

**De invloed van sociale vaardigheden en typen  
gedragsproblematiek op vriendschapskwaliteit bij  
leerlingen uit het voortgezet (speciaal) onderwijs**

Anna-Jitske Jacobi (S3799212)

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

PAMAOW05: Master's Thesis

Begeleider: prof. dr. M.J. Warrens

Tweede beoordelaar: prof. dr. J.W. Strijbos

Aantal woorden: 7937

1 juni 2023

### **Abstract**

For many adolescents, the school environment is an important place to form friendships. High-quality friendships cause adolescents to experience a greater sense of happiness, a higher level of life satisfaction and greater self-esteem. However, for some groups of adolescents, establishing and maintaining high-quality friendships is difficult. The aim of the current study was to gain more insight into the relationships between social skills, types of behavioral problems and friendship quality among students in a specific educational setting for secondary (special) education in the Netherlands, as these relationships have not been studied before within this specific context. In addition, the extent to which these relationships differ for students with different types of support needs and gender was investigated. The sample used consisted of 527 students in a specific educational setting. Students completed two questionnaires about peer-nominations and their competences. Mentors of the students completed two questionnaires for each student about their social skills and behavioral problems. Multiple regression analysis was conducted to examine the relationships between social skills, types of behavioral problems and friendship quality. Gender and type of support need were included as moderators. It was found that social skills quite likely is a positive predictor of friendship quality. In addition, internalizing behavior was found to be quite likely a negative predictor of friendship quality. No evidence was found for the influence of externalizing behavior and ADHD on friendship quality. Also, no evidence was found for differences in the relationships between social skills, types of behavioral problems and friendship quality by gender and type of support need. Follow-up research could look at a more complex operationalization of friendship quality and use a larger sample in a specific educational setting for secondary (special) education.

## **Inleiding**

Voor veel jongeren vormt de schoolomgeving dé plek om vriendschappen te vormen (Lahelma, 2002). Vriendschappen van hoge kwaliteit zorgen bij jongeren voor het ervaren van een groter geluksgevoel, een hoger niveau van levenstevredenheid en een groter gevoel van eigenwaarde (Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Echter, voor sommige groepen jongeren geldt dat het lastig is om vriendschappen van hoge kwaliteit op te bouwen en te onderhouden. Dit geldt met name voor jongeren met minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden of gedragsproblemen (Ackermann et al., 2020; Heiman, 2005; Låftman & Östberg, 2006; Petrina, 2013; Schwartz-Mette & Rose, 2016). Er is nog weinig bekend over hoe de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit zich verhouden binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor voorgezet (speciaal) onderwijs (v(s)o), waarbij meerdere scholen samenwerken onder één dak en verschillende groepen jongeren de mogelijkheid hebben om met elkaar in contact te komen.

In het huidige onderzoek wordt binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o onderzocht in hoeverre sociale vaardigheden en typen gedragsproblematiek vriendschapskwaliteit voorspellen. Daarnaast wordt gekeken of deze relaties verschillen voor leerlingen met een verschillend type ondersteuningsbehoefte en geslacht.

### **Vriendschapskwaliteit**

Een vriendschap betreft een relatie tussen personen waarbij wederkerigheid de essentie vormt (Hartup & Setevens, 1997). De kwaliteit van een vriendschap wordt vastgesteld aan de hand van positieve en negatieve vriendschapskenmerken. Indien een vriendschap beschikt over veel positieve kenmerken, zoals intimiteit en prosociaal gedrag, en weinig negatieve kenmerken, zoals conflict en competitie, dan kan de vriendschap als kwalitatief hoog worden beschouwd. Indien een vriendschap beschikt over veel negatieve kenmerken en weinig positieve kenmerken, dan kan de vriendschap als kwalitatief laag worden beschouwd (Bernt,

2002; Gaertner et al., 2009).

Vriendschappen van hoge kwaliteit gaan vaker samen met het ervaren van meer geluk, een hoger niveau van levenstevredenheid en een groter gevoel van eigenwaarde (Raboteg-Saric & Sakic, 2014). Daarbij geldt dat vriendschappen van goede kwaliteit bijdragen aan een gezond psychosociaal functioneren tijdens de adolescentie, alsmede op latere leeftijd (Van Harmelen et al., 2017). Vriendschappen van lage kwaliteit kunnen bijdragen aan een groter gevoel van eenzaamheid en symptomen van depressie (Gere & MacDonald, 2010). Deze symptomen van depressie ontstaan met name zodra jongeren de oorzaken van de lage vriendschapskwaliteit toeschrijven aan persoonlijke tekortkomingen (Schwartz-Mette et al., 2020).

Binnen een schoolomgeving wordt een vriendschap van goede kwaliteit met name gekenmerkt door het met elkaar optrekken, wederzijds vertrouwen, empathie en weinig onderling conflict (Van der Ploeg, 2019). Het vormen van vriendschappen binnen een schoolomgeving is belangrijk voor het welzijn van jongeren en bevordert daarnaast hun sociale ontwikkeling, prosociaal gedrag en zelfrespect (Bagwell et al., 2005). Hechte vriendschappen tussen jongeren kunnen zelfs bescherming bieden tegen gepest worden door leeftijdsgenoten (Malcolm et al., 2006). Ook geldt dat een hoge vriendschapskwaliteit bescherming kan bieden tegen pestgedrag. Jongeren die beschikken over een vriendschap van hoge kwaliteit vertonen minder pestgedrag ten opzichte van jongeren die beschikken over vriendschappen van lage kwaliteit (Bollmer et al., 2005). Het hebben van conflictueuze vriendschappen kan nadelige gevolgen voor de gezondheid van jongeren met zich meebrengen, zoals depressieve gevoelens en eenzaamheid (Asher & Paquette, 2003; Låftman & Östberg, 2006; Sherman et al., 2006; Ueno, 2005).

## **Sociale vaardigheden**

Binnen vriendschappen spelen sociale vaardigheden een cruciale rol. Voorbeelden van sociale vaardigheden zijn: rekening houden met een ander, eigen emoties beheersen, (non-) verbale signalen van anderen op de juiste manier interpreteren en gevoelens van anderen begrijpen (Van der Ploeg, 2019). De ontwikkeling van sociale vaardigheden start op jonge leeftijd, wanneer kinderen spelenderwijs met elkaar in aanraking komen. Door samen te spelen, leren kinderen onder andere om rekening met elkaar te houden en eigen emoties te beheersen. Tijdens de adolescentie blijven de sociale vaardigheden van jongeren zich verder ontwikkelen. In deze periode worden relaties buiten het gezin, zoals vriendschapsrelaties met leeftijdsgenoten, belangrijker en neemt de participatie in groepsverbanden toe (Lent et al., 2017; Van der Ploeg, 2019). Daarbij worden de vriendschapsrelaties met leeftijdsgenoten gekenmerkt door een hoger niveau van intimiteit (Danneel et al., 2018).

Jongeren kunnen beschikken over goed of minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden. Jongeren die beschikken over goed ontwikkelde sociale vaardigheden ervaren over het algemeen weinig afwijzing door leeftijdsgenoten. Dit stelt hen in staat om duurzame relaties te ontwikkelen en te behouden (Cacioppo, 2002; Huber et al., 2017). Het ontwikkelen en behouden van duurzame relaties gaat vaak samen met een verminderde kans op emotionele problematiek, doordat sociale uitsluiting door leeftijdsgenoten niet tot nauwelijks optreedt (Bornstein et al., 2010). Daarnaast rapporteren jongeren met goed ontwikkelde sociale vaardigheden vaker positieve vriendschapskenmerken, zoals intimiteit en nabijheid, en minder negatieve vriendschapskenmerken, zoals conflict (Ciarrochi et al., 2017; Meuwese et al., 2017). Daarbij geldt dat jongeren met goed ontwikkelde sociale vaardigheden competentier zijn in de omgang met conflictsituaties, doordat zij over het vermogen beschikken om het standpunt van de ander te begrijpen. Deze competentie in conflicthantering gaat samen met een hoge vriendschapskwaliteit (Chow et al., 2013). Indien sociale vaardigheden minder goed

zijn ontwikkeld, is de jongere minder goed in staat om sociale relaties aan te gaan en te onderhouden (Moeller & Seehuus, 2019). Dit leidt vaak tot negatieve gevolgen, zoals eenzaamheid, een lagere kwaliteit van leven en een verminderd gevoel van eigenwaarde (Beauchamp & Anderson, 2010; Cacioppo et al., 2015).

Een groep jongeren die veelal te maken heeft met minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden zijn jongeren met een licht verstandelijke beperking (LVB). Een LVB wordt gekenmerkt door een IQ-score tussen 50 en 70, waarbij er sprake is van een verminderde cognitieve, sociale en praktische ontwikkeling (Nederlands Jeugdinstituut, 2019). De verminderde cognitieve, sociale en praktische ontwikkeling zorgt ervoor dat jongeren met een LVB minder gemakkelijk vriendschappen vormen, zich vaker depressief of eenzaam voelen en gemiddeld een lager welbevinden en een lagere vriendschapskwaliteit rapporteren ten opzichte van reguliere jongeren (Låftman & Östberg, 2006; Taheri et al., 2016).

Naast dat jongeren met een LVB veelal te maken hebben met minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden, is er ook een verschil zichtbaar tussen jongens en meisjes. Meisjes tonen doorgaans meer emoties, empathie en sympathie, ten opzichte van jongens. Daarnaast waarderen meisjes hun vriendschappen gemiddeld vaker op basis van deze sociale vaardigheden, terwijl jongens hun vriendschappen meestal waarderen op basis van status, competitie en dominantie (Bowker, 2004; Rose & Rudolph, 2006). Doordat meisjes beter in staat zijn om de gevoelens van anderen te begrijpen, zijn zij ook beter in staat om relaties op te bouwen (Brody & Hall, 2008; Zahn-Waxler, 2001). Naast het opbouwen van relaties, kan het tonen van emoties, empathie en sympathie ook bijdragen aan het vergroten van nabijheid met anderen (Padilla-Walker et al., 2015; Salavera et al., 2020).

### **Typen gedragsproblematiek**

Naast minder goed ontwikkelde sociale vaardigheden kan ook het vertonen van gedragsproblematiek van negatieve invloed zijn op vriendschapskwaliteit.

Gedragsproblematiek bij jongeren uit zich in veel gevallen in storend gedrag dat een negatieve invloed heeft op de jongere zelf en op zijn of haar omgeving en minstens enkele maanden duurt (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-b). Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen externaliserende gedragsproblemen, zoals agressiviteit en pesten, en internaliserende gedragsproblemen, zoals somberheid en angststoornissen (Onderwijsraad, 2010).

Externaliserende gedragsproblemen komen vaker voor bij jongens, terwijl internaliserende gedragsproblemen vaker voorkomen bij meisjes (Onderwijsraad, 2010).

Jongeren die externaliserende gedragsproblemen vertonen, worden vaker afgewezen door leeftijdsgenoten, vanwege hun agressieve gedrag en het feit dat ze vaker als onbetrouwbaar worden beschouwd. Hierdoor hebben zij vaker te maken met vriendschappen van lage kwaliteit ten opzichte van reguliere jongeren (Ackermann et al., 2020).

Internaliserende gedragsproblemen gaan vaak gepaard met het vertonen van aversief gedrag, waardoor het aangaan van vriendschappen wordt bemoeilijkt en de kwaliteit van vriendschappen veelal als laag kan worden beschouwd (Rodebaugh, 2009; Schwartz-Mette & Rose, 2016).

Er wordt van een gedragsstoornis gesproken indien probleemgedrag langer dan een jaar aanhoudt en zorgt voor een belemmering in de omgang met vrienden en familie (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-c). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is een voorbeeld van een gedragsstoornis en wordt gekenmerkt door symptomen als onoplettendheid, impulsiviteit en hyperactiviteit. Deze symptomen van ADHD komen vaker voor bij jongens dan bij meisjes (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-a). Jongeren met ADHD ervaren vaker afwijzing door leeftijdsgenoten ten opzichte van reguliere jongeren, waardoor het voor hen lastiger is om vriendschappen op te bouwen (Glass et al., 2012). Ook rapporteren jongeren met ADHD in het algemeen een lagere vriendschapskwaliteit (Rokeach & Wiener, 2022). Daarnaast geldt dat de kwaliteit van vriendschap door jongeren met ADHD op een

andere wijze gekenmerkt wordt ten opzichte van regulier ontwikkelde jongeren. Jongeren met ADHD omschrijven een goede vriendschapskwaliteit gemiddeld vaker aan de hand van kenmerken als gezelschap, vermaak en plezier. Reguliere jongeren daarentegen, stellen een goede vriendschapskwaliteit vast op basis van emotionele ondersteuning met kenmerken als intimiteit en veiligheid (Heiman, 2005).

Ondanks het bestaande onderscheid tussen gedragsproblematiek en gedragsstoornissen worden deze concepten in het huidige onderzoek gemakshalve samengenomen als gedragsproblematiek. Hierbij wordt er onderscheid gemaakt tussen internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD.

### **Ondersteuningsbehoefte en onderwijssetting**

In Nederland hebben ongeveer 313.300 jongeren tot 18 jaar een LVB en zijn er 173.500 jongeren tussen de 12 en 18 jaar met gedragsproblemen (Nederlands Jeugdinstituut, 2019). Vanuit de wet Passend Onderwijs moet iedere jongere, ongeacht zijn of haar type ondersteuningsbehoefte, passend onderwijs kunnen volgen in zijn of haar eigen regio (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). Hierbij is het uitgangspunt dat leerlingen zo veel mogelijk les krijgen op een reguliere school, door basisondersteuning en extra ondersteuning aan te bieden. Indien de leerling intensieve hulp behoeft, wordt er gezocht naar een andere passende plek, zoals een school voor voortgezet speciaal onderwijs (vso) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2023). In het vso worden vier clusters aangeboden: (1) voor blinde en slechtziende leerlingen; (2) voor dove, slechthorende leerlingen of met een taal-spraakontwikkelingsstoornis; (3) voor lichamelijk of verstandelijk gehandicapte en langdurig zieke leerlingen; (4) voor leerlingen met psychische stoornissen en gedragsproblemen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2021).

De mogelijkheid om als leerling met een extra ondersteuningsbehoefte onderwijs te kunnen volgen op een reguliere school of binnen een specifieke geïntegreerde



onderwijssetting kan bijdragen aan de mogelijkheid tot contact tussen verschillende groepen jongeren. Daarbij is de verwachting dat reguliere leerlingen en leerlingen met verschillende typen ondersteuningsbehoeften positieve relaties met elkaar op zullen bouwen (Avramidis et al., 2018). Positief contact tussen de verschillende groepen jongeren kan volgens de *intergroup contact theory* vooroordelen verminderen en discriminatie tegengaan (Allport, 1954).

### **Huidig onderzoek**

Er is al veel bekend over de invloed van vriendschapskwaliteit op het welzijn van jongeren voor jongeren in het v(s)o (Gere & MacDonald, 2010; O'Connor et al., 2022; Raboteg-Saric & Sakic, 2014; Schwartz-Mette et al., 2020; Van Harmelen et al., 2017). Daarnaast is er al veel bekend over de invloed van sociale vaardigheden en typen gedragsproblematiek op vriendschapskwaliteit voor jongeren in het v(s)o (Bossaert, 2012; Chow et al., 2013; Ciarrochi et al., 2017; Låftman & Östberg, 2006; Meuwese et al., 2017; Moeller & Seehuus, 2019; Rodebaugh, 2009; Schwartz-Mette & Rose, 2016; Taheri et al., 2016). Er is echter nog weinig bekend over hoe deze relaties zich verhouden binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting in Nederland waarbij regulier en speciaal onderwijs samenwerken onder één dak en verschillende groepen jongeren met elkaar in contact kunnen komen. Het is daarom van wetenschappelijk belang dat er inzicht wordt verkregen in de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o.

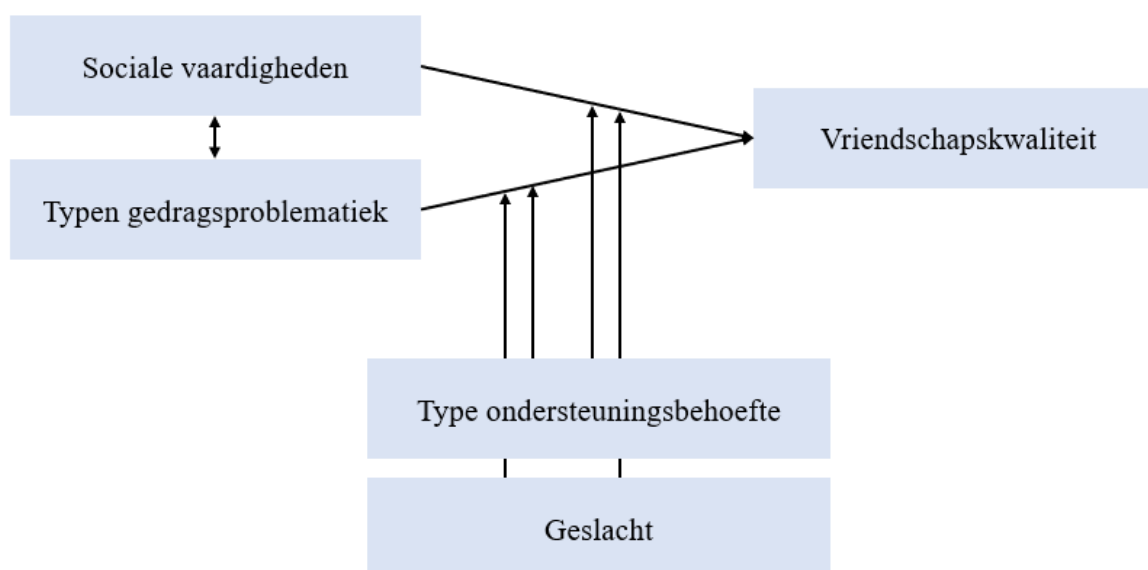
Het is daarnaast van maatschappelijk belang dat er inzicht wordt verkregen in de factoren die bijdragen aan de kwaliteit van een vriendschap binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o, zodat gerichte interventies kunnen worden ingezet ten behoeve van jongeren die moeite hebben met het onderhouden van een kwalitatief goede vriendschap. Hierdoor kan het welzijn van jongeren mogelijk worden verbeterd en worden

nadelige gevolgen, zoals depressieve gevoelens en eenzaamheid, tegengegaan (Asher & Paquette, 2003; Henke et al., 2017; Låftman & Östberg, 2006; Thomas & Daubman, 2001; Ueno, 2005).

Het doel van de huidige studie is om meer inzicht te verkrijgen in de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o. Daarnaast wordt gekeken of deze relaties verschillen voor leerlingen met een verschillend type ondersteuningsbehoefte en geslacht. Figuur 1 geeft het conceptuele model van deze studie weer.

### Figuur 1

*Conceptueel model met relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit, waarbij type ondersteuningsbehoefte en geslacht moderatoren zijn.*



In het huidige onderzoek worden drie onderzoeksvragen onderzocht. Per onderzoeksvraag zijn verwachtingen opgesteld over de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit op basis van eerder onderzoek. Kennis in de literatuur over deze relaties voor leerlingen in een specifieke geïntegreerde

onderwijssetting voor v(s)o ontbreekt. Het is mogelijk dat de relaties in de specifieke geïntegreerde onderwijssetting overeenkomen met bestaande kennis in de literatuur, maar de relaties kunnen ook verschillen. Er zijn dan ook geen expliciete verwachtingen opgesteld met betrekking tot de specifieke geïntegreerde onderwijssetting, maar bestaande kennis wordt gegeven met betrekking tot de onderzoeksvragen.

1. *In welke mate kunnen sociale vaardigheden en typen gedragsproblematiek van leerlingen in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o de vriendschapskwaliteit verklaren?*

Goed ontwikkelde sociale vaardigheden gaan vaker samen met meer positieve en minder negatieve vriendschapskenmerken (Ciarrochi et al., 2017; Meuwese et al., 2017). Hierdoor wordt verwacht dat naarmate de sociale vaardigheden bij jongeren beter zijn ontwikkeld, zij beter in staat zullen zijn om vriendschappen van hoge kwaliteit op te bouwen. Het vertonen van gedragsproblematiek kan ervoor zorgen dat jongeren als agressief en onbetrouwbaar worden beschouwd (Ackermann et al., 2020). Hierdoor wordt verwacht dat naarmate jongeren meer gedragsproblematiek vertonen, zij minder goed in staat zullen zijn om vriendschappen van hoge kwaliteit op te bouwen.

2. *In hoeverre verschillen de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit bij leerlingen in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o, voor geslacht?*

Jongens vertonen vaker externaliserend gedrag en symptomen van ADHD (Nederlands Jeugdinstituut, 2019). Hierdoor wordt verwacht dat het negatieve effect van gedragsproblematiek op de vriendschapskwaliteit sterker is voor jongens dan voor meisjes. Meisjes tonen doorgaans meer emoties, empathie en sympathie. Dit vergroot hun nabijheid met anderen (Salavera et al., 2020). Hierdoor wordt verwacht dat het positieve

effect van beter ontwikkelde sociale vaardigheden op vriendschapskwaliteit sterker is voor meisjes dan voor jongens.

3. *In hoeverre verschillen de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit bij leerlingen in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o, voor type ondersteuningsbehoefte?*

Bepaalde typen gedragsproblematiek dragen bij aan een verminderde kwaliteit van vriendschap (Schwartz-Mette & Rose, 2016). Hierdoor wordt verwacht dat het negatieve effect van gedragsproblematiek op vriendschapskwaliteit sterker is voor leerlingen met een intensieve ondersteuningsbehoefte dan voor leerlingen zonder een intensieve ondersteuningsbehoefte. Een gebrek aan sociale vaardigheden draagt bij aan een verminderde kwaliteit van vriendschap (Moeller & Seehuis, 2019). Hierdoor wordt verwacht dat het positieve effect van beter ontwikkelde sociale vaardigheden op vriendschapskwaliteit sterker is voor leerlingen zonder intensieve ondersteuningsbehoefte dan voor leerlingen met intensieve ondersteuningsbehoefte.

## **Methode**

### **Design en procedure**

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van kwantitatieve data die zijn verzameld bij leerlingen die les krijgen binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o voor het promotieonderzoek van Ivonne Douma. Dit promotieonderzoek betreft een cross-sectioneel onderzoek waarbij gewerkt is met bestaande groepen. Voor de uitvoering van dit onderzoek is op 8 oktober 2018 toestemming gegeven door de ethische commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van Rijksuniversiteit Groningen.

In de periode van januari 2019 tot en met mei 2019 hebben leerlingen en mentoren een digitale vragenlijst ingevuld. Leerlingen ouder dan 16 jaar mochten zelf beslissen over hun deelname. Voor leerlingen jonger dan 16 jaar lag deze keuze bij de ouders of verzorgers.

Tijdens het afnemen van de vragenlijst was het voor de leerling mogelijk om de deelname stop te zetten. De data van deze leerlingen zijn niet meegenomen.

De digitale vragenlijst voor leerlingen is op school tijdens een mentoruur afgenomen en bestond uit twee delen: de Competentiebelevingsschaal voor Adolescenten (CBSA) (Treffers et al., 2002) en een nominatievragenlijst. Voor reguliere leerlingen en leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek zijn deze twee onderdelen samengevoegd tot één digitale vragenlijst. Deze digitale vragenlijst hebben de leerlingen zelfstandig ingevuld. Voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking en leerlingen aan het praktijkonderwijs geldt dat de twee onderdelen afzonderlijk zijn aangeboden, waardoor er ondersteuning kon worden geboden tijdens de afname. Voor de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking geldt dat de vragen over peernominaties een-op-een zijn afgenomen, of in kleine groepjes. Binnen de kleine groepjes is de privacy van de leerling gewaarborgd door ervoor te zorgen dat de leerlingen elkaars antwoorden niet te horen kregen. Naast vragenlijsten voor de leerlingen zijn er ook twee vragenlijsten afgenomen bij de mentoren van de leerlingen: de Teacher's Report Form (TRF) (Verhulst et al., 1997) en de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) (CED-groep, 2009).

### **Steekproef**

De totale steekproef bestond uit 527 leerlingen die kunnen worden onderverdeeld in drie groepen: 401 leerlingen (76.10%) volgden regulier voortgezet onderwijs en 127 leerlingen (23.90%) volgden speciaal voortgezet onderwijs. Van de 127 leerlingen die speciaal voortgezet onderwijs volgden, hadden 58 leerlingen (11.01%) een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking en hadden 68 leerlingen (12.90%) een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek. In totaal hebben 328 jongens (62.24%) en 199 meisjes (37.76%) deelgenomen aan het onderzoek. De leeftijden van

de leerlingen varieerden tussen de 12.4 en 19.9 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 14.9 jaar ( $SD = 1.43$ ).

De steekproef bestond uit leerlingen die les krijgen binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o in een middelgrote stad in Noord-Nederland. Binnen deze specifieke geïntegreerde onderwijssetting werken verschillende scholen samen onder één dak. Hierdoor komen leerlingen met verschillende achtergronden en interesses met elkaar in contact en kunnen zij lessen volgen op verschillende niveaus (Van Veen et al., 2018). Er wordt regulier voortgezet onderwijs aangeboden voor leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte. Deze leerlingen kunnen onderwijs volgen op het niveau van praktijkonderwijs, vmbo-b, vmbo-kb en vmbo-tl. Naast regulier voortgezet onderwijs, wordt er ook speciaal voortgezet onderwijs aangeboden. Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek kunnen speciaal voortgezet onderwijs volgen op het niveau van vmbo-b, vmbo-kb en vmbo-tl. Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking kunnen speciaal voortgezet onderwijs volgen met het uitstroomprofiel arbeid en dagbesteding.

### **Onderzoekspopulatie**

Op basis van het huidige onderzoek werd beoogd uitspraken te doen over leerlingen in het v(s)o binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting in Nederland. De specifieke geïntegreerde onderwijssetting biedt ruimte voor samenwerking tussen verschillende scholen onder één dak, waarbij zowel speciaal als regulier voortgezet onderwijs wordt aangeboden. Er is sprake van een intensieve samenwerking en huisvesting op één locatie en is er sprake van integratie op onderdelen met het regulier voortgezet onderwijs. Deze vorm van samenwerking en integratie komt op tien procent van de vso-scholen in Nederland voor (Van Veen et al., 2018).

## Variabelen

Ondanks het bestaande onderscheid tussen gedragsproblematiek en gedragsstoornissen worden deze concepten in het huidige onderzoek gemakshalve samengenomen als gedragsproblematiek. Hierbij wordt er onderscheid gemaakt tussen drie typen gedragsproblematiek: internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD.

**Vriendschapskwaliteit** De afhankelijke variabele vriendschapskwaliteit is gemeten aan de hand van de vraag '*Hoe goed is de vriendschap met BEST FRIEND?*'. Leerlingen konden deze vraag beantwoorden door een cijfer tussen de 1 en 10 te geven aan de relatie met hun beste vriend(in). Hierbij geldt: hoe hoger de score, hoe beter de vriendschapskwaliteit.

**Sociale vaardigheden** De sociale vaardigheden van leerlingen zijn gemeten door de subschalen omgaan met ruzie, opkomen voor jezelf, aardig doen en ervaringen delen samen te voegen tot een schaal die sociale vaardigheden meet. Deze schaal is gebaseerd op een gemiddelde van de subschalen en bevat 14 items (voorbeeld: *verzint een oplossing bij ruzie*). De subschalen zijn onderdeel van de Sociale Competentie Observatie Lijst (SCOL) (CED-groep, 2009). De SCOL is in 2008 COTAN-gecertificeerd. De betrouwbaarheid en begripsvaliditeit van de SCOL zijn beoordeeld met een voldoende. Er is geen onderzoek uitgevoerd naar de criteriumvaliditeit van de SCOL, waardoor deze automatisch met een onvoldoende is beoordeeld (COTAN Documentatie, z.d.-a). Per item zijn er vijf antwoordmogelijkheden: (0) nooit, (1) zelden, (2) soms, (3) geregeld en (4) vaak.

**Internaliserend gedrag** Internaliserend gedrag bij de leerling is gemeten op basis van een gemiddelde score van 16 items (voorbeeld: *huilt veel*). Internaliserend gedrag is onderdeel van de Teacher's Report Form (TRF) (Verhulst et al., 1997). De TRF is in 1999 COTAN-gecertificeerd. De betrouwbaarheid is beoordeeld met een goed. De begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit zijn beoordeeld met een voldoende (COTAN documentatie, z.d.-b.). Per item vult de mentor van de leerling een score in aan de hand van een 3-punttschaal (0 =

*helemaal niet, 1 = een beetje of soms, 2 = duidelijk of vaak).*

**Externaliserend gedrag** Externaliserend gedrag bij de leerling is gemeten op basis van een gemiddelde score van 18 items (voorbeeld: *maakt veel ruzie*). Externaliserend gedrag is ook onderdeel van de Teacher's Report Form (TRF) (Verhulst et al., 1997). Per item vult de mentor van de leerling een score in aan de hand van een 3-punttschaal (0 = *helemaal niet*, 1 = *een beetje of soms*, 2 = *duidelijk of vaak*).

**ADHD** ADHD bij de leerling is gemeten op basis van een gemiddelde score van 13 items (voorbeeld: *let niet goed op, is snel afgeleid*). ADHD is ook onderdeel van de Teacher's Report Form (TRF) (Verhulst et al., 1997). Per item vult de mentor van de leerling een score in aan de hand van een 3-punttschaal (0 = *helemaal niet*, 1 = *een beetje of soms*, 2 = *duidelijk of vaak*).

**Type ondersteuningsbehoefte** Om onderscheid te maken tussen leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek, leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking en reguliere leerlingen wordt er per leerling een score op type ondersteuningsbehoefte toegekend (1 = *leerling met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek*, 2 = *leerling met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking*, 3 = *reguliere leerling*).

**Geslacht** Om onderscheid te maken tussen meisjes en jongens wordt er per leerling een score op geslacht toegekend (0 = *jongen*, 1 = *meisje*).

## **Data-analyse**

De data zijn met behulp van het programma 'Statistical Product and Service Solutions' (SPSS) geanalyseerd (IBM Corp, 2020). Er is gebruik gemaakt van beschrijvende statistieken, correlatieanalyse en multiële regressieanalyse om de onderzoeksvragen te bestuderen. Voor alle toetsen is een significantieniveau van vijf procent gehanteerd.

Beschrijvende statistieken boden meer inzicht in de data. Door te kijken naar



gemiddelden, standaarddeviaties en histogrammen ontstond een duidelijk beeld van de verdeling van de variabelen. Daarnaast is per schaal de Cronbachs alfa berekend om inzicht te krijgen in de betrouwbaarheid. Indien de waarde van de Cronbachs alfa hoger was dan .80, werd er gesproken van een hoge betrouwbaarheid. Een waarde tussen de .70 en .80 duidde op een redelijke betrouwbaarheid en een waarde lager dan .70 toonde een lage betrouwbaarheid aan (Henson, 2001). Aan de hand van een correlatieanalyse (Pearson's  $r$ ) werd gekeken naar de onderlinge samenhang tussen de variabelen. Indien de waarde van de  $r$  lager was dan .40, werd er gesproken van een zwakke samenhang. Een waarde tussen de .40 en .70 duidde op een redelijke samenhang en een waarde hoger dan .70 duidde op een sterke samenhang (Schober et al., 2018).

De onderzoeksvragen zijn vervolgens bestudeerd met multipele regressieanalyse. Model 1 bevat vriendschapskwaliteit als afhankelijke variabele en sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD als onafhankelijke variabelen. Vervolgens zijn de onafhankelijke variabelen sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD gecentreerd en zijn er voor het type ondersteuningsbehoefte twee dummyvariabelen aangemaakt: een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking en een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek. Op basis van deze variabelen zijn de interactietermen berekend. Model 2 is een uitbreiding van Model 1, met type ondersteuningsbehoefte en geslacht en de interactietermen met type ondersteuningsbehoefte en geslacht toegevoegd. Voordat deze analyses konden worden geïnterpreteerd, was het noodzakelijk om per model vier assumpties te controleren: onafhankelijkheid van observaties, lineariteit, homoscedasticiteit en de normaliteit van residuen. De onafhankelijkheid van observaties werden bestudeerd met de software MLwiN aan de hand van de *intraclass correlation coefficient*, waarbij een grenswaarde van tien procent werd gehanteerd (Charlton et al., 2022; Han, 2020). Lineariteit en homoscedasticiteit

werden bestudeerd met behulp van een spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde residuen en gestandaardiseerde voorspelde waarden. De normaliteit van de residuen werd gecontroleerd aan de hand van een PP-plot van de cumulatieve kansen van de standaard normale verdeling en de cumulatieve kansen van een geobserveerde verdeling (Siero et al., 2009). Daarnaast is er naar multicollineariteit gekeken. Een VIF-waarde lager dan vier duidde op weinig onderlinge samenhang (Miles & Shevlin, 2001). Daarbij werden variabelen gecentreerd in een poging om multicollineariteit te verminderen. Tot slot is er gekeken naar uitbijters door de Cook's distance en de Leverage te berekenen. Voor Cook's distance is de vuistregel  $4/n$  gehanteerd en voor de Leverage-waarde is de vuistregel  $3*k/n$ . Hierbij geldt:  $k$  = het aantal onafhankelijke variabelen en  $n$  = het aantal respondenten (Altman & Krzywinski, 2016).

## Resultaten

### Beschrijvende Statistiek

#### *Univariate beschrijvingen*

In Tabel 1 zijn de univariate beschrijvingen van de steekproef weergegeven. Er is sprake van een hoge betrouwbaarheid voor de schaal sociale vaardigheden ( $\alpha = .91$ ), externaliserend gedrag ( $\alpha = .88$ ) en ADHD ( $\alpha = .93$ ). De betrouwbaarheid voor de schaal internaliserend gedrag ( $\alpha = .73$ ) is voldoende. De betrouwbaarheid van de subschaal ervaringen delen ( $\alpha = .61$ ) is laag.

Leerlingen waardeerden de vriendschap met hun beste vriend(in) gemiddeld hoog ( $M = 8.87$ ;  $SD = 1.21$ ). In Figuur 2 is te zien dat de variabele linksscheef is verdeeld ( $skewness = -.90$ ). De minimumscore van 5 en de maximumscore van 10 tonen aan dat het grootste deel van de leerlingen een voldoende geeft op de kwaliteit van de relatie met zijn/haar beste vriend(in).

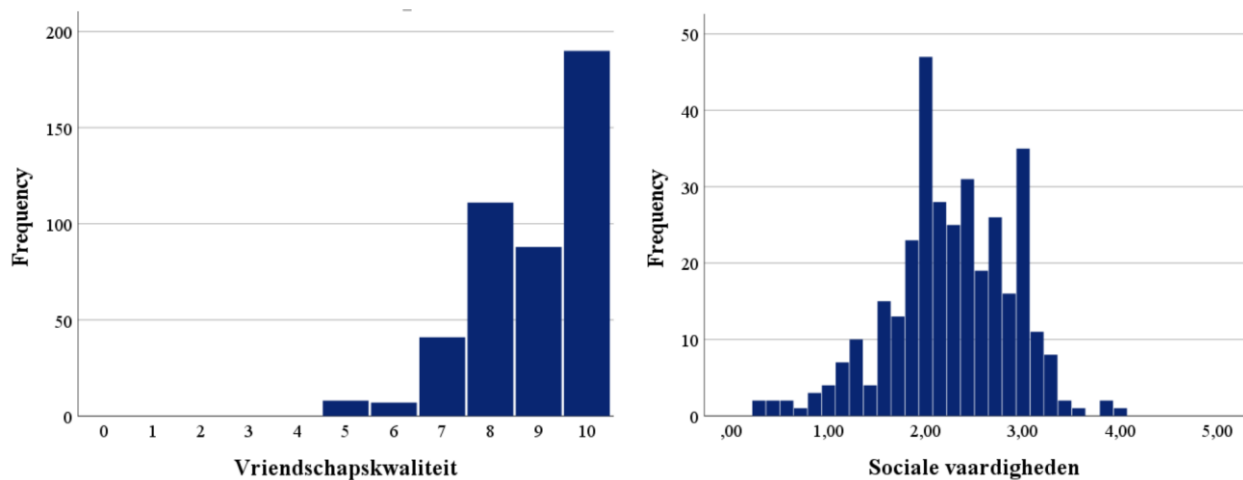
Mentoren gaven aan dat de leerlingen gemiddeld over goed ontwikkelde sociale

vaardigheden beschikken ( $M = 2.23$ ;  $SD = .63$ ). In Figuur 2 is te zien dat de variabele licht linksscheef is verdeeld ( $skewness = -.39$ ). De minimum score van 0 en de maximum score van 4 tonen aan dat sommige leerlingen over zeer goed ontwikkelde sociale vaardigheden beschikken, terwijl andere leerlingen een gebrek aan sociale vaardigheden hebben.

Het gemiddelde op de schaal voor internaliserend gedrag ( $M = .09$ ;  $SD = .22$ ) laat zien dat de leerlingen gemiddeld zeer weinig tot geen internaliserend gedrag vertonen, volgens hun mentor. Daarnaast vertonen de leerlingen ook gemiddeld zeer weinig tot geen externaliserend gedrag ( $M = .07$ ;  $SD = .23$ ) en zeer weinig kenmerken van ADHD ( $M = .14$ ;  $SD = .43$ ), volgens hun mentor.

## Figuur 2

*Verdeling vriendschapskwaliteit (a) en sociale vaardigheden (b)*



**Tabel 1**

*Statistieken van de in de analyse opgenomen variabelen: aantal leerlingen, gemiddelden (standaarddeviaties), minimumwaarde, maximumwaarde, Cronbachs alfa en skewness*

	<i>n</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Cronbachs alfa</i>	<i>Skewness</i>
Vriendschapskwaliteit	445	8.87 (1.21)	5	10		-.90
Sociale vaardigheden	338	2.23 (.63)	.29	3.93	.91	-.39
Omgaan met ruzie	338	2.13 (.77)	.00	4.00	.83	-.35
Opkomen voor jezelf	338	2.13 (.76)	.00	4.00	.80	-.59
Aardig doen	338	2.25 (.79)	.00	4.00	.86	-.32
Ervaringen delen	338	2.33 (.73)	.00	4.00	.61	-.56
Internaliserend gedrag	527	.09 (.22)	.00	1.50	.73	2.86
Externaliserend gedrag	527	.07 (.23)	.00	1.67	.88	3.99
ADHD	527	.14 (.43)	.00	2.00	.93	3.05

In Tabel 2 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties voor jongens en meisjes voor vriendschapskwaliteit, sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD weergegeven. Jongens ( $M = 8.75$ ) waarderen de kwaliteit van de relatie met hun beste vriend(in) gemiddeld iets minder hoog ten opzichte van meisjes ( $M = 9.06$ ). Meisjes ( $M = 2.43$ ) beschikken gemiddeld over beter ontwikkelde sociale vaardigheden ten opzichte van jongens ( $M = 2.16$ ). Jongens vertonen gemiddeld meer internaliserend gedrag ( $M = .09$ ), externaliserend gedrag ( $M = .09$ ) en kenmerken van ADHD ( $M = .18$ ) ten opzichte van meisjes ( $M = .07$ ;  $M = .03$ ;  $M = .08$ ).

**Tabel 2**

*Gemiddelden (standaarddeviaties) van sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD uitgesplitst naar geslacht*

	Jongens	Meisjes
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Vriendschapskwaliteit	8.75 (1.23)	9.06 (1.16)
Sociale vaardigheden	2.16 (.66)	2.43 (.53)
Internaliserend gedrag	.09 (.23)	.07 (.20)
Externaliserend gedrag	.09 (.27)	.03 (.12)
ADHD	.18 (.47)	.08 (.33)

In Tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties per type ondersteuningsbehoefte voor vriendschapskwaliteit weergegeven. Reguliere leerlingen waarden de kwaliteit van de relatie met hun beste vriend(in) gemiddeld het hoogst ( $M = 8.99$ ). Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking waarden de kwaliteit van de relatie met hun beste vriend(in) gemiddeld iets lager ( $M = 8.64$ ) en voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek is dit nog iets lager ( $M = 8.36$ ). Reguliere leerlingen ( $M = 2.31$ ) beschikken gemiddeld over de best ontwikkelde sociale vaardigheden ten opzichte van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking of gedragsproblematiek. Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek vertonen gemiddeld het meeste internaliserend gedrag ( $M = .27$ ) en externaliserend gedrag ( $M = .24$ ). Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking vertonen gemiddeld de meeste kenmerken van ADHD ( $M = .36$ ).

**Tabel 3**

*Gemiddelden (standaarddeviaties) van sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD uitgesplitst naar type ondersteuningsbehoefte*

	Reguliere leerlingen	Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking	Leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Vriendschapskwaliteit	8.99 (1.09)	8.64 (1.63)	8.36 (1.26)
Sociale vaardigheden	2.31 (.64)	2.17 (.56)	1.91 (.63)
Internaliserend gedrag	.04 (.13)	.23 (.31)	.27 (.37)
Externaliserend gedrag	.03 (.13)	.13 (.31)	.24 (.43)
ADHD	.09 (.35)	.36 (.65)	.22 (.52)

### Correlaties

Tabel 4 geeft de correlaties tussen vriendschapskwaliteit, de schalen van sociale vaardigheden, sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD. De correlatie tussen vriendschapskwaliteit en sociale vaardigheden toont een zwak positief verband ( $r = .21$ ;  $p < .01$ ). Dit betekent dat beter ontwikkelde sociale vaardigheden samengaat met een verhoogde vriendschapskwaliteit. De correlatie tussen vriendschapskwaliteit en internaliserend gedrag toont een zwak negatief verband ( $r = -.17$ ;  $p < .01$ ). Dit betekent dat internaliserend gedrag samengaat met een verlaagde vriendschapskwaliteit. Voor externaliserend gedrag ( $r = -.01$ ;  $p = .80$ ) en ADHD ( $r = .05$ ;  $p = .30$ ) wordt vrijwel geen samenhang gevonden met vriendschapskwaliteit. Tussen de subschalen van sociale vaardigheden is sprake van een redelijke samenhang. Tussen opkomen voor jezelf en omgaan met ruzie ( $r = .80$ ;  $p < .01$ ) wordt zelfs een sterk verband gevonden. Dit betekent dat een hogere score bij opkomen voor jezelf samengaat met een hoge score op omgaan met ruzie.

**Tabel 4**

*Correlatiecoëfficiënten tussen vriendschapskwaliteit, omgaan met ruzie, opkomen voor jezelf, aardig doen, ervaringen delen, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD*

	VK	OJ	AD	ED	OR	SV	IG	EG	ADHD
VK	1								
OJ	.22**	1							
AD	.15*	.39**	1						
ED	.16**	.62**	.63**	1					
OR	.14*	.50**	.80**	.67**	1				
SV	.21**	.76**	.85**	.85**	.88**	1			
IG	-.17**	-.27**	-.21**	-.21**	-.22**	-.28**	1		
EG	-.01	.17	-.27**	-.03	-.16**	-.12*	.14**	1	
ADHD	.05	.15	.02	.10	-.08	-.01	.00	.21**	1

*Noot.* \* Correlatie is significant bij  $p < 0,05$  \*\* Correlatie is significant bij  $p < 0,01$

VK = vriendschapskwaliteit; OJ = opkomen voor jezelf; AD = aardig doen; ED = ervaringen delen; OR = omgaan met ruzie; SV = sociale vaardigheden; IG = internaliserend gedrag; EG = externaliserend gedrag.

## Regressieanalyse

### *Assumptiecheck, Multicollineariteit en Uitbijters*

Voorafgaand aan het uitvoeren van een lineaire regressieanalyse is er per model gecontroleerd op assumpties, multicollineariteit en uitbijters. In het huidige onderzoek wordt gewerkt met data van leerlingen waarbij er geen aselechte steekproef is getrokken. Om te controleren op de mate van nesting van leerlingen binnen klassen is de *intraclass correlation*

*coefficient* berekend ( $ICC = .059$ ). 5.9% van de variantie van vriendschapskwaliteit wordt verklaard door verschillen tussen klassen. Doordat 5.9% onder de grenswaarde van 10% ligt, is er geen reden gevonden dat de assumptie van onafhankelijke observaties niet opgaat.

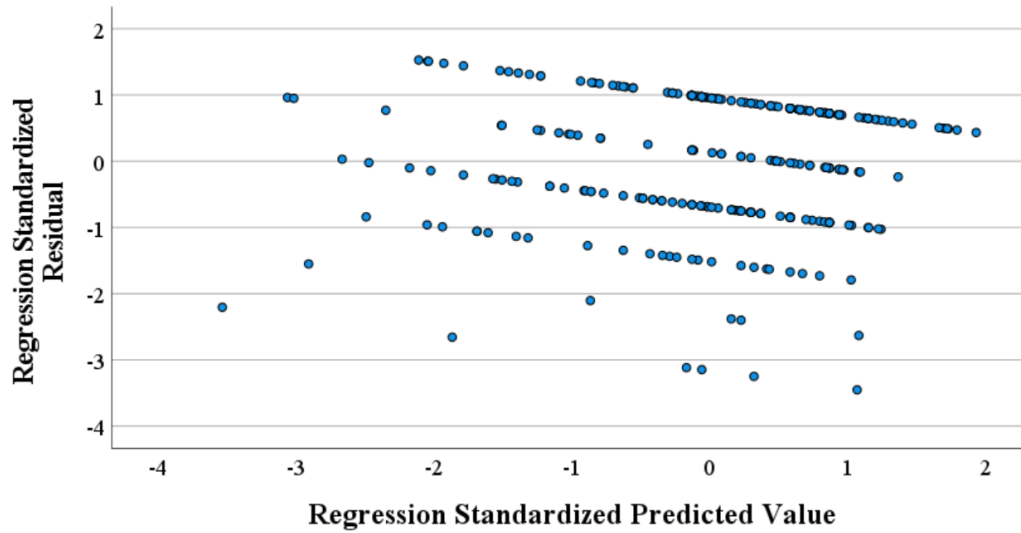
Figuur 3 en Figuur 4 betreffen respectievelijk de spreidingsdiagrammen van de gestandaardiseerde residuen en gestandaardiseerde voorspelde waarden behorende bij Model 1 en Model 2. In zowel Figuur 3, als in Figuur 4 is te zien dat de gemiddelde residuwaarde links, in het midden en rechts ongeveer op de nullijn ligt, maar het gemiddelde daalt licht. Hierdoor is er voor zowel Model 1, als voor Model 2 licht bewijs gevonden dat de assumptie van lineariteit niet op lijkt te gaan. In Figuur 3 en Figuur 4 is ook te zien dat de verticale spreiding van de residuen links, in het midden en rechts ongeveer gelijk is. Er is geen bewijs gevonden dat de assumptie van homoscedasticiteit in zowel Model 1, als in Model 2 niet zou opgaan. Op basis van de PP-plots uit Figuur 5 en Figuur 6 blijkt dat er een aantal punten van de lijn afwijken. Hierdoor is er voor zowel Model 1, als voor Model 2 licht bewijs gevonden dat de assumptie van normaliteit niet op lijkt te gaan. Dit kan resulteren in onjuiste  $p$ -waarden, waardoor er mogelijk onjuiste conclusies worden getrokken.

Doordat er bewijs is gevonden dat bepaalde assumpties niet op lijken te gaan, is er gekeken of transformatie van de scheef verdeelde afhankelijke variabele een oplossing kon bieden. Het toepassen van diverse transformaties op de afhankelijke variabele vriendschapskwaliteit leverde echter geen verbetering op, door de verdeling van de variabele: veel leerlingen scoorden zeer hoog op vriendschapskwaliteit en geen leerlingen scoorden laag op vriendschapskwaliteit. De oorspronkelijke afhankelijke variabele blijft behouden.

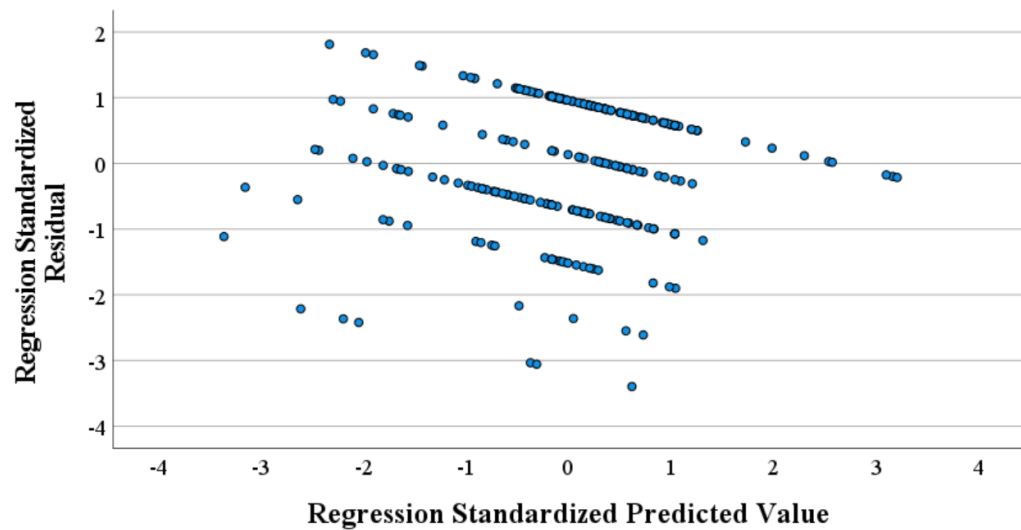


**Figuur 3**

*Spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde residuen en de gestandaardiseerde voorspelde waarden uit Model 1*

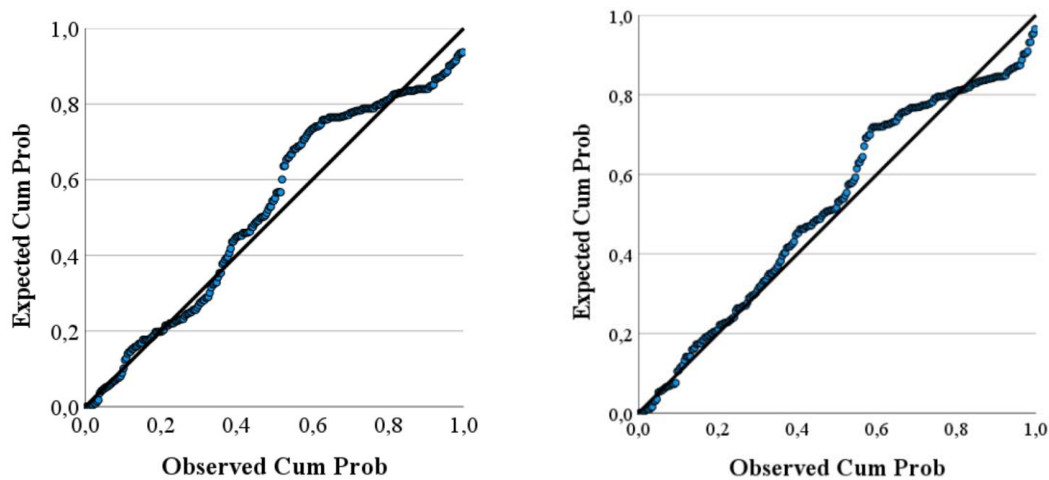
**Figuur 4**

*Spreidingsdiagram van de gestandaardiseerde residuen en de gestandaardiseerde voorspelde waarden uit Model 2*



## Figuur 5

PP-plot van de gestandaardiseerde residuen uit Model 1(a) en Model 2 (b)



Om te controleren op multicollineariteit is er gekeken naar de Variance Inflation Factor (VIF). In Tabel 5 is te zien dat in Model 1 alle VIF-waarden lager zijn dan 4, waardoor er geen sprake lijkt te zijn van multicollineariteit. In Tabel 6 is te zien dat in Model 2 twee VIF-waarden hoger zijn dan 4: internaliserend gedrag ( $VIF = 5.10$ ) en externaliserend gedrag ( $VIF = 4.01$ ). Dit wijst op enige indicatie van multicollineariteit, waarmee rekening moet worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten.

Voor het bepalen van uitbijters is er gekeken naar de Cook's distance en de Leverage-waarde. Cook's distance gaf voor zowel Model 1, als voor Model 2 een uitbijterindicatie van 21 leerlingen. De Leverage-waarde gaf een uitbijterindicatie van 184 leerlingen voor Model 1 en 38 leerlingen voor Model 2. Door de hoge uitbijterindicatie zijn de analyses met en zonder de leerlingen niet goed vergelijkbaar. Hierdoor is besloten om per model de vijf leerlingen te verwijderen met de hoogste score op Cook's distance en vijf leerlingen met de hoogste Leverage-waarde. Het uitvoeren van de regressieanalyse met en zonder uitbijters zorgde voor kleine verschillen in de regressiecoëfficiënten en de significantie. Er is besloten om de uitbijters te behouden in de definitieve regressieanalyse.

## Regressiemodellen

In Tabel 5 zijn de resultaten van de regressieanalyse voor Model 1 weergegeven ( $n = 271$ ). Model 1 verklaart 6.9 procent van de variantie in de afhankelijke variabele vriendschapskwaliteit ( $R^2 = .07$ ). Minimaal één van de voorspellers uit Model 1 is significant gerelateerd aan vriendschapskwaliteit ( $F(4,267) = 4.98; p < .01$ ).

In Model 1 worden twee significante voorspellers van vriendschapskwaliteit gevonden. Sociale vaardigheden ( $b = .21; t(271) = 2.51; p = .01$ ) blijkt in Model 1 een positieve voorspeller van vriendschapskwaliteit. Voor de populatie betekent dit dat leerlingen met beter ontwikkelde sociale vaardigheden de vriendschap met hun beste vriend(in) waarschijnlijk hoger waarderen. Internaliserend gedrag ( $b = -.17; t(271) = -2.38; p = .02$ ) blijkt in Model 1 een negatieve voorspeller van vriendschapskwaliteit. Voor de populatie betekent dit dat leerlingen die internaliserend gedrag vertonen de vriendschap met hun beste vriend(in) waarschijnlijk lager waarderen. Externaliserend gedrag ( $b = .01; t(271) = .08; p = .94$ ) en ADHD ( $b = .07; t(271) = 1.15; p = .25$ ) blijken in Model 1 geen significante voorspellers van vriendschapskwaliteit. Er is geen bewijs gevonden dat externaliserend gedrag en ADHD van invloed zijn op vriendschapskwaliteit in de populatie.

**Tabel 5**

*Model 1. Regressieanalyse met vriendschapskwaliteit als afhankelijke variabele en sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en ADHD als onafhankelijke variabelen*

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>VIF</i>
Constante	8.83	.08	114.21	.00	
Sociale vaardigheden	.21	.08	2.51	.01	1.14
Internaliserend gedrag	-.17	.07	-2.38	.02	1.14
Externaliserend gedrag	.01	.07	.08	.94	1.02
ADHD	.07	.06	1.15	.25	1.02

In Tabel 6 zijn de resultaten van de regressieanalyse voor Model 2 weergegeven ( $n = 271$ ). Model 2 verklaart 12.6 procent van de variantie in de afhankelijke variabele vriendschapskwaliteit ( $R^2 = .13$ ).

In Model 2 worden geen significante voorspellers van vriendschapskwaliteit gevonden. Voor de invloed van sociale vaardigheden op vriendschapskwaliteit geldt dat er geen significant verschil zichtbaar is voor geslacht ( $b = .00$ ;  $p = .99$ ). Er is geen bewijs gevonden dat de invloed van sociale vaardigheden op vriendschapskwaliteit in de populatie verschilt voor geslacht. Ook voor de invloed van typen gedragsproblematiek op vriendschapskwaliteit geldt dat er geen significant verschil zichtbaar is voor geslacht. Er is geen bewijs gevonden dat de invloed van internaliserend gedrag ( $b = .09$ ;  $p = .57$ ), externaliserend gedrag ( $b = -.07$ ;  $p = .74$ ) en ADHD ( $b = .26$ ;  $p = .10$ ) op vriendschapskwaliteit in de populatie verschilt voor geslacht. Wel is er sprake van kleine effecten voor jongens en meisjes in de steekproef, indien gecontroleerd voor alle overige variabelen. Het effect van ADHD op vriendschapskwaliteit is in de steekproef iets sterker voor meisjes ( $b = .30$ ) dan voor jongens ( $b = .04$ ). Ook is er geen bewijs gevonden dat de invloed van sociale vaardigheden op vriendschapskwaliteit verschilt voor jongens met een

extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek en jongens met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit een verstandelijke beperking in de populatie. Wel zijn er kleine effecten gevonden voor reguliere jongens en jongens met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek in de steekproef, indien gecontroleerd voor alle overige variabelen. Het effect van sociale vaardigheden op vriendschapskwaliteit is in de steekproef minder sterk en tegengesteld voor jongens met een extra ondersteuningsbehoefte vanuit gedragsproblematiek ( $b = -.09$ ) dan voor reguliere jongens ( $b = .21$ ).

**Tabel 6**

*Model 2. Regressieanalyse met vriendschapskwaliteit als afhankelijke variabele en sociale vaardigheden, internaliserend gedrag, externaliserend gedrag, ADHD, geslacht, type ondersteuningsbehoefte en interactietermen als onafhankelijke variabelen*

	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>VIF</i>
Constante	8.86	.11	81.08	.00	
Sociale vaardigheden	.21	.12	1.69	.09	2.48
Internaliserend gedrag	-.00	.15	-.02	.96	5.10
Externaliserend gedrag	.01	.13	.11	.91	4.01
ADHD	.04	.09	.46	.64	2.17
Geslacht	.31	.18	1.66	.10	1.31
Onderst. vanuit gedragsproblematiek	-.56	.31	-1.84	.07	1.95
Onderst. vanuit verstandelijke beperking	-.19	.22	-.89	.37	1.45
Sociale vaardigheden * onderst. vanuit gedragsproblematiek	-.30	.24	-1.25	.21	1.73
Sociale vaardigheden * onderst. vanuit verstandelijke beperking	.01	.23	.04	.97	1.43
Internaliserend gedrag * onderst. vanuit gedragsproblematiek	-.20	.21	-.91	.36	2.86
Internaliserend gedrag * onderst. vanuit verstandelijke beperking	-.26	.18	-1.46	.15	3.21
Externaliserend gedrag * onderst. vanuit gedragsproblematiek	.04	.18	.21	.83	2.54
Externaliserend gedrag * onderst. vanuit verstandelijke beperking	.10	.17	.62	.54	2.37
ADHD * onderst. vanuit gedragsproblematiek	.23	.21	1.11	.27	1.46
ADHD * onderst. vanuit verstandelijke beperking	-.10	.14	-.67	.50	2.09
Sociale vaardigheden * geslacht	.00	.21	.01	.99	1.64
Internaliserend gedrag * geslacht	.09	.15	.57	.57	2.09
Externaliserend gedrag * geslacht	-.07	.20	-.33	.74	1.37
ADHD * geslacht	.26	.16	1.66	.10	1.45

## Conclusie en Discussie

Het doel van deze studie was om te onderzoeken in hoeverre sociale vaardigheden en typen gedragsproblematiek van invloed zijn op vriendschapskwaliteit bij leerlingen die les krijgen in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o waarbij meerdere scholen samenwerken onder één dak en verschillende groepen jongeren de mogelijkheid hebben om met elkaar in contact te komen. Daarnaast is onderzocht in hoeverre het geslacht en het type ondersteuningsbehoefte van de leerling van invloed zijn op deze relaties.

Op basis van het huidige onderzoek lijken beter ontwikkelde sociale vaardigheden samen te gaan met een hogere vriendschapskwaliteit bij leerlingen die les krijgen in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting. Deze relatie werd ook verwacht op basis van algemene literatuur, waaruit bleek dat jongeren met goed ontwikkelde sociale vaardigheden vaker positieve en minder negatieve vriendschapskenmerken rapporteerden (Ciarrochi et al., 2017; Meuwese et al., 2017) en beschikken over competentie in conflicthantering, wat samengaat met een hoge vriendschapskwaliteit (Chow et al., 2013).

Voor de invloed van typen gedragsproblematiek op vriendschapskwaliteit is geen eenduidig antwoord gevonden op basis van het huidige onderzoek. Alleen voor internaliserend gedrag lijkt er sprake van een relatie met vriendschapskwaliteit voor de onderzoekspopulatie. Op basis van het huidige onderzoek lijkt dat het vertonen van meer internaliserend gedrag samengaat met een lagere vriendschapskwaliteit bij leerlingen die les krijgen in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting. Deze relatie werd ook verwacht op basis van algemene literatuur, waaruit bleek dat het vertonen van aversief gedrag samengaat met een lagere kwaliteit van vriendschappen (Rodebaugh, 2009; Schwartz-Mette & Rose, 2016). Voor de invloed van externaliserend gedrag en ADHD op vriendschapskwaliteit is in het huidige onderzoek geen bewijs gevonden. Dit sluit niet aan op eerder onderzoek, waaruit bleek dat jongeren met externaliserende gedragsproblemen vaker als agressief en

onbetrouwbaar worden beschouwd, wat samengaat met een lagere vriendschapskwaliteit (Ackermann et al., 2020). In het onderzoek van Ackermann et al. (2020) is vriendschapskwaliteit gemeten op basis van een vragenlijst met 30 vragen. Doordat het aantal vragen per construct van invloed is op de betrouwbaarheid van de meting, is de kans groot dat Ackermann et al. (2020) het construct vriendschapskwaliteit nauwkeuriger hebben kunnen meten (Bowling, 2005) ten opzichte van het huidige onderzoek waarbij vriendschapskwaliteit is gemeten op basis van één vraag.

In het huidige onderzoek is geen bewijs gevonden voor het verschil in relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit voor geslacht en type ondersteuningsbehoefte in de populatie. Deze bevindingen sluiten niet aan op eerder onderzoek, waaruit bleek dat jongens vaker externaliserend gedrag en symptomen van ADHD vertonen (Nederlands Jeugdinstituut, 2019) terwijl meisjes doorgaans meer emoties, empathie en sympathie tonen waarmee zij hun nabijheid met anderen vergroten (Padilla-Walker et al., 2015; Salavera et al., 2020).

Tot slot is er ook geen bewijs gevonden voor het verschil in relaties per type ondersteuningsbehoefte in de populatie. Dat er geen verschillen in relaties zijn gevonden voor het type ondersteuningsbehoefte is mogelijk een gevolg van de specifieke geïntegreerde onderwijssetting. Doordat verschillende groepen leerlingen met elkaar in contact komen, zullen zij vaker positieve relaties met elkaar opbouwen (Avramidis et al., 2018). Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat sociale vaardigheden bij leerlingen beter ontwikkelen wat samengaat met een verhoogde vriendschapskwaliteit (Ciarrochi et al., 2017; Meuwese et al., 2017).

### **Sterkte punten en beperkingen van het onderzoek**

Het huidige onderzoek kent een aantal sterke punten. Een sterk punt van het huidige onderzoek betreft het feit dat de relaties tussen sociale vaardigheden, typen



gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit voor het eerst in een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o in Nederland zijn onderzocht, waarbij ook is gekeken naar de verschillen in deze relaties voor geslacht en type ondersteuningsbehoefte. Daarnaast zijn de SCOL en de TRF gebruikt om sociale vaardigheden en de typen gedragsproblematiek te meten. Deze onderzoeksinstrumenten staan bekend als betrouwbaar en valide (COTAN documentatie, z.d.-a; COTAN documentatie, z.d.-b).

Naast deze sterke punten kent het onderzoek ook een aantal beperkingen. Hier dient rekening mee te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten, evenals bij de aanbevelingen voor vervolgonderzoek. De eerste beperking betreft de externe validiteit van het onderzoek. De resultaten uit het huidige onderzoek zijn slechts in beperkte mate generaliseerbaar naar de populatie. Doordat in het huidige onderzoek de relaties slechts in één specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o zijn onderzocht, zijn de resultaten slechts in beperkte mate generaliseerbaar naar alle v(s)o-leerlingen binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting. Ondanks de vrij specifieke onderwijssetting, waarbij sprake is van intensieve samenwerking, huisvesting op één locatie en integratie op onderdelen, bestaat de mogelijkheid dat scholen hier zeer divers invulling aan geven. Met name het aanbieden van individuele maatwerktrajecten kan per onderwijssetting verschillen (Van Veen et al., 2018). Het betrekken van meer scholen met een gelijke onderwijssetting binnen het onderzoek creëert een grotere steekproef, waardoor de resultaten beter generaliseerbaar zijn naar een bredere context (Roose & Meuleman, 2014).

De tweede beperking betreft de interne validiteit van het onderzoek. De data uit het huidige onderzoek zijn op één moment verzameld, waardoor causaliteit met betrekking tot de relaties tussen sociale vaardigheden, typen gedragsproblematiek en vriendschapskwaliteit niet kan worden aangetoond. Op basis van een cross-sectioneel onderzoek is het enkel mogelijk om samenhang aan te tonen (Setia, 2016).

De derde beperking betreft de inhoudsvaliditeit van het onderzoek.

Vriendschapskwaliteit is gemeten op basis van één vraag, wat zorgt voor een grotere kans op toevallige fouten, waardoor de betrouwbaarheid afneemt (Bowling, 2005). Daarnaast is er in de vraag niet benoemd in hoeverre de vriendschap echt moet bestaan. Hierdoor bestaat de kans dat leerlingen de vriendschapsrelatie met een fictieve vriend hebben beoordeeld (Schwab et al., 2016). Doordat het onvoldoende duidelijk is in hoeverre er in de operationalisatie van vriendschapskwaliteit rekening is gehouden met deze mogelijkheid tot fantasievolle en onrealistische opvattingen over vriendschappen, kan er niet met zekerheid worden gesteld dat de vraag op de juiste manier door de leerlingen is geïnterpreteerd. Dit geldt met name voor leerlingen met een intensieve ondersteuningsbehoefte, doordat deze leerlingen vaker fantasievolle en onrealistische opvattingen hebben over vriendschappen ten opzichte van reguliere leerlingen (Schwab et al., 2016).

De vierde beperking betreft de statistische conclusies van het onderzoek. Ondanks dat er in het huidige onderzoek geprobeerd is om multicollineariteit tegen te gaan, was het niet mogelijk om multicollineariteit volledig tegen te gaan in combinatie met de te onderzoeken variabelen. Als gevolg van de grote samenhang tussen de onafhankelijke variabelen in Model 2 is de regressieanalyse beperkt in het vermogen om het individuele belang van iedere onafhankelijke variabele nauwkeurig te bepalen bij het voorspellen van de afhankelijke variabele vriendschapskwaliteit (Siero et al., 2009). Daarnaast is er enig bewijs gevonden dat de assumpties van lineariteit en normaliteit niet op lijken te gaan. Hierdoor bestaat de kans dat de *p*-waarden niet juist zijn, waardoor er mogelijk onjuiste conclusies zijn getrokken (Siero et al., 2009).

### **Aanbevelingen voor vervolgonderzoek**

Op basis van de resultaten uit het huidige onderzoek lijken internaliserende gedragsproblemen en sociale vaardigheden van invloed te zijn op vriendschapskwaliteit bij

leerlingen binnen een specifieke geïntegreerde onderwijssetting voor v(s)o. Bij vervolgonderzoek is het advies om gebruik te maken van een valide meetinstrument om de kwaliteit van vriendschappen vast te stellen. Het is daarbij van belang dat vriendschapskwaliteit op basis van meerdere vragen wordt gemeten en dat de ruimte tot fantasievolle en onrealistische opvattingen over vriendschappen wordt beperkt tot een minimum. Daarnaast is het belangrijk om in vervolgonderzoek meer scholen met een gelijke onderwijssetting in de steekproef mee te nemen, zodat de resultaten beter generaliseerbaar zijn naar de populatie.

### Literatuur

- Ackermann, K., Martinelli, A., Bernhard, A., Freitag, C. M., Büttner Gerhard, & Schwenck, C. (2019). Friendship quality in youth with and without disruptive behavior disorders: the role of empathy, aggression, and callousness. *Child Psychiatry & Human Development*, 50(5), 776–788. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00880-x>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Altman, N., & Krzywinski, M. (2016). Analyzing outliers: influential or nuisance? *Nature Methods*, 13(4), 281-283.
- Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12(3), 75–78.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8721.01233>
- Avramidis, E., Avgeri, G., & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 221–234.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424779>
- Bagwell, C. L., Bender, S. E., Andreassi, C. L., Kinoshita, T. L., Montarello, S. A., & Muller, J. G. (2005). Friendship quality and perceived relationship changes predict psychosocial adjustment in early adulthood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(2), 235–354. <https://doi.org/10.1177/0265407505050945>
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). Social: an integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39–64.  
<https://doi.org/10.1037/a0017768>
- Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current directions in psychological science*, 11(1), 7-10.

- Bollmer, J. M., Milich, R., Harris, M. J., & Maras, M. A. (2005). A friend in need: The role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of interpersonal violence, 20*(6), 701-712.
- Bornstein, M. H., Hahn, C. S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and psychopathology, 22*(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in developmental disabilities, 33*(6), 1888-1897. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.05.010>
- Bowker, A. (2004). Predicting friendship stability during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 24*, 85-112. <https://doi.org/10.1177/0272431603262666>
- Bowling, A. (2005). Just one question: If one question works, why ask several? *Journal of Epidemiology & Community Health, 59*(5), 342-345.  
<https://doi.org/10.1136/jech.2004.021204>
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. *Handbook of emotions, 3*, 395-408.
- Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: Understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist, 57*, 819 – 831.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.11.819>
- Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L., & Cacioppo, J. T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science, 10*(2), 238–249. <https://doi.org/10.1177/1745691615570616>

- CED-Groep. (2009). Handleiding SCOL Sociale Competentie Observatie Lijst Voortgezet Onderwijs. Geraadpleegd op 5 december 2022, van [https://www.scol.nl/downloads/gebruikershandleiding\\_scol\\_vo.pdf](https://www.scol.nl/downloads/gebruikershandleiding_scol_vo.pdf)
- Charlton, C., Rasbash, J., Browne, W.J., Healy, M. and Cameron, B. (2022). MLwiN Version 3.06. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of adolescence*, 36(1), 191-200. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.004>
- Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Kashdan, T. B., Kiuru, N., & Conigrave, J. (2017). When empathy matters: the role of sex and empathy in close friendships. *Journal of Personality*, 85(4), 494–504. <https://doi.org/10.1111/jopy.12255>
- COTAN Documentatie. (z.d.-a). Sociale Competentie Observatielijst, SCOL. Geraadpleegd op 22 november 2022, van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/13591/sociale-competentie-observatie-lijst/>
- COTAN Documentatie. (z.d.-b). Teacher's Report Form, TRF. Geraadpleegd op 22 november 2022, van <https://www.cotandocumentatie.nl/beoordelingen/b/14343/teacher-e2-8099s-report-form/>
- Danneel, S., Maes, M., Vanhalst, J., Bijttebier, P., & Goossens, L. (2018). Developmental change in loneliness and attitudes toward aloneness in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 47, 148-161. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0685-5>
- Gaertner, A. E., Fite, P. J., & Colder, C. R. (2010). Parenting and friendship quality as predictors of internalizing and externalizing symptoms in early adolescence. *Journal of child and family studies*, 19, 101-108. <https://doi.org/10.1007/s10826-009-9289-3>

- Gere, J., & MacDonald, G. (2010). An update of the empirical case for the need to belong. *Journal of individual psychology*, 66(1), 93-115.
- Glass, K., Flory, K., & Hankin, B. L. (2012). Symptoms of ADHD and close friendships in adolescence. *Journal of attention disorders*, 16(5), 406-417.  
<https://doi.org/10.1177/1087054710390865>
- Han, X. (2020). On statistical measures for data quality evaluation. *Journal of Geographic Information System*, 12(3), 178-187.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.3.355>
- Heiman, T. (2005). An examination of peer relationships of children with and without attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology International*, 26(3), 330-339. <https://doi.org/10.1177/0143034305055977>
- Henke, T., Bogda, K., Lambrecht, J., Bosse, S., Koch, H., Maaz, K., & Spörer Nadine. (2017) Will you be my friend? a multilevel network analysis of friendships of students with and without special educational needs backgrounds in inclusive classrooms. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 20(3), 449–474.  
<https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 177-89. doi:10.1080/07481756.2002.12069034
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: a systematic review. *European child & adolescent psychiatry*, 28(4), 443-459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>

- IBM Corp. (2020). IBM SPSS Statistics for Windows (27.0) [Computerprogramma].  
Geraadpleegd van <https://www.ibm.com/support/pages/how-cite-ibm-spss-statistics-or-earlier-versions-spss>
- Låftman, S., & Östberg, V. (2006). The pros and cons of social relations: an analysis of adolescents' health complaints. *Social Science & Medicine*, *63*(3), 611–623.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2006.02.005>
- Lahelma, E. (2002). School is for meeting friends: secondary school as lived and remembered. *British Journal of Sociology of Education*, *23*(3), 367–381.
- Lent, R. W., Taveira, M. D. C., Figuera, P., Dorio, I., Faria, S., & Gonçalves, A. M. (2017). Test of the social cognitive model of well-being in Spanish college students. *Journal of Career Assessment*, *25*(1), 135-143. <https://doi.org/10.1177/1069072716657821>
- Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M., & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, *23*(5), 721–740. doi:10.1177/0265407506068260.
- Meuwese, R., Cillessen, A. H., & Güroğlu, B. (2017). Friends in high places: A dyadic perspective on peer status as predictor of friendship quality and the mediating role of empathy and prosocial behavior. *Social Development*, *26*(3), 503-519.  
<https://doi.org/10.1111/sode.12213>
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression & correlation: a guide for students and researchers*. SAGE.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021, 6 juli). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 8 april 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>



- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023, 14 april). *Passend onderwijs*.  
Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 21 april 2023, van  
<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Moeller, R. W., & Seehuus, M. (2019). Loneliness as a mediator for college students' social skills and experiences of depression and anxiety. *Journal of adolescence*, 73, 1-13.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.03.006>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-a). *Wat is ADHD?*. nji.nl. Geraadpleegd op 6 maart 2023, van  
<https://www.nji.nl/adhd/wat-is-ADHD>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-b). *Definitie van gedragsproblemen*. nji.nl. Geraadpleegd op 3 mei, van <https://www.nji.nl/gedragsproblemen/definitie>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-c). *Cijfers over gedragsproblemen*. Geraadpleegd op 3 mei, van <https://www.nji.nl/cijfers/gedragsstoornissen>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2019, 7 oktober). *Cijfers over licht verstandelijk beperkte jeugd*. nji.nl. Geraadpleegd op 5 november 2022, van  
<https://www.nji.nl/cijfers/licht-verstandelijk-beperkte-jeugd>
- Nederlands Jeugdinstituut. (2022, 21 september). *Cijfers over gedragsproblemen*. nji.nl. Geraadpleegd op 18 februari 2023, van <https://www.nji.nl/cijfers/gedragsproblemen>
- O'Connor, R. A., van den Bedem, N., Blijd-Hoogewys, E. M., Stockmann, L., & Rieffe, C. (2022). Friendship quality among autistic and non-autistic (pre-) adolescents: Protective or risk factor for mental health? *Autism*, 26(8), 2041-2051.  
<https://doi.org/10.1177/13623613211073448>
- Onderwijsraad. (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen*. Onderwijsraad.
- Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Black, B. B., & Bean, R. A. (2015). Associations between friendship, sympathy, and prosocial behavior toward friends. *Journal of Research on Adolescence*, 25(1), 28-35. <https://doi.org/10.1111/jora.12108>

- Petrina, N., Carter, M., & Stephenson, J. (2014). The nature of friendship in children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(2), 111-126. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.10.016>
- Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life, 9*(3), 749-765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>
- Rodebaugh, T. L. (2009). Social phobia and perceived friendship quality. *Journal of anxiety disorders, 23*(7), 872-878. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.05.001>
- Rokeach, A., & Wiener, J. (2022). Predictors of Friendship Quality in Adolescents with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Mental Health, 14*(2), 328-340. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09508-3>
- Roose, H., & Meuleman, B. (2014). *Methodologie van de sociale wetenschappen: een inleiding*.
- 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.
- Salavera, C., Usán, P., & Jarie, L. (2020). Styles of humor and social skills in students. Gender differences. *Current Psychology, 39*(2), 571-580. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9770-x>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & analgesia, 126*(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.0000000000002864>
- Schwab, S., Gebhardt, M., Hessels, M. G., & Nusser, L. (2016). Predicting a high rate of self-assessed and parent-assessed peer problems - Is it typical for students with disabilities? *Research in developmental disabilities, 49*, 196-204.

- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(8), 664. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>
- Schwartz-Mette, R. A., & Rose, A. J. (2016). Depressive symptoms and conversational self focus in adolescents' friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 87–100. <http://dx.doi.org/10.1007/s10802-015-9980-3>
- Setia, M. S. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian journal of dermatology, 61*(3), 261. <https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- Sherman, A. M., Lansford, J. E., & Volling, B. L. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: warmth, conflict, and well-being. *Personal Relationships, 13*(2), 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00110.x>
- Siero, F., Huisman, M., & Kiers, H. (2009). *Voortgezette regressie- en variantieanalyse*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research, 60*(5), 435–443. <https://doi.org/10.1111/jir.12289>
- Thomas, J. J., & Daubman, K. A. (2001). The relationship between friendship quality and self-esteem in adolescent girls and boys. *Sex Roles: A Journal of Research, 45*(1-2), 53–65. <https://doi.org/10.1023/A:1013060317766>
- Treffers, D. A., Goedhart, A. W., Van den Bergh, B. R. H., Veerman, J. W., Ackaert, L., & De Rycke, L. (Eds.) (2002). *Competentiebelevingsschaal voor adolescenten (CBSA): Handleiding*. Swets & Zeitlinger.

- Ueno, K. (2005). The effects of friendship networks on adolescent depressive symptoms. *Social Science Research, 34*(3), 484-510.  
<https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2004.03.002>.
- Van der Ploeg, J. (2019). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Harmelen, A. L., Kievit, R. A., Ioannidis, K., Neufeld, S., Jones, P. B., Bullmore, E., Dolan, R., Fonagy, P., Goodyer, I., & NSPN Consortium. (2017). Adolescent friendships predict later resilient functioning across psychosocial domains in a healthy community cohort. *Psychological Medicine, 47*(13), 2312–2322.  
<https://doi.org/10.1017/S0033291717000836>
- Van Veen, D., Rietdijk, S., van der Hoeven, J., Ganesh, S., Huizenga, P., & van der Steenhoven, P. (2018). *Samenwerking tussen vso en vo en geïntegreerde voorzieningen voor specialistische onderwijszorg. Praktijkgericht onderzoek naar samenwerking tussen scholen voor voortgezet speciaal onderwijs en scholen voor voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 18 maart 2023, van <https://www.ncoj.nl/downloads/Evaluatie-passend-onderwijs-Samenwerking-tussen-vso-en-vo-en-geintegreerde-voorzieningen-voor-specialistische-onderwijszorg.pdf>
- Verhulst, F.C., Ende, J. van der, & Koot, H.M. (1997). Handleiding voor de Teacher's Report Form (TRF). Rotterdam: Afdeling Kinder- en Jeugdpsychiatrie, Sophia Kinderziekenhuis / Erasmus MC.
- Zahn-Waxler, C. (2001). The development of empathy, guilt, and internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. In R. Davidson (Ed.), *Anxiety, depression, and emotion: Wisconsin Symposium on Emotion, Vol. I* (pp. 222–265).