsing, zal vooral gekeken worden naar hoe zij de toets ervaren. Zij zijn zich nog niet zozeer bewust van het feit dat ze getoetst worden en wat dat inhoud (Brown et al., 2009). Vragen naar hun mening over de toets zal dus waarschijnlijk weinig informatie opleveren.

3. Methode

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe antwoord wordt gezocht op de onderzoeksvraag. Er wordt achtereenvolgens ingegaan op de onderzoeksprocedure, respondenten, materialen, instrumenten en de data-analyse. Ook wordt kort uitleg gegeven over wat kwalitatief onderzoek wel en niet is.

3.1 Type onderzoek

Het uitgevoerde onderzoek is kwalitatief en beschrijvend van aard. Met de onderzoeksresultaten werd beoogd een beeld van de opvattingen in zowel de breedte (verschillende actoren), als in de diepte (gedeeltelijk gestructureerde en open interviews) te krijgen. Het zwaartepunt van het onderzoek lag bij leidsters van kinderdagverblijven (KDV) en peuterspeelzalen (PSZ) en bij leerkrachten van groep 1 en 2, omdat Cito direct contact met hen kan opnemen. Dit in verband met de aanbevelingen die later gedaan dienen te worden.

3.1.1 Kwalitatief onderzoek

Er bestaan verschillende visies op en soorten kwalitatief onderzoek. In deze paragraaf wordt kort ingegaan op de manier waarop kwalitatief onderzoek in dit onderzoek benaderd is. Waar men het over het algemeen over eens is, is dat met kwalitatief onderzoek de aard van sociale verschijnselen onderzocht wordt (Maso, 1987). Baarda, De Goede en Teunissen (2009) noemen daarnaast de waarde en eigenschappen van een verschijnsel. Dit in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek waar het vaak draait om de mate waarin een verschijnsel voorkomt (Maso, 1987; Baarda et al., 2009).

Maso (1987) stelt dat het binnen kwalitatief onderzoek gaat om zo nauwkeurig mogelijke beschrijvingen van, en eventuele verklaringen voor het onderzochte verschijnsel. Een onderzoeker zou daarom zo onbevangen mogelijk het onderzoek in moeten gaan (Baarda et al., 2009). Het betekent niet, dat een onderzoeker geen kennis over het verschijnsel mag hebben bij aanvang van interviews, observaties, en dergelijke. Kwalitatief onderzoek is meer een iteratief proces dan een kwantitatief onderzoek dat is (Baarda et al., 2009).

Onbevangen het onderzoek ingaan, kan door in eerste instantie gericht te zijn op de manier waarop betrokkenen zich gedragen ten opzichte van het onderzoeksverschijnsel (Patton, 2002). Hierbij kan het gaan om zowel verbale als non-verbale gedragingen. Wat mensen precies zeggen en de omschrijving van de geobserveerde gebeurtenissen is de essentie van kwalitatief onderzoek (Patton, 2002)

In kwantitatief onderzoek is er veel aandacht voor de validiteit van het onderzoeksinstrument zegt Patton (2002). Het kan bijvoorbeeld gaan om van tevoren opgestelde en gestandaardiseerde vragen- en observatielijsten. In kwalitatief onderzoek is de onderzoeker het instrument. Daarmee hangt de geloofwaardigheid van kwalitatief onderzoek ook grotendeels samen met de vaardigheden, striktheid, visie en dergelijke van de onderzoeker.

Echter, met kwalitatief onderzoek worden vaak andere kwaliteitscriteria beoogd dan met kwantitatief onderzoek. Waar het bij kwantitatief onderzoek draait om de validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid, draait het bij kwalitatief onderzoek bijvoorbeeld meer om geloofwaardigheid, herkenbaarheid en aannemelijkheid (Lincoln & Guba, 1986).

3.2 Procedure

Er hebben interviews, observaties en vraaggesprekjes plaatsgevonden, zoals aangegeven in Tabel 1. Als voorbereiding op de interviews met leidsters en leerkrachten is er geobserveerd tijdens toetsafnames bij zowel peuters als kleuters. Aansluitend op de toetsafname werden een paar korte vragen gesteld aan de kinderen. Vervolgens is een proefinterview afgenomen bij een leerkracht.

Na deze voorbereidingen zijn interviews bij leidsters en leerkrachten afgenomen. De twintig interviews zijn afgenomen op de KDV, PSZ en scholen waar de geïnterviewden werkten, of bij hen thuis. Eén interview is telefonisch afgenomen. De duur van de interviews varieerde tussen 20 tot 65 minuten. De gesprekken zijn allemaal opgenomen en achteraf getranscribeerd.

Ouders zijn via de PSZ, KDV en scholen benaderd middels een brief. Op een antwoordstrook konden zij aangeven of ze een telefonisch interview of een interview via email wilden. Alle ouders

gaven de voorkeur aan een interview via email. Helaas deden uiteindelijk slechts vier ouders mee aan het onderzoek.

Tabel 1

Overzicht onderzoeksmethoden

Groep	Aantal	Methode
Leerkrachten	10	Gedeeltelijk gestructureerd interview
Leidsters	10	Gedeeltelijk gestructureerd interview
Ouders	4	Open interview
Kinderen	11	Observatie en vraaggesprek

3.3 Materialen

Een aantal leerkrachten en leidsters is gekoppeld aan instellingen die toetsen bij jonge kinderen afnemen, een aantal van deze respondenten ook niet. Soms werden verschillende toetsen en volgsystemen naast elkaar gebruikt. Ongeveer de helft van de leidsters gebruikte geen toets van Cito. Wel werd dan op een andere manier, bijvoorbeeld door een observatielijst, de ontwikkeling van de kinderen gevolgd.

Onder de toetsen van Cito, vallen twee generaties toetsen, namelijk:

- Peutervolgsysteem (1^e generatie)
- Rekenen voor peuters (2^e generatie)
- Taal voor peuters (2^e generatie)
- Taal voor kleuters (1^e en 2^e generatie)
- Ordenen (1^e generatie)
- Ruimte & Tijd (1^e generatie)
- Rekenen voor kleuters (2^e generatie)

De kleutertoetsen bestaan in een papieren en digitale variant. De belangrijkste verschillen tussen beide generaties toetsen (de 2^e ten opzichte van de 1^e) zijn de aansluiting op de tussendoelen en leerlijnen taal en rekenen voor het basisonderwijs, het type plaatjes, een nieuwe normering en de toevoeging van een nieuwe niveau-indeling. In het kader van de onderzoeksvragen was het niet bezwaarlijk dat beide generaties van elkaar verschillen en was het ook niet bezwaarlijk wanneer andere toetsen en leerlingvolgsystemen werden gebruikt dan die van het Cito.

3.4 Respondenten

3.4.1 *Leerkrachten en leidsters*

Er zijn tien leerkrachten van groep 1 en 2 van het basisonderwijs en tien leidsters van KDV en PSZ in het onderzoek betrokken. Zij werken direct met de kinderen en mogelijk met toetsen. Daarnaast hebben zij contact met ontwikkelaars en uitgevers van toetsen als het CITO. Zoals in de aanleiding op pagina 7 te lezen is, kan dit contact vele vormen aannemen. Tegelijkertijd hebben zij contact met ouders. De leerkrachten en leidsters waren allen werkzaam op een instelling in de provincie Gelderland, Utrecht of Overijssel. Al deze twintig respondenten waren vrouw.

3.4.2 *Ouders*

Ouders zijn betrokken bij het doen en laten van hun kind(eren), tegelijkertijd oefenen ze ook invloed uit op de manier waarop hun kind(eren) de wereld waarnemen (Brown & Harris, 2009). Daarom is geprobeerd om ook tien ouders in het onderzoek te betrekken. Helaas is dit aantal door een lage respons op vier ouders blijven steken. Vanwege dit kleine aantal is besloten de interviews van de ouders niet op te nemen in het resultatengedeelte van deze thesis. In plaats daarvan zijn

samenvattingen van de interviews opgenomen in de bijlagen. De samenvattingen zijn te vinden in Bijlage A.

3.4.3 Kinderen

Toetsen voor jonge kinderen worden afgenomen bij peuters en kleuters. De elf kinderen die daarom bij het onderzoek betrokken zijn, waren zo'n drie tot en met zes jaar oud. Deze kinderen hadden allemaal te maken gehad met toetsen.

3.5 Instrumenten

Voor de gedeeltelijk gestructureerde interviews met leidsters en leerkrachten is een topiclijst opgesteld aan de hand van de richtlijnen van Baarda et al. (2009). De topiclijst is te vinden in Bijlage B. Het doel was om aan de hand van deze topiclijst interviews af te nemen waarmee antwoord gevonden werd op de onderzoeksvraag. Hierbij vormde de topiclijst een hulpmiddel dat waar nodig gebruikt kon worden tijdens de interviews. De input voor de topiclijst komt uit de gevonden literatuur. Daarnaast zijn een aantal vragen, die bij het Cito leven over de toetsing van jonge kinderen toegevoegd. Deze vragen zijn onderstreept in de topiclijst.

Bij de interviews van de ouders is geen topiclijst gebruikt. Alleen de hoofdvraag: 'Wat is de opvatting van deze ouder over toetsing van jonge kinderen?' stond van tevoren vast.

Naast interviews vonden observaties plaats. De observaties vonden plaats tijdens toetsafnames en hadden twee doelen. Enerzijds was het doel een beeld te krijgen van de toetspraktijk, anderzijds was het doel een beeld krijgen van hoe kinderen de toets ervaren. De observaties vonden volgens de richtlijnen van Patton (2002) plaats. Hierbij werd gelet op zowel verbale als non-verbale communicatie.

Ten slotte was er een aantal vaste vragen voor het vraaggesprek met de jonge kinderen om antwoord te vinden op de vraag: 'Hoe ervaren jonge kinderen de toets?'. Deze korte vragenlijst is te vinden in Bijlage C. Losse opmerkingen om kinderen op hun gemak te stellen, zijn niet in de vragenlijst opgenomen, maar wel gebruikt. Het verschilde per situatie wat gezegd kon worden.

3.6 Data-analyse

De verzamelde data zijn met behulp van een labelingssysteem met fragmenten als analyse-eenheid (Baarda et al., 2009) geanalyseerd. De resultaten uit dit systeem zijn binnen elke groep respondenten vergeleken. Dit werd gedaan om te achterhalen of er een algemene conclusie uit de verschillende reacties te trekken was en welke overeenkomsten en verschillen er bestaan. Daarnaast zijn de resultaten van de verschillende groepen met elkaar vergeleken.

Bij de analyse zijn geen hulpprogramma's gebruikt. De uitgewerkte interviews zijn per groep respondenten geanalyseerd. Eerst zijn de interviews verschillende keren doorgelezen om een overzicht te krijgen van alle data. Vervolgens is overbodige tekst verwijderd. Met overbodige tekst wordt tekst bedoeld die niet relevant leek ter beantwoording van de onderzoeksvraag. De overgebleven tekst is in fragmenten opgedeeld en daarna gelabeld. Er is vervolgens gekeken welke thema's uit de labels naar voren kwamen. Ten slotte is gecontroleerd of met behulp van deze thema's de inhoud van de interviews zo goed mogelijk weergegeven werd en eventueel aangepast. Waar nodig werd dit proces herhaald. Het gaat hier dus om een iteratief proces.

In het resultatengedeelte van deze thesis worden citaten gebruikt. Deze citaten zijn gekozen op basis van hun representativiteit voor de respondentengroep. De meeste citaten hebben betrekking op de modale gevallen, tenzij anders vermeld in de tekst. Soms zullen de citaten ter verduidelijking bedoeld zijn, soms als onderbouwing. Er is geprobeerd om een grote verscheidenheid aan leerkrachten en leidsters aan het woord te laten komen, in plaats van de citaten van slechts een klein deel van de respondenten op te nemen.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten beschreven. De resultaten worden eerst per onderzoeksgroep behandeld. Opeenvolgend worden de resultaten behandeld van de observaties en vraaggesprekjes met de kinderen, van de interviews met leerkrachten en ten slotte de interviews met de leidsters. Daarna volgt een vergelijking tussen de groepen. Ter illustratie en verduidelijking zijn citaten uit de interviews en vraaggesprekjes opgenomen in de tekst. De gebruikte namen zijn fictieve namen.

In deze resultatensectie wordt zo objectief mogelijk weergegeven wat de leerkrachten en leidsters tijdens de interviews hebben gezegd. Dat wat leerkrachten of leidsters zeggen, hoeft niet per se te kloppen met de inhoud van Cito-toetsen voor jonge kinderen of hoe deze Cito-toetsen bedoeld zijn. Op deze punten wordt later ingegaan in hoofdstuk 5: Conclusie & Discussie.

4.1 Kinderen

Het observeren van toetsafnames had twee doelen. Het eerste was een beeld krijgen van de toetspraktijk. Er is bij zowel peuters, als kleuters geobserveerd. De kleutertoetsen bestaan in een papieren en digitale variant. De geobserveerde kleutertoetsen waren allemaal digitale toetsen. Bij de peuters bestaat alleen een papieren variant.

De kleuters werden individueel getoetst in een aparte ruimte. Soms met een kind en soms met twee kinderen tegelijk. Het aantal was afhankelijk van het aantal beschikbare computers en de werkhouding van het kind. Zo werd een kind dat zich moeilijk kan concentreren apart getoetst. Op die manier kon de leerkracht eventueel de muis bedienen of het kind motiveren om op te blijven letten. Opvallend was dat een paar leerkrachten zich soms verspraken en het tegen de kinderen de ene keer hadden over een spelletje, en een volgende keer over een toets. De peutertoetsen waarbij geobserveerd werd, werden niet afgenomen in een aparte ruimte. Deze werden in hetzelfde lokaal afgenomen, als waar de andere kinderen tegelijkertijd aan het spelen waren.

Samen met de vraaggesprekjes met de kinderen hadden de observaties nog een tweede doel: een beeld krijgen van hoe de kinderen de toets ervaren. De meeste kinderen waren geconcentreerd bezig met de toets. Ze bleven goed naar het scherm of boekje kijken. Soms met een vinger tegen de mond gedrukt. Een aantal kinderen wees alles aan wat de leidster of computer voorlas. In het geval van de computertoets praatten sommige kinderen tegen het figuurtje Primo. Sommige kinderen begonnen al te klikken wanneer dat nog niet kon. Een paar kinderen leken de toetsen wat lang te vinden. Aan het eind van de toets begonnen ze meer om zich heen te kijken en te wiebelen op hun stoel.

De kinderen aan wie vragen zijn gesteld, zeiden allemaal dat ze ‘het spelletje’ leuk vonden om te doen. Ze zouden het wel vaker willen doen. Een meisje gaf hierbij de indruk dat ze het antwoord gaf waarvan zij het idee had dat het gewenst was. Ze twijfelde erg bij het antwoorden en keek onzeker. Verder vonden de kinderen het ‘spelletje’ niet moeilijk om te doen. Er werd verschillende keren door de kinderen genoemd dat ze het een leuk spelletje of puzzeltje vonden. Primo vonden ze ook leuk en grappig.

4.2 Leerkrachten

4.2.1 Ervaringen met toetsen

Aan het begin van elk interview werd aan de leerkracht gevraagd naar de ervaringen met toetsing van jonge kinderen. Zaken als bijvoorbeeld opleiding, de manier waarop werd getoetst op school, de manier waarop kinderen de toetsen ervaren en het beeld wat de leerkracht had van toetsen kwamen aan bod. Deze informatie kan behulpzaam zijn bij het begrijpen van bepaalde opvattingen die onder leerkrachten bestaan over het toetsen van jonge kinderen.

De geïnterviewde leerkrachten werkten op verschillende typen scholen. Een aantal van hen werkte op een openbare of christelijke basisschool. Ook waren er leerkrachten werkzaam op een Jan Ligthartschool, op een Vrije School en in het Montessori-onderwijs.

Iets wat opviel, was dat de meeste leerkrachten vol enthousiasme over het werken met kleuters vertelden. De kinderen liggen hun na aan het hart. Het pure en spontane van de kinderen was iets wat de leerkrachten motiveerde om speciaal voor de kleuters te kiezen. Gerda (leerkracht) verwoordde het heel mooi voor allen:

De kleuters is echt geweldig hoor. Het is echt een geweldig beroep. Ik kan er uren over kletsen. Het is echt het mooiste wat er is. Dat onbevengene, dat spontane, dat gewoon jezelf zijn. Ben je boos, dan ben je blij, dan ben je blij en zie je dat. Ze zijn ook allemaal anders. En dat is juist het leuke als ze op school komen. Hoe zit jij in elkaar? (Gerda, leerkracht)

Alle leerkrachten in dit onderzoek gebruikten een toets van Cito. Dit konden wel heel verschillende toetsen zijn. Zowel de oude, als de nieuwe toetsen werden gebruikt. In dit geval verschilde voornamelijk de inhoud van de toetsen van elkaar. Ook werden de 'standaard' digitale toetsen en de adaptieve toetsen gebruikt. Hierbij is het medium dus anders dan bij de papieren toetsen. Soms had de leerkracht meerdere varianten van de toets gebruikt. De leerkrachten die nog een oude toets gebruikten, zouden de nieuwe toetsen in het komende jaar gaan gebruiken. Van een leerkracht was niet duidelijk welke variant ze op dit moment gebruikte.

Geen van de deelnemende leerkrachten had een training gehad in het toetsen van kleuters. De toetsen werden afgenomen na het doorlezen van de handleiding. Na een paar keer de toets af te hebben genomen, werd de handleiding helemaal niet meer gebruikt, want "in het begin lees je die dikke mappen door en op een gegeven moment gaat het gewoon uit je hoofd." (Sophie, leerkracht)

De manier waarop de toetsen werden afgenomen, verschilde per school. Deels hangt dit samen met de soort toets die gebruikt werd: de papieren toetsen werden op een andere manier afgenomen dan de digitale variant. De papieren toetsen werden in het eigen klaslokaal afgenomen in groepjes. De antwoorden moesten hierbij worden gegeven door met een potlood een streepje bij het juiste antwoord te zetten. Bij de digitale toetsen werd vaak in een apart kamertje of lokaal gewerkt. De kinderen werden individueel getoetst. Antwoorden worden bij dit type toetsen gegeven door met de muis het juiste antwoord aan te klikken. Van tevoren kan een muismodule worden afgenomen, om te leren hoe de muis bij de toetsen gebruikt hoort te worden.

Naast het medium, is het belangrijkste verschil de groepsgrootte waarin getoetst werd. De papieren toetsen worden in groepen van een tot vijftien kinderen afgenomen. Terwijl bij de digitale toetsen de kinderen vaak met meerdere tegelijk individueel worden getoetst; meerdere kinderen zitten tegelijkertijd achter een computer met een koptelefoon op. Kinderen die minder taakgericht zijn, worden vaak apart getoetst. Zodat ze zich beter kunnen concentreren of de leerkracht de muis kan vasthouden. Ook bij de andere kinderen hebben de leerkrachten de voorkeur voor individueel toetsen. Op die manier hebben ze beter zicht op waarom een kind een bepaald antwoord geeft. Dat kan bijvoorbeeld zijn door de opmerkingen die een kind maakt of doordat een technisch mankement direct wordt opgemerkt. Daarnaast zeggen de leerkrachten de kinderen beter gemotiveerd te kunnen houden en kan er minder worden afgekeken. De leerkracht hoeft maar op een of enkele kinderen tegelijk te letten, kan afgeleide kinderen aanmoedigen om op te blijven letten. Bij computertoetsen kunnen de kinderen een verschillend tempo aanhouden en afkijken is dus niet of nauwelijks mogelijk.

Het fijnste is als je het individueel zou kunnen doen, maar dat kan helemaal niet, want je bent alleen en daar is gewoon geen tijd voor. Dus dan wil je toch een klassieke toets en dan zie je weer niets van alles en iedereen wat ze doen. (Babette, leerkracht)

Vanwege de beperkte beschikbare tijd en het moeilijk kunnen organiseren van individueel toetsen, gebeurt dit niet.

Alle leerkrachten benadrukken dat de toetsen als iets leuks, als een spelletje moeten worden gebracht. Er moet niet te veel druk worden gelegd op de kinderen. Daarnaast vinden alle leerkrachten het belangrijk dat het kind getoetst wordt door de eigen leerkracht. Sophie (leerkracht) verwoordde het als volgt:

We merken toch hier in de groep eigenlijk ook wel, dat er kinderen zo moeten wennen aan een nieuwe juf, toen ik hier nieuw kwam, aan een nieuwe leerkracht. En ik denk als een kind zo eigen

is met z'n leerkracht en in één keer wordt meegenomen naar iets wat je zo weinig in een jaar doet, aan een tafeltje, in een boekje werken, ook nog eens een andere juf, dat dat toch wel een resultaat kan beïnvloeden. Dat vind ik dan jammer van zo'n Cito-afname. (Sophie, leerkracht)

Op sommige scholen is besloten om groep 1 niet te toetsen, zodat de kinderen eerst kunnen wennen aan al het nieuwe op school.

De manier waarop kinderen de toetsen ervaren is ook verschillend. Het merendeel van de kinderen staat volgens de leerkrachten positief of neutraal tegenover het toetsen. Met name bij de digitale toetsen. Ze vinden Primo grappig en ze ervaren de toets als een soort spelletje. Bij de papieren toetsen is het vaak moeilijk met het potlood om te gaan. Kinderen weten niet goed hoe ze het potlood moeten vasthouden en laten het potlood ook vaak vallen. In de loop van de toets is de concentratie vaak ver te zoeken. Bij de papieren toetsen zijn de kinderen dus regelmatig afgeleid. Aan de andere kant kunnen de kinderen bij de digitale variant het gevoel hebben dat het een soort spelletje is. De kinderen geven hierdoor niet altijd even serieus antwoord.

Misschien ook wel, omdat we wel wat negatieve reacties kregen van mensen, van collega's van andere scholen. Dat kinderen toch minder alert zijn of het meer als een spelletje zien, dan wanneer de toets in groepsverband wordt afgenomen. (Connie, leerkracht)

4.2.2 Weerstand

De meeste van de onderzoeksvragen hebben te maken met weerstand of het ontbreken hiervan tegen toetsing van jonge kinderen. Daarom zal hier nu verder op ingegaan worden. Weerstand wordt hier opgevat als een continuüm met aan het ene uiterste de negatieve en aan het andere uiterste de positieve opvattingen over toetsing van jonge kinderen.

Alle leerkrachten vinden het goed om de ontwikkeling van kinderen te volgen. Een deel van hen vindt een toets hier een handig instrument voor. Leerkrachten zien veel, maar niet alles in de klas. Een toets helpt om naar de ontwikkeling van alle kinderen te kijken. Zoals Gerda (leerkracht) het verwoord:

Ik heb hiervoor op een grote school gewerkt, met ik denk wel dertig kinderen. Nou, dan schieten er echt kinderen tussendoor hoor. Dat je denkt van o, ik heb dat niet gezien, o wat erg! Kinderen zijn stil en die melden zich niet. (Gerda, leerkracht)

Een aantal ervarener leerkrachten geeft aan geen toets nodig te hebben om te bepalen welk niveau een kind heeft. Zij geven de voorkeur aan alleen observeren. Als reden hiervoor geven ze dat de uitkomsten van hun eigen observaties hetzelfde zijn als die van de toetsen. Daarom vinden zij toetsen overbodig. Tegelijkertijd is een toetsuitkomst wel een bevestiging, een controlemiddel voor zichzelf. Dit geldt nog meer voor de minder ervaren leerkrachten.

Voor mij is het vaak een bevestiging van wat wij al dachten waar een kind hoort te zitten. Ik zie het meer puur als een bevestiging van of je op een goede weg bezig bent met een kind. Zo zie ik het meer, want je hebt toch al een beeld van een kind. Voor jongere juffen hebben de toetsen denk ik nog meer meerwaarde. Toch meer houvast. Als je het niet ziet als een bevestiging, maar meer als een houvast. Ik denk dat zij het dan zo meer gaan zien. (Gerda, leerkracht)

Door de uitkomsten van de toetsen kunnen de leerkrachten de kinderen hulp bieden op het juiste niveau. Dat kan juist extra begeleiding zijn voor de kinderen die een lagere score behalen. Het kan ook extra stof zijn voor de hele pientere kinderen. Hiermee geven de toetsscores input voor groeps- en handelingsplannen. En dit wordt als (zeer) nuttig ervaren.

Leerkrachten waarderen dus vooral dat ze iets positiefs voor de kinderen kunnen betekenen naar aanleiding van het toetsen. De toets is hier een hulpmiddel bij. Aan de andere kant bestaat er ook kritiek op de toetsing van jonge kinderen. Dit gaat vooral om de toetsinhoud en de leeftijd van de kinderen.

De belangrijkste bezwaren als het gaat om de toetsinhoud zijn het niveau, de eenzijdigheid en daarmee samenhangend de eerlijkheid. De toetsen van het Cito zijn gericht op de cognitie binnen de

gebieden taal en rekenen. Veel van de leerkrachten zetten hier vraagtekens bij. Door alleen de cognitie mee te nemen in de toets, krijg je een eenzijdig beeld van een kind. Zaken als sociaal-emotionele ontwikkeling, werkhouding, grove en fijne motoriek zijn net zo belangrijk om te bekijken. Zo niet belangrijker. Alleen door al deze gebieden samen in ogenschouw te nemen krijg je een totaalbeeld van een kind. Het is niet eerlijk zeggen de leerkrachten om alleen naar de cognitieve kant te kijken.

Het is zo op de cognitie, terwijl het jonge kind zo'n gevoelsmensje nog is. En moet je dan al echt op die cognitie gaan of mag een kind in een rijke omgeving ontwikkelen? En ja, daar maak ik mij zorgen over. (Fleur, leerkracht)

Binnen de gebieden taal en rekenen is er ook kritiek op de toetsinhoud. De inhoud sluit volgens de leerkrachten niet altijd aan op de belevingswereld van de kinderen. Meerdere keren werd genoemd dat sommige vragen niet actueel genoeg zijn. Bijvoorbeeld plaatjes van een fototoestel en een filmcamera, die er tegenwoordig anders uitzien dan zoals ze in de toets zijn opgenomen. Of verschijnselen die minder vaak dan vroeger voorkomen als bijvoorbeeld een bakker of een groenteboer. Het gaat hier om vragen uit de oude toetsen van het Cito.

We hebben nu de oude versie van het Cito en dan heb je er soms ook van die vragen tussen zitten van: Wat is een groenteboer? En dan denk ik ja, een groenteboer, ik vind eigenlijk helemaal niet dat je per se dat hoeft te weten wat een groenteboer is. Want als je gewoon weet dat bij de Albert Heijn een groenteafdeling en een kaasafdeling en een zuivelafdeling is, dan vind ik dat ook goed. Dus ja, dan meet je eigenlijk niet helemaal wat je beoogd te meten natuurlijk. (Chantal, leerkracht)

Daarnaast is de oude toets volgens een aantal leerkrachten niet eerlijk voor allochtone kinderen. Zij kennen vaak geen Nederlandse namen en sommige vragen beantwoorden ze vanuit hun eigen culturele achtergrond. "Het varken. In de rij van boerderijdieren waar dan meer dieren bij staan, welke hoort er niet bij? Dat zou dan de olifant moeten zijn, maar kinderen van allochtone afkomst wijzen het varken aan." (Fleur, leerkracht). Al met al zouden dit soort vragen ervoor zorgen dat de toetsen geen eerlijk beeld geven van de ontwikkeling van een kind.

Een aantal leerkrachten vindt vooral de nieuwe toetsen van het Cito te moeilijk. Met name het niveau van de rekentoets roept weerstand op. De rekentoets zou erg talig zijn waardoor de wat taalzwakkere leerlingen hier nadeel van hebben. Maar het grootste probleem is volgens de leerkrachten dat men te veel van zulke jonge kinderen verwacht. Kleuters moeten al te veel beheersen op vierjarige leeftijd, terwijl dit niet realistisch is.

De nieuwe rekentoetsen vind ik te moeilijk. Ze gaan er al vanuit dat groep 1 kinderen de cijfers kunnen herkennen en dingen kunnen combineren met elkaar. Groep 1 kinderen kennen vaak de cijfers nog niet. Het is te abstract. Nou, dan vind ik zo'n toets gewoon niet zo eerlijk. En de rekentoets van groep 2 is ook heel moeilijk, denk ik. (Lieke, leerkracht)

Ook wordt het niet eerlijk gevonden wanneer er dingen in de toets worden gevraagd, die in de klas nog niet aan bod zijn gekomen. Als het kind dan het verkeerde antwoord geeft, betekent het dan niet dat een kind niet slim is. Hij heeft die kennis gewoon nog niet aangeboden gekregen. De toetsen en de lessen sluiten dus niet altijd op elkaar aan.

Het is niet eerlijk om iets te toetsen wat je niet geoefend hebt. Je gaat ook niet de letters toetsen voordat je ze hebt aangeboden. Ja, dat kan je wel doen, maar dan is je doel dus je beginsituatie bepalen. (Lieke, leerkracht)

Naast kritiek op de toetsinhoud, is een veelgenoemd punt de leeftijd van de kinderen. Je zou een kleuter "nog niet lastig moeten vallen met toetsen" (Fleur, leerkracht). Ze zijn nog zo jong. Sommige kinderen vinden het toch wel spannend om in zo'n boekje te gaan werken. De toetsituatie verschilt vaak erg van de normale situatie in de klas. De tafeltjes staan apart. Er wordt in een boekje gewerkt met een potlood of de kinderen moeten met een muis werken. Kinderen moeten stil zijn, mogen niet naar het toilet, mogen niet met elkaar praten en mogen de leerkrachten geen vragen stellen als ze de

vraag niet goed begrijpen. Leerkrachten vinden dat zwaar voor de kinderen. Vinden 'toets' ook een zwaar woord. Ook wanneer de toets luchtig wordt gebracht "Ik wil zien hoe knap jullie al zijn" (Gerda, leerkracht) of "We gaan even in een boekje werken" (Wilma, leerkracht) zijn er af en toe kinderen die door de onbekende situatie toch een druk voelen om goed te presteren. Dit zorgt voor stress, soms huilende kinderen en kinderen met faalangst stellen de leerkrachten. Dit zijn vaak kinderen die nieuwe dingen toch al spannend vinden, kinderen die niet weten wat ze moeten doen of kinderen waar ouders de kinderen vertellen dat ze hun best moeten doen en de toets goed moeten maken. De overtuiging dat kinderen zo jong toetsen faalangst kan bevorderen, leeft sterker onder leerkrachten die aangeven met de papieren toetsen te werken.

Met de boekjes, dat vond ik verschrikkelijk. Ik vond het zo zielig voor de kinderen. Dat was echt zielig, huilend: 'Moet ik alweer juffrouw?'. Nou waar ben je dan mee bezig!? Dat mag toch niet? Dat kan toch niet? En nu met de computertoets: 'Mag ik mee naar boven?' 'Is Primo boven?' (Melissa, leerkracht)

Er is een groot verschil tussen de opvattingen als het gaat om toetsen in groep 1 en het toetsen in groep 2. De weerstand tegen toetsing van kinderen in groep 1 is groter dan die van groep 2. Het voornaamste bezwaar is hier dat kinderen in groep 1 nog zo jong zijn dat ze overal nog aan moeten wennen. Ze moeten wennen aan de situatie op school, structuur in hun dag krijgen, wennen aan de omgeving, aan de andere kinderen en aan de leerkracht. Daarnaast zijn ze nog nooit eerder getoetst. Een toets maken is voor hen nieuw en niet vertrouwd, en daarom extra moeilijk voor deze groep zeggen de leerkrachten. Groep 2 kinderen zijn beter toetsbaar. Zij zijn gewend aan de schoolsituatie en zijn al eerder getoetst.

Daarnaast vinden de leerkrachten de inhoud van de toetsen beter passen bij groep 2. Van groep 1 wordt te veel gevraagd. Zij zijn nog te jong om alles al te beheersen. Bij kinderen van groep 2 vinden de leerkrachten het interessanter om te weten wat een kind al beheerst. Dit heeft te maken met de overdracht naar groep 3. De toetsscores hebben in groep 2 meer voorspellende waarde dan in groep 1 zeggen sommige leerkrachten. Daarmee hebben ze ook een (grotere) meerwaarde voor de leerkrachten.

Is het noodzakelijk dat kinderen in groep 1 getoetst worden? Daar lopen wij nu heel sterk tegen aan. Zo van wat is de meerwaarde van de toetsen voor de kinderen van groep 1? Groep 2 is dan prima, ja dat zit erin. Ook voor de leerkracht van groep 3 geeft dat houvast. Dat is dan ook wel weer een handvat om mee te starten. Dus die weet dan ook wel wat voor niveau een kind heeft. Maar voor groep 1 dan, nee daar zien wij niet de meerwaarde van. (Wilma, leerkracht)

Samenvattend kan gezegd worden dat leerkrachten positief zijn over wat ze op basis van de toetsen kunnen doen voor de kinderen. Bovendien is het een middel om hun eigen bevindingen te controleren. De bezwaren hebben te maken met de toetsinhoud, het niveau en de eerlijkheid van de toetsen. Ook de leeftijd van de kinderen speelt een rol in deze bezwaren. Leerkrachten staan positiever tegenover het toetsen van kinderen uit groep 2, dan tegenover het toetsen van kinderen uit groep 1.

4.2.3 Waarde van de toetsscores

De waarde van de toetsscores is een heikel punt. Verschillende partijen dichten de toetsscores verschillende waardes toe en gaan elk op hun eigen manier met de toetsscores om. Iets wat de leerkrachten zorgen baart.

De leerkrachten zelf relativeren de behaalde scores. Een toetsscore zegt iets over een stukje van het kind op een bepaald moment. Om echt iets zinnigs over de hele ontwikkeling van het kind te zeggen, zijn in elk geval observaties nodig. Op die manier wordt niet alleen gelet op de cognitie, maar ook op andere ontwikkelingsgebieden als bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er moet dus een combinatie van verschillende meetinstrumenten en dagelijkse observaties gebruikt worden om een compleet beeld te kunnen schetsen van een kind.

Daarnaast wordt wel eens getwijfeld aan de betrouwbaarheid van de toetsscores. Dit gebeurt met name wanneer de toetsscore anders is dan van tevoren verwacht. Of beter gezegd: wanneer de toetsscore lager uitvalt dan verwacht. Bij hogere scores worden geen vraagtekens gezet. Als een kind

lager scoort dan verwacht, gaat de leerkracht op zoek naar de oorzaak hiervan. Heeft ze zelf een verkeerde inschatting gemaakt, waren er technische problemen of zat het kind niet lekker in zijn vel? Soms mag het kind de toets nog een keer doen.

En dan denk ik dat factoren als concentratie, aandacht, speelsheid, intrinsieke motivatie toch allemaal wel een rol spelen. Zich niet beseffen wat die toets betekent, dat dat toch wel bepalend is voor de uitslag van de toets. En niet altijd iets zeggen of een kind die vaardigheden nu beheerst. Of ie begrippen beheerst, of dat inzicht wel of niet heeft. (Connie, leerkracht)

De toetsen worden als momentopname gezien. De ontwikkeling van een kind verloopt grillig. Bovendien zijn er veel verschillende factoren van invloed op hoe een kind in zijn vel zit op het moment van toetsen. Kinderen zijn ook snel afgeleid. Allemaal zaken die van invloed zijn op hoe een kind op de toets scoort.

En het is echt wel een momentopname. Kleuters ontwikkelen zich gewoon niet echt helemaal lekker rustig aan op een lijntje dat wel stijgend is, maar dat staat soms ook echt een tijdje stil. En dan hebben ze eens een keer een goede dag, maar hebben ook echt wel eens een keer een minder goede dag. (Chantal, leerkracht)

De waarde van de toetsen en de toetsscores zit hem voor de leerkrachten vooral erin dat het als controlemiddel dient. Het kan een bevestiging zijn van het beeld dat ze van het kind hebben of juist het tegenovergestelde. De toetsscore vormt een indicatie waar het kind zit. De behaalde scores worden dus nog al eens gerelativeerd.

Waar de leerkrachten zelf de waarde van de toetsscores relativeren, zijn ze bang voor of niet blij met hoe vele anderen met de waarde van de toetsscores interpreteren. Ouders, maar bovenal de onderwijsinspectie en schoolbesturen zijn zulke partijen. De Cito-toetsen zijn verplicht om af te nemen door de onderwijsinspectie en soms ook door het schoolbestuur zeggen de leerkrachten. De meeste leerkrachten vinden dit geen bezwaar: "Je hebt toch een meetmoment nodig" (Babette, leerkracht). Waar wel bezwaar tegen is, is de waarde die de onderwijsinspectie aan de scores hecht. De inspectie zou de scholen beoordelen en afrekenen op de scores. Als er te weinig hoog wordt gescoord, hebben de leerkrachten het niet goed gedaan, terwijl de scores ook heel erg afhankelijk zijn van de leerlingpopulatie op een school.

Waar ik wel heel veel moeite mee heb, is dat je er dan af en toe zo gigantisch op afgerekend wordt door de inspectie. Een lagere score zegt niet altijd, dat je dan ook kwalitatief minder onderwijs hebt gegeven. (Connie, leerkracht)

Daarnaast moet bij de lager scorende kinderen handelings- en groepsplannen worden geschreven. Een tijdrovend karwei wat bij hun baan hoort, maar volgens leerkrachten door de soms onbetrouwbare scores niet altijd nodig is. Hiermee bedoelen zij dat de scores soms niet kloppen met wat zijzelf geobserveerd hebben. Bij een lage score vraagt de inspectie aan de leerkracht om een handelings- of groepsplan te schrijven om de vermeende achterstand weg te werken. In sommige gevallen zou dit volgens de leerkrachten niet nodig zijn, omdat het kind over het algemeen beter presteert dan de toetsscore doet vermoeden. Volgens de leerkrachten wordt er door de inspectie te veel naar alleen de scores gekeken. Hierdoor voelen de leerkrachten een druk om meer prestatiegericht te gaan werken. En daarmee zouden ze de kinderen te kort doen.

Een meisje wist ik gewoon al, die moet minstens een B kunnen halen. Of een lage A. En die kwam uit op een D. Dan denk ik van he, hoe kan dat nou? Maar tijdens de afname was ze zeer ongeconcentreerd. Afgeleid. Toen hoorde ik later van de moeder ze heeft heel slecht geslapen. De hele nacht was ze wakker. En dan denk ik dan van moet ik dan die D rekenen of moet ik zeggen van ik doe die toets gewoon nog een keer op het moment dat ze lekkerder in haar vel zit. Wat is nu eerlijk naar een kind toe? Dus ik heb die toets gewoon over gedaan. Ik heb het hier met collega's overlegd, en daar waren de meningen nog wel een beetje over verdeeld. Maar toen heb ik ook echt uitgelegd van nou, slecht geslapen niet lekker in haar vel, ongeconcentreerd. Dan kun je een toets

gewoon niet goed maken. En dan zou ze vast zitten op die D. En D betekent gewoon allemaal extra handelingsplannen, allemaal extra oefeningen doen. Terwijl ze dat helemaal niet nodig heeft. Maar ze viel ook uit op bepaalde dingen waarvan ik dacht, dat kan gewoon niet. Dat beheerst ze. En ze heeft die toets overgedaan en ze had een lage A. (Gerda, leerkracht)

Waar de leerkrachten dus bezwaar tegen hebben, is om de toetsen voor een ander doel dan het oorspronkelijke doel te gebruiken. In plaats van de ontwikkeling van kinderen te volgen, worden de toetsen gebruikt om de kwaliteit van de school en het onderwijs te evalueren. Overigens vinden leerkrachten de toetsen wel een heel handig middel als bewijs naar de onderwijsinspectie toe. “Je moet alles kunnen bewijzen. Je moet alles kunnen verklaren aan de inspecteur. Dus dan is het inderdaad een handig instrument.” (Gerda, leerkracht)

Een deel van de ouders hecht volgens de leerkrachten ook meer waarde aan de toetsscores dan gezond is. Ouders zijn meer prestatiegericht; hoge toetsscores zijn gewild. Ook nadat leerkrachten dat proberen te relativieren tijdens tienminutengesprekken met ouders. Thuis gaan ouders met hun kind oefenen, vertellen dat ze goed hun best moeten doen en leggen daarmee onbewust toch een druk op de kinderen. Overigens geldt dit niet voor alle ouders stellen de leerkrachten.

Ouders van kleuters zijn toch al heel erg gefocust van goh, hoe heeft mijn kind gescoord? Heeft ze een A of heeft ze een B, of was het beter of gelijk aan de vorige keer bijvoorbeeld? Ja, dat merk ik wel. Ik denk dat ouders het ook best belangrijk vinden dat het goed gaat met hun kind. En blijkbaar leiden ze dat af aan de hand van de Cito-scores en minder aan dingen als van met hoeveel plezier gaat je kind naar school? (Connie, leerkracht)

Leerkrachten relativieren dus de toetsscores, terwijl veel anderen dit volgens hen niet doen. Dit zorgt voor een spanningsveld van aan de ene kant ontspannen met de toetsen en de scores om willen gaan. En aan de andere kant een druk voelen om ervoor te zorgen dat kinderen hoog scoren

Het is toch zoeken voor een school, want je wilt niet doorslaan naar de ene kant, je wilt de kinderen niet nerveus maken, dat ze zoiets hebben van: o jeetje en dat ze het daardoor toch minder goed gaan maken. Maar je wilt ze ook wel weer iets meegeven van nou hé, het gaat wel om het echt en doe goed je best, want er hangt wel veel vanaf. (Connie, leerkracht)

4.3 Leidsters

4.3.1 Ervaringen met toetsen

Ook aan het begin van elk interview met een leidster werd gevraagd naar de ervaringen met toetsing van jonge kinderen. Zaken als opleiding, de populatie op de PSZ of KDV, de toetspraktijk op de eigen instelling en het beeld wat de leidsters van toetsing hadden horen hierbij. Deze informatie kan helpen te verklaren, waarom bepaalde opvattingen over toetsing van jonge kinderen onder leidsters bestaan. Daarom wordt hier nu verder op ingegaan.

Werken met peuters is iets wat de meeste geïnterviewde leidsters niet hun hele loopbaan hebben gedaan. Maar een heel klein deel heeft meteen een opleiding en baan in de kinderopvang gekozen. Een aantal anderen kwam oorspronkelijk uit het kleuteronderwijs. Ten slotte kwam een aantal uit heel andere sectoren als de horeca of de financiële sector. Uiteindelijk was het werken met jonge kinderen wel altijd een bewuste keuze van de leidsters.

Niet alle leidsters maakten gebruik van toetsen voor peuters. Wel maakten alle leidsters gebruik van een instrument om de ontwikkeling van de kinderen te volgen. Wanneer een leidster geen gebruik maakte van toetsen voor peuters had dat niet altijd te maken met weerstand tegen deze toetsen. Het had eerder te maken met tevredenheid over het meetinstrument wat zij al gebruikten. De gebruikte meetinstrumenten hadden in de meeste gevallen als doel het volgen van de sociaal-emotionele en motorische ontwikkeling. De ontwikkeling binnen deze gebieden, werd meestal door middel van observaties en bijbehorende observatielijsten en –formulieren gevolgd. Een enkele keer werd ook de cognitieve ontwikkeling gevolgd enkel door te observeren.

De leidsters die een toets voor peuters gebruikten, maakten allemaal gebruik van de toetsen van Cito. In de meeste gevallen ging het om de toetsen taal en rekenen. Soms alleen om de taaltoets. Dit laatste gebeurde, omdat taal belangrijker wordt gevonden dan rekenen op die PSZ of dat KDV.

Wij gebruiken alleen taal, het is niet rekenen. Rekenen wordt hier nog niet gedaan, omdat wij hier nog niet met rekenen bezig zijn. Dus het is echt taal en het begrijpen. Er is bijvoorbeeld ook een vraag over een deurbel. Weten zij wel eens wat een deurbel is? Om echt even te kijken van hoever hun ontwikkeld zijn en wat ze kennen en wat ze niet kennen. (Evelien, leidster)

Op een na, gebruikten de gebruikers van de Cito-toetsen voor peuters allemaal de nieuwste versie van de toetsen. Op een leidster na hadden zij ook allemaal een training gehad in het toetsen van peuters. Daarnaast werd de handleiding gelezen voordat de leidsters voor het eerst de toetsen gebruikten. Soms werd dit aangevuld met uitleg van de leidinggevende. Na een aantal keren toetsen sprak de werkwijze voor zichzelf en werd de handleiding niet meer ingekeken, vertelden de leidsters.

De peuters waar de leidsters mee werkten, waren 2,5 tot 4 jaar oud. Op PSZ kunnen deze peuters in twee groepen worden verdeeld. Namelijk in een groep 'reguliere peuters' en een groep VVE-peuters. De 'reguliere peuters' volgen het gewone programma. Met de VVE-peuters wordt daarnaast nog een extra programma gedraaid met de bedoeling achterstanden weg te werken. Het gaat hierbij vooral om taalachterstanden, maar een VVE-programma kan daarnaast ook gericht zijn op de sociaal-emotionele of de totale ontwikkeling. In plaats van de gewoonlijke twee dagdelen, zijn VVE-peuters vier of vijf dagdelen per week aanwezig.

De leidsters toetsen niet altijd alle peuters. Soms werden alleen peuters met een VVE-indicatie getoetst, of alleen de peuters bij wie een achterstand werd vermoed. Als reden hiervoor noemden de leidsters de beperkte tijd die ze met de kinderen samen hebben. Of ze willen "de kinderen niet lastig vallen met toetsen" (Josje, leidster).

Maar je hebt ondertussen dus je tijd nodig om te toetsen en dat neemt best wel tijd. Dat betekent dus, dat de andere kinderen minder tijd van je krijgen. (Carlijn, leidster)

De peutertoetsen zijn altijd papieren toetsen. Kinderen worden individueel getoetst. Iets wat door zowel de leidster als het kind als positief wordt ervaren. De leidsters vertellen dat de kinderen zich speciaal voelen, omdat ze apart met de juf een 'spelletje' mogen gaan doen.

Het is een spel. We gaan samen een boek lezen en ze staan ervoor in de rij. Want als ik die boeken pak, dan weten ze niet hoe gauw ze allemaal moeten komen. Dan moet je ze weg sturen en dan wordt er een beertje neergezet van: jij mag nu niet storen enzo. Maar ze willen er heel graag bij zijn, want wat is er nou leuker dan een-op-een met de juf wat te doen? (Lonneke, leidster)

Er wordt altijd geprobeerd om het kind te laten toetsen door de leidster waarbij het zich het meest op zijn gemak voelt. Op die manier willen de leidsters spanning tijdens de toets voorkomen. Daarnaast stellen ze dat dit eerlijker is, omdat het kind vertrouwd is met de leidster en dus kan focussen op de toets. Wanneer het kind niet vertrouwd is met de leidster en nog aan de leidster moet wennen, kan dit negatieve gevolgen hebben voor de toetsscore van het kind. Doordat het kind zich op de leidster focust, en niet alleen maar op de toets.

Iets minder dan de helft van de geïnterviewde leidsters gebruikte geen toets voor peuters, maar had wel een beeld bij de toetsen voor peuters. Dit beeld was gebaseerd op het eigen toetsverleden, het beeld wat collega-leidsters of leerkrachten schetsen van de toetsen of de associatie met de eindtoets van Cito in groep 8. Het overheersende beeld van toetsing van jonge kinderen was dat kinderen in een apart kamertje individueel door een leerkracht werden getoetst. De kinderen moeten dan allerlei kleine opdrachtjes doen en de leerkracht heeft er een lijst bij van alles wat het kind moet kunnen. Volgens de leidsters is dit soms best spannend voor de kinderen en bovendien heel verkeerd om er een soort prestatelijst naast te houden. Een prestatelijst zou verkeerd zijn, omdat van een kind dan al te vroeg wordt geëist dat het bepaalde dingen kan.

Maar aan de andere kant weet ik nog wel van mijn kleuterperiode dat, dat voor een kind heel spannend is als je in een kamertje wordt gezet en er zit iemand tegenover je en die zegt van: 'ga dat patroon maar eens namaken'. En misschien heb je op dat moment een perfectionistisch kind tegenover je zitten en dat lukt niet. Dat kan soms wel frustreren voor een kind. Ik vond dat in die tijd altijd wel een beetje raar. Je moest dat doen en als je er niet aan voldeed, dan kreeg je al min of meer een stempel opgedrukt. (Ineke, leidster)

Een kind dat ergens niet aan voldeed, kreeg min of meer een stempel opgedrukt, vertelde Ineke (leidster). Met zo'n stempel bedoelt ze dat kinderen bijvoorbeeld de stempel ADHD opgedrukt krijgen en daardoor bevooroordeeld behandeld worden. Ze is bang dat er negatieve consequenties zijn voor de behandeling van het kind.

Kinderen ervaren de toetsen als een spelletje, vertellen de leidsters die met toetsen werken. Wil een kind echt niet de toets doen op een bepaald moment, dan proberen leidsters later nog eens de toets af te nemen. De leidsters die met toetsen werken stellen dat de kinderen het toetsen als leuk ervaren. Even apart zitten met de leidster is speciaal. Waar kinderen en ook de leidsters soms moeite mee hebben, is dat leidsters alleen mogen voorlezen wat in de toetsboekjes staat. Leidsters mogen het kind steunen en bemoedigen, maar mogen geen aanwijzingen geven in de richting van het goede antwoord.

Ik vind het wel leuk om te doen. Alleen het is wel heel moeilijk dat je geen goed zo of toe maar of weet ik veel wat tussendoor mag zeggen. En ik denk dat er een paar kinderen bij zijn die er toch wel moeite mee hebben dat je zelf geen antwoord geeft. Als ze zeggen van 'Dat is dat, hé?' en dan elke keer weer bevestiging vragen, dan mag je ook geen antwoord geven. (Emma, leidster)

Leidsters die niet met toetsen werken denken ook dat de meeste kinderen de toetsen als een leuk spelletje zien. Een enkeling denkt dat een groep kinderen nerveus wordt, omdat ze hierin negatief beïnvloed worden door hun ouders. Of, omdat sommige kinderen sowieso niet van werkjes maken houden.

4.3.2 Weerstand

Net als bij de leerkrachten wordt bij de leidsters ingegaan op weerstand. Dit gebeurt vanwege de onderzoeksvragen die bijna allemaal te maken hebben met weerstand tegen toetsing van jonge kinderen of het ontbreken hiervan. Ook nu wordt weerstand opgevat als een continuüm.

Leidsters vinden het een goede zaak om de ontwikkeling van kinderen te volgen. Onder die ontwikkeling worden niet alleen de cognitie, maar ook zaken als lichamelijke en sociaal-emotionele ontwikkeling verstaan. Toetsen kunnen hier als hulpmiddel dienen, maar noodzakelijk vinden de meeste leidsters ze niet. Ook zonder toetsen is nog een groot genoeg stuk van de ontwikkeling te zien in de manier waarop de peuters zich gedragen en spelen zeggen zij.

En wij proberen het hier spelenderwijs wel te ontdekken hoever ze al zijn. We maken hier gebruik van mentorschap. Totaal op deze groep zitten dertig kinderen. En we zijn met zijn drieën en we hebben gemiddeld dus tien kinderen per leidster als mentor. Dan kan je wel met een kleiner groepje aan de slag om af en toe observaties te doen of alleen spelletjes te spelen met ze. Ik denk zoals wij hier al aan de slag gaan, dat je daar al heel veel uit kan halen. (Marlies, leidster)

Leidsters vinden het fijn dat met de toetsen inzichtelijker wordt wat de peuters wel en niet kunnen en kennen. Daardoor krijgen ze handvatten om het kind waar nodig hulp te bieden. Het wordt voor hen concreter op welke gebieden binnen taal en rekenen nog een en ander te winnen valt. Of juist waar de peuters meer uitdaging nodig hebben. En dat is nodig, omdat peuters die achterlopen in de ontwikkeling of juist vooruit, vervelend kunnen worden.

Het wordt altijd heel erg gebracht van kinderen die hulp nodig hebben, omdat ze blijven hangen. Maar ik krijg ook heel veel kinderen, of heel veel, maar toch behoorlijk wat de laatste tijd die verder zijn. Maar die moet je ook helpen, want die worden vervelend. Die hebben geen uitdaging meer. Dus als jij kinderen hebt waar jij merkt dat die op een bepaalde leeftijd al zoveel kunnen, dan kun je weer wat anders gaan aanbieden. (Lonneke, leidster)

Soms geven leidsters aan dat ze het nut van de toetsen voor eigen gebruik niet zo zien. De leeftijden van de kinderen binnen een groep verschillen. Iets samen met de groep doen naar aanleiding van de toetsen is dus moeilijk. “Als je allemaal kinderen hebt van dezelfde leeftijd in een groep, dan heb je daar wat aan. Maar ja, zo’n tweejarig kind heeft heel andere behoeftes dan een bijna vierjarig kind.” (Fenna, leidster). De tijd ontbreekt dan soms om individueel iets met de kinderen wat te gaan doen. In zo’n geval toetsen de leidsters juist om gegevens door te kunnen geven aan de basisschool. Op die manier hebben leerkrachten gelijk een beeld van de ontwikkeling van het kind en kunnen ze daar snel op inspringen.

Iets waarvoor de toetsen erg nuttig worden gevonden, is om achterstanden bij de kinderen weg te werken. Voornamelijk op het gebied van taal. Met behulp van de toetsen kan de leidster zien op welke gebieden zij een kind begeleiding kan bieden. Door hier tijdig op in te springen, kan mogelijk een achterstand weggewerkt worden voordat het kind naar de basisschool gaat. Op die manier kan de leidster het kind een goede start geven. Hierbij wordt door de leidsters aangegeven dat peuters nog niets per se moet kunnen op de PSZ of het KDV. Wat een kind daar leert is mooi meegenomen en zeker niet onbelangrijk. Maar kunnen peuters iets nog niet, dan is dat geen reden om een kind op de PSZ of het KDV te houden.

Kijk het is geen basisschool. We zitten hier niet op een school dat een kind iets moet kunnen. Wij verwachten natuurlijk ook wel wat en we willen graag wat meegeven. Maar lukt het echt niet... Ja, wij proberen er alles aan te doen. Maar dan moeten wij het ook loslaten. Want ja, soms lukt het ook echt niet. Dat is vaak dan ook wat we zeggen, van ze mogen hier nog spelen en straks gaan ze naar de basisschool en dan mogen ze aan de slag. (Evelien, leidster)

Dit heeft onder andere te maken met het feit dat kinderen niet verplicht naar een PSZ of KDV moeten. Daarnaast komen veel peuters maar voor twee dagdelen en is er dus heel weinig tijd om een kind iets aan te leren. Ouders hebben in dat opzicht dus meer invloed op de ontwikkeling van het kind.

Over de toetsinhoud van de nieuwe toetsen zijn de leidsters positief. Ze zijn blij met de gekleurde plaatjes. Hierdoor spreken de plaatjes de kinderen meer aan. Ook zijn de vragen meer up-to-date. Als voorbeeld van een vraag uit de oude toetsen die niet meer up-to-date is, geeft een leidster het volgende voorbeeld:

Wat kinderen ook heel moeilijk vinden, is een bakker en dat soort dingen. Dat merk ik wel. Heel veel kinderen gaan niet naar de bakker toe. Ze halen bij de supermarkt brood. Datzelfde is zo met de markt. Heel veel ouders gaan niet meer naar de markt. Die komen alleen nog maar naar de supermarkt. (Jasmijn, leidster)

Het niveau van de vragen past bij de peuters en de toetsen zijn eerlijk. Wel geeft een leidster aan dat sommige vragen een beetje krom zijn geformuleerd. Zij geeft het volgende voorbeeld:

De inhoud van de toets sluit aan bij de kinderen, al vond ik sommige vragen soms een beetje... ja, misschien is dat ook wel weer mijn dialect, een krom Nederlandse zin. Een vraag met ‘waar doen ze lachen?’ Dan denk ik: Hmm, ‘waar lacht het kindje?’ vind ik een logischere zin voor mezelf. Het kind waar ik die toets heb afgenomen, die reageerde daar ook niet op van: nou, ik snap echt niet wat je nu zegt. Dus dan denk ik, het zal ook wel kloppen. (Emma, leidster)

De meeste weerstand van de leidsters op het toetsen van peuters heeft te maken met de leeftijd van de kinderen. Leidsters zien of zijn bang voor een stuk vervroeging in wat van een kind verwacht wordt. Met andere woorden: peuters en kleuters moeten veel eerder al bepaalde dingen kunnen dan vroeger. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan letters kennen of kunnen tellen.

Ik heb ook wel zoiets van laat ze lekker spelen. Het kan nu nog. Ze moeten nog lang genoeg leren. (Jasmijn, leidster)

Ik ben er huiverig voor dat we de norm steeds gaan verlagen. Wat ik zelf heb gezien, dat de kleuters nu dingen moeten kennen die jaren geleden nog niet hoefden. En als wij niet, een heel simpel voorbeeld, toen ik van de opleiding kwam en de kleuter ging naar de eerste klas, naar groep 3. Dan waren wij blij als kleuterjuf als hij kon knippen. Dat hij zijn potlood goed vast kon houden. Zijn naam kon schrijven, stukje kon tellen en de kleuren. Even zwart-wit gezegd, er waren meer dingen. Maar ja, dan had je het goed gedaan. En als we nu niet uitkijken, dan willen de kleuterjuffen nu al graag dat wij het kind leren te knippen, de kleuren te kennen. Maar dat hoeft nog niet. (Josje, leidster)

De leidsters zijn bang dat wanneer die trend wordt doorgezet, er geen tijd meer is om met de kinderen te spelen. Terwijl spelen belangrijk is voor de ontwikkeling van een kind. Niet alleen voor peuters, maar ook voor kleuters. Spelenderwijs leren kinderen ontzettend veel. Niet alleen op het gebied van de cognitie, maar ook motorisch, sociaal-emotioneel en dergelijke. Al deze gebieden hangen met elkaar samen.

Een kind laten ervaren door z'n lichaam en door de ruimte te gebruiken, dat is de basis van het rekenonderwijs. En als je dus dat niet belangrijk vindt, maar wel op dat rekenen meteen gaat storten, ja dan sla je dus een fase over. En als ik dan zie bij de rekentoetsjes wat er allemaal gevraagd wordt, zo'n kind moet dat eerst ervaren. Wat is onder, wat is boven, wat is op, wat is achter? Verstoppertje spelen doen we hier heel veel. Schitterend om met die kleintjes te doen. Maar dat zijn allemaal dingen, daar sta je vaak niet bij stil, maar dat is de basis. (Fenna, leidster)

Bovendien zeggen de leidsters, moet een kind straks al zoveel op school. Ze gunnen de kinderen nog een paar jaartjes kind zijn, ook wel kleuteren genoemd. Met kleuteren wordt bedoeld dat een kind nog lekker mag spelen en "nog even mogen wennen aan het toch wat strakkere regime wat bij de oudere kinderen hoort. Vandaag even geen werkje. We doen vandaag maar gewoon eens even lekker waar je zin in hebt." (Pauline, leidster). Een aantal leidsters lijkt te denken dat naar aanleiding van de toetsen de kinderen op een wat schoolse manier in plaats van spelenderwijs dingen aangeleerd moet worden. Toetsen vinden de leidsters erg schools klinken. 'Toetsen' wordt ook een zwaar woord gevonden.

De geïnterviewde leidsters stonden over het algemeen vrij positief of neutraal tegenover het toetsen van jonge kinderen. Bij een minderheid bestond weerstand tegen de toetsen. Dit kan deels samenhangen met het volgende thema wat vaak naar voren kwam tijdens de interviews.

4.3.3 Waarde van de toetsscores

De waarde van de toetsscores is een door leidsters veelgenoemd punt. De toetsscores hebben voor de meeste leidsters weinig waarde op zichzelf. Het is fijn om aan de hand van de toets een beeld te hebben van de ontwikkeling van kinderen. Een toetsscore bepaalt echter niet het totaalbeeld van een kind. Daarvoor is deze eenzijdig. De toetsen zijn gericht op de cognitie, terwijl er veel meer ontwikkelingsgebieden zijn.

Deze observatielijst hebben we zelf ontwikkeld. Het zijn een heleboel gebieden. Sociaal-emotioneel, de motoriek, het functioneren in de groep, dat soort dingen allemaal. Sociaal-emotioneel. En daar staan ook dingen in als ontluikend rekenen, zelfredzaamheid hebben we erin, gespreksvaardigheid, taalbegrijpend, taalinformatie geven, sociaalcommunicatieve vaardigheden, weerbaarheid, natuurlijk ook heel erg belangrijk. Het welbevinden, motoriek, spelontwikkeling, creativiteit. Hier krijg je een meer algemeen beeld van een kind dan van de toetsen alleen natuurlijk. (Fenna, leidster)

Deze gebieden kunnen niet met een toets worden gemeten zeggen de leidsters. Je kunt wel observeren aan de hand van observatielijsten of zoals soms wordt genoemd, door handelend-observeren. Dat laatste wil zeggen: met het kind meespelen en goed opletten wat een kind zegt en doet. Op die manier zouden ze al voldoende relevante informatie kunnen verzamelen. Vaak worden ook verschillende manieren naast elkaar gebruikt om de ontwikkeling van de peuters te kunnen

volgen. De toetsen worden dan gezien als een hulpmiddel en de resultaten ervan worden meegenomen in het totaalplaatje van het kind. Aan de toetsen alleen wordt niet veel waarde gehecht.

Ik zou het leuk vinden om te toetsen, maar ik houd er wel mijn vraagtekens bij in de zin van: Welke waarde wil ik eraan koppelen? Want ik wil niet alleen afgaan op de uitslag van die toetsen. Ik wil toch voor het grootste gedeelte het algemene beeld van een kind hebben, door gewoon kijken hoe zo'n kind is. (Pauline, leidster)

Verschillende leidster waarschuwen ervoor dat je naar aanleiding van de toetsen geen stempel op het kind moet drukken. Daarmee wordt bedoeld dat wanneer een peuter slecht op een toets gepresteerd heeft, je er als leidster niet meteen vanuit moet gaan dat het kind slecht kan leren. En het kind vervolgens de rest van zijn schoolcarrière naar dat beeld behandelen. Een kind kan gewoon afgeleid zijn geweest tijdens de toets, kan een beetje ziek zijn geweest of dat wat gevraagd werd niet weten, omdat het, het gewoon nog niet aangeboden heeft gekregen.

Zo had ik van de week ook een kind die praatte er gewoon een beetje overheen. Zo'n vraag van: wijs aan 'mama loopt naar de bel'. Ze belt aan, waar belt mama aan? En dat kind wist het niet. Dat is gewoon een abstract voorbeeldje. Dus toen gaven wij dat aan en toen zei mama ook van we hebben ook geen woning met een bel. Dus dan weet ze dat niet. (Evelien, leidster)

Wanneer het kind dan wordt behandeld als slecht presterend, is dat niet eerlijk tegenover het kind. Door de toetsen krijgen de leidsters een beeld van een kind, maar dit beeld klopt niet per se voor de lange termijn. De toets is een momentopname en de resultaten zijn geldig voor de korte termijn.

Daarnaast zijn de peuters nog heel erg in ontwikkeling. Deze ontwikkeling verloopt grillig. De ontwikkeling loopt meestal niet in een rechte stijgende lijn, maar schommelt juist heel erg. Iets wat een kind op het moment van toetsen nog niet weet of kan, kan kort daarna al aanwezig zijn bij het kind. De verschillende ontwikkelingsgebieden als taal, rekenen, motorische ontwikkeling, lichamelijke ontwikkeling of de sociaal-emotionele ontwikkeling zijn niet altijd tegelijkertijd aan het groeien. Soms kan het zijn dat peuters lichamelijk nog verder moeten ontwikkelen, voordat ze bepaalde dingen kunnen begrijpen.

Het kan zomaar zijn dat een kind een groeispurt maakt op een bepaald gebied en dat hij over twee maanden kan wat hij nu nog allemaal niet kan. Vooral hoe jonger het kind is, hoe meer daar de schommelingen in zitten zeg maar. Een kind ontwikkelt zich niet op alle vlakken gelijk. Dan pakt hij een keer dit, dan pakt hij een keer dat. Al die verschillende ontwikkelingen van verschillende dingen daar moet je gewoon heel alert op zijn. Het ene kind ontwikkelt zich vooral op taal, terwijl een ander kind zich misschien wel op andere gebieden aan het ontwikkelen is. Dan blijft die taal weer iets achter. (Fenna, leidster)

Leidsters zijn niet bang dat derden de resultaten verkeerd interpreteren of gebruiken. Ze merken juist bij zichzelf dat ze ongewild toch voor een langere termijn waarde hechten aan de toetsresultaten. Dit proberen ze te voorkomen door zichzelf eraan te blijven herinneren dat de resultaten voor de korte termijn geldig zijn.

Hoewel de leidsters niet altijd veel waarde hechten aan de toetsresultaten, gebruiken ze deze wel eens als (objectief) bewijs. Wanneer ze ouders iets duidelijk willen maken over hun kind, is de toetsscore soms een krachtige onderbouwing. Dat wat de leidsters vertellen wordt dan als subjectiever dan de toetsen gezien. De toetsen worden als een objectief instrument beschouwd. Nadeel hiervan is wel zegt een leidster dat een toetsscore harder aan kan komen dan het algemene praatje van een leidster.

Je krijgt nu ook als je nu naar ouders komt met 'ik denk', dan hoef je niet meer te zeggen 'ik denk', want je weet. Je legt mensen feiten voor en daar zijn ze gevoelig voor. En daar kun je mee verder borduren. Als je alleen maar zegt van 'Nou, hij praat slecht' bijvoorbeeld, dan zeggen ze: 'Ach, dat deed ik vroeger ook. Dat komt allemaal wel.' Maar als je gaat aanwijzen waar ze fundamentele dingen missen, dan gaan ouders eerder stappen ondernemen. (Lonneke, leidster)

4.4 Vergelijking tussen de respondentgroepen

Er wordt in deze tekst een vergelijking gemaakt tussen de resultaten van de verschillende respondentgroepen. Voordat op de vergelijking wordt overgegaan, zullen de resultaten per groep kort worden samengevat. Dit wordt gedaan om ze gemakkelijker met elkaar te kunnen vergelijken. Mogelijke verklaringen voor een aantal uitkomsten zullen in het volgende hoofdstuk, 'Conclusie & Discussie', worden gegeven.

Uit de observaties en vraaggesprekjes bleek dat de meeste kinderen de toetsen leuk vinden om te doen. De toetsen werden als spelletje of puzzeltje gezien. Soms verslapte de aandacht van de kinderen aan het eind van de toets.

De geïnterviewde leerkrachten zijn werkzaam op verschillende typen scholen. Iets wat de meeste leerkrachten met elkaar gemeen hebben is dat ze vol enthousiasme over het werken met kleuters vertellen. Ook gebruikten ze allemaal een toets van Cito. Dit waren oude en nieuwe, papieren en digitale toetsen. Geen van de geïnterviewde leerkrachten had een training gehad in het toetsen van kleuters. Toetsen werden op verschillende manier afgenomen. Twee belangrijke factoren hierin waren het medium en de groepsgrootte. Er moet voor de kinderen niet te veel druk op de toetsen liggen, stellen de leerkrachten. Het merendeel van de kinderen reageert positief, dan wel neutraal op de toetsen. Wel is de toetsituatie voor verschillende kinderen nog wat onwennig.

Alle leerkrachten willen de ontwikkeling van de kinderen volgen. Voor een deel is een toets hier een handig instrument voor, ook als controlemiddel voor zichzelf. Ervarener leerkrachten geven vaker de voorkeur aan alleen observeren. Leerkrachten waarderen dat ze aan de hand van de toets iets positiefs kunnen doen voor de kinderen. De belangrijkste bezwaren die leerkrachten hebben tegen toetsing van jonge kinderen hebben te maken met de toetsinhoud, het niveau en de eerlijkheid van de toetsen. Ook de leeftijd van de kinderen speelt een rol in de bezwaren. Het toetsen van kinderen uit groep 2 wordt positiever gevonden dan het toetsen van kinderen uit groep 1.

Leerkrachten relativeren de waarde van de behaalde toetsscores. De toets is een momentopname en toetst een deel van de ontwikkeling van een kind. Soms wordt aan de betrouwbaarheid van de toetsen getwijfeld. De waarde van de toetsen en scores zit voor de leerkrachten erin dat ze als controlemiddel dienen. Leerkrachten zijn bang dat derden, als ouders en de onderwijsinspectie, te veel waarde hechten aan de toetsscores. De toetsen zouden voor een ander doel worden gebruikt dan de bedoeling is.

De geïnterviewde leidsters hebben heel uiteenlopende loopbanen. Niet alle leidsters gebruikten toetsen voor peuters. Wel alle leidsters maakten gebruik van een instrument om de ontwikkeling van de kinderen te volgen. De toetsgebruikers werkten, op een na, allemaal met de nieuwste toetsen van Cito. Op een na hadden zij ook allemaal training gehad in het afnemen van deze toetsen. Ze werkten allemaal met peuters van 2,5 tot 4 jaar oud. Dit waren reguliere en/of VVE-peuters. Niet altijd werden alle peuters getoetst. Peuters worden altijd individueel getoetst. Ook leidsters die niet met toetsen werkten, hadden een beeld van hoe de toetsing van jonge kinderen eruit zou zien. Dit kwam niet per se overeen met de werkelijkheid. Gebruikers van toetsen voor peuters vertellen dat de meeste peuters de toets als een spelletje zien en de toetsen leuk vinden. Onder niet-gebruikers bestaat dit vermoeden. Tegelijkertijd wordt door hen vaker dan door gebruikers van toetsen voor peuters vermoed dat enkele kinderen nerveus van de toetsen worden.

Leidsters vinden het goed om de ontwikkeling van de kinderen te volgen. Toetsen maken inzichtelijk wat een kind al kent en kan. Ze zijn vooral van nut bij het wegwerken van achterstanden. Soms worden de toetsen niet voor eigen gebruik afgenomen, maar om informatie mee te kunnen geven bij de overdracht naar de basisschool. Over de toetsinhoud, het niveau en de eerlijkheid van de toetsen zijn de geïnterviewde leidsters te spreken. De meeste weerstand heeft te maken met de leeftijd van de kinderen. Daarnaast zou toetsen te schools aandoen.

Aan de toetsscores alleen wordt door de leidsters niet veel waarde gehecht. Daarvoor zouden de toetsen te eenzijdig zijn en de ontwikkeling van de kinderen te grillig. Daarnaast vinden leidsters het belangrijk om geen stempel te drukken op het kind naar aanleiding van de toetsen. De scores gelden voor een korte termijn. Ondanks dat de leidsters niet altijd veel waarde aan de toetsresultaten hechten, gebruiken ze deze wel eens als (objectief) bewijs naar ouders toe.

Als we de groepen met elkaar vergelijken, vallen een aantal zaken op in het toetsgebruik. Alle geïnterviewde leerkrachten gebruiken toetsen van het Cito, terwijl niet alle leidsters toetsen. De leidsters die toetsen gebruikten, gebruikten op een na, allemaal de nieuwste toets(en) van Cito. Bij de leerkrachten worden meer verschillende versies gebruikt. Op een na hebben alle leidsters die toetsen,

een training hierin gehad. Bij de leerkrachten is dit er geen een. Zowel de leerkrachten, als de leidsters gaven aan dat het merendeel van de kinderen positief tegenover de toetsen staat. Dit bleek ook uit de observaties en vraaggesprekjes met de kinderen. De geïnterviewde leerkrachten en leidsters willen allemaal de ontwikkeling van de kinderen volgen.

De toetsen voor jonge kinderen worden door beide groepen als een middel gezien. Er zit wel verschil in het soort middel wat de toets is voor de leerkrachten en leidsters. Bij de leerkrachten lijkt het beeld van een toets als controlemiddel te overheersen. Bij de leidsters is dat de toets als hulpmiddel. Beide groepen vinden het positief dat ze naar aanleiding van de toetsen iets voor de kinderen kunnen betekenen in de vorm van extra hulp of uitdaging.

Waar de leidsters over het algemeen positief zijn over de toetsinhoud, het niveau van de toetsen en de eerlijkheid, roepen deze zaken vooral weerstand op bij de leerkrachten. Negatieve opvattingen over de toetsing van jonge kinderen hebben bij beide groepen onder andere te maken met de leeftijd van de kinderen. Zowel leerkrachten, als leidsters noemen als argument dat de ontwikkeling van peuters en kleuters nog erg grillig verloopt. Aan de toetsscores zou daarom nog niet te veel waarde moeten worden gehecht. De leeftijd van de kinderen lijkt vooral een punt van kritiek te zijn bij de leidsters.

De geïnterviewde leerkrachten en leidsters relativeren de waarde van de toetsscores. Toch lijkt vooral voor de leerkrachten de waarde die derden hechten aan de toetsscores en wat deze derden met de toetsscores doen van belang te zijn. In tegenstelling tot de leidsters, noemen zij angst voor wat anderen en dan met name de onderwijsinspectie met de toetsscores doet.

Al met al lijkt de weerstand bij de leerkrachten het grootste te zijn. Zij hebben meer inhoudelijke kritiek op de toetsen voor jonge kinderen. Daarnaast weegt de waarde die derden hechten aan de toetsscores voor hen zwaarder dan bij de geïnterviewde leidsters. Dat een aantal leidsters de toetsen niet gebruikt, heeft niet altijd met weerstand tegen de toetsen te maken. Maar eerder met tevredenheid over het meetinstrument wat zij al gebruiken.

5. Conclusie & Discussie

Dit hoofdstuk vormt de terugblik op het onderzoek. Er wordt antwoord gegeven op de eerste vier deelvragen en de onderzoeksvraag. Hierbij wordt kritisch gekeken naar het onderzoek en de waarde die aan de resultaten en conclusies kan worden gehecht. De laatste deelvraag 'Hoe kan de weerstand tegen toetsing van jonge kinderen worden weggenomen?' wordt behandeld in hoofdstuk 6: Aanbevelingen.

Met dit onderzoek werd beoogd antwoord te vinden op de vraag: Wat zijn de opvattingen van leerkrachten, leidsters, ouders en jonge kinderen over toetsing van jonge kinderen? Er is voornamelijk met behulp van gedeeltelijk gestructureerde interviews gezocht naar een antwoord op deze vraag. Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag, zullen nu achtereenvolgens de antwoorden op de deelvragen worden behandeld.

De eerste twee deelvragen gingen over wie er positieve opvattingen over toetsing van jonge kinderen hadden en wat de aard van deze opvattingen was. Zowel onder geïnterviewde leerkrachten, als leidsters bestonden positieve opvattingen over toetsing van jonge kinderen. Hierbij leken leidsters positiever te zijn dan de leerkrachten.

De geïnterviewde leerkrachten en leidsters waren blij met datgene wat ze konden doen voor de kinderen naar aanleiding van de toetsen. Het kon hier gaan om bijvoorbeeld het wegwerken van achterstanden, het bieden van extra uitdagingen, het geven van handvatten aan ouders om met de kinderen aan de slag te gaan, of het verwijzen van een kind naar een passende vorm van onderwijs. De toetsen zijn een hulpmiddel om een beeld te krijgen van de ontwikkeling van een kind. Of juist een middel waarmee een leerkracht of leidster zichzelf kan controleren. De geïnterviewde leerkrachten waren positiever over de digitale toetsen dan over de papieren toetsen. Ook waren zij positiever over het toetsen van kinderen uit groep 2, dan over het toetsen van kinderen uit groep 1.

De leidsters vonden het fijn dat peuters individueel worden getoetst. Ze zijn te spreken over de toetsinhoud van de nieuwe toetsen. Ze vonden de gekleurde plaatjes en het niveau goed bij de kinderen passen. Ook vonden ze de meeste vragen up-to-date. Met de toetsen kunnen peuters eerlijk getoetst worden. Hoewel leidsters niet altijd evenveel waarde hechten aan de toetsscores, gebruikten zij deze wel als een soort bewijs naar de ouders toe.

Op een na leken de geobserveerde en gesproken kinderen de toetsen als positief te ervaren. Ook de leerkrachten en leidsters vertellen dat het grootste deel van de kinderen positief, of neutraal, op de toetsen reageren.

De derde en vierde deelvraag hadden te maken met weerstand tegen toetsing van jonge kinderen. Bij wie bestaat weerstand tegen toetsing van jonge kinderen en wat is de aard van deze weerstand? Ook hier geldt weer: zowel bij leerkrachten, als bij leidsters bestaat weerstand tegen toetsing van jonge kinderen. Deze weerstand was sterker aanwezig bij de geïnterviewde leerkrachten. Zij noemden de toetsinhoud als punt van kritiek. De toetsen zouden niet altijd up-to-date zijn (oude toetsen), ze zouden te moeilijk zijn (nieuwe toetsen) en niet altijd eerlijk zijn (oude en nieuwe toetsen). Daarnaast zijn de toetsen gericht op de cognitieve ontwikkeling. Dit vonden verschillende leerkrachten te eenzijdig. Een deel van de leerkrachten stelde dat kinderen van groep 1 te jong zijn om te toetsen. Deze kleuters zouden eerst nog moeten wennen aan het naar school gaan. Ten slotte baarde de manier waarop derden met de toetsscores omgaan, de leerkrachten zorgen. Vooral de onderwijsinspectie hecht te veel waarde aan de toetsscores zeiden de leerkrachten.

De weerstand tegen toetsing van jonge kinderen was minder groot bij de geïnterviewde leidsters. Het belangrijkste punt van kritiek heeft te maken met de leeftijd van de kinderen. Zo werd door een aantal leidsters gezegd dat kinderen nog te jong zijn om te toetsen. Ze moeten nog gewoon kunnen spelen. Toetsen zouden te schools zijn. Kinderen moeten later op school al zoveel. Bovendien verloopt de ontwikkeling van peuters grillig en is niet alleen de cognitie belangrijk. De geïnterviewde leidsters benadrukten dat op basis van een toetsscore geen stempel op een kind gedrukt mag worden.

Op basis van voorgaande kan geconcludeerd worden dat de opvattingen over toetsing van jonge kinderen gevarieerd zijn. Bij leerkrachten, leidsters en ook kinderen bestaan zowel positieve, neutrale en negatieve opvattingen over toetsing van jonge kinderen. Bij de geïnterviewde leerkrachten bestond

de grootste weerstand tegen toetsing van jonge kinderen. Terwijl leidsters hier vooral positief of neutraal tegenover staan. De geobserveerde en gesproken kinderen ervoeren de toetsen voornamelijk als positief of neutraal.

Echter, er dient wel kritisch omgegaan te worden met deze resultaten. Bijvoorbeeld bij het doen van aanbevelingen. Ten eerste kwam dat wat respondenten vertelden niet altijd overeen met de inhoud van de Cito-toetsen voor jonge kinderen of hoe deze Cito-toetsen bedoeld zijn. Zo noemden leerkrachten dat het niet eerlijk is om alleen naar de cognitieve ontwikkeling van kinderen te kijken. In de handleiding van de Cito-toetsen wordt vermeld dat in het beeld van de ontwikkeling van een kind niet alleen de toetsscores meegenomen moeten worden. Deze moeten altijd in combinatie met bijvoorbeeld observaties van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling gebruikt worden.

Sommige leerkrachten en leidsters hadden kritiek op vragen uit de Cito-toetsen voor jonge kinderen. Een aantal van deze kritiekpunten ging over de oude versies van de toetsen. Bij het doen van aanbevelingen wordt uitgegaan van de nieuwe toetsen. Iets veranderen in oude toetsen zou geen nut hebben, wanneer er al een volgende versie bestaat. Verder geeft een van de leidsters aan dat sommige vragen een beetje krom geformuleerd zijn. Zij noemt de vraag ‘Waar doen ze lachen?’ uit de nieuwe peutertoetsen. Deze vraag bestaat niet in die vorm. Wel is in de nieuwe peutertoetsen de vraag ‘Waar zie je lachen?’ opgenomen. Dat wat leerkrachten en leidsters over de toetsinhoud vertellen, klopt dus niet altijd.

Door de geïnterviewde leerkrachten werd genoemd dat men te veel van kleuters verwacht. De kleuters zouden al te veel moeten beheersen op vierjarige leeftijd. Ten eerste is de toetsinhoud van de toetsen voor kleuters gebaseerd op de tussendoelen. Ten twee spreken leerkrachten zichzelf en de doelen van het Cito met de toetsen voor jonge kinderen tegen. Zelf noemen ze als doel van de toets het vormen van een beeld van de ontwikkeling van een kind. Zo zijn de toetsen ook bedoeld. Dus als een instrument waarmee gemeten kan worden hoever een kind gevorderd is. Niet om te toetsen wat een kind exact beheerst. Pat-el en Van der Poel (2011) stellen dat het voor leerkrachten vaak lastig blijkt te zijn om toetsen ter beoordeling van het leren (summatieve toetsen) te onderscheiden van het evalueren ter ondersteuning van het leren (formatieve toetsen).

Er bestaat dus enige verwarring over het doel en de functie van de toetsen voor jonge kinderen van het Cito. Hiermee samen hangt de stelling van leerkrachten dat het niet eerlijk is om een kind naar zaken te vragen die niet in de klas aan bod zijn gekomen. Cito-toetsen voor jonge kinderen zijn methodeonafhankelijke toetsen. Dat wat in de toetsen gevraagd wordt, hoeft nog niet in de klas aan bod te zijn gekomen. Ook omdat het hier gaat om formatieve toetsen en niet om summatieve toetsen. Ten slotte zijn wat moeilijkere vragen nodig om ook de pientere kinderen te kunnen volgen.

Een tweede reden om kritisch om te gaan met de resultaten is dat sommige resultaten elkaar tegenspreken en ook sommige leerkrachten en leidsters spreken zichzelf tegen. Zo noemen zowel een aantal leerkrachten, als leidsters dat ze kinderen niet lastig willen vallen met toetsen. Terwijl diezelfde leerkrachten en leidsters ook aangeven, dat de kinderen de toetsen als spelletje zien. De meeste kinderen reageren positief of neutraal op de toetsen. Deze beweringen spreken elkaar dus tegen.

Een ander voorbeeld van een tegenstelling is dat sommige leerkrachten twijfelen aan de betrouwbaarheid van de toetsen als de scores lager uitvallen dan verwacht. Bij hoger uitvallende scores bestaat deze twijfel niet. Het is dus de vraag of het probleem voor de leerkrachten echt bij de betrouwbaarheid van de toetsen ligt.

Iets wat ook opvalt, is dat de geïnterviewde leerkrachten en leidsters zeggen niet zoveel waarde te hechten aan de toetsscores. Tegelijkertijd gebruiken ze deze toetsscores wel als bewijs naar ouders, schoolbesturen en onderwijsinspectie toe. Bovendien wordt er ook iets gedaan naar aanleiding van de toetsscores. Kinderen krijgen extra begeleiding of uitdaging aangeboden. Er worden groeps- en handelingsplannen geschreven. Deels gebeurt dit, doordat dit bijvoorbeeld door de onderwijsinspectie gevraagd wordt. Maar ook deels omdat de leerkrachten en leidsters daar zelf voor kiezen. Er wordt dus vaak genoemd dat de toetsscores weinig waarde hebben, toch worden ze wel voor allerlei verschillende doelen gebruikt. Pat-El en Van der Poel (2011) vonden een soortgelijk verschijnsel: leerkrachten die negatief tegenover de onderzochte evaluatiemethode stonden, gaven tegelijkertijd aan dat zij deze wel toepassen. Pat-El, Segers, Tillema en Vedder (2008) stellen dat dit een aanwijzing is voor het bestaan van een kloof tussen dat wat een leerkracht denkt toe te passen en dat wat een leerkracht toepast. In een vervolgonderzoek zou daarom onderzocht kunnen worden of deze kloof ook

bestaat in hoe leerkrachten en leidsters de toetsen voor jonge kinderen toepassen en denken toe te passen.

Een aantal leerkrachten vertelde dat het door de onderwijsinspectie verplicht is gesteld om de Cito-toetsen voor kleuters af te nemen. Dit klopt niet helemaal met de werkelijkheid. De onderwijsinspectie hanteert een aantal indicatoren om te controleren of de ontwikkeling van kinderen voldoende gevolgd wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Een daarvan is dat leerkrachten van groep 1 en 2 een genormeerd instrument gebruiken voor het volgen van de ontwikkeling van de kinderen op het gebied van taal en rekenen. Dit hoeft dus niet per se een toets van Cito te zijn. Daarnaast worden scholen niet beoordeeld op de voortgang van kleuters. Wel wordt toezicht gehouden op de resultaten en wordt hierover gerapporteerd op een zogenaamde Toezichtkaart (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Deze Toezichtkaarten zijn openbaar.

Een ander opvallend punt is dat geïnterviewde leidsters over het algemeen positief zijn over de toetsinhoud, terwijl bij de leerkrachten meer weerstand tegen de toetsinhoud is. Het gaat hier om de toetsinhoud van verschillende toetsen, namelijk de peutertoetsen en de kleutertoetsen. Het verschil in opvattingen over de toetsinhoud kan hier aan te wijten zijn. Een andere verklaring voor het verschil in opvattingen is de mate waarin oude en nieuwe toetsen werden gebruikt door beide groepen respondenten. Wat ook kan meespelen in deze resultaten is dat alle geïnterviewde leerkrachten met toetsen voor jonge kinderen werkten. Terwijl niet alle geïnterviewde leidsters dat deden. Een leidster die niet met toetsen voor jonge kinderen werkt, zal weinig tot geen kritiek op de toetsinhoud hebben, omdat de toetsinhoud onbekend is. Het verschil in opvattingen tussen leerkrachten en leidsters over de toetsinhoud zou hiermee te maken kunnen hebben.

Uit het literatuuronderzoek kwam naar voren dat ervaringen met toetsen (Brown et al, 2009) en de manier waarop toetsen in de media worden neergezet, invloed kunnen hebben op de opvattingen over toetsing van jonge kinderen (Bales et al., 1998). De ervaringen met toetsen speelden inderdaad vaak een rol in de opvattingen over toetsing van jonge kinderen. Echter, leerkrachten en leidsters kwamen zelden iets in de media tegen over de toetsing van jonge kinderen. Slechts een paar kwamen iets tegen in vakbladen. Verder zou de berichtgeving over toetsing vooral over de Cito-toets van groep 8 gaan.

Ten slotte bestaat er meer weerstand tegen toetsing van jonge kinderen onder de geïnterviewde leerkrachten, dan onder de geïnterviewde leidsters. Mogelijk heeft dit te maken met het thema 'waarde van de toetsscores'. Een aantal leerkrachten vertelde dat voor hen veel van de toetsscores afhangt, terwijl dit niet door de leidsters wordt genoemd. Mogelijk zijn de leerkrachten daarom ook kritischer over de toetsinhoud en eerlijkheid van de toetsen. Wellicht is het interessant om verder te onderzoeken of deze verklaring kan kloppen.

Een andere reden om kritisch om te gaan met de resultaten is het volgende. In dit onderzoek zijn tien leerkrachten en tien leidsters geïnterviewd. Zoals eerder genoemd werd met dit onderzoek niet beoogd de resultaten te kunnen generaliseren. Doel was om een verscheidenheid aan opvattingen over toetsing van jonge kinderen in kaart te brengen. Echter, met deze aantallen kan geen uitputtende uiteenzetting worden gegeven van de opvattingen over toetsing van jonge kinderen. Er zijn mogelijk meer verschillende opvattingen dan in de resultatensectie zijn weergegeven. Daarnaast kunnen de resultaten anders zijn bij een groter aantal respondenten, maar ook wanneer andere leerkrachten en leidsters in de onderzoeksgroep hadden gezeten. Om meer opvattingen en mogelijk andere opvattingen in kaart te brengen, is verder onderzoek nodig.

In eerste instantie zouden de ouders ook worden meegenomen in dit onderzoek. Op basis van het kleine aantal respondenten is besloten om samenvattingen van de interviews op te nemen in Bijlage A. Deze bevindingen zijn niet opgenomen in de resultatensectie of in de conclusies van dit onderzoek. Toch geven deze interviews wel een eerste indruk over hoe ouders denken over toetsing van jonge kinderen. Namelijk, dat zij toch minder waarde lijken te hechten aan de toetsscores dan leerkrachten en leidsters denken dat ouders doen. Daarnaast zijn de opvattingen onder de geïnterviewde ouders over toetsing van jonge kinderen redelijk verdeeld. De ene ouder vindt het fijn dat haar kind wordt getoetst, terwijl de ander het niet nodig vindt. Wellicht is het interessant om verder onderzoek te doen naar de opvattingen van ouders over toetsing van jonge kinderen. Interessant om de opvattingen op zichzelf, maar ook om deze te vergelijken met de opvattingen van leerkrachten en leidsters. Blijven de opvattingen van de ouders, dat wat leerkrachten en leidsters denken, tegenspreken of juist niet?

6. Aanbevelingen

De laatste deelvraag 'Hoe kan de weerstand tegen toetsing van jonge kinderen worden weggenomen?' wordt in dit afsluitende hoofdstuk behandeld. Wat kan het Cito doen om de weerstand tegen toetsing van jonge kinderen mogelijk weg te nemen of te verkleinen? Eerst worden een aantal algemene opmerkingen gemaakt over de aanbevelingen. Daarna volgen de aanbevelingen zelf.

6.1 Over de aanbevelingen

Wanneer naar de onderzoeksresultaten wordt gekeken, vallen een aantal zaken op. Weerstand tegen toetsing van jonge kinderen bestaat uit weerstand tegen toetsing in het algemeen; weerstand specifiek tegen iets in de Cito-toetsen voor jonge kinderen; en weerstand tegen iets buiten de toetsen zelf. Namelijk weerstand tegen verkeerde interpretatie en gebruik van toetsscores door derde partijen als de onderwijsinspectie. In dit hoofdstuk zullen aanbevelingen worden gedaan om de weerstand weg te nemen waar Cito mogelijk invloed op heeft.

De geïnterviewde leerkrachten en leidsters vertelden een en ander over nieuwe en oude toetsen. Bij het doen van aanbevelingen wordt uitgegaan van de nieuwe toetsen. Iets veranderen in oude toetsen zou geen nut hebben, aangezien er al een volgende versie bestaat. Soms zal iets worden aanbevolen wat Cito al doet, en is de aanbeveling meer een aanmoediging om hier extra op te letten bij het ontwikkelen van de volgende generatie toetsen.

Iets anders wat opvalt, is dat de weerstand tegen toetsing van jonge kinderen bij de leerkrachten groter lijkt dan bij de leidsters. De leidsters zijn vrijer in de omgang met de toetsen. Daarom lijkt het, het meest zinvol te zijn voor het Cito om zich bij het wegnemen van weerstand vooral te richten op de leerkrachten.

6.2 Aanbevelingen

6.2.1 Verwarring over het toetsdoel

Indirect kwam uit de interviews naar voren dat er enige verwarring bestaat over het doel van de toetsen. Leerkrachten hebben het over het volgen van de ontwikkeling van een kind, maar noemen tegelijkertijd dat een kind al te veel moet beheersen op jonge leeftijd. De toetsen voor jonge kinderen van het Cito zijn niet bedoeld als beheersingstoetsen, maar als volgsysteem. Met andere woorden het zijn formatieve toetsen en geen summatieve toetsen. De weerstand die onder leerkrachten bestaat over het toetsen van jonge kinderen, zou mogelijk kleiner kunnen worden wanneer er minder verwarring bestaat over het doel van de toetsen.

Een eerste manier om verwarring rond het toetsdoel mogelijk te verkleinen, is door een en ander aan te passen in de handleiding. Uit de interviews bleek dat leerkrachten alleen bij het eerste gebruik van de toetsen de handleiding lezen. In de handleiding zou daarom meer nadruk gelegd kunnen worden op het toetsdoel, zodat dit hopelijk onthouden wordt bij de rest van het toetsgebruik.

In de interviews kwam ook naar voren dat bij de leerkrachten weinig bekend was over wat in de media werd gezegd over de Cito-toetsen voor jonge kinderen. Wanneer er iets bekend was, kwam dit uit vakbladen. Hoewel slechts een klein deel van de geïnterviewde leerkrachten aangaf iets over toetsing van jonge kinderen te lezen in vakbladen, is het goed om hiermee door te gaan.

De handleidingen voor de Cito-toetsen voor jonge kinderen en publicaties in vakbladen zijn bestaande communicatie-uitingen van het Cito. Toch bestaat er onder leerkrachten nog verwarring over het toetsdoel. Het doel van de toetsen zou dus op een andere manier extra onder de aandacht gebracht moeten worden. Geen van de geïnterviewde leerkrachten gaf aan een training in het toetsen van jonge kinderen te hebben gehad. Er bestaat wel een training 'Werken met Cito Volgsysteem jonge kind'. Deze gaat over baby's, dreumesen en peuters. Ook is er de training 'Flexibel omgaan met LOVS' en de training 'Werken met het Computerprogramma LOVS' waar de kleutertoetsen samen met het leerlingvolgsysteem voor groep 3 tot en met 8 worden behandeld. Echter, een aparte training over het volgen van de ontwikkeling van kleuters bestaat nog niet. Wellicht is het, het overwegen waard om een training specifiek gericht op het toetsen van kleuters in het leven te roepen.

Deels is de verwarring over het toetsdoel waarschijnlijk niet door het Cito op te lossen. Doordat de onderwijsinspectie de toetsen voor andere doeleinden zou gebruiken dan waarvoor ze oorspronkelijk zijn bedoeld. Dit ligt buiten het Cito, maar is mogelijk wel de grootste bron van verwarring over het toetsdoel. Hoewel een deel van de verwarring waarschijnlijk niet door het Cito op te lossen is, kan het Cito misschien wel een aanzet geven voor het zoeken naar een oplossing. Dit kan bijvoorbeeld door het organiseren van een forummiddag met medewerkers van het Cito, medewerkers van de onderwijsinspectie en leerkrachten. Doel van zo'n middag zou zijn om te discussiëren met de verschillende partijen over het (juiste) gebruik van de toetsscores en over manieren waarop de verwarring rondom het toetsdoel opgelost kan worden.

6.2.2 Misverstanden en onwetendheid

Naast het meer benadrukken van het toetsdoel in de handleiding, zijn er nog een aantal zaken waar meer nadruk op gelegd kan worden in de handleiding. Op die manier kunnen mogelijk een aantal misverstanden of kan onwetendheid de wereld uitgeholpen worden. Als eerste noemen leerkrachten en leidsters dat de ontwikkeling van jonge kinderen nog erg grillig verloopt. Er zou daarom niet te veel waarde gehecht moeten worden aan de toetsscores. Vanuit het Cito bestaat het advies om gedurende langere tijd de ontwikkeling van het kind te volgen. Hier zou in de handleiding meer nadruk op gelegd kunnen worden.

Ten tweede stellen een aantal leerkrachten dat kinderen aan het eind van de toets minder geconcentreerd zijn. Vanuit het Cito wordt geadviseerd de toets in twee delen af te nemen, zodat de kinderen voldoende actief en geconcentreerd zijn om de toets te maken. Niet alle geïnterviewde leerkrachten namen de toets in twee delen af of hielden een pauze tussen beide delen. In de handleiding zou daarom meer nadruk gelegd kunnen worden op het advies van Cito om de toets in twee delen af te nemen.

Ten slotte lijkt onder een aantal leidsters het misverstand te bestaan dat na het afnemen van de toets, er op een schoolse manier ingesprongen moet worden op dat wat kinderen nog niet wisten of konden. Met andere woorden, er zou een soort lesje afgedraaid moeten worden in plaats van kinderen spelenderwijs het een en ander aan te bieden. Dit zorgde bij deze leidsters voor weerstand tegen toetsing van peuters. In de handleiding, maar ook in vakbladen en tijdens de training zou aandacht besteed kunnen worden aan dit misverstand.

6.2.3 Twijfel over de betrouwbaarheid

Leerkrachten noemen soms dat ze twijfelen aan de betrouwbaarheid van de toetsen als bijvoorbeeld de toetsscore lager uitviel dan zij verwachtten. De geïnterviewde leerkrachten vertelden beoordeeld te worden op toetsresultaten. Daarom is voor hen de kwaliteit van de toetsen zeer van belang. De kwaliteit van de toetsen moet dus goed zijn en blijven. Vanuit het Cito vindt men de kwaliteit van de toetsen belangrijk. Daarnaast vindt men het belangrijk dat een onafhankelijk instituut de kwaliteit van onder andere de toetsen beoordeelt. COTAN is zo'n instituut.

Toetsen van het Cito worden daarom door de COTAN beoordeeld op hun kwaliteit. Dit gebeurt aan de hand van de volgende criteria: uitgangspunten van de testconstructie, kwaliteit van het testmateriaal, kwaliteit van de handleiding, normen, betrouwbaarheid, begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit (Evers, Lucassen, Meijer en Sijtsma, 2010). De nieuwe Cito-toetsen voor peuters en kleuters zijn op de eerste vijf criteria beoordeeld als 'goed'. De begripsvaliditeit is als 'voldoende' beoordeeld en criteriumvaliditeit is niet van toepassing. Bij de COTAN is men nog bezig met de beoordeling van de toets 'Rekenen voor kleuters (digitale versie)'. Uit de beoordeling van de COTAN kan men dus opmaken dat de Cito-toetsen voor jonge kinderen betrouwbaar en ook verder van goede kwaliteit zijn.

6.2.4 De term 'toets'

Zowel een aantal geïnterviewde leerkrachten, als leidsters noemen dat 'toets' een zwaar woord is. Het lijkt logisch om hier een aanbeveling te doen om de term 'toets' te vervangen door een andere term, bijvoorbeeld 'meting'. Echter, dit hoeft niet per se tot minder weerstand te leiden. White en Chappell (1998) onderzochten wat twee focusgroepen vonden van verschillende alternatieve termen voor 'early childhood education'. Veel van de alternatieven werden niet heel enthousiast ontvangen. De meeste alternatieven werden eerder aangeduid als 'gewoon een ander labeltje dat aan hetzelfde verschijnsel

werd gehangen'. Een andere term gaan gebruiken in plaats van 'toets' kan ook gemengde reacties uitlokken en heeft niet per definitie minder weerstand tot gevolg. Wellicht kunnen discussies, over verschillende alternatieve termen voor 'toets', binnen een paar focusgroepen hier meer duidelijkheid over geven.

6.2.5 Opvattingen van ouders

Zoals eerder aangegeven zijn de interviews van ouders vanwege de lage respons niet meegenomen in de analyse en conclusies van dit onderzoek. Daarnaast is aangegeven, dat het interessant zou kunnen zijn om verder onderzoek te doen naar de opvattingen van ouders over toetsing van jonge kinderen. Er zijn meer (verschillende) opvattingen dan in Bijlage A zijn opgenomen. Ook zouden de opvattingen van een grotere groep anders kunnen zijn dan die van de ouders die aan dit onderzoek hebben deelgenomen.

De lage respons heeft mogelijk te maken met de manier waarop ouders benaderd zijn. Bij verschillende instellingen waar een leerkracht of leidster was geïnterviewd, zijn formulieren achtergelaten. Deze werden uitgedeeld aan ouders met kinderen in groep 1 en/of 2 of aan ouders met kinderen van 3 jaar oud. Op het formulier werd uitleg gegeven over het onderzoek en werd aan ouders gevraagd mee te doen aan het onderzoek. Hiervoor konden op een antwoordstrookje contactgegevens worden ingevuld en kon worden aangegeven of men telefonisch of via mail geïnterviewd wilde worden. Leerkrachten en leidsters verzamelden de antwoordstrookjes en retourneerden deze. Op deze manier werden negen strookjes teruggestuurd. Alle respondenten gaven de voorkeur aan een interview via mail. Uiteindelijk reageerden slechts vier ouders op deze mails. Daarnaast gaf een ouder aan vanwege persoonlijke omstandigheden toch niet te willen deelnemen aan het onderzoek.

Er is een vrij indirecte manier gebruikt om ouders te benaderen voor dit onderzoek. Hierbij zijn er veel stappen waarin iets mis kan gaan. Bij een volgend onderzoek zorgt een directere benadering wellicht voor meer respondenten. Zo'n directe benadering zou bijvoorbeeld het vragen van toestemming aan een school kunnen zijn om zelf de ouders op het schoolplein te benaderen. Of het vragen van toestemming om zelf de ouders die hun kinderen van een PSZ of KDV ophalen te benaderen voor het onderzoek. Een andere directe manier is het benaderen van ouders via fora over jonge kinderen of het benaderen van ouders via andere social media.

De manier van interviewen kan ook invloed hebben gehad op de lage respons. Een mail is gemakkelijk te negeren of te vergeten. Terwijl, bijvoorbeeld een interview op locatie veel directer is. Daarom wordt voor verder onderzoek naar opvattingen van ouders aangeraden om een directere manier van interviewen te kiezen dan interviews via mail.

7. Referenties

- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (2^e geheel herziene druk)*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Bales, S. N., Lakoff, G., Grady, J., & Brandon, R. N. (1998). *Effective language for discussing early childhood education and policy. Strategic communication working papers*. Washington, DC: Benton Foundation. Verkregen via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED424914.pdf>
- Berk, L. E. (2009). *Child development (Eighth edition)*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Broadfoot, P. M. (1996). *Education, assessment and society*. Philadelphia, UK: Open University Press.
- Brown, G. T. L. (2008). *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources engender heightened conceptions of assessment as school accountability. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem, *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Brown, G. T. L., McInerney, D. M., & Liem, G. A. D. (2009). Student perspectives of assessment: Considering what assessment means to learners. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem, *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2009). *Jaarboek onderwijs in cijfers*. Verkregen via <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/8309B176-A48E-4493-A301-A80C2558B57E/0/20092f162pub.pdf>
- Childs, R. A., Jaciw, A. P., & Schneid, A. (2004). Telling teachers about tests: Education Departments' uses of the internet to communicate about large-scale assessments. In M. Mu & R. Childs, What parents know and believe about large-scale assessments. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 37. Verkregen via <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/childs.html>
- Chittenden, E., & Jones, J. (1999, February). *Science assessment in early childhood programs*. Paper gepresenteerd tijdens The Forum on Early Childhood, Science, Mathematics, and Technology Education, Washington, DC. Verkregen via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED416990.pdf>
- Coll, C., Martín, E., & Onrubia, J. (2001). La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales. [Assessment of school learning: Psychological, pedagogical and social dimensions]. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem. *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Coll, C., & Remesal, A. (2009). Concepciones del profesorado de matemáticas sobre la evaluación del aprendizaje en la educación obligatoria: dimensiones y funciones. [Mathematics teachers' conceptions of learning assessment in compulsory education: dimensions and functions]. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem, *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

- Dotterweich, L., & McNeal, R. (2003, August). *The No Child Left Behind act and public preferences*. Paper gepresenteerd op The Annual Meeting of the American Political Science Association, Philadelphia, PA. Verkregen via http://media.openonline.com.cn/media_file/rm/dongshi2006/cdjygyfz/kcnc/4/1/333.pdf
- Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN beoordelingsstelsel voor de kwaliteit van tests*. Verkregen via <http://www.psynip.nl>
- Filer, A. (red.) (2000). *Assessment: Social practice and social product*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Gleitman, H., Reisberg, D., & Gross, J. (2007). *Psychology (seventh edition)*. New York, NY: Norton & Company, Inc.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). What's worth fighting for out there? In G. T. L. Brown, *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Hogan, T. P. (2007). *Educational assessment: a practical introduction*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *Toezicht op het onderwijs aan jonge kinderen*. Verkregen via www.onderwijsinspectie.nl
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *Publicatie vve-rapporten op Toezichtkaart*. Verkregen via www.onderwijsinspectie.nl
- James, D. (2000). Making the graduate: Perspectives on student experience of assessment in higher education. In A. Filer (red.), *Assessment: Social practice and social product*. Londen: RoutledgeFalmer.
- Lincoln, Y. S. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. In M. Q. Patton, *Qualitative research and evaluation methods (Third edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Maso, I. (1987). *Kwalitatief onderzoek*. Meppel: Druk Boompers drukkerijen bv.
- McCormick, M. (2008). Issues in measuring child health. In C. E. Snow & S. B. van Hemel, *Early childhood assessment: Why, what and how* (National Research Council). Washington, DC: The National Academies Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010, July 6). *Meer ontwikkelingskansen en kwaliteit voor jonge kinderen* [Persbericht]. Verkregen via <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/nieuws/2010/07/06/meer-ontwikkelingskansen-en-kwaliteit-voor-jonge-kinderen.html>
- Mu, M., & Childs, R. (2005). What parents know and believe about large-scale assessments. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 37. Verkregen via <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/childs.html>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. In D. M. McInerney, G. T. L. Brown & G. A. D. Liem, *Student perspectives on assessment: What students can tell us about assessment for learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

- Pat-El, R., Segers, M., Tillema, H., & Vedder, P. (2008). Constructing a new assessment for learning questionnaire. In J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven. *Evaluëren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Pat-El, R., & Van der Poel, M. (2011) Opvattingen van leerkrachten over Evaluëren om te leren. In J. Castelijns, M. Segers & K. Struyven, *Evaluëren om te leren. Toetsen en beoordelen op school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods (Third edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Ryan, C. (1991). Prime time activism. In Bales, S. N., Lakoff, G., Grady, J., & Brandon, R. N., *Effective language for discussing early childhood education and policy. Strategic communication working papers*. Washington, DC: Benton Foundation. Verkregen via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED424914.pdf>
- Shepard, L. A. (1994). The challenges of assessing young children appropriately. *Phi Delta Kappan*, 76, 206-212. Verkregen via <http://www.jstor.org/stable/20405297>
- Shepard, L., Kagan, S. L., & Wurtz, F. (1998). Principles and recommendations for early childhood assessments. In E. Chittenden & J. Jones, *Science assessment in early childhood programs*. Paper gepresenteerd tijdens The Forum on Early Childhood, Science, Mathematics, and Technology Education, Washington, DC. Verkregen via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED416990.pdf>
- Shohamy, E. (2001). The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests. Harlow, UK: Pearson Education. In G. T. L. Brown, *Conceptions of assessment: understanding what assessment means to teachers and students*. New York: Nova Science Publishers.
- Snow, C. E., & Van Hemel, S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how* (National Research Council). Washington, DC: The National Academies Press.
- Van Berkel, H., & Bax, A. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- White, N., & Chappell, P. (1998). Communications strategies for advocates of early childhood education – a focus group report. In Bales, S. N., Lakoff, G., Grady, J., & Brandon, R. N., *Effective language for discussing early childhood education and policy. Strategic communication working papers*. Washington, DC: Benton Foundation. Verkregen via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED424914.pdf>
- Wyly, M. V. (1997). Infant assessment. In C. E. Snow & S. B. van Hemel, *Early childhood assessment: Why, what and how* (National Research Council). Washington, DC: The National Academies Press.

Bijlage A: Samenvattingen interviews ouders

In deze bijlage zijn de interviews met vier ouders samengevat. Ter illustratie en verduidelijking zijn citaten uit de interviews opgenomen in de tekst. De gebruikte namen zijn fictieve namen.

Interview 1

Aniek is strategisch omgevingsmanager en moeder van drie kinderen van 6, 4 en 1 jaar oud. Alleen de oudste is getoetst met een Cito-toets voor kleuters op de basisschool. Deze moeder weet dat haar oudste zoon met de papieren Cito-toetsen taal en rekenen is getoetst, maar weet niet meer precies wat de scores betekenden. Haar zoon vond de toetsen leuker dan buiten spelen en gym. Daarnaast was de score prima, dus ze zag geen reden om verder iets over de toetsen te onthouden. Met andere ouders praat ze ook niet over de toetsen of toetsscores.

Toetsen van peuters is wat Aniek betreft niet nodig. Een goede leerkracht zou moeten aankaarten of een kind achterblijft. Het toetsen van kleuters vindt ze prima, zolang het alleen gebeurt om in beeld te krijgen welke kinderen een achterstand hebben. De leerkracht kan zelf wel inschatten welke kinderen juist meer uitdaging nodig hebben. Toetsen zijn hiervoor niet nodig.

Een toets moet echt ter ondersteuning worden gebruikt van de leerkracht en kan niet losstaan. Het beeld van een leerkracht van een kind is veel belangrijker. Het lijkt deze moeder moeilijk in te schatten met een toets hoe ver een peuter is qua ontwikkeling. Peuters en kleuters zijn nog zo klein en in ontwikkeling. Men zou juist moeten zorgen voor goede leerkrachten die eventueel toetsen.

De leerkrachten ervaren kinderen gedurende het hele jaar en kunnen daarom beter inschatten hoe het kind presteert, dan dat er op bepaalde momenten getoetst wordt. Dit is toch een momentopname. Daarnaast wordt niet alles door de toetsen inzichtelijk gemaakt en is hiervoor toch de interpretatie van de leerkracht nodig. Ik zeg niet dat toetsen moeten verdwijnen, maar ze zouden ondersteunend bij de beoordeling van de leerkracht moeten zijn. Tot nu toe is dat ook mijn beeld dat dit zo gebeurt. (Aniek, ouder)

Interview 2

Lisette is fulltime moeder van onder andere een driejarige zoon. Haar zoon gaat naar een PSZ waar peutersoetsen van Cito worden gebruikt. Ze heeft twee jaren terug een toets gezien van haar oudste dochter. De toetsen hadden volgens haar “te maken met hoog-laag, dik-dun, groot-klein, kleuren, et cetera”. Met andere ouders praat ze niet over de toets, alleen met de leidster. Van tevoren weet ze ook niet op welke dag er getoetst wordt. Dat is niet erg, zegt ze, want als ouder heb je toch geen invloed op hoe de toets wordt gemaakt.

Lisette vindt het goed dat kinderen worden getoetst. Als ouder krijgt ze dan een idee hoe het gaat met de ontwikkeling van haar kinderen. De toets geeft een redelijk eerlijke uitslag. Al is het wel afhankelijk van de bui van het kind.

Onze zoon had begin van het jaar een E-niveau. Hij wist onder andere de kleuren totaal niet. Binnenkort wordt hij weer getoetst en wij weten wel zeker dat, dat nu beter is. Door deze toetsen wisten wij waar we een beetje op moesten letten. Hij was laat met praten, waardoor er een heleboel niet uit kwam. (Lisette, ouder)

Ze hecht geen waarde aan een hogere Cito-score. Als haar zoon maar lekker in zijn vel zit en blij is. Dat is voor haar belangrijker dan een hogere score. Haar zoon is nu drie jaar en heeft nog genoeg tijd om te leren.

Interview 3

Nina is moeder van een dochter in groep 2. Zelf is ze leerkracht van groep 5. Jarenlang heeft zij voor groep 3 gestaan en is ze intern begeleider geweest. Vanuit haar werk heeft zij veel meegekregen van zowel de papieren als de digitale kleutertoetsen. Toch merkt ze dat ze als moeder minder goed geïnformeerd wordt over de Cito-toetsen voor jonge kinderen.

Een voorstander van het toetsen van jonge kinderen is Nina niet. Zeker bij peuters en de jongste kleuters ziet zij de meerwaarde van deze toetsen niet. Hoe jonger de kinderen zijn, hoe grilliger de ontwikkeling verloopt. Bovendien moeten ze nog wennen aan school en zijn ze vermoeider van alle indrukken die ze opdoen.

De kinderen van groep 2 zijn al iets meer gewend aan het schoolsysteem. En met het oog op de overgang naar groep 3 is het handig om te weten waar de kinderen ongeveer zitten in hun ontwikkeling. Hierbij merkt ze wel op dat “een toets natuurlijk altijd een momentopname is en niet altijd aansluit op de belevingswereld van kinderen”.

Met een momentopname bedoelt Nina dat in een toetsscore ook meespeelt hoe het kind zich op dat moment voelt. Externe factoren, ziekte en dergelijke hebben invloed op de toetsscore. Dit zal niet het verschil zijn tussen een A en E score, maar bijvoorbeeld wel het verschil tussen een C of D score.

Sommige vragen sluiten niet aan op de belevingswereld van de kinderen. De plaatjes zijn soms niet even duidelijk. Als voorbeeld noemt zij:

Ik weet de vraagstelling niet precies. Waar kun je mee roeien? Dan zie je een plaatje van onder andere een rubberboot... Is geen roeiboort, heeft peddels en geen roeispanten. Kan wat verwarrend zijn in mijn ogen. Je kunt natuurlijk wel zien op deze manier hoe breed hun belevingswereld is, maar of dat het doel is van deze toets, dat weet ik niet? (Nina, ouder)

Volgens deze moeder hechten ouders steeds meer waarde aan toetsresultaten en steeds minder aan andere ontwikkelingsgebieden als wereldoriëntatie en sociaal-emotionele vaardigheden. Zij zien niet dat een Cito-toets maar een onderdeel van de toetsen en observaties is. Zelf hecht ze wel waarde aan de toetsen, maar zij ziet ze meer als onderdeel van een totaalplaatje van een kind.

Ik hecht zelf wel waarde aan de toetsen, maar het is je vast al wel duidelijk dat ik dat bij jongere kinderen minder belangrijk vind. Ik vind toetsen een onderdeel van de ontwikkeling van een kind. Het is mooi om te zien hoe een kind zich ontwikkelt. Maar het is zeker niet zaligmakend en een toets alleen zegt mij helemaal niks. Het is een onderdeel van en niet meer of minder belangrijk dan de andere ontwikkelingsgebieden. (Nina, ouder)

Interview 4

Claudia is arts en heeft een zoontje dat naar de peuterspeelzaal gaat. Hij wordt niet getoetst. Het beeld dat deze moeder heeft, is dat een kind wordt getoetst op grove en fijne motoriek, op taalvaardigheden, gedrag en sociale vaardigheden. Dit zou voornamelijk gebeuren door middel van observaties van de leidster in de ‘lessituatie’ of door kinderen een puzzel of knipwerkje te laten doen.

Toetsen vindt ze prima, maar wel onder bepaalde voorwaarden. De resultaten mogen niet gebruikt worden voor “serieuze doeleinden”. De resultaten mogen gebruikt worden om kinderen extra hulp of extra uitdaging te bieden. Niet voor een medische screening of iets dergelijks.

Prima om te controleren of kinderen lekker meekomen, of extra ondersteuning nodig hebben, of juist extra uitdaging. Niet goed om kinderen in hokjes te douwen in zo’n vroeg stadium. Ik zou het ook niet waarderen als dat gebruikt mag worden bij aanname op basisschool – tenzij zwaar afwijkend. (Claudia, ouder)

Daarnaast mogen leidsters van een peuterspeelzaal wel iets globaals zeggen over het kind, maar niet over het niveau van het kind. En ook mogen ze geen syndromen bepalen. Claudia ziet de leidsters liever niet als officiële toetsers van haar kinderen.

Bijlage B: Topiclijst voor interviews met leerkrachten en leidsters

Fijn dat u wilt meewerken aan dit onderzoek.

Zelf even voorstellen.

Voordat we beginnen met het interview zijn er nog een paar praktische puntjes die we even moeten doornemen. Het doel van het onderzoek is het achterhalen van de meningen over toetsing van jonge kinderen. Het gaat om een beschrijvend onderzoek. Dat wil zeggen dat ik probeer weer te geven hoe mensen ergens over denken, zonder daar een oordeel over te geven. U kunt dus geen goede of foute antwoorden geven, zolang het maar uw eigen mening is die u geeft. Wel kan ik doorvragen om een punt helderder te krijgen.

De resultaten van dit onderzoek worden anoniem verwerkt. Namen van personen, instellingen, plaatsnamen enzovoort worden dus verwijderd. Ik ben ook de enige persoon die de opnames van de interviews beluistert. Geeft u toestemming voor de opname van het interview?

Indien gewenst kunnen de resultaten van het onderzoek naar u teruggekoppeld worden. Daarvoor heb ik dan wel contactgegevens van u nodig. Wilt u op de hoogte gebracht worden van de resultaten van het onderzoek?

Hebt u zelf nog vragen voordat we met ons gesprek beginnen?

Algemene gegevens

Man/vrouw

Soort school (of PSZ/KDV) waar werkzaam

Opleiding

Werkervaring

Gebruiker van toetsen voor jonge kinderen (nu/verleden)? Welke?

Training in toetsen

U bent (geen) gebruiker van toetsen.

Wel → Hoelang al? Vertel eens wat meer over de toetsen.

Niet → Wat is er bekend over toetsen van/voor jonge kinderen? Beeld?

Wat vindt u ervan dat peuters en kleuters worden getoetst? (verschil peuters & kleuters?)

Ingaan op bijvoorbeeld:

Waar denkt u aan bij het woord 'toets'?

Waar denkt u aan bij de naam 'Cito'?

Ervaringen met toetsen (eigen en van jonge kinderen)

Imago

Media

Collega's

Kenmerken doelgroep

Doel

Ik noem een aantal doelen die men kan hebben met het toetsen van jonge kinderen. Aan u de vraag of u wilt zeggen of u hier positief, negatief of neutraal tegenover staat. Later vraag ik om een toelichting.

- Voorspellen van toekomstige prestaties
- Beoordelen kwaliteit van de school
- Volgen van de ontwikkeling van het kind
- Aanpassen van onderwijs op het kind
- Gebruik van resultaten voor wetenschappelijk onderzoek
- Meten van schoolrijpheid

Elementen van toetsing (voor zover mogelijk: inhoud, gebruik handleiding², consequenties, interpreteren en gebruik resultaten, kwaliteit)

Communicatie naar ouders

Als u helemaal zelf mag beslissen, zou u dan de ontwikkeling van de kinderen willen volgen? Zo ja, hoe en waarom?

Observatie → Welke vorm?

Toets → Welke vorm? Groepsgrootte? Materiaal?

Zijn er nog zaken waar ik niet naar heb gevraagd, maar die u nog wel graag wilt noemen?

Hebt u zelf nog vragen?

Hartelijk dank voor het deelnemen aan het onderzoek.

Bij door mij niet te beantwoorden vragen over het Cito Volgstelsysteem doorverwijzen naar klantenservice en/of website.

Klantenservice: tel. 026-3521111, lovs@cito.nl

Website: www.cito.nl (PO → LOVS → Veel gestelde vragen)

² De onderstreepte vragen, zijn vragen die binnen het Cito leefden. Waar dat paste in een gesprek zijn deze gesteld.

Bijlage C: Vraaggesprek met kind

Hoofdvraag: Hoe ervaren jonge kinderen de toets?

Naam:

Je hebt net samen met de juf in een boekje gewerkt/een spelletje gedaan. Wil je daar iets over vertellen?

Hoe vond je het boekje/het spelletje om te doen?

Waarom vond je het leuk/niet leuk?

Vond je het moeilijk of gemakkelijk om te doen?

Had je al vaker in zo'n boekje gewerkt/zo'n spelletje gedaan?

Wil je dit wel vaker doen?