In hoeverre zijn de verschillen tussen leerlingen wat betreft technisch lezen stabiel gedurende de basisschool?

Beantwoord door Merel Wolf (kennismakelaar Kennisrotonde).

18-03-2025

KR. 2515

Kort antwoord

Verschillen tussen leerlingen op het gebied van technisch lezen zijn tijdens de basisschoolperiode erg stabiel. De scores van een leerling op verschillende meetmomenten correleert in middelgrote tot grote mate. Dit betekent dat sterke lezers in groep 3 doorgaans sterke lezers blijven in groep 8 en dat zwakke lezers doorgaans geen sterke lezers worden. Vroege leesvaardigheid is echter geen absolute voorspeller van latere leesvaardigheid. Wanneer je leerlingen indeelt in vaardigheidsgroepen op basis van percentielscore, kunnen leerlingen wel wisselen van vaardigheidsgroep over de tijd heen, bijvoorbeeld door één of twee niveaus te zakken of te stijgen. Sommige leerlingen die aan het begin van de basisschool laag scoren, maken een snellere groei in leesvaardigheid door vergeleken met kinderen die dan al hoog scoren. Desondanks lukt het hun niet altijd om de achterstand aan het begin volledig in te lopen. Dit 'compenserende ontwikkelingstraject' ontstaat doordat sterke lezers al snel een plafondniveau bereiken, terwijl minder goede lezers baat hebben bij het leesonderwijs.

Antwoord

Kinderen verschillen in hun technische leesvaardigheid. Sommige kinderen lezen heel goed, andere kinderen van dezelfde leeftijd vinden lezen lastig. Hoe stabiel zijn de onderlinge verschillen tussen leerlingen op het gebied van technisch lezen? Is een leerling die in de onderbouw van de basisschool goed kan lezen nog steeds een goede lezer in de bovenbouw? En blijft leerling die beneden gemiddeld scoort ook minder leesvaardig op aan het einde van de basisschool vergeleken met medeleerlingen?

Individuele verschillen in technisch lezen zijn stabiel over tijd

Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat verschillen tussen leerlingen op het gebied van technisch lezen over de tijd erg stabiel zijn. Dat is zo voor woordleestoetsen waarbij een leerling een lijst met woorden of pseudowoorden hardop voorleest (Bast & Reitsema, 1998; Castejón et al., 2015; Catts et al., 2003; De Jong & van der Leij, 2002; Hulslander et al., 2010; Kim et al., 2010; Klicpera & Schabmann, 1993; Landerl & Wimmer, 2008; Parrila et al., 2004; 2005). Ook geldt dit voor toetsen waarbij de leerling een passage hardop voorleest (Kim et al., 2010; Klicpera & Schabmann, 1993; Landerl & Wimmer, 2008).

Deze conclusies worden getrokken door de correlatie te berekenen voor de leesscores van een leerling op meerdere meetmomenten. Een hoge correlatie tussen twee meetmomenten wil zeggen dat als een

leerling hoog scoort op een leestoets op moment één, die ook hoog scoort op moment twee. Evenzo is het bij een hoge correlatie zo dat een leerling die laag scoort op moment één ook laag scoort op moment twee.

Studies rapporteren middelgrote tot grote correlaties (r = .51-.98) tussen eind groep drie en groep acht en verschillende meetmomenten daartussenin. Een aantal studies volgde de leerlingen tot na de basisschool en rapporteert een middelhoge tot hoge correlatie (r = .81-.98) voor de scores van een leerling in groep 6 en de tweede of vierde klas van de middelbare school (Hulslander et al., 2010; Landerl & Wimmer, 2008).

Correlaties tussen meetmomenten die dicht bij elkaar liggen zijn doorgaans hoger dan correlaties tussen meetmomenten die qua tijd verder uit elkaar liggen (zie bijvoorbeeld Landerl & Wimmer, 2008; Parrila et al., 2004; 2005). Dit betekent dat een toets in groep 4 beter voorspeelt hoe goed een leerling leest in groep 5 dan in groep 8. Ook zijn correlaties hoger wanneer in verschillende leerjaren vergelijkbare toetsen zijn afgenomen (zoals twee toetsen waarin leerlingen een woordenlijst lezen) dan wanneer op de twee meetmomenten verschillende soorten toetsen worden gebruikt (zoals een toets met een woordlijst en een toets met een tekstpassage).

Wat betekenen deze correlaties voor de stabiliteit van verschillen tussen leerlingen? Wanneer je een groep kinderen aan het begin van de basisschool op een rij zet van minder sterk naar sterke lezer, dan is de volgorde aan het einde van de basisschool min of meer gelijk. De leerlingen worden individueel natuurlijk leesvaardiger over de jaren heen: zowel een sterke lezer als zwakke lezer zal in groep 8 hoger scoren dan in groep 3. Maar de kans is klein dat een sterke lezer in groep 3 een zwakke lezer in groep 8 wordt. En de zwakke lezer in groep 3 zal niet snel de meest leesvaardige leerling van de klas worden in groep 8.

Leerlingen behoren stabiel tot groep zwakkere of sterkere lezer

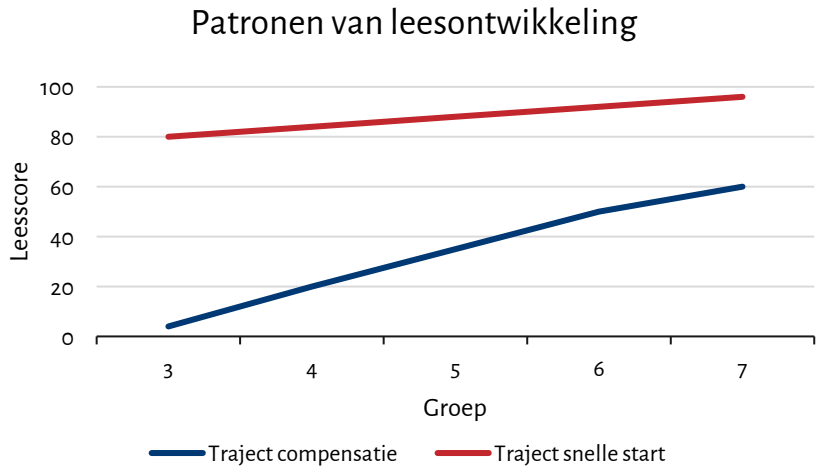
Een andere manier om de stabiliteit van de verschillen tussen leerlingen op het gebied van technische leesvaardigheid te onderzoeken, is door leerlingen in groep 3 op basis van percentielscore in te delen in verschillende groepen van zwakke tot sterke lezers, en te kijken of deze leerlingen later in hun schoolloopbaan wisselen van vaardigheidsgroep. Sterke lezers blijven vrij stabiel tot de groep sterke lezers behoren en zwakke lezers tot de groep zwakke lezers (Juel, 1988; Klicpera & Schabmann, 1993; Landerl & Wimmer, 2008). Hele sterke lezers worden in de studies nooit erg zwakke lezers. Andersom worden zwakke lezers nooit hele sterke lezers. De leesscore van de groep zwakste lezers aan het einde van de basisschool is zelfs ongeveer gelijk aan de leesscore van de groep sterkste lezers aan het begin van de basisschool (Castejón et al., 2015; Klicpera & Schabmann, 1993). Leerlingen met leesproblemen zoals dyslexie of een taalstoornis blijven tevens consistent problemen houden met lezen (De Jong & van der Leij, 2003; Catts et al., 2003).

Er kunnen wel kleine wisselingen in vaardigheidsgroep plaatsvinden (Klicpera & Schabmann, 1993). Zo behoorde in deze studie 65% van de leerlingen die in groep 4 in de laagste vaardigheidsgroep zaten (percentielscore van < 5) in de 2e klas van het vo nog steeds tot deze vaardigheidsgroep, maar 35% van de leerlingen uit deze vaardigheidsgroep groeide door naar een hogere vaardigheidsgroep. Ook was het zo dat 61% van de leerlingen die in groep 4 tot de hoogste vaardigheidsgroep behoorde (percentielscore >70), in de 2e klas van het vo nog steeds in deze groep zaten, maar dat 39% van de leerlingen uit de hoogste vaardigheidsgroep één of twee vaardigheidsgroepen zakte. Let wel: deze verschuivingen werden gerapporteerd in een studie met vijf vaardigheidsniveaus. Wanneer er slechts onderscheid gemaakt wordt in sterke of zwakke lezers (twee niveaus) worden deze wisselingen niet gerapporteerd.

Leerlingen die eerst laag scoren, compenseren over de jaren heen door leesonderwijs

Uit de literatuur blijkt dat al vrij vroeg na de eerste leesinstructie in groep drie verschillen ontstaan tussen leerlingen op het gebied van technische leesvaardigheid. Uit de eerder besproken studies blijkt dat deze individuele verschillen over de jaren heen stabiel zijn: goede lezers blijven goede lezers en minder goede lezers blijven minder goede lezers. Maar worden de absolute verschillen in leesscores over de jaren heen tussen de leerlingen groter of kleiner? Met andere woorden: haalt een leerling die een slechte start heeft op het gebied van lezen dit in de loop van de tijd nog in, of gaat deze vergeleken met leeftijdgenootjes misschien nog wel verder achterlopen?

In de wetenschappelijke literatuur is onderzoek gedaan naar de 'groeicurve' die leerlingen doormaken in hun technische leesvaardigheid (Leppänen et al., 2004; Parrila et al., 2005; Pfost et al., 2014). Het blijkt dat leerlingen die aan het begin van de basisschool hoog scoren op technische leesvaardigheid, in een rustig tempo doorgroeien tot de snelheid van de groei langzaam afneemt. Deze groep noemen we de 'snelle starters'. De leerlingen die aan het begin van de basisschool laag scoren, maken ook een groei door. De snelheid van deze groei is sneller vergeleken met de groei van de snelle starters. Dit patroon van leesontwikkeling wordt een 'compenserend traject' genoemd (figuur 1). Doordat deze leerlingen in het begin wat achterlopen, kunnen ze vergeleken met de snelle starters een snellere groei doormaken. Wel is het zo dat leerling met het compenserende leestraject niet helemaal kan compenseren: deze lezers scoren uiteindelijk nog steeds lager dan de snelle starters.



Figuur 1. Een voorbeeldgrafiek met verschillende patronen van leesontwikkeling (fictieve data). Bij een compenserend traject (blauwe lijn) scoren de leerlingen aan het begin van de basisschool lager, maar maken ze een snellere groei door (steilere lijn) dan de leerlingen die snel starten (rode lijn). Die scoren aan het begin van de basisschool hoger, maar de groei is langzamer doordat de ze snel een plafond bereiken. De snelle starter scoort aan het einde van de schooltijd nog steeds hoger dan de leerlingen die het compenserende traject doormaken. De compensatie is dus niet volledig.

Volgens de auteurs ondergaan leerlingen die eerst lager scoren een compenserend leesontwikkelingstraject, omdat het leesonderwijs deze leerlingen 'omhoog trekt'. De leerlingen die al vroeg hoog scoren, komen tegen een vaardigheidplafond aan op de leestoets waardoor zij in feite niet meer verder kunnen groeien (tenzij de toets moeilijker wordt gemaakt). Onderzoek uit Finland levert bewijst voor deze argumentatie (Leppänen et al., 2004). Doordat in het Fins de letter-klankcombinaties erg consistent zijn, en daardoor makkelijk te leren, leren sommige kinderen daar zichzelf al in de kleuterklas

lezen zonder dat ze formele leesinstructie hebben ontvangen. Deze vroege lezers hebben een langzame groei in leesvaardigheid vanaf het moment zij formele leesinstructie ontvangen (in Finland in groep 4), omdat ze al kunnen lezen. Maar de kinderen die zichzelf nog niet hadden leren lezen, tonen juist een hele snelle groei doordat ze formele leesinstructie ontvangen.

Geraadpleegde bronnen

Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, *34*(6), 1373-1399.
Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: A six-year follow-up / El desarrollo de la fluidez en la lectura de palabras en educación primaria: un seguimiento longitudinal de seis años. *Journal for the Study of Education and Development*, *38*(4), 842-871.
Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping Poor Readers on the Basis of Individual Differences in Reading-Related Abilities. *Journal of Learning Disabilities*, *36*(2), 151-164.
de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, *6*(1), 51-77.
de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 22-40.
Hulslander, J., Olson, R. K., Willcutt, E. G., & Wadsworth, S. J. (2010). Longitudinal Stability of Reading-Related Skills and Their Prediction of Reading Development. *Scientific Studies of Reading*, *14*(2), 111-136.
Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 437-447.
Kim, Y.-S., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 652-667.
Klicpera, C., & Schabmann, A. (1993). Do German-speaking children have a chance to overcome reading and spelling difficulties? A longitudinal survey from the second until the eighth grade. *European Journal of Psychology of Education*, *8*(3), 307-323.
Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, *100*(1), 150-161.
Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, *39*(1), 72-93.
Parrila, R., Aunola, K., Leskinen, E., Nurmi, J.-E., & Kirby, J. R. (2005). Development of Individual Differences in Reading: Results From Longitudinal Studies in English and Finnish. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 299-319.
Parrila, R., Kirby, J. R., & McQuarrie, L. (2004). Articulation Rate, Naming Speed, Verbal Short-Term Memory, and Phonological Awareness: Longitudinal Predictors of Early Reading Development? *Scientific Studies of Reading*, *8*(1), 3-26.
Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of Educational Research*, *84*(2), 203-244.

Meer weten?

1. Kennisrotonde (2018). Hoe kunnen leerkrachten het leren van kleuters die al kunnen lezen verrijken? (KR. 278).
2. Kennisrotonde (2018). Welke interventies stimuleren de technische leesontwikkeling van zwakke lezers in groep 3? (KR. 365).
3. Leidraad: Betekenisvol en functioneel taalonderwijs in groep 3-8. Onderwijskennis.nl (NRO).

Over deze vraag

Opgesteld door:	Merel Wolf (kennismakelaar Kennisrotonde)
Vraagsteller:	Intern begeleider basisschool
Onderwijssector:	po
Trefwoorden:	lezen, technisch lezen, individuele verschillen
Referentie:	Kennisrotonde. (2025). *In hoeverre zijn de verschillen tussen leerlingen wat betreft technisch lezen stabiel gedurende de basisschool?* (KR. 2515)

Dit antwoord is gepubliceerd op Kennisrotonde.nl. De Kennisrotonde is samen met NCO en Onderwijskennis een dienst van het NRO.