

**Acceptatie door klasgenoten als positieve voorspeller van de leesvaardigheid bij  
basisschoolleerlingen waarbij genderverschillen geen modererend effect vormt.**

Master's thesis

Alies van der Padt (7391617)

Eerste beoordelaar: Cathy van Tuijl

Tweede beoordelaar: Chiel Volman

23-05-2022

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masterprogramma Clinical Child, Family and Education Studies

UU-ser number: 22-0706

### Samenvatting

Ruim een kwart van de kinderen verlaat de basisschool zonder de taal op het basisoniveau te beheersen. Dit is een zorgelijk ontwikkeling, aangezien leesvaardigheid en begrijpend lezen essentiële vaardigheden zijn om succesvol deel te nemen aan de maatschappij. Daarnaast beïnvloedt het geaccepteerd worden door klasgenoten het academisch en niet-academisch functioneren. Dit onderzoek beschrijft de invloed van acceptatie door klasgenoten in groep 4 op de leesvaardigheid in groep 4 en 5 en of gender een modererend effect vormt. De acceptatie door klasgenoten werd middels de COOL-vragenlijst vastgesteld ( $n = 320$ ). De leesvaardigheid werd in groep 4 ( $n = 273$ ) en groep 5 ( $n = 328$ ) middels de Cito-toets Begrijpend lezen 3.0 gemeten. De enkelvoudige regressieanalyse vond een zwakke, positieve, significante relatie tussen acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 4. Echter liet de moderatieanalyse zien dat deze relatie niet gemodereerd werd door gender. Tenslotte ontcrachte de hiërarchische multiële regressieanalyse het bestaan van een relatie tussen de acceptatie in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 5, na controle voor de leesvaardigheid in groep 4. Wel had de leesvaardigheid in groep 4 een sterke voorspellende waarde voor de leesvaardigheid in groep 5. Echter is meer onderzoek nodig om de relatie tussen acceptatie door klasgenoten en leesvaardigheid te bepalen. Verder onderzoek kan zich richten op replicatie of toevoeging van mediërende factoren zoals intelligentie, betrokkenheid, acceptatie en leesvaardigheid in groep 4.

*Keywords:* peer acceptance, reading skills, reading comprehension, gender differences.

### Abstract

Approximately a quarter of the children who have finished primary education have insufficient language skills. This a problematic trend, since reading skills and reading comprehension are essential skills in becoming a successful participant in society. Another essential component is peer-acceptance. Research has shown that peer acceptance influences both academic as well as none-academic skills. This study investigates the influence of peer acceptance in grade 2 on reading skills in grade 2 and 3, and whether gender forms a moderating effect. Peer acceptance was measured using the COOL-questionnaire ( $n = 320$ ). Reading skills in grade 2 ( $n = 273$ ) and in grade 3 ( $n = 328$ ) were measured using the 'Cito-toets Begrijpend lezen 3.0'. A linear regression showed a weak, positive, significant effect between peer-acceptance and reading skills in grade 2. However, no moderation effect for gender was found. Subsequently, the hierarchical linear regression showed no effect between peer-acceptance in grade 2 and readings skills in grade 3, when controlled for reading skills in grade 2. But, reading skills in grade 2 did have a strong predictive value for reading skills in grade 3. However, more

research is needed to determine the relation between peer-acceptance and reading skills. Future research might focus on replication as well as including mediating factors such as intelligence, involvement, peer acceptance and reading skills in grade 2.

*Keywords:* peer acceptance, reading skills, reading comprehension, gender differences.

## Inleiding

Het aantal kinderen met een taalachterstand neemt toe. Ruim een kwart van de kinderen verlaat de basisschool zonder de taal op het basisniveau te beheersen (Bukman, 2021). Dit is zorgwekkend, aangezien een sterke taal- en leesvaardigheid gerelateerd worden aan positieve schoolprestaties (Feldman, 2019; Yildiz, 2013). Bovendien blijkt dat het begrijpen van teksten en de leesvaardigheid beide essentiële vaardigheden zijn om het onderwijs te volgen en succesvol deel te kunnen nemen aan de maatschappij (Broekhof, 2017; Retelsdorf et al., 2014). Het voorkomen van achterstanden bij het verlaten van de basisschool is daarom belangrijk.

### Leesvaardigheid

De leesvaardigheid is de belangrijkste vaardigheid binnen taal (Bensoussan, 1998) en cruciaal bij alle academische vakken (Torppa et al., 2019). Het uiteindelijke doel van lezen is begrijpend lezen (Zhao et al., 2019). Begrijpend lezen omvat vaardigheden, zoals woorden begrijpen, relaties leggen en de gehele tekst begrijpen, die gebruikt worden om de tekst zo adequaat mogelijk te begrijpen (Kintsch, 1998). Problemen in de leesvaardigheid en het begrijpend lezen kunnen problemen in de schoolprestaties veroorzaken, maar worden ook geassocieerd met een lage motivatie bij andere schoolvakken en een daling in het plezier op school (Bear et al., 2002; Korhonen et al., 2014). *Leesvaardigheid* wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het vermogen om een tekst zo adequaat mogelijk te begrijpen (Kintsch, 1998).

### Acceptatie door klasgenoten

Ook vrienden spelen een belangrijke rol bij de ontwikkeling van de schoolprestaties (Fortuin et al., 2016). Het hebben van positieve relaties met klasgenoten is zelfs cruciaal voor het uiteindelijke academisch en niet-academisch functioneren (Liem & Martin, 2011). Vriendschappen met klasgenoten spelen een grote rol tussen het 6<sup>e</sup> en 12<sup>e</sup> levensjaar (Halonen et al., 2006; Timmermans et al., 2015). Zo is het voor kinderen belangrijk om 'erbij' te horen en geaccepteerd te worden door klasgenoten (Timmermans et al., 2015). *Acceptatie door klasgenoten* wordt in dit onderzoek gedefinieerd als de mate waarin een kind geliefd wordt door klasgenoten (Wentzel et al., 2021; Zhang et al., 2017), wat verwijst naar de mate waarin andere kinderen positieve gevoelens en opvattingen hebben over dit kind (Véronneau et al., 2010).

### Acceptatie door klasgenoten en leesvaardigheid

In de huidige literatuur is verdeeldheid over de relatie tussen acceptatie door klasgenoten en de leesvaardigheid. Door meerderheid van de onderzoeken werd een zwakke, positieve, significante relatie tussen de acceptatie door klasgenoten (voornamelijk gerapporteerd door leerkrachten) en de leesvaardigheid bij kinderen tussen de 6 en 12 jaar bevestigd (Caprara et al., 2000; DeRosier & Lloyd, 2010; Wentzel et al., 2021; Zhang et al.,

2017; Zucchetti et al., 2015). Het onderzoek van DeRosier en Lloyd (2010) laat zien dat het geaccepteerd worden door klasgenoten een zwak, positief, significant effect heeft op de leesvaardigheid. Daarnaast blijkt uit de meta-analyse bij leerlingen uit het basis- en middelbaar onderwijs van Wentzel et al. (2021) een gemiddelde, positieve, significante relatie tussen geaccepteerd worden door klasgenoten en schoolprestaties, waaronder de leesvaardigheid. Ook in het onderzoek van Zucchetti et al. (2015) wordt bevestigd dat positieve vriendschappen in groep 3 zorgen voor hogere schoolprestaties, met inbegrip van de taalprestaties, in groep 4. Het onderzoek van Caprara et al. (2000) laat zelfs zien dat het vertonen van pro sociaal gedrag rond een leeftijd van 8,5, 35% van de variantie verklaarde in de schoolprestaties van vijf jaar later. Daarnaast wordt in het onderzoek van Zhang et al. (2017) een zwakke, positieve, significante relatie bevestigd tussen acceptatie door klasgenoten op tijdstip 1 en de schoolprestaties op tijdstip 1. Tevens vond het onderzoek ook een zwakke, positieve, significante relatie tussen de acceptatie door klasgenoten op tijdstip 1 en de schoolprestaties op tijdstip 2. Echter bleek deze relatie niet meer significant na controle voor eerdere schoolprestaties. Daarentegen tonen de resultaten uit het longitudinale onderzoek van Véronneau et al. (2010) geen relatie tussen acceptatie door klasgenoten en de schoolprestaties.

### **Moderatie door gender**

Jongens ontwikkelen meer negatieve relaties met hun klasgenoten dan meisjes (Verkuyten & Thijs, 2002). Daarnaast blijkt dat meisjes in alle schoolvakken gemiddeld beter presteren dan jongens (Crosnoe & Benner, 2015; Patterson & Bigler, 2007). Deze bevindingen verhogen de mogelijkheid op een moderatie door gender. Over de invloed van gender op de mogelijke relatie tussen acceptatie door klasgenoten en de leesvaardigheid, bestaat nog enige controverse. Zo bevestigt onderzoek van DeRosier en Lloyd (2010) een zwakke, positieve, significante relatie tussen acceptatie door klasgenoten en de leesvaardigheid die sterker was voor meisjes. Daarnaast komt in het onderzoek van Zhang et al. (2017) een zwakke, positieve, significante relatie tussen acceptatie door klasgenoten op tijdstip 1 en de schoolprestaties op tijdstip 2 naar voren die significant verschilt voor gender. Ook het onderzoek van Janošević en Petrović (2018) vond significante genderverschillen in de sterke, positieve, significante relatie tussen sociale status en schoolprestaties, met inbegrip van de taalprestaties. Echter vond de meta-analyse van Wentzel et al. (2021) geen significant resultaat wanneer gender als moderator werd toegevoegd. Ook het onderzoek van Guo et al. (2018) vond geen modererend effect van gender op de relatie tussen pro-sociaal gedrag op school en de leesvaardigheid.

### **Huidig onderzoek**

Concluderend, in bovenstaande alinea's wordt het belang van de relatie tussen de acceptatie door klasgenoten en leesvaardigheid beschreven. Daarenboven zijn de vorming van positieve relaties met klasgenoten en de ontwikkeling van goede academische vaardigheden tussen het 6<sup>e</sup> en 12<sup>e</sup> levensjaar cruciaal voor verder succes (Véronneau et al., 2010). Ook blijkt uit de meta-analyse van Wentzel et al. (2021) dat de relatie tussen acceptatie door klasgenoten en de schoolprestaties, waaronder de leesvaardigheid, twee keer zo sterk was voor leerlingen op de basisschool dan voor leerlingen op de middelbare school. Het is daarom van belang dat tekortkomingen in de acceptatie door klasgenoten gesignaleerd worden, zodat de leesvaardigheid optimaal wordt ontwikkeld.

In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal: 'In hoeverre voorspelt de acceptatie door klasgenoten in groep 4 de leesvaardigheid in groep 4 en 5 en wordt deze relatie gemodereerd door gender?'. In de huidige literatuur bestaat controverse over deze relaties, waardoor dit onderzoek bijdraagt aan het creëren van duidelijkheid binnen de literatuur. Voorafgaand zullen de volgende deelvragen worden beantwoord. Allereerst: a: 'In hoeverre voorspelt de acceptatie door klasgenoten in groep 4 de leesvaardigheid in groep 4' en b: 'Wordt deze relatie gemodereerd door gender?'. Op basis van de bovenstaande literatuur wordt een zwakke, positieve, significante relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 4 verwacht (Caprara et al., 2000; DeRosier & Lloyd, 2010; Wentzel et al., 2021; Zhang et al., 2017; Zucchetti et al., 2015) die gemodereerd wordt door gender (DeRosier & Lloyd, 2010; Janošević & Petrović, 2018; Zhang et al., 2017). Ten tweede: c: 'In hoeverre voorspelt de acceptatie door klasgenoten in groep 4 de leesvaardigheid in groep 5, na controle voor de leesvaardigheid in groep 4'. Op basis van de bovenstaande literatuur wordt een zwakke, positieve, significante, relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid bij de kinderen in groep 5 verwacht (Caprara et al., 2000; Zucchetti et al., 2015).

## **Methode**

### **Participanten**

#### ***Werving***

De data uit dit onderzoek waren afkomstig uit het project Preventie in de Keten. Aan dit kwantitatieve, multimethode-, multi-informant, longitudinale onderzoek hebben 13 basisscholen deelgenomen. De participanten werden geworven aan de hand van een getrapte steekproef in gemeente Twente. De scholen varieerden van kleine 'witte scholen' in dorpsgemeentes tot grotere en meer gemengde scholen in de stad. Na het verklaren van medewerking, werden de betrokken leerkrachten geïnformeerd over het onderzoek. Ouders

werden middels een informatiebrief geïnformeerd. Alleen bij toestemming van ouders werden de leerlingen gevolgd.

### ***Participanten***

De leerlingen uit groep 1, 4 en 7 werden drie jaar gevolgd. In dit onderzoek werd gefocust op de data uit de tweede leeftijdsgroep (groep 4 tot en met groep 6). Binnen deze leeftijdsgroep werd gebruik gemaakt van meetmoment 1 (groep 4) en 2 (groep 5).

### ***Onderzoeksgegevens***

De leesvaardigheid werd in groep 4 bij 273 participanten verzameld en in groep 5 bij 328 participanten. De vragenlijst over acceptatie werd jaarlijks door leerkrachten ingevuld. Deze waren voornamelijk vrouw (84-100%) en hadden grotendeels meer dan 10 jaar onderwijservaring. De vragenlijst werd in groep 4 ingevuld voor 320 participanten. De leerkrachten werden expliciet gevraagd om zowel zwakke, gemiddelde als sterke leerlingen te selecteren. De genderverdeling was nagenoeg gelijk.

### ***Procedure***

De toetsgegevens van de participanten waren verzameld tijdens de momenten waarop de school gewend was om deze af te nemen. De vragenlijst werd jaarlijks door de leerkracht ingevuld en voor eind december opgehaald. De leerkrachten waren toen minimaal twee maanden bekend en vertrouwd met de leerlingen. Voor deelname aan het onderzoek werden leerkrachten vrijgesteld van onderwijstaken gedurende de uren die zij besteedden aan het onderzoek en ontvingen na volledige deelname een VVV-bon.

### ***Leesvaardigheid***

De leesvaardigheid werd gemeten aan de hand van de Cito-toets Begrijpend lezen 3.0 (Feenstra et al., 2010). Deze test meet de leesvaardigheid, maar toetst ook de vaardigheden begrijpen en interpreteren (Cito, n.d.). De ruwe scores werden omgezet naar vaardigheidsscores. Door vaardigheidsscores kunnen de resultaten van verschillende momenten eenvoudig worden vergeleken (Cito, 2019). In dit onderzoek werden vaardigheidsscores van Midden groep 4 (M4) en Midden groep 5 (M5) gebruikt.

Door de COTAN werd de begripsvaliditeit als voldoende beoordeeld en de betrouwbaarheid als goed (Egberink et al., 2010). Tenslotte werd door Cito een betrouwbaarheidscoëfficiënt van .86 voor M4 (Jolink et al., 2015) en .89 voor M5 gevonden (Tomesen et al., 2016), waarmee zij als goed werden beoordeeld (Taber, 2019).

### ***Acceptatie door klasgenoten***

De acceptatie door klasgenoten werd gemeten middels drie items uit de COOL-vragenlijst (Driessen et al., 2010). Leerkrachten scoorden de leerlingen uit groep 4 op een 5-punt Likertschaal, waarbij 1 “beslist onwaar” en 5 “beslist waar” inhield.

In het onderzoek van Driessen et al. (2010) werd voor de drie items een Cronbach's alpha van .87 gevonden. In dit onderzoek werd een Cronbach's alpha van .67 gevonden voor de gemaakte schaal Acceptatie, bestaande uit de drie items uit de COOL-vragenlijst. De betrouwbaarheid bleek matig (Taber, 2019). Hierom werd besloten om item 3 uit de schaal te verwijderen, aangezien de Cronbach's alpha hiermee steeg naar .75 en daarmee als goed werd beoordeeld (Taber, 2019). In dit onderzoek werd de acceptatie door klasgenoten gemeten door twee items uit de COOL-vragenlijst. Naar beste weten ontbreekt onderzoek naar de validiteit van deze items.

### **Analyse**

Middels kwantitatief onderzoek werd de voorspelling van de begrijpende leesvaardigheid door de acceptatie door klasgenoten geanalyseerd. Hierbij functioneerde de leesvaardigheid als afhankelijke variabele van ratio meetniveau, de schaal Acceptatie als onafhankelijke variabele die beschouwd werd als interval meetniveau en gender als moderator van nominaal meetniveau.

De hoofdvraag werd beantwoord middels de deelvragen. Bij deelvraag a werd een enkelvoudige regressieanalyse gebruikt om het effect van Acceptatie op de Leesvaardigheid in M4 te analyseren. Wanneer deze relatie significant was, werd de hypothese aangenomen (Field, 2018). Voor deelvraag b werd het Process-model van Hayes ingezet om de invloed van gender op de mogelijke relatie tussen Acceptatie en de Leesvaardigheid in M4 te analyseren. Wanneer het interactie-effect significant bleek, werd de hypothese aangenomen (Field, 2018). Voor deelvraag c werd een hiërarchische multiële regressieanalyse, waarbij de Leesvaardigheid in M5 fungeerde als afhankelijke variabele, Acceptatie als onafhankelijke variabele en de Leesvaardigheid in M4 als controlevariabele ingezet. Wanneer Acceptatie, na controle voor Leesvaardigheid in M4, significante variantie verklaarde in de Leesvaardigheid in M5, werd de hypothese aangenomen (Pallant, 2020). Tijdens de uitvoering van alle analyses werd een significantieniveau van .05 aangehouden.

Voorafgaand werden de data gecontroleerd op codeerfouten en ontbrekende waardes. De ontbrekende waardes werden gecontroleerd op selectiviteit middels een one-sample t-test. Hierbij werd elke variabele inclusief de ontbrekende waardes afgezet tegen dezelfde variabele exclusief ontbrekende waardes. Wanneer de t-test significant bleek, was er sprake van selectiviteit (Pallant, 2020). Vervolgens werden voor alle variabelen de volgende assumpties



gecontroleerd. Allereerst werden de assumpties van aselechte steekproef en meetniveaus gecontroleerd. Vervolgens werd aan de hand van een boxplot gecontroleerd op extreme uitschieters. Indien extreme uitschieter(s) aanwezig waren, werd overwogen om deze te verwijderen en werd de assumptie als voldaan beschouwd (Field, 2018). Daarnaast werd met behulp van de Durbin-Watson test de onafhankelijkheid van waarnemingen geanalyseerd. De assumptie werd als voldaan beschouwd indien sprake was van waarde tussen de 1 en 3 (Field, 2018). Daaropvolgend werden de assumpties van lineariteit en homoscedasticiteit gecontroleerd middels een spreidingsdiagram met de gestandaardiseerde residuen afgezet tegen de gestandaardiseerde voorspelde waarden. De assumptie van lineariteit werd als voldaan beschouwd indien sprake was van een lineair patroon (Field, 2018). De assumptie van homoscedasticiteit werd als voldaan beschouwd wanneer deze geen duidelijk patroon weer gaf (Field, 2018). Vervolgens werd aan de hand van een PP-plot, de Shapiro-Wilk test en Skweness en Kurtosis gecontroleerd of de data normaal was verdeeld. De assumptie van normaliteit werd als voldaan beschouwd wanneer in het PP-plot de daadwerkelijke scores zich dicht bij de voorspelde lijn bevonden (Allen et al., 2014), de nulhypothese van de Shapiro-Wilk test niet significant bleek en de waardes van Skweness en Kurtosis tussen de -1 en 1 vielen (Field, 2018). Tenslotte werd gecontroleerd op multicollineariteit. Wanneer de VIF kleiner dan 10 en de Tolerance groter 0.20 was, werd de assumptie als voldaan beschouwd (Field, 2018).

## Resultaten

### Assumpties

Allereerst werden de data gecontroleerd op codeerfouten, extreme uitschieters en andere bijzonderheden. Zo bleek dat bij 29 participanten antwoorden op de vragenlijst ontbraken, bij 76 participanten in groep 4 en 21 participanten in groep 5 de leesvaardigheid ontbrak en het gender van 4 participanten misten. De t-test wees uit dat er geen sprake was van selectiviteit (zie Tabel 1). De ontbrekende waardes werden middels *exclude cases pairwise* uitgesloten (Pallant, 2020). Daarnaast werd met een boxplot geconcludeerd dat er geen extreme uitschieters aanwezig waren.

**Tabel 1**

*Uitkomsten one-sample t-test*

Groep	<i>t</i>	<i>p</i> (2-tailed)	Mean Difference
Leesvaardigheid M4	0.77	.445	0.65
Leesvaardigheid M5	1.96	.051	1.71

Acceptatie	0.41	.681	0.18
Gender	0.33	.741	0.01

Voorafgaand werden de data gecontroleerd op de benoemde assumpties. De onafhankelijkheid van waarnemingen werd volgens de waarden van Durbin-Watson voor alle drie de groepen als voldaan beschouwd (zie Tabel 2). Verder werden voor de assumpties lineariteit en homoscedasticiteit spreidingsdiagrammen geanalyseerd. Deze gaven geen duidelijk patroon weer, waardoor aan de assumpties werd voldaan.

**Tabel 2**

*Waardes Durbin-Watson*

Groep		Durbin-Watson
Jongens	Leesvaardigheid M4	1.83
	Leesvaardigheid M5	1.82
Meisjes	Leesvaardigheid M4	1.90
	Leesvaardigheid M5	2.07
Totale populatie	Leesvaardigheid M4	1.74
	Leesvaardigheid M5	1.88

Daarnaast werd de assumptie van normaliteit beoordeeld aan de hand van een PP-Plot, de Shapiro-Wilk test en de waarden van Skewness en Kurtosis. In het PP-Plot werden, tijdens visuele inspectie, voor alle drie de groepen geen significante afwijkingen gevonden. De Shapiro-Wilk test gaf op de variabele Acceptatie bij de jongens, meisjes en totale populatie een significant resultaat met de respectievelijke resultaten,  $W(146) = .93, p < .001$ ,  $W(164) = .93, p < .001$ ,  $W(320) = .94, p < .001$ . Ook op de variabele Leesvaardigheid M4 werd de assumptie bij de meisjes en totale populatie geschonden met de respectievelijke waarden,  $W(141) = .96, p < .001$ ,  $W(273) = .98, p < .001$ . Voor de jongens bleek de data wel normaal verdeeld,  $W(128) = .98, p = .085$ . Daarnaast werd voor de variabele Leesvaardigheid M5 aangetoond, dat de data voor de jongens normaal was verdeeld  $W(160) = .99, p = .509$ . Echter werd de assumptie voor de meisjes en de totale populatie geschonden met de respectievelijke waarden,  $W(167) = .98, p = .008$ ,  $W(328) = .99, p = .021$ . Verder toonden de resultaten van Skewness en Kurtosis voor de jongens en de totale populatie aan dat de data op alle variabelen normaal waren verdeeld (zie Tabel 3). Ook voor de meisjes toonden de waarden van Skewness geen problemen

in de normaliteit aan. Echter gaf Kurtosis een waarde van 1.24 ( $SE = 0.38$ ) voor Acceptatie bij meisjes en een waarde van 1.60 ( $SE = 0.37$ ) voor de Leesvaardigheid M5 van meisjes.

**Tabel 3**

*Waardes van Skewness en Kurtosis*

Groep		Skewness	Kurtosis
Jongens	Acceptatie	-0.13	0.06
	Leesvaardigheid M4	0.46	0.44
	Leesvaardigheid M5	-0.23	0.18
Meisjes	Acceptatie	-0.48	1.24
	Leesvaardigheid M4	0.70	0.28
	Leesvaardigheid M5	0.47	1.60
Totale populatie	Acceptatie	-0.30	0.58
	Leesvaardigheid M4	0.49	0.39
	Leesvaardigheid M5	0.10	0.96

*Noot.* De daadwerkelijke waardes van Skewness en Kurtosis zijn weergegeven.

Voor de variabele Acceptatie werd de assumptie van normaliteit volgens de Shapiro-Wilk test bij alle drie de groepen en volgens de waarde van Kurtosis bij meisjes geschonden. Ook de variabele Leesvaardigheid M4 werd volgens de Shapiro-Wilk test bij meisjes en totale populatie geschonden. Tot slot werd voor de variabele Leesvaardigheid M5 de assumptie volgens de Shapiro-Wilk test bij meisjes en totale populatie en volgens de waarde van Kurtosis bij meisjes geschonden. Op basis van de centrale limietstelling werd geconcludeerd dat de jongens ( $n > 100$ ), meisjes ( $n > 100$ ) en totale populatie ( $n > 200$ ) alle uit een steekproef groter dan 30 bestonden en daarom als normaal verdeeld geïnterpreteerd werden, ongeacht de schending van de assumptie (Field, 2018).

Verder werden de data gecontroleerd op multicollineariteit. De waardes van de VIF en Tolerance gaven geen afwijkende resultaten (zie Tabel 4), waardoor de assumptie als voldaan werd beschouwd.

**Tabel 4**

*Waardes van de VIF en Tolerance*

Groep	Tolerance	VIF
Jongens	0.96	1.04
Meisjes	0.94	1.06
Totale populatie	0.96	1.04

Daarnaast werd aan de assumptie aselechte steekproef voldaan, aangezien de participanten via een getrapte steekproef waren verzameld en bij de verschillende scholen nagenoeg gehele klassen werden meegenomen. Tenslotte waren de onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabelen beide van minimaal interval meetniveau en de moderator van nominaal meetniveau, waardoor aan de assumptie van meetniveaus werd voldaan.

### Beschrijvende statistieken

In Tabel 5 zijn de beschrijvende statistieken weergegeven. Hieruit blijkt dat meisjes in groep 4, maar ook in groep 5, gemiddeld hoger scoorden dan de jongens en meisjes gemiddeld meer geaccepteerd werden dan jongens.

**Tabel 5**

*Beschrijvende Statistieken van Acceptatie en Leesvaardigheid in M4 en M5*

Groep	Variabelen	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Range	
					Min	Max
Jongens	Acceptatie	156	3.62	0.65	2	5
	Leesvaardigheid M4	128	10.45	13.78	-22	51
	Leesvaardigheid M5	160	23.31	13.80	-17	58
Meisjes	Acceptatie	164	3.72	0.65	1	5
	Leesvaardigheid M4	141	14.39	12.19	-10	51
	Leesvaardigheid M5	167	26.14	13.32	-8	80
Totale populatie	Acceptatie	320	3.67	0.65	1	5
	Leesvaardigheid M4	269	12.51	13.09	-22	51
	Leesvaardigheid M5	327	24.76	13.60	-17	80

### Deelvraag a

Voor het beantwoorden van deelvraag a werd een enkelvoudige regressieanalyse ingezet. Er werd een significante relatie gevonden tussen de acceptatie door klasgenoten en de

leesvaardigheid in M4,  $F(1, 245) = 10.01, p = .002, R^2 = .04$ . Acceptatie verklaarde 4% van de variantie in de leesvaardigheid in M4. Dit duidde op zwakke, positieve, significantie relatie (Sullivan & Feinn, 2012). Daarnaast bleek Acceptatie een significante, positieve voorspeller voor de leesvaardigheid in M4,  $B = 3.96; t(245) = 3.16; p = .002$ . Wanneer kinderen een hoge score behaalden op acceptatie door klasgenoten, werd er ook hoger gescoord op de leesvaardigheid in M4. De hypothese: ‘Er is sprake van een zwakke, positieve, significantie relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 4’, werd aangenomen (Sullivan & Feinn, 2012).

### Deelvraag b

Voor het beantwoorden van deelvraag b werd een moderatieanalyse via het Process-model van Hayes ingezet. Het interactie-effect gaf geen significant resultaat (zie Tabel 6). De relatie tussen acceptatie door klasgenoten en de leesvaardigheid in M4 werd niet gemodereerd door gender. De hypothese: ‘Er is sprake van een relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid bij kinderen in groep 4 die gemodereerd wordt door gender’, werd verworpen.

**Tabel 6**

*Lineair Regressiemodel Voorspellers van Leesvaardigheid M4*

Groep	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Constante	12.89	0.82	15.72	.000
Acceptatie	3.72	1.24	3.01	.003
Gender	4.32	1.64	2.63	.009
Acceptatie x Gender	1.02	2.48	0.41	.680

*Noot.*  $R^2 = 0.07$ .

### Deelvraag c

Voor het beantwoorden van deelvraag c werd een hiërarchische multipiele regressieanalyse, waarbij gecontroleerd werd voor de leesvaardigheid in M4, ingezet. Model 1 bevatte de afhankelijke variabele Leesvaardigheid M5 en controlevariabele Leesvaardigheid M4. In Model 2 werd Acceptatie toegevoegd. Model 1 bleek 37% van de variantie in de leesvaardigheid in M5 te verklaren (zie Tabel 7). Nadat Acceptatie ook werd opgenomen (Model 2), verklaarde het model als geheel 38% van de variantie. Acceptatie verklaarde een zeer kleine aanvullende variantie in de leesvaardigheid in M5 wanneer er statistisch

gecontroleerd werd voor de leesvaardigheid in M4 (zie Tabel 7). Echter leverde alleen de leesprestaties in M4 een significante bijdrage aan het volledige model (Model 2), Acceptatie leverde geen unieke bijdrage (Zie Tabel 7). De hypothese: ‘Er is sprake van een zwakke, positieve, significante relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid bij kinderen in groep 5, na controle voor de leesvaardigheid in groep 4’, werd verworpen.

**Tabel 7**

*Samenvatting Hiërarchische Multipelle Regressieanalyse Voorspellers van Leesvaardigheid M5*

Model	Variabelen	<i>B</i>	<i>SE B</i>	$\beta$	<i>p</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	Change in <i>R</i> <sup>2</sup>	sig. F Change
Model 1						0.37	0.37	<.001
	Constante	16.77	0.95		<.001			
	Leesvaardigheid M4	0.64	0.05	0.61	<.001			
Model 2						0.38	0.01	.515
	Constante	14.29	3.93		<.001			
	Leesvaardigheid M4	0.63	0.05	0.61	<.001			
	Acceptatie	0.70	1.07	0.03	.515			

## Discussie en conclusie

### Relevantie

In dit onderzoek is onderzocht of de acceptatie door klasgenoten in groep 4 de leesvaardigheid in groep 4 en groep 5 beïnvloed en of deze relatie verschilt per gender. In de huidige literatuur bestaat enige controverse over het bestaan van deze relaties. Verder tonen de negatieve gevolgen van een geringe leesvaardigheid op de schoolprestaties (Bear et al., 2002; Korhonen et al., 2014) en de invloed van acceptatie door klasgenoten en leesvaardigheid op het ervaren van academisch en niet-academisch succes (Broekhof, 2017; Fortuin et al., 2016; Liem & Martin, 2011; Retelsdorf et al., 2014; Torppa et al., 2019; Yildiz, 2013), het belang van onderzoek aan.

### Deelvraag a

Door de resultaten werd de hypothese van deelvraag a bevestigd. De resultaten toonden een zwakke, positieve, significante relatie tussen de acceptatie in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 4, waarbij acceptatie 4% van de variantie in leesvaardigheid verklaarde. Deze

resultaten zijn conform voorgaand onderzoek (Caprara et al., 2000; DeRosier & Lloyd, 2010; Wentzel et al., 2021; Zhang et al., 2017; Zuchetti et al., 2015). Een mogelijke verklaring voor de gevonden, zwakke relatie is dat acceptatie door klasgenoten meer effect heeft op de dagelijkse schoolprestaties dan op de kennis die door gestandaardiseerde tests, zoals de Cito Begrijpend Lezen, wordt getoetst (Wentzel et al., 2021). Echter is het ook mogelijk dat het intelligentieniveau en de betrokkenheid op school van invloed zijn op de relatie. Zo blijkt uit onderzoek van Zettergren (2003) dat geaccepteerde kinderen een hoger intelligentieniveau en hogere schoolprestaties lieten zien dan minder geaccepteerde kinderen. Daarnaast vond onderzoek van Wentzel (2009) dat kinderen die worden geaccepteerd loyaler zijn aan school, wat de betrokkenheid verbetert. Beide kunnen een alternatieve verklaring zijn voor het gevonden resultaat. Vervolgonderzoek moet uitwijzen of deze factoren een modererend of mediërend effect hebben op de gevonden relatie. Daarnaast is het inzetten van interventies voor het sociaal-emotioneel leren (SEL) belangrijk, aangezien SEL-programma's niet alleen de sociaal-emotionele competenties bevorderen, maar ook blijvende positieve effecten hebben op de schoolprestaties (Corcoran et al., 2018; Gallardo et al., 2016; Taylor et al., 2017).

### **Deelvraag b**

De hypothese van deelvraag b werd door de resultaten ontkracht. De relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 4 werd volgens de resultaten niet gemodereerd door gender. Dit resultaat komt overeen met de bevindingen van Guo et al. (2018) en Wentzel et al. (2021). Mogelijk beïnvloedt gender de acceptatie door klasgenoten, die vervolgens de leesvaardigheid beïnvloedt. Conform de literatuur (Beazidou & Botsoglou, 2016) blijkt uit deze steekproef dat meisjes ( $M = 3.72$ ) gemiddeld meer geaccepteerd werden dan jongens ( $M = 3.62$ ). Zo zijn meisjes over het algemeen socialer dan jongens (Carson et al., 2001), zoeken zij eerder hulp bij leeftijdsgenoten (Rose & Rudolph, 2006; Ryan et al., 2009) en krijgen meisjes hierdoor waarschijnlijk op school meer hulp van leeftijdsgenoten dan jongens (Rose & Rudolph, 2006). Verder onderzoek naar het mediërende effect van acceptatie op de relatie tussen gender en leesvaardigheid is wenselijk.

### **Deelvraag c**

Door de resultaten werd de hypothese van deelvraag c ontkracht. De resultaten vonden geen zwakke, positieve, significante relatie tussen de acceptatie door klasgenoten in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 5, na controle voor de leesvaardigheid in groep 4. Dit is conform de bevindingen van Zhang et al. (2017) waarbij na controle voor voorgaande schoolprestaties geen significante relatie werd gevonden. Er zijn verschillende verklaringen voor het gevonden resultaat. Allereerst is het mogelijke dat door instroom van nieuwe kinderen of doordat

sommige kinderen elkaar in de zomervakantie niet hebben gezien, de klas opnieuw het groepsvormingsproces moet doorlopen bij de start van het schooljaar (Van Overveld, 2017). Hierdoor is het mogelijk dat acceptatie door klasgenoten tijdens het voorgaande schooljaar geen significante bijdrage levert tijdens het volgende schooljaar.

Ten tweede lieten de resultaten wel zien dat de leesvaardigheid in groep 4 een zeer sterke, significante voorspeller was voor de leesvaardigheid in groep 5. Wanneer je in groep 4 zwak scoort op leesvaardigheid, blijf je in groep 5 ook zwak scoren op de leesvaardigheid. Dit is conform de bevindingen dat de fundamentele voorlopers van leesvaardigheid in de kleuterklas een sterke invloed behouden op het begrijpend lezen tot aan de middelbare school (Stanley et al., 2017). Het is zorgelijk dat het onderwijs er niet in slaagt om de zwakke lezers uit groep 4 tot een hoger niveau in groep 5 te brengen. Interventies op scholen dienen zich te richten op het verbeteren van de vroege (begrijpende) leesvaardigheid in de kleuterklas, zodat de leesvaardigheid zich positief blijft ontwikkelen (Stanley et al., 2017). Daarnaast blijft er door de sterke voorspellende waarde van de leesvaardigheid in groep 4 weinig ruimte over voor zwakke voorspellers, zoals acceptatie, om een positieve, significante bijdrage te leveren aan de leesvaardigheid in groep 5.

Bovendien zou intelligentie ook een alternatieve, onderliggende verklaring voor de leesvaardigheid kunnen zijn. Zo blijkt dat fluide intelligentie een significante voorspeller is voor het begrijpend lezen bij Nederlandse kinderen tussen de 9 en 11 jaar (De Jonge & De Jong, 1996). Ook het onderzoek van Johann et al. (2020) bevestigt deze relatie. Zelfs na controle voor eerdere prestaties op begrijpend lezen, is fluide intelligentie volgens Vernucci et al. (2021) een significante voorspeller voor de verdere prestaties op het begrijpend lezen.

Tenslotte zou het, gezien de gevonden relatie tussen acceptatie in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 4, mogelijk kunnen zijn dat de leesvaardigheid in groep 4 een mediërend effect heeft op de relatie tussen acceptatie in groep 4 en de leesvaardigheid in groep 5. Vervolgonderzoek is nodig om de bovenstaande effecten en relaties uit te wijzen.

### **Sterke punten en limitaties**

In de huidige literatuur is weinig onderzoek beschikbaar over de invloed van acceptatie op de leesvaardigheid. Een sterk punt van dit onderzoek is dat deze duidelijkheid geeft over de invloed van acceptatie op de leesvaardigheid. Verder hadden beide instrumenten een betrouwbaarheidscoëfficiënt van .75 of hoger, wat als goed wordt beschouwd (Taber, 2019). Ondanks deze sterke punten, is dit onderzoek niet zonder limitaties. Zo heeft dit onderzoek bestaande data hergebruikt. Deze data zijn meer dan 10 jaar geleden verzameld, waardoor de gevonden resultaten waarschijnlijk niet gegeneraliseerd kunnen worden richting de huidige



populatie. Vervolgonderzoek in de vorm van een replicatie met een recentere steekproef is wenselijk voor generaliseerbaarheid richting de huidige populatie. Daarnaast is de acceptatie door klasgenoten vastgesteld door leerkrachten. Mogelijk hebben leerkrachten een bevooroordeeld perspectief op de acceptatie door klasgenoten van een bepaalde leerling (Phillipsen et al., 1999). In verschillende onderzoeken wordt de acceptatie door klasgenoten gemeten middels nominatie door het kind zelf (DeRosier & Lloyd., 2010; Gallardo et al., 2016; Li & Wang, 2022). Volgens Rubin et al. (2006) is dit een geldige, gedetailleerde maatstaf om acceptatie door klasgenoten vast te stellen. Tenslotte werd de assumptie van normaliteit, volgens de Shapiro-Wilk test en de waardes van Kurtosis, voor een deel van de variabelen geschonden. Dit was zorgelijk aangezien niet-normaal verdeelde variabelen relaties en significantietesten kunnen verstoren (Osborne & Waters, 2002). Deze schending van assumpties is verholpen via de centrale limietstelling (Field, 2018).

### **Conclusie**

Geconcludeerd wordt dat de acceptatie door klasgenoten in groep 4 een zwakke, positieve, significante invloed heeft op de leesvaardigheid in groep 4, maar niet op de leesvaardigheid in groep 5 en deze niet significant verschilt per gender. Wel blijkt dat de leesvaardigheid in groep 4 de leesvaardigheid in groep 5 sterk, positief en significant beïnvloedt. Verder onderzoek is wenselijk voor de generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten en de mediërende rol van acceptatie door klasgenoten en leesvaardigheid te onderzoeken.

### **Literatuurlijst**

- Allen, P., Bennett, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS Statistics Version 22*. Cengage Learning.
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405–427.  
<https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086165>
- Beazidou, E., & Botsoglou, K. (2016). Peer acceptance and friendship in early childhood: The conceptual distinctions between them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615–1631. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1117077>
- Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 21(3), 213–227. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00058>

- Broekhof, K. (2017). Een goed boek is de beste methode, ook in het vmbo! *HSN-Conferentie Onderwijs Nederland*, 31, 263–267.
- Bukman, B. (2021). Taalachterstand bij jonge kinderen ‘Rol PM’er is essentieel’. *Management kinderopvang*, (3), 58–59.
- Caprara, G. V., Barbanelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Pro-social foundations of children's academic achievement. *Psychological Science*, 11, 302–306. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9280.00260>
- Carson, D. K., Wagner, B. S., & Schultz, N. W. (2001). Temperament and gender: Correlates of toddler social competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 148(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/00221325.1987.9914559>
- Cito. (n.d.). *Begrijpend lezen*. Cito. Verkregen op 24 oktober 2021, van <https://www.cito.nl/onderwijs/primair-onderwijs/lvs/toetsen/begrijpend-lezen>
- Cito. (2019). *Toetsscore, vaardigheidsscore... en dan?* Cito. Verkregen op 12 november 2021, van <https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/cito-flyer-toetsscore-vaardigheidsscore-en-dan.pdf>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Crosnoe, R., & Benner, A. D. (2015). Children at school. In Lerner, R. M. (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 4, pp. 1–37). Wiley.
- De Jonge, P., & De Jong, P. F. (1996). Working memory, intelligence and reading ability in children. *Personality and Individual Differences*, 21(6), 1007–1020. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(96\)00161-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(96)00161-4)

DeRosier, M. E., & Lloyd, S. W. (2010). The impact of children's social adjustment on academic outcomes. *Reading & Writing Quarterly*, 27(1–2), 25–47.

<https://doi.org/10.1080/10573569.2011.532710>

Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2010). Cohortonderzoek Cool5-18. *Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting, 11*. [http://www.geertdriessen.nl/wp-content/uploads/2014/11/rap2012-cohortonderzoekCool5-18\\_2-driessenea.pdf](http://www.geertdriessen.nl/wp-content/uploads/2014/11/rap2012-cohortonderzoekCool5-18_2-driessenea.pdf)

Egberink, I. J. L., De Leng, W. E., & Vermeulen, C. S. M. (22 december 2021). COTAN beoordeling 2010, Begrijpend lezen groep 3 t/m 6 (papieren versie). Bekeken via [www.cotandocumentatie.nl](http://www.cotandocumentatie.nl)

Feenstra, H., Kleintjes, F., Kamphuis, F., & Krom, R. (2010). *Leerling- en onderwijsvolgsysteem. Begrijpend lezen. Groep 3 t/m 6*. Cito.

Feldman, H. M. (2019). The importance of Language-Learning environments to child language outcomes. *Pediatrics*, 144(4), Article 20192157.

<https://doi.org/10.1542/peds.2019-2157>

Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (5th ed.). SAGE Publications.

Fortuin, J., Geel, M. V., & Vedder, P. (2016). Peers and academic achievement: A longitudinal study on selection and socialization effects of in-class friends. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 1–6.

<https://doi.org/10.1080/00220671.2014.917257>

Gallardo, L. O., Barrasa, A., & Guevara-Viejo, F. (2016). Positive peer relationships and academic achievement across early and midadolescence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(10), 1637–1648.

<https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.10.1637>

- Guo, Q., Zhou, J., & Feng, L. (2018). Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children. *Learning and Individual Differences, 65*, 187–194. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.010>
- Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., & Nurmi, J. E. (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: A cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 517–534. <https://doi.org/10.1348/000709905x51590>
- Janošević, M., & Petrović, B. (2018). Effects of personality traits and social status on academic achievement: Gender differences. *Psychology in the Schools, 56*, 497–509. <https://doi.org/10.1002/pits.22215>
- Johann, V., Könen, T., & Karbach, J. (2020). The unique contribution of working memory, inhibition, cognitive flexibility, and intelligence to reading comprehension and reading speed. *Child Neuropsychology, 26*(3), 324–344. <https://doi.org/10.1080/09297049.2019.1649381>
- Jolink, A., Tomesen, M., Hilte, M., Weekers, A., & Engelen, R. (2015). Wetenschappelijke verantwoording Begrijpend lezen 3.0 voor groep 5. Cito. <https://www.cito.nl/-/media/files/kennisbank/cito-bv/38-cito-lvs-begrijpend-lezen-3-0-gr-4-wet-verantwoording.pdf?la=nl-nl>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences, 31*, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.12.011>
- Li, T., & Wang, Z. (2022). Disaggregating the between-person and within-person associations between peer acceptance and academic achievement in early elementary school.

*Journal of Applied Developmental Psychology*, 78. Article 104593.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101357>

Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183–206. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02013.x>

Osborne, J. W., & Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical assessment, research, and evaluation*, 8(1), Article 2. <https://doi.org/10.7275/r222-hv23>

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2007). Relations Among Social Identities, Intergroup Attitudes, and Schooling: Perspectives from Intergroup Theory and Research. In Fuligni, A. J. (Ed.), *Contesting stereotypes and creating identities* (pp. 66–84). Russell Sage Foundation.

Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. G., & Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 68–77. <https://doi.org/10.1080/02568549909594753>

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>

Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.98>

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, (Ed.), W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., Lampkins-uThando, S. A., Kiefer, S. M., & Thompson, G. N. (2009). Do gender differences in help avoidance vary by ethnicity? An examination of African American and European American students during early adolescence. *Developmental Psychology*, *45*(4), 1152–1163.  
<https://doi.org/10.1037/a0013916>
- Stanley, C. T., Petscher, Y., & Catts, H. (2017). A longitudinal investigation of direct and indirect links between reading skills in kindergarten and reading comprehension in tenth grade. *Reading and Writing*, *31*(1), 133–153. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9777-6>
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using effect size—or why the p value is not enough. *Journal of Graduate Medical Education*, *4*(3), 279–282.  
<https://doi.org/10.4300/jgme-d-12-00156.1>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach’s alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, *48*(6), 1273–1296.  
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up effects. *Child Development*, *88*(4), 1156–1171.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Timmermans, M., Van Heerwaarden, Y., Pijpers, F., & Carmiggelt, B. (2015). Ontwikkelingsaspecten en Omgevingsinteractie (O&O). Toelichting. Nederlands

Centrum Jeugdgezondheid. <https://assets.ncj.nl/docs/63a73514-4ead-49a2-8d54-95ce6f81ecf8.pdf>

Tomesen, M., Weekers, A., Hilte, M., Jolink, A., & Engelen, R. (2016). Wetenschappelijke verantwoording Begrijpend lezen 3.0 voor groep 5. Cito. <https://www.cito.nl/-/media/files/kennisbank/cito-bv/30-cito-lvs-begrijpend-lezen-3-0-gr-5-wet-verantwoording.pdf?la=nl-nl>

Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Sulkunen, S., & Niemi, P. (2019). Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being. *Educational Psychology, 40*(1), 62–81. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1670334>

Van Overveld, K. (2017). *Groepsplan Gedrag. Planmatig werken in het onderwijs* (9th ed., pp. 69–80). Pica.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*, 203–228.

Vernucci, S., Aydmune, Y., Andrés, M. L., Burin, D. I., & Canet-Juric, L. (2021). Working memory and fluid intelligence predict reading comprehension in school-age children: A one-year longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 35*, 1115–1124. <https://doi.org/10.1002/acp.3841>

Véronneau, M. H., Vitaro, F., Brendgen, M., Dishion, T. J., & Tremblay, R. E. (2010). Transactional analysis of the reciprocal links between peer experiences and academic achievement from middle childhood to early adolescence. *Developmental Psychology, 46*(4), 773–790. <https://doi.org/10.1037/a0019816>

- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531–547). Guilford Press.
- Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Yildiz, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğ. *Journal of Turkish Studies, 8*(4), 1471–1488. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.4780>
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 207–221. <https://doi.org/10.1348/00070990360626949>
- Zhang, L., Eggum-Wilkens, N. D., Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2017). Children's shyness, peer acceptance, and academic achievement in the early school years. *Merrill-Palmer Quarterly, 63*(4), 458–484. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.63.4.0458>
- Zhao, Y., Wu, X., Sun, P., Xie, R., Feng, J., & Chen, H. (2019). The relationship between morphological awareness and reading comprehension among Chinese children: Evidence from multiple mediation models. *Learning and Individual Differences, 72*, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.005>
- Zucchetti, G., Candela, F., Sacconi, B., & Rabaglietti, E. (2015). Friendship quality and school achievement: A longitudinal analysis during primary school. *Journal of Applied School Psychology, 31*(4), 297–314. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1084963>