

De betrouwbaarheid en discriminante validiteit van de Social Participation Questionnaire in het Vlaamse onderwijs

G. Bossaert, S. Martens, C. Vanmarsenille, N. Vertessen en K. Petry

Samenvatting

Er is een internationale tendens richting inclusief onderwijs merkbaar. Uit onderzoek blijkt echter dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vaker een geïsoleerde positie innemen dan hun klasgenoten zonder een beperking. Om de sociale positie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te volgen, werd in Nederland de Social Participation Questionnaire (SPQ) ontwikkeld. In dit onderzoek werd onderzocht of de SPQ een betrouwbaar en valide instrument is voor gebruik in het Vlaamse basisonderwijs en secundair onderwijs. In een eerste studie werd de betrouwbaarheid en de discriminante validiteit van de SPQ nagegaan voor 114 leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en 114 leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften in het basisonderwijs. In een tweede studie werd de betrouwbaarheid van de SPQ nagegaan voor 108 leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het secundair onderwijs. In het basisonderwijs werden zowel de totale SPQ als de vier subschalen voldoende betrouwbaar gevonden. Er werd eveneens evidentie gevonden voor de discriminante validiteit van de SPQ. In het secundair onderwijs bleken de totale SPQ en de vier subschalen intern consistent en was de test-hertestbetrouwbaarheid goed, maar was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor enkele subschalen te laag. Verder onderzoek wat betreft de constructvaliditeit en de oorzaken van de minder goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in het secundair onderwijs wordt aangeraden.

lingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) worden niet langer bij voorbaat doorverwezen naar specifieke settings maar nemen een steeds prominentere plaats in het reguliere onderwijs in (Van Hove & De Vroey, 2008).

De inclusiegedachte ontstond in de jaren '90 en werd de afgelopen decennia vastgelegd in diverse nationale en internationale verdragen (De Geyter, 2004; Van Hove & De Vroey, 2008). Met het *Verdrag over de Bescherming van de Rechten van Personen met een Beperking* ontstond er een bindend document waarin officieel erkend wordt dat leerlingen met beperkingen recht moeten krijgen tot inclusief, hoogwaardig en gratis onderwijs. Het verdrag werd ondertekend door 153 landen, waaronder België (United Nations [UN], 2006).

Eén van de voornaamste redenen van ouders om hun kind met specifieke onderwijsbehoeften in te schrijven in het reguliere onderwijs blijkt de mogelijkheid tot contact met leeftijdsgenoten (Leyser & Kirk, 2004). Uit internationale studies blijkt echter dat leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vaker een geïsoleerde positie innemen dan hun klasgenoten zonder een beperking (Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007). Zo wees onderzoek in Noorwegen uit dat 20% tot 25% van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften niet sociaal geïntegreerd was, waar dit bij leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften slechts in 8% het geval was. In vergelijking met hun klasgenoten hadden de leerlingen minder vrienden, werden ze minder geaccepteerd en minder vaak beschouwd als lid van de groep (Frostad & Pijl, 2007). Zowel onderzoek naar de sociale situatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier basisonderwijs (e.g., Chamberlain, Kasari, & Rotherham-Fuller, 2006), als onderzoek naar de sociale situatie van leerlingen in het regulier secundair onderwijs (e.g., Humphrey & Symes,

1 Inleiding

Vandaag de dag is er een internationale tendens richting inclusief onderwijs merkbaar, die zich ook verderzet in Vlaanderen (Lebeer, 2006; Van Hove & De Vroey, 2008). Leer-

2010) rapporteert gelijkaardige resultaten. Deze bevindingen zijn problematisch daar uit onderzoek blijkt dat, wanneer een leerling een sociaal geïsoleerde positie verwerft, dit vergaande gevolgen kan hebben voor zijn/haar ontwikkeling. Meer bepaald kan dit leiden tot een lager zelfconcept, een lager zelfvertrouwen en demotivatie op school (Cambra & Silvestre, 2003; Coie, Dodge, & Kupersmidt, 1990).

Ter preventie van deze problemen, wordt het bewaken van de sociale participatie van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften een belangrijk aandachtspunt voor het onderwijs (Koster, Timmerman, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Om dit mogelijk te maken, creëerden Koster, Nakken, Pijl, van Houten en Spelberg (2008) de Social Participation Questionnaire (SPQ), een screeningsinstrument voor leerkrachten om de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in kaart te brengen. Binnen de SPQ wordt sociale participatie beschouwd als een allesomvattend begrip bestaande uit vier thema's die frequent gebruikt worden in onderzoek naar de sociale component van inclusie ('Contacten en interacties', 'Acceptatie door klasgenoten', 'Vriendschappen en relaties' en 'Sociale zelfperceptie'). Koster, Nakken, Pijl, en van Houten (2009, p. 135) geven de volgende definitie:

Social participation of pupils with special needs in regular education is the presence of positive social contact/interaction between these children and their classmates, acceptance of them by their classmates, social relationships/friendships between them and their classmates and the pupils' perception they are accepted by their classmates.

Met het ontstaan van de SPQ wordt er tegemoet gekomen aan de beperkingen van eerder ontwikkelde instrumenten om sociale participatie te meten. Deze zijn namelijk vaak enkel gericht op de leerling als informant wat mogelijk leidt tot een incorrect resultaat. In onderzoek heerst er immers nog veel twijfel over de accuraatheid van leerlingen hun perceptie (Ladd, 2009). Daarenboven zijn deze

instrumenten meestal slechts op één of enkele aspecten van sociale participatie gericht waardoor er geen totaalbeeld wordt bekomen (Koster, Timmerman, et al., 2009).

Onderzoek naar de kwaliteit van de SPQ in Nederland leidde tot de bevinding dat zowel de totale SPQ ($\rho = .95$) als de vier subschalen ($\rho = .80 - .95$) betrouwbaar waren (Koster, Timmerman, et al., 2009). De convergente validiteit kon eveneens worden aangetoond (Koster, Minnaert, Nakken, Pijl, & van Houten, 2011). Verder bleken de subschaalscores op een ordinale schaal te liggen en de items invariant geordend te zijn (Koster, Timmerman, et al., 2009).

In Vlaanderen ontbreken tot op heden psychometrische gegevens over het gebruik van de SPQ. De onderzoeksresultaten uit Nederland zijn evenwel niet voldoende om ook de psychometrische kwaliteiten van de SPQ te staven voor het Vlaamse basis- én secundair onderwijs. Ten eerste hebben Nederland en Vlaanderen een verschillend onderwijssysteem wat de bruikbaarheid van de SPQ kan beïnvloeden (Meijer, 2003). In Nederland kent men sinds 1990 een groeiend continuüm tussen voltijds speciaal onderwijs en voltijds inclusief onderwijs (Meijer, 2003; Eurydice 2010a). In Vlaanderen kent men vooralsnog een sterk gesegreerd onderwijssysteem, waarin speciaal en regulier onderwijs strikt gescheiden zijn. Slechts een klein deel van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften volgt voltijds inclusief onderwijs in Vlaanderen (Eurydice 2010b). Op basis van deze verschillen in onderwijssystemen, kunnen we verwachten dat Vlaamse leerkrachten, die minder vertrouwd zijn met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs dan Nederlandse leerkrachten, eerder terughoudend zijn ten aanzien van de inclusie van deze leerlingen dan Nederlandse leerkrachten. Onderzoek heeft immers uitgewezen dat meer ervaring met inclusief onderwijs leidt tot positievere attitudes ten aanzien van inclusie (de Boer, Pijl, & Minnaert, 2011). Dit verschil in attitudes van leerkrachten kan op zijn beurt een effect hebben op de interpretatie van de sociale gedragingen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en aldus een invloed op de interpretatie en de beoordeling

van de items van de SPQ. Daarenboven zijn er ook mogelijke culturele verschillen tussen beide landen die ervoor kunnen zorgen dat men het sociaal functioneren van kinderen anders interpreteert (Chen & French, 2008; Hofstede, 2001). Bovendien werd de vragenlijst in eerste instantie ontwikkeld voor het bevragen van de sociale participatie van leerlingen in het basisonderwijs. Aangezien de sociale relaties van leerlingen andere vormen aannemen naarmate leerlingen ouder worden (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006), mag er niet zonder meer worden aangenomen dat de vragenlijst dezelfde psychometrische kenmerken vertoont bij gebruik in het secundair onderwijs.

Dit onderzoek spitst zich dan ook toe op de psychometrische kenmerken van de SPQ in het Vlaamse onderwijs. Volgende twee onderzoeksvragen staan daarbij centraal:

(1) Is de SPQ een betrouwbaar en valide instrument om de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere basisonderwijs in Vlaanderen te beoordelen?

(2) Is de SPQ een betrouwbaar instrument om de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere secundaire onderwijs in Vlaanderen te beoordelen?

Om een antwoord te bieden op deze onderzoeksvragen zijn twee studies opgezet. Het eerste onderzoek zal zich richten op het onderzoeken van de psychometrische kwaliteiten van de SPQ in het Vlaamse basisonderwijs. Het tweede onderzoek zal zich richten op het onderzoek van de psychometrische kwaliteiten van de SPQ in het Vlaamse secundair onderwijs.

In beide studies zal de *betrouwbaarheid van de SPQ* worden onderzocht. De betrouwbaarheid van de SPQ zal worden onderzocht op drie manieren, nl. door het berekenen van de interne consistentie en het berekenen van de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. De *interne consistentie* zal worden nagegaan voor zowel de totale SPQ als voor de vier subschalen ('Contacten en interacties', 'Acceptatie door klasgenoten', 'Vriendschappen en relaties' en 'Sociale zelfperceptie'). Enerzijds kunnen we op basis van vorig onderzoek in Nederland (Koster,

Timmerman, et al., 2009) verwachten dat de totale SPQ alsook de vier subschalen intern consistent zullen worden bevonden in Vlaanderen. Anderzijds kunnen verschillen in onderwijssystemen, interculturele verschillen en eventuele verschillen in de leeftijd van de doelgroep tussen de studies in Vlaanderen en Nederland de interne consistentie van de subschalen en de totale SPQ beïnvloeden, in positieve of negatieve zin. Er worden dus geen verwachtingen omtrent de interne consistentie van de SPQ in Vlaanderen geformuleerd. De *interbeoordelaarsbetrouwbaarheid* zal worden onderzocht door de SPQ te laten invullen door een klastitularis en een andere leerkracht en dit voor zowel een leerling met als zonder specifieke onderwijsbehoeften. De *intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid* zal worden bestudeerd door de SPQ tweemaal te laten invullen door éénzelfde leerkracht met een tussentijd van twee weken. Dit is het eerste onderzoek naar zowel de inter- als intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van de SPQ. Er kan echter worden verondersteld dat er een verschil zal zijn tussen de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. Men kan immers aannemen dat er individuele verschillen zijn in de standvastigheid van beoordelingen, wat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid kan beïnvloeden (ter Laak & de Goede, 2003). In studie 2 zal enkel de betrouwbaarheid van de SPQ worden onderzocht.

In studie 1 zal, naast de betrouwbaarheid, ook de *discriminante validiteit* worden onderzocht door scores op de SPQ, van leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften, onderling te vergelijken. Gebaseerd op literatuur kan er worden aangenomen dat de leerling met specifieke onderwijsbehoeften lagere scores zal behalen dan de leerling zonder specifieke onderwijsbehoeften (Frostd & Pijl, 2007).

2 Methode

2.1 Verwerving respondenten

Studie 1

In totaal werden 1497 basisscholen, verspreid over de provincies Vlaams-Brabant, Limburg en Antwerpen, gecontacteerd met de vraag deel te nemen aan het onderzoek. De direc-

ties van 55 scholen (40% Vlaams-Brabant, 25% Limburg en 35% Antwerpen) gaven toestemming voor het onderzoek. De overige 1442 scholen reageerden niet of wensten niet mee te werken met als voornaamste redenen: overbevraging, reeds verleende medewerking aan een ander onderzoek of het niet beschikken over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Er werd geen toestemming gevraagd van de ouders van de leerlingen aangezien dit een leerkrachtenvragenlijst betrof, welke anoniem kon worden ingevuld.

Studie 2

De tweede studie maakte deel uit van een groter onderzoek naar goede inclusieve onderwijspraktijk in Vlaanderen. Deze studie had als doel om, op basis van de informatie van scholen met een goede inclusieve praktijk, aanbevelingen te doen voor het implementeren van inclusief onderwijs in Vlaanderen. Binnen dit onderzoek werden scholen niet ad random gekozen, maar op basis van hun hoge scores op een vragenlijst over de ontwikkeling van een inclusieve cultuur, beleid en praktijk op school (Devroey & Roelandts, 2008). De inhoud van deze vragenlijst was gebaseerd op een literatuuroverzicht over inclusieve cultuur en op de Index voor Inclusie (Booth & Ainscow, 2002). De vragenlijst omvatte 42 items over de volgende onderwerpen: klassensamenstelling, co-teaching, coöperatief leren, teamwork, communicatie, schoolcultuur, curriculum, sociale participatie, ondersteunende maatregelen en handelingsplanning. Deze vragenlijst werd ingevuld door de directie of één van de zorgcoördinatoren van de school. Een kwart van de aangeschreven Vlaamse scholen ($n = 218$) vulde de vragenlijst in. Op basis van de resultaten van deze vragenlijst werden twaalf scholen geselecteerd voor deelname aan het onderzoek naar goede inclusieve praktijk op school. Aan deze twaalf scholen werd gevraagd om eveneens deel te nemen aan een deelonderzoek naar betrouwbaarheid van de SPQ. In eerste instantie gaven alle twaalf scholen toestemming voor dit deelonderzoek. Van negen scholen ontvingen we alle vragenlijsten.

We erkennen dat deze selectie van scholen geen ideaal scenario vormt voor het onder-

zoeken van de psychometrische kwaliteiten van de SPQ in het secundair onderwijs. Deze selectie van scholen met een goede praktijk voor inclusief onderwijs zou de resultaten van dit onderzoek, en meer bepaald de resultaten van de interne consistentie, kunnen beïnvloeden. In welke richting de resultaten zullen worden beïnvloed is minder duidelijk. Enerzijds kan men veronderstellen dat deze selectie leerkrachten ertoe zou aanzetten om meer sociaal wenselijk te antwoorden, wat de interne consistentie van de vragenlijsten ten goede zou komen. Anderzijds kan men verwachten dat er in deze scholen meer aandacht is voor leerlingen met specifieke onderwijsnoden, en leerkrachten bijgevolg ook een meer genuanceerd beeld hebben over het sociaal functioneren van deze leerlingen dan leerkrachten in scholen met een minder inclusief beleid. Dit laatste zou kunnen leiden tot een lagere interne consistentie. Aangezien het bij het meten van de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid gaat om het meten van samenhang tussen de antwoorden van twee leerkrachten van dezelfde school of tussen de antwoorden van dezelfde leerkracht op een verschillend tijdstip, werd er geen invloed van de selectie verwacht op de resultaten van de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. Ondanks deze praktische beperkingen, en bij gebrek aan andere studies over de bruikbaarheid van de SPQ in het secundair onderwijs, zal deze studie alvast een eerste indicatie geven over de psychometrische kwaliteiten van de SPQ in het Vlaamse secundair onderwijs.

2.2 Beschrijving respondenten

In studie 1 werden er via de leerkrachtvragenlijsten gegevens verzameld over de *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* en *klasgenoten van de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. In studie 2 werden er via de leerkrachtvragenlijsten enkel gegevens verzameld over de *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*.

De groep *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* werd geselecteerd op basis van het feit of ze ondersteuning kregen via het geïntegreerd onderwijs (GON) of het inclusief onderwijs (ION). Deze twee vormen van ondersteuning voor leerlingen met specifieke

onderwijsbehoeften zijn de twee meest voorkomende en wettelijk geregelde initiatieven waarmee een leerling met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs terecht kan (De Geyter, 2004). Door dit criterium te kiezen werd bovendien een objectieve afbakening van de onderzoeksgroep verzekerd. Voor elke leerling met specifieke onderwijsbehoeften werd een *klasgenoot van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften* van hetzelfde geslacht geselecteerd. Hierdoor werden vergelijkingen tussen de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en de klasgenoot mogelijk. De *leerkrachten* werden geselecteerd op basis van volgende voorwaarde: 'de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en de klasgenoot zonder specifieke onderwijsbehoeften goed kennen'. In het secundair onderwijs werd deze voorwaarde verder gespecificeerd. Hier werd gevraagd of de klas titularis en de leerkracht met het grootste aantal uren in de betreffende klas de vragenlijst konden invullen.

In studie 1 werd de SPQ ingevuld voor 114 *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften* en 114 *klasgenoten van hetzelfde geslacht*. De vragenlijsten werden ingevuld door 137 verschillende leerkrachten. Vijfenvijftig verschillende leerkrachten vulden de vragenlijst op twee verschillende momenten in voor dezelfde leerlingen (intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid), tweeëntwintig verschillende leerkrachten vulden de vragenlijst één keer in. In dit geval vulden telkens twee verschillende leerkrachten de vragenlijst in voor dezelfde leerlingen (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid). In de groep van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, waren leerlingen met een autisme spectrum stoornis oververtegenwoordigd (50.89%). Hoewel dit een hoog percentage betreft, lijken deze cijfers toch een representatieve weergave van de actuele GON-populatie. Momenteel (2011-2012) heeft 51.64% van de totale GON-populatie immers een autisme spectrum stoornis (M. Van de Castele, persoonlijke mededeling, 12 maart 2012). Leerlingen met een verstandelijke beperking vormden de kleinste groep in het onderzoek (3.57%). Ook dit is een representatieve weergave van de actuele GON- en ION-populatie in Vlaanderen (De Geyter, 2004). Verder viel

het op dat jongens opvallend meer aanwezig waren in vergelijking met meisjes (77.20%). Deze bevinding is echter geheel naar verwachting daar bepaalde stoornissen zoals autisme spectrum stoornissen meer voorkomen bij jongens dan bij meisjes (Borrey, Jennes, Ranschaert, & Ghesquière, 2005; Vermeulen, Mertens, & Vanroy, 2010). De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waren tussen 5 jaar, 11 maanden en 12 jaar, 10 maanden oud. Er was geen significant verschil in leeftijd tussen de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hun klasgenoten ($M_{leerlingen\ met\ SOB} = 110$ maanden, $M_{klasgenoten} = 108$ maanden, $t(83) = 1.73$, $p > .05$). Het merendeel van de *leerkrachten* in deze studie was vrouwelijk (81.02%) en tussen de 40 en 50 jaar oud (31.67%).

In studie 2 werd de SPQ ingevuld voor 108 *leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. De vragenlijsten werden ingevuld door 132 verschillende leerkrachten. Dertig verschillende leerkrachten vulden de vragenlijst op twee verschillende momenten in voor dezelfde leerlingen (intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid), honderdentwee verschillende leerkrachten vulden de vragenlijst één keer in (interbeoordelaarsbetrouwbaarheid). In deze tweede studie werden er geen verdere achtergrondgegevens verzameld over de aard van de beperking van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften. Zoals verwacht (zie hoger) waren er ook in deze studie opvallend meer jongens met specifieke onderwijsbehoeften dan meisjes met specifieke onderwijsbehoeften (81.50%). De leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften waren tussen 11 jaar, 11 maanden en 19 jaar, 6 maanden oud ($M_{leerlingen\ met\ SOB} = 172$ maanden, $SD_{leerlingen\ met\ SOB} = 23.86$ maanden). Drieënzestig *leerkrachten* in deze studie waren vrouw (54.80%). Voor zeventien leerkrachten waren geen gegevens i.v.m. geslacht beschikbaar.

2.3 Instrumenten

In dit onderzoek werd enkel de Social Participation Questionnaire (SPQ) gebruikt. De SPQ is een screeningsinstrument voor leerkrachten waarmee de sociale participatie van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften in zijn totaliteit in kaart kan

worden gebracht. De vragenlijst bestaat uit 24 uitspraken die elk behoren tot één van de kernthema's van sociale participatie en die gequoteerd kunnen worden op een vijf-puntenschaal gaande van 'geheel niet van toepassing' (1) tot 'zeer sterk van toepassing' (5) (Koster, Timmerman, et al., 2009). De vragenlijst omvatte zowel positieve als negatieve uitspraken. Scores op negatieve uitspraken werden gehercodeerd en subschaalscores werden herleid tot een score tussen 0 en 25. De totaalscore is de somscore van deze subschaalscores en heeft een bereik van 0 tot 100 (Koster et al., 2011). Hoe hoger de score, hoe beter de sociale participatie.

3 Procedure

Leerkrachten werden ad random in een groep interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en in een groep intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid ingedeeld. Zoals eerder aangehaald werd de SPQ steeds ingevuld voor zowel de leerling met specifieke onderwijsbehoeften als één klasgenoot van hetzelfde geslacht. De selectie van deze klasgenoot gebeurde eveneens ad random.

4 Statistische analyse

Voorafgaand aan de statistische analyses werden alle data gecontroleerd op afwijkende en ontbrekende waarden. In de eerste studie, werden de items 14 en 17, beide behorende tot de subschaal 'Vriendschappen en relaties', bij meer dan 25% van de respondenten niet ingevuld. In de tweede studie loopt het aantal missings bij items 14 en 17 al op tot 60% of meer. Op basis hiervan zou er besloten kunnen worden deze items te verwijderen. Daar het interessant is toch een zicht te krijgen op de waarde van deze items voor de SPQ werd ervoor geopteerd alle analyses met betrekking tot de subschaal 'Vriendschappen en relaties' uit te voeren met en zonder deze items.

Om de *interne consistentie* vast te stellen werd Cronbach's alfa berekend voor zowel de totale SPQ als voor iedere subschaal. Een criterium van minimum .70 werd voorop-

gesteld (Field, 2005). Daarnaast werd ook telkens de item-totaalcorrelatie berekend. Wanneer deze lager was dan .30 diende het item verwijderd te worden (Field, 2005). Tot slot werd ook de 'Cronbach's alfa na verwijdering item' berekend. Wanneer er een verschil van .05 was tussen de Cronbach's alfa voor en na verwijdering van het item werd er besloten het item te verwijderen (van Peet, Namesnik, & Hox, 2010).

De *inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid* werd berekend met behulp van Spearman's rho correlatiecoëfficiënt en onderzocht op drie niveaus: totaal-, subschaal- en item niveau. Een waarde van minimum .30 werd telkens vooropgesteld (Field, 2005).

De *discriminante validiteit* in studie 1 werd berekend op basis van de helft van de ingevulde SPQ vragenlijsten. Voor elke leerling werd ad random één ingevulde SPQ vragenlijst gekozen. Op deze manier werd clustering van de data voorkomen. De discriminante validiteit werd vastgesteld aan de hand van een t-toets voor gekoppelde paren. Hierbij werden zowel de totaalscore als de subschaalscores op de SPQ, behaald door de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en de gematchte klasgenoot, vergeleken.

5 Resultaten

5.1 Studie 1: Basisonderwijs

Interne consistentie

Wat de interne consistentie van *de totale SPQ* betreft, bleek Cronbach's alfa zowel bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften als bij de klasgenoot voldoende hoog (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $\alpha = .90$, gematchte klasgenoot: $\alpha = .91$). Alle *subschalen* lagen eveneens boven het criterium van .70. In tabel 1 wordt een overzicht geboden van de interne consistentie op subschaal niveau. Opvallend bij de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' was dat er een opmerkelijk hogere Cronbach's alfa werd waargenomen bij de klasgenoot ($\alpha = .87$) dan bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften ($\alpha = .75$). Bij de andere subschalen werd zo'n groot verschil niet gevonden. Een nadere inspectie op *item niveau* leidde tot de

bevinding dat item 4, behorende tot de subschaal 'Contacten en interacties', zich onder het vooropgestelde criterium van .30 bevond wat de item-totaalcorrelatie betreft (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $r = .14$, gematchte klasgenoot: $r = .11$). 'Cronbach's alfa na verwijdering item' voldeed echter niet aan het criterium voor verwijdering. Wat de subschaal 'Vriendschappen en relaties' betreft, kon er worden opgemerkt dat items 14 en 17, items die weinig werden ingevuld, toch een grote item-totaalcorrelatie hadden. Dit was zowel bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften ($r_{item\ 14} = .82$ en $r_{item\ 17} = .82$) als bij de gematchte klasgenoot ($r_{item\ 14}$

$= .79$ en $r_{item\ 17} = .78$) waarneembaar. Wanneer deze items verwijderd zouden worden uit de SPQ, zou de Cronbach's alfa van deze subschaal bovendien dalen van $\alpha = .89$ tot $\alpha = .81$ bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en van $\alpha = .87$ tot $\alpha = .78$ bij de gematchte klasgenoot. Tot slot werd er bij drie items (items 22 en 23 bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en item 15 bij de klasgenoot) een lichte stijging waargenomen van de Cronbach's alfa indien deze verwijderd zouden worden uit de SPQ. De stijging voldeed echter niet aan het criterium van .05 en ook de item-totaalcorrelatie was voldoende hoog bij ieder van deze items.

Tabel 1

Interne consistentie subschalen SPQ

Item	Studie 1				Studie 2	
	Leerling met SOB		Klasgenoot		Leerlingen met SOB	
	$r_{item-totaal}$	α na verwijdering item	$r_{item-totaal}$	α na verwijdering item	$r_{item-totaal}$	α na verwijdering item
Contacten & interacties	$(n = 219, \alpha = .84)$		$(n = 225, \alpha = .82)$		$(n = 177, \alpha = .87)$	
1	.54	.83	.54	.80	.59	.86
2	.63	.82	.55	.79	.72	.85
4	.14	.85	.11	.84	.44	.87
5	.75	.80	.60	.79	.62	.86
7	.34	.84	.54	.80	.57	.86
10	.66	.81	.72	.77	.63	.86
11	.45	.84	.41	.81	.55	.86
16	.71	.81	.65	.78	.71	.85
19	.69	.81	.52	.80	.64	.86
Acceptatie door klasgenoten	$(n = 217, \alpha = .75)$		$(n = 222, \alpha = .87)$		$(n = 177, \alpha = .69)$	
3	.54	.70	.72	.84	.43	.65
12	.61	.68	.82	.81	.65	.55
13	.70	.64	.83	.81	.60	.57
15	.38	.75	.49	.89	.26	.72
23	.38	.76	.63	.86	.32	.70
Vriendschappen & relaties	$(n = 132, \alpha = .89)$		$(n = 162, \alpha = .87)$		$(n = 61, \alpha = .91)$	
6	.74	.86	.68	.85	.67	.91
8	.66	.88	.57	.87	.71	.90
14	.82	.84	.79	.82	.67	.87
17	.82	.85	.78	.82	.83	.88
20	.63	.89	.68	.85	.79	.89
Vriendschappen & relaties zonder item 14 en 17	$(n = 189, \alpha = .81)$		$(n = 199, \alpha = .78)$		$(n = 95, \alpha = .81)$	
6	.70	.68	.72	.58	.68	.72
8	.66	.73	.55	.76	.66	.74
20	.60	.79	.58	.74	.64	.75
Sociale zelfperceptie	$(n = 218, \alpha = .78)$		$(n = 224, \alpha = .81)$		$(n = 179, \alpha = .81)$	
9	.69	.69	.60	.77	.68	.75
18	.65	.71	.57	.77	.66	.76
21	.50	.76	.61	.76	.56	.79
22	.41	.79	.64	.75	.56	.79
24	.55	.74	.55	.78	.56	.79

Noot: Leerling met SOB = Leerling met specifieke onderwijsbehoeften.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

In tabel 2 worden de resultaten van de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid weergegeven op totaal- en subschaal niveau. Onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid leverde op het niveau van de *totale SPQ* en de *subschaalen* voldoende betrouwbare resultaten op waarbij steeds aan het vooropgestelde criterium van .30 werd voldaan. Dit werd zowel bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften als bij de klasgenoot waargenomen. Deze resultaten waren bovendien allemaal significant ($p < .05$). De laagste overeenstemming tussen de beoordelaars werd vastgesteld bij de subschaal 'Vriendschappen en relaties' voor de klasgenoot. Deze overeenstemming bleek echter niet significant verschillend voor de klasgenoot en de leerling met specifieke onderwijsbehoeften ($z = 1.71$, n.s.). Opvallend was dat ook de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' relatief laag was en dit zowel bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften als bij de gematchte klasgenoot. Bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften bleek deze overeenstemming significant lager te zijn ten opzichte van de subschaalen 'Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17' ($z = 2.31$, $p < .05$) en 'Sociale zelfperceptie' ($z = 2.31$, $p < .05$). Bij de klasgenoot bleek de overeenstemming op de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' enkel significant lager te zijn ten opzichte van de subschaal 'Sociale

zelfperceptie' ($z = 2.16$, $p < .05$). Uit nadere analyse op *item niveau* bleek er niet steeds aan het vooropgestelde criterium voldaan te zijn. Bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften was dit merkbaar bij item 3 ($r_s = .24$, n.s.), item 4 ($r_s = .19$, n.s.) en item 12 ($r_s = .27$, $p < .05$). Bij de klasgenoot werd dit enkel waargenomen bij item 19 ($r_s = .28$, $p < .05$).

Intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid

Wat de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid betreft, werd er zowel op *totaal niveau*, *subschaal niveau als item niveau* voldaan aan het vooropgestelde criterium van .30. Deze resultaten waren zichtbaar zowel bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften als bij de gematchte klasgenoot en waren steeds significant ($p < .001$). Bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften werd de laagste correlatie opnieuw gevonden op de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten'. Deze correlatie was significant lager in vergelijking met de subschaalen 'Contacten en interacties' ($z = 3.79$, $p < .001$), 'Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17' ($z = 2.99$, $p < .01$) en 'Sociale zelfperceptie' ($z = 3.50$, $p < .001$).

Zoals verwacht werd er een verschil tussen de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid gesignaleerd. Bij de leerling met specifieke onderwijsbehoeften bleek de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voor bijna alle subschaalen significant hoger dan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ($z = 2.25 - 4.41$,

Tabel 2

Spearman's rho correlatiecoëfficiënt op totaal- en subschaal niveau

	Studie 1				Studie 2	
	Leerling met SOB		Klasgenoot		Leerling met SOB	
	Inter (n = 55)	Intra (n = 59)	Inter (n = 55)	Intra (n = 59)	Inter (n = 71)	Intra (n = 36)
Contacten en interacties	.59***	.91***	.60***	.75***	.40***	.80***
Acceptatie door klasgenoten	.36**	.67***	.40**	.79***	.20	.78*** ^b
Vriendschappen en relaties	.59**	.75***	.33*	.86***	.13 ^a	.59*** ^b
Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17	.68***	.88***	.55***	.87***	.11 ^a	.69*** ^b
Sociale zelfperceptie	.68***	.90***	.69***	.77***	.50***	.85***
Totaalscore	.60***	.92***	.63***	.86***	.49***	.77***

Noot. Leerling met SOB = Leerling met specifieke onderwijsbehoeften.

^a n = 69; ^b n = 35.

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$.

$p < .05$). Enkel voor de subschaal 'Vriendschappen en relaties' was het verschil tussen intra- en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid niet significant ($z = 1.53$, n.s.). Voor de klasgenoot bleek de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid significant hoger te zijn bij de subschalen 'Acceptatie door klasgenoten' ($z = 3.36$, $p < .001$), 'Vriendschappen en relaties' ($z = 4.94$, $p < .001$) en 'Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17' ($z = 3.51$, $p < .001$), maar niet voor 'Contacten en interacties' ($z = -1.45$, n.s.) en 'Sociale zelfperceptie' ($z = -0.90$, n.s.).

Discriminante validiteit

De leerling met specifieke onderwijsbehoeften behaalde een significant lagere score op *de totale SPQ* ten opzichte van de gematchte klasgenoot (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $M = 67.21$, gematchte klasgenoot: $M = 76.28$, $t(113) = -5.21$, $p < .001$). Voor dit verschil werd een gemiddelde effectgrootte waargenomen ($r = .44$) (Field, 2005).

Er werd geen verschil waargenomen in de scores tussen de leerling met specifieke onderwijsbehoeften en de leerling zonder specifieke onderwijsbehoeften op de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $M = 16.27$, gematchte klasgenoot: $M = 16.05$, $t(113) = 0.37$, n.s.). Voor de subschalen 'Contacten en interacties' (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $M = 17.43$, gematchte klasgenoot: $M = 19.52$, $t(113) = -4.75$, $p < .001$), 'Vriendschappen en relaties' (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $M = 15.55$, gematchte klasgenoot: $M = 18.77$, $t(113) = -4.39$, $p < .001$), 'Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17' (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $M = 16.35$, gematchte klasgenoot: $M = 20.19$, $t(113) = -5.10$, $p < .001$) en 'Sociale zelfperceptie' (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $M = 18.43$, gematchte klasgenoot: $M = 20.62$, $t(113) = -3.91$, $p < .001$) behaalde de leerling met specifieke onderwijsbehoeften telkens een significant lagere score. Voor deze subschalen werd er een gemiddelde effectgrootte gevonden met de respectievelijke waarden: $r_{\text{contacten en interacties}} = .41$, $r_{\text{vriendschappen en relaties}} = .38$, $r_{\text{vriendschappen en relaties zonder item 14}}$

$en_{17} = .43$ en $r_{\text{sociale zelfperceptie}} = .35$ (Field, 2005).

5.2 Studie 2: Secundair onderwijs

Interne consistentie

Wat de interne consistentie van *de totale SPQ* betreft, bleek Cronbach's alfa voldoende hoog (leerling met specifieke onderwijsbehoeften: $\alpha = .94$). Alle *subschalen*, behalve de subschaal acceptatie door klasgenoten, lagen eveneens boven het criterium van $.70$. De subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' scoorde net onder het $.70$ criterium, i.e., $.69$. In tabel 1 wordt een overzicht geboden van de interne consistentie op subschaal niveau. Uit een nadere inspectie op *item niveau* bleek dat de item-totaal correlatie van item 15 binnen de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' onder het criterium van $.30$ lag. Bovendien zou de Cronbach's alfa van deze subschaal lichtjes stijgen van $\alpha = .69$ tot $\alpha = .72$ wanneer dit item uit de schaal verwijderd zou worden. Ook voor item 23, dat net voldoende scoorde wat de item-totaalcorrelatie betreft ($r_{\text{item 23}} = .32$), werd er een lichte stijging in de Cronbach's alfa van $\alpha = .69$ tot $\alpha = .70$ waargenomen wanneer dit item verwijderd zou worden. Voor beide items was de stijging in de Cronbach's alfa kleiner dan $.05$. Wat de subschaal 'Vriendschappen en relaties' betreft, kon er worden opgemerkt dat items 14 en 17, items die weinig werden ingevuld, toch een grote item-totaalcorrelatie hadden ($r_{\text{item 14}} = .67$ en $r_{\text{item 17}} = .83$). Wanneer deze items verwijderd zouden worden uit de SPQ, zou de Cronbach's alfa van deze subschaal bovendien dalen van $\alpha = .91$ tot $\alpha = .81$.

Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

In tabel 2 worden de resultaten van de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid weergegeven op totaal- en subschaal niveau. Onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid leverde op het niveau van de *totale SPQ* en de *subschalen* 'Contacten en interacties' en 'Sociale zelfperceptie' voldoende betrouwbare resultaten op waarbij steeds aan het vooropgestelde criterium van $.30$ werd voldaan. Deze resultaten waren bovendien allemaal significant ($p < .001$). Voor de subschalen 'Acceptatie door klas-

genoten', 'Vriendschappen en relaties', en 'Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17' werd niet voldaan aan het vooropgestelde .30 criterium. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten' bleek niet significant te verschillen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het basis- en in het secundair onderwijs ($z = 0.95$, n.s.). Er bleek wel een significant verschil te zijn tussen de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de subschalen 'Vriendschappen en relaties' ($z = 2.95$, $p < .01$) en 'Vriendschappen en relaties zonder items 14 en 17' ($z = 3.88$, $p < .001$) voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het basis- en in het secundair onderwijs. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze subschalen was significant hoger bij leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het basisonderwijs. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de overige subschalen en de totaalscore van de SPQ was niet significant verschillend voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het basis- en het secundair onderwijs. Uit nadere analyse op *item niveau* bleek dat 13 van de 24 items niet aan het vooropgestelde criterium voldeden. Dit was het geval voor item 2 ($r_s = .21$, n.s.), item 3 ($r_s = -0.06$, n.s.), item 4 ($r_s = .03$, n.s.), item 5 ($r_s = .24$, n.s.), item 7 ($r_s = .18$, n.s.), item 8 ($r_s = .08$, n.s.), item 11 ($r_s = .22$, n.s.), item 12 ($r_s = .01$, n.s.), item 13 ($r_s = -.01$, n.s.), item 16 ($r_s = .28$, $p < .05$), item 20 ($r_s = .12$, n.s.), item 21 ($r_s = .15$, n.s.), en item 23 ($r_s = .22$, n.s.).

Intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid

Wat de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid betreft, werd er zowel op *totaal niveau*, *sub-schaal niveau* als *item niveau* voldaan aan het vooropgestelde criterium van .30. Deze resultaten waren steeds significant ($p < .001$). Enkel de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van item 3 lag iets lager in vergelijking met de andere items ($r_s = .52$; $p < .01$), maar lag nog steeds boven het vooropgestelde criterium. Deze intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid van de subschaal 'Vriendschappen en relaties zonder item 14 en 17' ($z = 2.38$, $p < .05$) en van de totale schaal ($z = 2.59$, $p < .01$) waren significant lager voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het secundair

onderwijs dan voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het basisonderwijs.

Zoals verwacht werd er een verschil tussen de inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid gesignaleerd. In het secundair onderwijs bleek voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voor bijna alle subschalen significant hoger dan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid ($z = 2.25 - 3.93$, $p < .05$).

6 Discussie

Uit onderzoek blijkt dat de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere onderwijs niet steeds optimaal verloopt. Koster e.a. (2008) ontwikkelden daarom de SPQ waarmee de sociale participatie van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften in kaart kan worden gebracht. De SPQ werd voor het Nederlandse basisonderwijs betrouwbaar en valide bevonden. In dit onderzoek werd nagegaan of de SPQ een betrouwbaar en valide instrument is voor gebruik in het Vlaamse basisonderwijs. Ook werd de betrouwbaarheid van de SPQ in het Vlaamse secundair onderwijs onderzocht.

6.1 Discussie van de resultaten

De resultaten van deze studie blijken veelbelovend te zijn. Zowel de totale SPQ alsook de vier subschalen bleken intern consistent en betrouwbaar te zijn in het Vlaamse basisonderwijs. Ook werd de discriminante validiteit van de SPQ in het basisonderwijs bevestigd voor de totale SPQ en drie subschalen. Deze bevindingen werden eveneens vastgesteld in eerder onderzoek in het Nederlandse basisonderwijs. Ook in het secundair onderwijs bleken zowel de totale SPQ alsook de vier subschalen intern consistent te zijn en bleken ze goed te scoren op de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid. De resultaten i.v.m. de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de SPQ in het secundair onderwijs zijn niet zo eenduidig positief. We bespreken de opvallendheden per subschaal.

De minst positieve resultaten werden gevonden voor de subschaal 'Acceptatie door klasgenoten'. De interne consistentie van deze subschaal voor leerlingen met

specifieke onderwijsbehoeften in het secundair onderwijs ligt net onder het vooropgestelde criterium van .70. Bovendien bleek de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor deze subschaal lager in vergelijking met de andere subschalen. In het basisonderwijs scoort deze subschaal nog net voldoende wat interbeoordelaarsbetrouwbaarheid betreft; in het secundair onderwijs is de betrouwbaarheid van deze subschaal tussen beoordelaars echter onvoldoende. Bovendien blijkt er geen significant verschil te zijn in de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften uit de verschillende onderwijsniveaus. Ook kon de discriminante validiteit van deze subschaal in het basisonderwijs niet bewezen worden. Er werd geen verschil gevonden tussen leerlingen met specifieke onderwijsnoden en hun klasgenoten op deze subschaal. Deze bevindingen zijn echter in strijd met de bevindingen over sociale acceptatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het reguliere basis- en secundair onderwijs (e.g., Humphrey & Symes, 2010).

De psychometrische gegevens voor de subschaal *'Acceptatie door klasgenoten'* geven aan dat de subschaal nog niet optimaal is samengesteld. Een mogelijke verklaring voor deze bevindingen kan gevonden worden in de manier waarop items 3, 12 en 13 geformuleerd zijn. Deze stellingen zijn namelijk eerder hypothetisch opgesteld door de term 'indien nodig' in de vraagstelling te verwerken, wat kan leiden tot interpretatieproblemen (e.g., "U verwacht dat klasgenoten bij het samenwerken, indien nodig, rekening houden met wat de leerling wel en niet kan"). Ook de term 'verwachting' leidt mogelijk tot meerdere opvattingen. Deze interpretatieproblemen lijken aannemelijk daar, uit de antwoorden bleek, dat twee verschillende leerkrachten voor éénzelfde leerling vaak tegenovergestelde scores op deze items gaven. Om foutieve interpretaties te voorkomen kan het nuttig zijn 'indien nodig' uit de vraagstelling te verwijderen en de vragen eerder te formuleren in de vorm van een reële situatie dan in termen van een verwachting (Brinkman, 1994).

De subschaal *'Vriendschappen en relaties'* bleek intern consistent te zijn, een vol-

doende hoge intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid te hebben en goede resultaten te behalen voor de discriminante validiteit. Toch bleken ook binnen deze subschaal enkele onvolkomenheden te zitten. Zo werden bijvoorbeeld de items 14 en 17 vaak niet ingevuld. In de originele vragenlijst stond bij elk van deze items de volgende opmerking tussen haken: "Indien de leerling niet in de buurt van de school woont, mag u deze vraag overslaan." Relatief veel leerkrachten hebben van deze optie gebruik gemaakt. Ook item 20 uit deze subschaal werd door leerkrachten in het secundair onderwijs vaak open gelaten, ondanks het feit dat deze optie niet uitdrukkelijk werd vermeld bij dit item. Elk van deze items peilde naar het samenkomen van klasgenoten na schooltijd. Verder bleek dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de volledige schaal 'Vriendschappen en relaties' relatief laag was voor de klasgenoten, en zelfs onvoldoende voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het secundair onderwijs. Dit kan er op wijzen dat leerkrachten, en zeker leerkrachten uit het secundair onderwijs waar er minder langdurig contact is tussen leerkrachten en leerlingen, vaak weinig zicht hebben op wat er buiten de schoolmuren gebeurt. Ondanks de lage respons op items 14 en 17, en in het secundair onderwijs item 20, lijken deze items toch een waardevolle bijdrage te leveren aan de interne consistentie van de subschaal 'Vriendschappen en relaties'. Men kan zich echter bedenkingen maken over de effectieve waarde van deze items. Wanneer deze niet worden ingevuld draagt het immers niets bij aan het resultaat dat de leerling behaalt. Bovendien blijven er in dat geval ook slechts twee of drie items over wat weinig is om te komen tot representatieve resultaten (Howitt & Cramer, 2007). Voor een goed gebruik van de SPQ zouden er best één of enkele bijkomende items worden gecreëerd. Een andere mogelijkheid zou zijn om deze items te bespreken met ouders om de respons op deze items te verhogen.

De subschaal *'Contacten en interacties'* behaalt goede resultaten op het vlak van interne consistentie, inter- en intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voor leerlingen in beide onderwijsniveaus. Ook de discriminante validiteit van deze subschaal is goed. Toch

bleken enkele items het minder goed te doen. In het basisonderwijs valt vooral de lage samenhang van item 4 met de andere items op, en in beide onderwijsniveaus is er sprake van een relatief lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van enkele items binnen de schaal. Het merendeel van deze items, nl. item 2, item 4, item 7 en item 11, bleken over pesten te gaan. Men kan zich hierbij afvragen of het thema pesten wel aansluit bij de subschaal 'Contacten en interacties'. In onderzoek werd immers evidentie gevonden dat pesten ook beschouwd kan worden als een relatie of als een groepsproces (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Pierce & Cohen, 1995). 'Pesten' kan ook een moeilijk thema zijn voor leerkrachten om te beoordelen. Zo blijkt uit onderzoek dat ongeveer de helft van de leerlingen die gepest wordt niets durft te zeggen tegen de leerkracht en komt pesten vaak verdoken voor (Fekkes et al., 2005, Pierce & Cohen, 1995). Alles in beschouwing genomen lijkt het zinvol deze items, die onderling sterk gecorreleerd zijn, binnen een andere subschaal te plaatsen. De subschaal 'Sociale zelfperceptie' bleek intern consistent en betrouwbaar te zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en hun klasgenoten in het basisonderwijs, én voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het secundair onderwijs. Ook de discriminante validiteit van deze subschaal werd ondersteund. Er deden zich eveneens geen opvallende afwijkingen voor op item niveau.

6.2 Beperkingen en aanbevelingen

Uit het onderzoek kwamen echter enkele beperkingen en aanbevelingen aan het licht die in overweging dienen te worden genomen.

Een eerste aanbeveling betreft het uitvoeren van verder onderzoek naar de validiteit van de SPQ. In dit onderzoek werden er geen gegevens verzameld over de discriminante validiteit van de SPQ in het secundair onderwijs. Bovendien werd de constructvaliditeit van de SPQ niet onderzocht. We hebben voorlopig dus geen zicht op het feit of de SPQ in Vlaanderen meet wat hij beoogt te meten. Onderzoek waarbij de kernthema's van de SPQ gekoppeld worden aan een

ander meetinstrument dat hetzelfde beoogt te meten, is dus aangewezen. Het uitvoeren van een confirmatorische factoranalyse is aangeraden in dit opzicht. Evidentie wordt gevonden bij Koster e.a. (2011), die op deze manier de constructvaliditeit van de SPQ in het Nederlandse basisonderwijs konden aantonen. Tot slot kan het ook zinvol zijn de meetinstrumenten, gebruikt in deze studie, te optimaliseren volgens de besproken suggesties.

Ten tweede kan het waardevol zijn te onderzoeken of de SPQ betrouwbaar en valide is voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In deze studie werden immers enkel leerlingen die ondersteuning kregen via GON of ION betrokken waardoor niet alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften werden bereikt. Men kan echter veronderstellen dat ook kansarme leerlingen, hoogbegaafde leerlingen, anderstalige leerlingen, enzovoorts, een risicogroep vormen om een sociaal nadelige positie te verwerven (D'hondt & Van Rossen, 2004; Frisé, Jonsén, & Persson, 2007).

Een derde suggestie voor toekomstig onderzoek is het nader bestuderen van de waarneming van leerkrachten. Uit eerder onderzoek bleek dat leerkrachten niet steeds een correcte inschatting maken van de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Op basis van de lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de SPQ in het secundair onderwijs, lijkt dit vooral van toepassing te zijn in het secundair onderwijs, waar de mening van verschillende leerkrachten over de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften erg vaak verschilt. Men zou zich kunnen afvragen of de leerkracht, en zeker in het secundair onderwijs waar het contact tussen de leerlingen en de leerkrachten minder langdurig is, wel de juiste referentiepersoon is om een correcte inschatting te maken van de sociale relaties van hun leerlingen. Desalniettemin is de beslissing om interventies op te starten vaak mede afhankelijk van de beoordeling van leerkrachten. Het zou dan ook interessant zijn om in toekomstig onderzoek de perceptie van de leerkracht te vergelijken met deze van de leerling en dit voor verschillende beperkingen, en voor ver-

schillende leeftijdsgroepen. Wanneer men weet waar de misconcepties liggen, zal het mogelijk worden hieraan te werken door het bieden van informatie over bepaalde problematieken. Dit kan op zijn beurt leiden tot een beter inzicht en mogelijk dus ook tot een correctere waarneming.

6.3 Conclusie

Ondanks de besproken beperkingen lijkt de SPQ een waardevol screeningsinstrument te worden om de sociale positie van een leerling met specifieke onderwijsbehoeften te bewaken. Hierdoor zal er tegemoet gekomen worden aan de verontrustende vaststellingen over de sociale participatie van deze leerlingen. Door preventief te werken zullen er tijdig interventies kunnen worden ondernomen, wat de ontwikkelingskansen van de leerling met specifieke onderwijsbehoeften ten goede zal komen. In dit onderzoek werd duidelijk dat de leerkracht hierbij een belangrijke monitoringsrol krijgt toebedeeld. De leerkracht mag echter niet alleen staan in deze taak te midden van een steeds complexere en meer diverse onderwijscontext. Een nauwe samenwerking met ouders en teamleden lijkt dan ook een noodzakelijke voorwaarde om te komen tot een optimaal gebruik van de SPQ. Echter, vooraleer effectieve implementatie mogelijk wordt, is het noodzakelijk de constructvaliditeit verder te onderzoeken. Bovendien is meer onderzoek naar de oorzaken van de minder goede interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de SPQ in het secundair onderwijs wenselijk.

Literatuur

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CISE.

Borrey, G., Jennes, A., Ranschaert, I., & Ghesquière, P. (2005). Het buitengewoon onderwijs op nieuwe wegen. In H. Grietens, J. Vanderfaeille, & W. Hellinckx (red.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening 2. Nieuwe ontwikkelingen in het zorgveld* (2^e herziene druk) (pp. 199-234). Leuven: Acco.

Brinkman, J. (1994). *De vragenlijst*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 197-208. doi: 10.1080/0885625032000078989

Chamberlain, B., Kasari, K., & Rotherham-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242. doi: 10.1007/s10803-006-0164-4

Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591-616. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093606

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.17-59). Cambridge: Crambridge University Press.

De Geyter, L. (red.). (2004). *Geïntegreerd onderwijs. Inclusief onderwijs. Vademecum. Gewoon en buitengewoon onderwijs samen zorgverbredend op weg naar een zo inclusief mogelijke school*. Antwerpen: Garant.

Devroey, A., & Roelandts, K. (2008). *PWO Inclusief de middelbare school 2008-2011*. Onderzoeksrapport deel 2: Screening van inclusieve praktijk (intern rapport). Leuven: KHL BaBu en KU Leuven.

D'Hondt, C., & Van Rossen, H. (2004). *Hoogbegaafde kinderen, op school en thuis: Een gids voor ouders en leerkrachten*. Antwerpen: Garant.

de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331-353.

Eurydice (2010a). *National Synopsis of the Educational System and Current Reforms in Europe The Netherlands 2010*. Brussels: Vlaamse overheid.

Eurydice (2010b). *National Synopsis of the Educational System and Current Reforms in Europe Belgium – Flemish Community 2010*. Brussels: Vlaamse overheid.

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior.

- Health Education Research*, 20, 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (and sex, drugs and rock 'n' roll)* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15-30. doi: 10.1080/08856250601082224
- Frisén, A., Jonsson, A.-K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42, 749-761.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2007). *Statistiek in de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77-91. doi: 10.1080/08856250903450855
- Koster, M., Minnaert, A. E. M. G., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2011). Assessing social participation of students with special needs in inclusive education: Validation of the Social Participation Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 199-213. doi: 10.1177/0734282910384065
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140. doi: 10.1080/13603110701284680
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. J., & Spelberg, H. C. L. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: The construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 14, 395-409. doi: 10.1080/1380361080237657
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools. Examination of a teacher questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 213-222. doi: 10.1027/1015-5759.25.4.2132
- Ladd, G. W. (2009). Trends, travails and turning points in early research on children's peer relationships: Legacies and lessons for our time? In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 20-41). New York, NY: The Guilford Press.
- Lebeer, J. (Ed.). (2006). *In-clues. Clues to inclusive and cognitive education. Recommendations, theory, research, application models of good practice*. Antwerpen: Garant.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 271-285. doi: 10.1080/1034912042000259233
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 7-14. doi: 10.1080/08856250601082182
- Meijer, C. J. W. (Ed.). (2003). *Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Pierce, K. A., & Cohen, R. (1995). Aggressors and their victims: Toward a contextual framework for understanding children's aggressor-victim relationships. *Developmental Review*, 15, 292-310. doi: 10.1006/drev.1995.1011
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, Emotional and Personal Development* (6th ed., pp. 571-645). Wiley: John Wiley & Sons Inc.
- ter Laak, J. J. F., & de Goede, M. P. M. (2003). *Psychologische diagnostiek. Inhoudelijke en methodologische grondslagen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. Afgehaald via <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Van Hove, G., & De Vroey, A. (2008). Inclusief

onderwijs volop in beweging. In I. Nicaise & E. Desmedt (red.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid* (pp. 235-260). Mechelen: Plantyn.

van Peet, A., Namesnik, K., & Hox, J. (2010). *Toegepaste statistiek. Beschrijvende technieken* (3^e herziene druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Leuven: Acco.

Manuscript aanvaard op: 28-11-2012

Auteurs

Goele Bossaert is postdoctoraal onderzoeker bij de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven.

Sophie Martens en Carolien Vanmarsenille zijn voormalige studentes van de Master Pedagogische Wetenschappen, KU Leuven.

Nele Vertessen is voormalige studente Master Educatieve Studies, KU Leuven en **Prof. dr.**

Katja Petry is docent bij de Onderzoekseenheid Gezins- en Orthopedagogiek, KU Leuven

Correspondentieadres: Goele Bossaert, Leopold Vanderkelenstraat 32, Box 3765, B-3000 Leuven, Belgium, Tel.: +32 16 373891, Fax:

+32 16 325933, Email address: goele.bossaert@ppw.kuleuven.be

Abstract

The reliability and discriminant validity of the Social Participation Questionnaire in Flemish education

An international trend towards inclusive education is noticeable. However research shows that pupils with special educational needs (SEN) are at risk of becoming social rejected. This study addresses the reliability and discriminant validity of the Social Participation Questionnaire (SPQ), a teacher questionnaire to assess the social participation of pupils with SEN. In the first part the reliability and the discriminant validity was examined among 114 pupils with SEN and 114 typical peers in primary education. In the second part the reliability of the SPQ was studied among 108 pupils with SEN in secondary education. The questionnaire as a whole and each of the four subscales were found to be reliable and evidence was obtained for the discriminant validity. However, in secondary education, the interrater reliability of two subscales was not proven. Further research regarding the validity and the causes of the lack in interrater reliability in secondary education is recommended.