

Sociale participatie in het secundair onderwijs in Oostenrijk gemeten met de Social Participation Questionnaire

M.G.P. Hessels en S. Schwab

Samenvatting

In Oostenrijk wordt voor de nabije toekomst gestreefd naar inclusief onderwijs voor alle leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Deze leerlingen blijken echter vaker het risico te lopen sociaal geïsoleerd te raken. In deze studie rapporteren we over de psychometrische kwaliteiten van een Duitse versie van de Social Participation Questionnaire (SPQ; Koster, Nakken, Pijl, Van Houten & Spelberg, 2008), zoals we die in Oostenrijk hebben toegepast. De SPQ is ingevuld door de leerkrachten van 460 leerlingen in het secundair onderwijs, waarvan 55 een gediagnosticeerde specifieke onderwijsbehoefte hadden. De Duitstalige SPQ blijkt goede psychometrische karakteristieken te vertonen. De vier subschalen, evenals de totale SPQ-score, blijken een goede betrouwbaarheid te hebben voor leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften. Zoals verwacht, schatten leerkrachten de sociale participatie van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften lager in dan die van de andere leerlingen. Dit geldt voor de totale SPQ-score en voor drie van de vier subschalen (Contacten en Interacties, Vriendschappen en relaties en Sociale zelfperceptie). De onderhavige studie bevestigt, over het algemeen, de resultaten van de studies in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs.

1. Theoretisch kader

Inclusief onderwijs is een belangrijk streven in het internationale onderwijsveld. Het recht op inclusie is de afgelopen jaren vastgelegd in meerdere verdragen, zoals het Verdrag van Salamanca uit 1994 en het Verdrag over de Bescherming van de Rechten van Personen met een Bepmerking in 2006 (United Nations, 2006). Inmiddels is dit laatste verdrag door 152 landen onderschreven, waaronder Oostenrijk (ratificatie in 2009). Hoewel

inclusieve scholing al sinds 1993 in de wet verankerd is in Oostenrijk, zijn er nog grote verschillen te constateren tussen de individuele federale staten. Het percentage leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (SOB) dat in inclusieve scholen wordt onderwezen is bijvoorbeeld bijna 80% in de regio Steiermark, terwijl dit minder dan 30% is in de regio Tirol (Statistik Austria, 2014).

Een belangrijke constatering bij onderwijs in inclusieve scholen, in vergelijking met onderwijs in speciale scholen, is onder andere de betere ontwikkeling van leerprestaties in inclusieve klassen (zie bijv. Eckhardt, Haeblerin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Rouse & McLaughlin, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Echter, een van de meest genoemde redenen voor inclusief onderwijs is de gedachte dat het bezoeken van speciale klassen tot sociale uitsluiting leidt. Inclusieve scholing, zo wordt geredeneerd, vermindert vooroordelen en stigma (Avramidis, 2010). Aangezien de wet hen daartoe de mogelijkheid biedt, wensen vele ouders van Oostenrijkse kinderen met SOB daarom dat hun kind naar een inclusieve school gaat (Gasteiger-Klicpera, Klicpera, Gebhardt & Schwab, 2013). Een recente studie van Schwab (2014a) toont bovendien aan dat de Oostenrijkse bevolking over het algemeen de sociale integratie van leerlingen met SOB positief waardeert.

Hoewel de gedachte dat inclusieve scholing van leerlingen met SOB automatisch tot grotere sociale participatie leidt lijkt te overheersen en inclusieve scholing de contacten tussen leerlingen met en zonder SOB inderdaad vermeerderd, laten onderzoeksresultaten wisselende uitkomsten zien. Sommige studies tonen geen verandering in sociale participatie, andere studies rapporteren positieve veranderingen, bijvoorbeeld aangaande vriendschappen tussen leerlingen met en zonder SOB, terwijl weer andere onderzoeken negatieve effecten aangeven, zoals een grotere

‘slachtofferrol’ bij leerlingen met SOB in inclusieve klassen (voor een overzicht, zie Nakken en Pijl, 2002).

Koster, Nakken, Pijl, Van Houten en Spelberg (2008) geven echter aan dat er veel ambiguïteit bestaat met betrekking tot het gebruik van het concept sociale participatie door onderzoekers. In hun review van de onderzoeksliteratuur over de periode 1995-2005 geven Koster, Nakken, Pijl en Van Houten (2009) aan dat sociale participatie, sociale inclusie en sociale integratie de drie meest gebruikte overkoepelende begrippen zijn, die echter inhoudelijk nauwelijks van elkaar blijken te verschillen. De auteurs beargumenteren vervolgens hun voorkeur voor de term “sociale participatie”. Verdere analyse van het concept sociale participatie in de onderzoeksliteratuur leidde vervolgens tot het onderscheiden van vier hoofdthema’s: *vriendschappen en relaties, interacties en contacten, sociale zelfperceptie en acceptatie door klasgenoten* (Koster et al., 2009). Om de sociale participatie van leerlingen te meten zijn de vier centrale thema’s door de auteurs geoperationaliseerd in een vragenlijst voor leerkrachten (Koster et al., 2008).

Onderzoek naar de sociale participatie van leerlingen met SOB in het basis- en secundair onderwijs laat, ondanks enige verschillen tussen de twee schoolniveaus, over het algemeen een verontrustend beeld zien. Zo hebben leerlingen met SOB veelal minder vriendschappen dan hun klasgenoten zonder SOB, ofwel helemaal geen vrienden in de klas (Frostdad & Pijl, 2007; Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010). Volgens Frostdad, Mjaavtn en Pijl (2011) heeft 18% van leerlingen met SOB in het 10^e schooljaar (14.4 jaar oud) geen vriend of vriendin in de klas. Het percentage is ongeveer de helft minder bij leerlingen zonder SOB. Daarbij is tevens de kwaliteit van de vriendschappen minder goed bij leerlingen met SOB (Locke, Ishijima, Kasari, & London, 2010; Whitehouse, Durkin, Jaquet, & Ziatas, 2009).

Ook met betrekking tot samen doorgebrachte tijd vertonen leerlingen met SOB minder interacties met medeleerlingen dan leerlingen zonder SOB (Carter, Hughes, Guth, & Copeland, 2005; Koster, et al., 2010;

Pijl, Koster, Hannink, & Stratingh, 2011). Voorts geven leerlingen met SOB veel vaker aan dat ze niemand hebben om mee te praten (Schwab, 2015a).

Aangaande de subjectieve zelfinschatting over de sociale situatie geeft de meerderheid van de leerlingen, zowel met als zonder SOB, aan dat ze tevreden zijn (Koster et al., 2010). Vergelijkingen van de twee groepen leerlingen laten echter zien dat de leerlingen met SOB zich minder geaccepteerd (Koster et al., 2010 ; Schwab, 2015a) en minder geïntegreerd voelen (Bless & Mohr, 2007; Koster et al., 2010 ; Ruijs & Peetsma, 2009), maar vooral ook dat ze zich veel eenzamer voelen (Bossart, Colpin, Pijl, & Petry, 2013; Pijl, Skaalvik, & Skaalvik , 2010; Rubin, Fredstrom, & Bowker, 2008; Schwab, 2015a). De aard van de SOB speelt hierbij ook een belangrijke rol: Leerlingen met gedragsproblemen, bijvoorbeeld, voelen zich minder sociaal geïntegreerd (Venetz & Tarnutzer, 2012). Recente studies laten echter niet altijd onderscheid zien tussen de zelfinschattingen van sociale integratie tussen leerlingen met en zonder SOB (Schwab, 2014b; Venetz & Tarnutzer, 2012).

Wat betreft acceptatie in de groep van leeftijds- en klasgenoten, zijn leerlingen met SOB duidelijk slechter af: ze zijn minder geliefd, ze worden minder geaccepteerd en vaker afgewezen (Bless, 2000; Eckhardt, 2006; Frostdad & Pijl, 2007; Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003; Ruijs & Peetsma, 2009). Ze hebben ook een groter risico slachtoffer te worden van pesten (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2003; Schwab, Gebhardt, & Gasteiger-Klicpera, 2013).

De beperkte sociale participatie van deze leerlingen kan zorgwekkend genoemd worden, omdat dit kan leiden tot zowel interne als externe problemen bij de leerling (zie bijv. Durrant, Cunningha, & Voelker, 1990). Kinderen die slachtoffer zijn van pesten hebben bijvoorbeeld vaker slaapproblemen, hoofdpijn en buikpijn (Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996).

Gezien de negatieve invloed die een geringe sociale participatie heeft op de psychische en fysieke gesteldheid, zijn preventie

en interventie van groot belang. De meeste interventieprogramma's zijn gericht op de leerlingen met SOB zelf (d.w.z., hun sociale gedragingen) of op hun klas- en leeftijdsgenootjes, en dan vooral de attitudes van de leerlingen ten opzichte van de inclusie van leerlingen met SOB (Chang, 2004; Garotte & Sermier Dessemontet, 2015). In de wetenschappelijke literatuur wordt echter ook de leerkracht een uiterst belangrijke rol toegeschreven aangaande een succesvolle inclusie van leerlingen met SOB (Moen, 2008). In recente studies wordt daarom de rol van de leerkracht in de sociale participatie van leerlingen met SOB nader geanalyseerd (Huber, 2013; Huber, Gebhardt, & Schwab, 2015; Schwab, Huber, & Gebhardt, 2015).

In de wetenschap dat de rol van de leerkracht van groot belang is, is het eigenlijk verbazingwekkend dat er geen Duitstalig instrument beschikbaar is, dat de leerkracht kan gebruiken om de sociale participatie van zijn/haar leerlingen in de vier eerder genoemde gebieden (*riendschappen en relaties, interacties en contacten, sociale zelfperceptie en acceptatie door klasgenoten*) in kaart te brengen. De momenteel beschikbare Duitstalige instrumenten, zoals de *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (Petermann & Petermann, 2006), meten eerder sociale competenties (in de Duitse culturele setting) dan sociale participatie. De subschaal *Sociale contacten* van dit instrument bevat bijvoorbeeld het item "Houdt gepaste afstand". Voor het vaststellen van sociale participatie op zich, worden items gebruikt die vragen naar geliefd zijn of afwijzing (Schwab et al., 2013).

Koster en collega's (2008) hebben een Nederlands instrument (Sociale Participatie Vragenlijst) ontwikkeld voor leerkrachten in het basisonderwijs, welke de vier deelgebieden van sociale participatie meet. De studies van Koster, Timmerman et al. (2009) in Nederland en van Bossaert, Martens, Vanmarsenille, Vertessen, en Petry (2013) in Vlaanderen toonden aan dat de psychometrische kwaliteiten van het instrument over het algemeen goed zijn, ook voor leerlingen met SOB. In het onderzoek van Koster, Timmerman, et al. (2009) bevestigde een

confirmatorische factoranalyse grotendeels de structuur van een eerste versie van het instrument (met 4 subschalen). De definitieve versie van de SPQ liet vervolgens een goede onderscheiding tussen de afzonderlijke schalen zien. Een Mokken analyse, aangevuld met een klassieke betrouwbaarheidsanalyse toonde voorts een goede homogeniteit (H -coëfficiënten variërend van .49 tot .70) en hoge betrouwbaarheid (ρ variërend van .80 tot .95 voor de subschalen en .95 voor de totale schaal). Koster et al. (2008) toonden met dit instrument aan dat leerkrachten de sociale participatie van leerlingen met SOB in het basisonderwijs significant lager inschatten dan die van de overige leerlingen. Dit gold zowel voor de totaalscore als voor elk van de vier deelgebieden.

Een toepassing van de schalen in het Vlaams basisonderwijs (Bossaert, Martens, et al., 2013) toonde een hoge betrouwbaarheid voor de totale schaal ($\alpha=.90$ voor leerlingen met SOB en $\alpha=.91$ voor gematchte klasgenoten) en een zeer acceptabele betrouwbaarheid voor de vier subschalen (α variërend van .75 tot .84 voor leerlingen met SOB en van .78 tot .87 voor de gematchte klasgenoten). De item-totaal-correlaties waren laag voor slechts één item, maar verwijdering van dit item zou geen substantiële verhoging van de betrouwbaarheid opleveren. Inter- en intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid werd in deze studie eveneens als voldoende geschat, hoewel enkele items niet aan het vooropgestelde criterium voldeden. Verder toonde de studie aan dat leerlingen met SOB in het basisonderwijs significant lagere scores hadden dan leerlingen zonder SOB, met uitzondering van de subschaal *acceptatie door klasgenoten*. In het secundair onderwijs, met uitsluitend leerlingen met SOB, toonde de SPQ een hoge betrouwbaarheid voor de totale schaal ($\alpha=.94$) en eveneens acceptabele betrouwbaarheid voor de vier subschalen (α variërend van .69 tot .87). De item-totaal-correlatie was ook hier voor slechts één item laag, maar verwijdering van het item zou geen substantiële verhoging van de betrouwbaarheid opleveren. Hoewel de intra-beoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was, toonde de inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid niet optimale resultaten

voor *acceptatie door klasgenoten en vriendschappen en relaties* (Bossaert, Martens, et al., 2013).

Het doel van de onderhavige studie is een eerste schatting te verkrijgen van enkele psychometrische kenmerken van de Duitstalige versie van de SPQ bij leerlingen met en zonder SOB in het secundair onderwijs in Oostenrijk: de betrouwbaarheid (Cronbach's α), de bijdrage van de afzonderlijke items aan de subschalen (item-totaal-correlaties, factorladingen) en de construct-validiteit (correlaties tussen de subschalen onderling en de correlaties van de subschalen met de totale schaal). Een α van .70 of hoger en (gecorrigeerde) item-totaal-correlaties groter dan .30 worden als acceptabel beschouwd (Field, 2005). Ook is Cronbach's α na verwijdering van de individuele items berekend, om na te gaan of verwijdering van slecht passende items tot een hogere α zou leiden. In navolging van Van Peet, Namesnik, en Hox (2010) wordt een verschil van .05 aangehouden om te besluiten een item te verwijderen. Om na te gaan of individuele items voldoende aan een schaal bijdragen, worden factorladingen van minimaal .40 aangehouden (Stevens, 1992).

Tevens is ingegaan op de vraag of Oostenrijkse leerkrachten de leerlingen met SOB eveneens lager inschatten wat betreft hun sociale participatie dan leerlingen zonder SOB (discriminante validiteit). Met behulp van multi-niveau regressie analyses, waarbij rekening wordt gehouden met het feit dat een deel van de variantie zich op het niveau van de klas bevindt, wordt onderzocht of er verschillen zijn tussen leerlingen in klassen met minstens één leerling met SOB en klassen waarin zich geen leerling met SOB bevindt. Op leerlingniveau worden de variabelen geslacht en "wel of niet SOB leerling" als verklarende factoren ingevoerd.

2. Methode

2.1 Steekproef

De data zijn verzameld in het kader van het overkoepelende ATIS-SI project dat is gericht op leerlingen in het basis- en secundair onderwijs: Attitudes Towards Inclusion in School linked with Social Inclusion

(Schwab, 2015b). In deze bijdrage worden uitsluitend de data van de leerlingen in het secundair onderwijs (7^e schooljaar) geanalyseerd. Het betreft in totaal 730 leerlingen (354 jongens en 376 meisjes) in de leeftijd van 12 tot 15 jaar uit de federale bondsstaten Steiermark, Nederoostenrijk en Burgenland. Hiervan hebben 91 leerlingen (60 jongens, 31 meisjes) een gediagnostiseerde SOB. Voor het overgrote deel (75) betreft het leerlingen met leermoeilijkheden (lees- en rekenproblemen); in 5 gevallen gaat het om leermoeilijkheden gecombineerd met gedragsproblemen. Bij de overige 11 leerlingen betreft het een lichamelijke handicap, auditieve stoornis, verstandelijk beperking en gedragsproblemen. Getracht is in elke school parallelklassen te verkrijgen, waarbij in de éne klas minstens één leerling met SOB onderwezen werd (aangeduid als "inclusieve klas"). In de andere klas (aangeduid als "klas zonder SOB") werd op dat moment geen leerling met SOB onderwezen. Alle leerlingen met SOB volgden derhalve onderwijs in een inclusieve klas. Dit gold tevens voor bijna 49% van de leerlingen zonder SOB. Van 10.5% van de leerlingen is bekend dat ze een migratieachtergrond hebben en van 3.3% zijn geen gegevens beschikbaar. Leerlingen met een migratieachtergrond (geoperationaliseerd als "niet in Oostenrijk geboren") hebben even vaak een SOB als de overige leerlingen ($\chi^2=.771, p = .38$).

De leerkrachten van de participerende klassen is gevraagd de SPQ in te vullen voor elk van de leerlingen. Helaas heeft een aantal leerkrachten de vragenlijst in het geheel niet teruggestuurd, waardoor van slechts 460 leerlingen zonder SOB en 55 leerlingen met SOB data voorhanden zijn (15 scholen, 35 klassen). Voorts ontbraken bij negen vragenlijsten één of enkele antwoorden. Dit betrof uitsluitend leerlingen zonder SOB.

2.2 Instrument

De Social Participation Questionnaire (Koster et al., 2008, Koster, Timmerman, et al., 2009) bestaat uit 24 items en bestrijkt de eerder genoemde vier deelgebieden *Vriendschappen en relaties* (5 items, bijvoorbeeld "De leerling maakt deel uit van een vriendengroepje"),

Interacties en contacten (9 items, bijvoorbeeld “De leerling heeft zichtbaar pret met klasgenoten”), *Sociale zelfperceptie* (5 items, bijvoorbeeld “De leerling voelt zich volgens u eenzaam in de klas en op school”) en *Acceptatie door klasgenoten* (5 items, bijvoorbeeld “Klasgenoten komen op voor de leerling wanneer leerlingen uit andere klassen of leerlingen van een andere school de leerling op een vervelende manier behandelen”). De Likert-items hebben steeds vijf antwoordcategorieën die variëren van “Dit is geheel niet van toepassing” (1) tot “Dit is zeer sterk van toepassing” (5). Omwille van de vergelijkbaarheid is de schaal score van *Interacties en contacten* omgerekend naar een schaal met vijf items.

De vragenlijst is door de eerste auteur van dit artikel in het Duits vertaald waarna de exacte betekenis steeds uitvoerig bediscussieerd is met de tweede auteur. De vertalingen zijn aangepast totdat volledige overeenstemming over de betekenis werd bereikt.

3. Resultaten

Tabel 1 toont de interne consistentie van de subschalen en de totale schaal score van de SPQ. In beide groepen leerlingen (met en zonder SOB) zijn de α -betrouwbaarheden hoog te noemen en voldoen ruim aan de limiet van .70. In de groep leerlingen zonder SOB varieert Cronbach α van .80 tot .90 voor de subschalen. Voor de totale schaal wordt een α van .94 gevonden. In de groep leerlingen met SOB varieert Cronbach α van .80 tot .94 voor de subschalen en wordt een α =.95 voor de totale schaal gevonden. De

waarden zijn sterk vergelijkbaar in de twee groepen. Ook de gecorrigeerde item-totaal correlaties (r_{it}) zijn goed te noemen. Voor *Vriendschappen en relaties* variëren deze van .53 tot .82 in de groep leerlingen zonder SOB en van .57 tot .87 in de groep leerlingen met SOB. Voor *Interacties en Contacten* is dat, respectievelijk, van .58 tot .74 en van .62 tot .84, voor *Sociale zelfperceptie* van .55 tot .69 en van .44 tot .70, en voor *Acceptatie door klasgenoten* variëren deze waarden van .43 tot .74, respectievelijk .van 62 tot .85. Voor de totale schaal variëren de r_{it} -waarden van .53 tot .74 en van .39 tot .85, respectievelijk. De laagste, maar nog steeds zeer acceptabele r_{it} -waarde (.39) wordt gevonden bij de totale schaal score in de groep van leerlingen met SOB. De r_{it} -waarden geven aan dat de items steeds bijdragen aan een betrouwbare meting, zowel wat betreft de subschalen als de totale schaal. Verwijdering van individuele items leidt bij geen enkele schaal tot een hogere α .

Aangezien het aantal leerlingen met SOB relatief gering is en het totaal aantal variabelen relatief hoog, is een (confirmatorische of exploratieve) factor analyse van alle items tezamen onzes inziens weinig zinvol. Om na te gaan of elke schaal unidimensioneel is, hebben we daarom uitsluitend de individuele subschalen aan een principale componenten analyse onderworpen, apart in beide groepen. Telkens is een oplossing gevonden met slechts één factor. Bij de schaal *Vriendschappen en relaties* is de door de factor verklaarde variantie respectievelijk 67% (zonder SOB) en 68% (met SOB). De factorladingen variëren van .68 tot .89 in de eerste groep en van

Tabel 1
Cronbach's α , range van gecorrigeerde item-totaal-correlaties (r_{it}) en steekproefgrootte (N) bij leerlingen met en zonder SOB

Schaal (aantal items)	Leerlingen zonder SOB			Leerlingen met SOB		
	α	r_{it}	N	α	r_{it}	N
Vriendschappen en relaties (5)	.88	.53 - .82	460	.88	.57 - .87	55
Interacties en Contacten (9)	.90	.58 - .74	453	.94	.62 - .84	55
Sociale zelfperceptie (5)	.80	.55 - .69	456	.80	.44 - .70	55
Acceptatie door klasgenoten (5)	.82	.43 - .74	460	.89	.62 - .85	55
Totaal (24)	.94	.53 - .74	451	.95	.39 - .85	55

.70 tot .92 in de tweede groep. De schaal *Interacties en contacten* vertoont eenzelfde beeld. De door de factor verklaarde variantie is respectievelijk 55% (zonder SOB) en 67% (met SOB). De factorladingen variëren van .67 tot .81 in de eerste groep en van .69 tot .90 in de tweede. *Sociale zelfperceptie* levert een verklaarde variantie op van respectievelijk 56% (zonder SOB) en 57% (met SOB). De factorladingen variëren van .69 tot .83 bij leerlingen zonder SOB en van .61 tot .83 bij leerlingen met SOB. De factor verklaart 54%, respectievelijk 70%, bij de schaal *Acceptatie door klasgenoten*. De factorladingen variëren van .58 tot .87 in de groep zonder SOB en van .74 tot .92 in de groep met SOB. De factorladingen zijn telkens ruim hoger dan .40. Dit betekent dat de items in beide groepen goed in de vier subschalen passen.

De kwaliteit van de schalen is in overeenstemming met de resultaten die gerapporteerd werden door Koster et al (2009) betreffende het Nederlandse basisonderwijs. In tegenstelling tot de studie van Bossaert et al. (2013) in het Vlaams basis- en secundair onderwijs, zijn in deze studie geen zwak functionerende items gevonden, hoewel ook hier een klein verschil in α -betrouwbaarheid voor de schaal *Acceptatie door klasgenoten*, in het voordeel van de leerlingen met SOB, zichtbaar is.

Om inzicht te krijgen in de constructvaliditeit zijn de correlaties tussen de scores op de subschalen onderling en tussen de subschalen en de totale schaal berekend. Aangezien de subschalen deel uitmaken van de totale schaal en zo artificieel de correlaties verhogen, zijn de correlaties gecorrigeerd

voor contaminatie (McNemar, 1969). De correlaties zijn weergegeven in Tabel 2.

De correlaties tussen de scores op de subschalen, variërend van .50 tot .82 in de groep zonder SOB en van .47 tot .76 in de groep met SOB, zijn te kwalificeren als redelijk tot sterk. In beide groepen worden de laagste correlaties gevonden tussen *Interacties en contacten* en *Acceptatie door klasgenoten* en de hoogste tussen *Interacties en contacten* met *Sociale zelfperceptie*. De gecorrigeerde correlaties van de afzonderlijke subschalen met de totaalscore variëren van .60/.61 (*Vriendschappen en relaties*) tot .82 (*Interacties en contacten*) in beide groepen. Alle correlaties zijn significant ($p \leq .01$). Hoewel er kleine verschillen zijn op te merken, is het patroon van correlaties (qua sterkte) identiek in de twee groepen, dat wil zeggen, de structuur is gelijk voor leerlingen met en zonder SOB. Tabel 3 presenteert de gemiddelden en standaarddeviaties van de vier schalen en de totale schaal in de afzonderlijke groepen.

In de groep leerlingen zonder SOB variëren de gemiddelde schaalcores van 19.0 voor *Acceptatie door klasgenoten* tot 22.0 voor *Interacties en Contacten*. De totale schaalcore is 82.1. Bij de leerlingen met SOB variëren de gemiddelde schaalcores van 16.2 voor *Vriendschappen en relaties* tot 19.5 voor *Interacties en Contacten*. De totale schaalcore is 73.2. De standaarddeviaties variëren van 3.2 tot 4.9 bij de leerlingen zonder SOB. De standaarddeviaties variëren van 4.0 tot 5.7 bij leerlingen met SOB en zijn dus

Tabel 2

Correlaties tussen de subschalen onderling en tussen de subschalen en de SPQ totaalscore (leerlingen zonder SOB onder de diagonaal, leerlingen met SOB boven de diagonaal)

	VR	IC	SZ	AK	SPQ
Vriendschappen en relaties		.63**	.55**	.47**	.61**
Interacties en Contacten	.62**		.76**	.71**	.82**
Sociale zelfperceptie	.52**	.82**		.69**	.76**
Acceptatie door klasgenoten	.50**	.63**	.63**		.70**
SPQ totaalscore	.60**	.82**	.82**	.64**	

VR=Vriendschappen en relaties; IC=Interacties en Contacten; SZ=Sociale zelfperceptie; AC=Acceptatie door klasgenoten; ** $p \leq .01$

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties van de vier sub-schalen en de totale schaal bij leerlingen met en zonder SOB

Schaal (maximum)	Leerlingen zonder SOB			Leerlingen met SOB		
	M	SD	N	M	SD	N
Vriendschappen en relaties (25)	19.5	4.9	460	16.2	5.7	55
Interacties en Contacten (25)	22.0	3.2	453	19.5	4.5	55
Sociale zelfperceptie (25)	21.3	3.5	456	18.9	4.2	55
Acceptatie door klasgenoten (25)	19.0	3.8	460	18.6	4.0	55
Totaal (100)	82.1	12.6	451	73.2	15.6	55

licht hoger. Ook de standaarddeviatie voor de totaalscore is met 15.6 iets hoger dan de 12.6 die bij de groep zonder SOB wordt gevonden. Bij een theoretische midden-waarde van 15 voor de subschalen en 60 voor de totale schaal kan gesteld worden dat de leerlingen op alle schalen relatief positief worden ingeschat.

Ten einde te onderzoeken of de verschillen tussen de groepen significant zijn, zijn multi-niveau regressie analyses (Maximum-Likelihood schattingen) uitgevoerd, met twee variabelen op het niveau van de leerlingen (SOB en geslacht) en één variabele op het niveau van de klassen (inclusieve klas of klas zonder SOB). Gezien de grootte van steekproef zijn de analyses relatief robuust aangaande afwijkingen van de modelassumpties, zoals de linksscheefheid van de verdelingen van de variabelen zoals hier het geval is (Tabachnik & Fidell, 2006). Tabel 4

presenteert de zogenaamde 0-modellen welke aangeven hoeveel van de variantie op individueel niveau en hoeveel op het niveau van de klas wordt verklaard, evenals de regressie-modellen met predictoren.

Uit tabel 4 valt af te leiden dat bij alle vier de variabelen een significant deel van de variantie verklaard wordt op klas-niveau, door de intraclass-correlatie coëfficiënt (ICC) uit te rekenen. Deze geeft de proportie variantie op groepsniveau ten opzichte van de totale variatie aan (variantie op groepsniveau gedeeld door de som van variantie op groeps- en individueel niveau). Bij *Vriendschappen en relaties* (42%), *Acceptatie door klasgenoten* (55%) en in mindere mate *Interacties en contacten* (20%), zijn de percentages hoog te noemen. Het aandeel van de variantie dat op klas-niveau wordt verklaard is weliswaar minder voor *Sociale zelfperceptie* (6%), maar

Tabel 4

Multi-niveau regressie analyses ter voorspelling van sociale participatie (model met predictoren)

<i>Vriendschappen en relaties</i>	<i>0-model zonder predictoren</i>		<i>Model met predictoren</i>	
	Coëfficiënt	S.E.	Coëfficiënt	S.E.
Fixed				
Intercept	.02	.13	.10	.19
Inclusief/zonder SOB			-.14	.25
SOB			-.59**	.11
Geslacht			.11	.07
Random				
Klas	.40**	.12	.39**	.11
Leerlingen	.55**	.04	.52**	.03
Deviance	1229.35		1196.96	

Tabel 4 (vervolg vorige pagina)

Multi-niveau regressie analyses ter voorspelling van sociale participatie (model met predictoren)

<i>Interacties en contacten</i>	<i>0-model zonder predictoren</i>		<i>Model met predictoren</i>	
	Coëfficiënt	S.E.	Coëfficiënt	S.E.
<i>Fixed</i>				
Intercept	.02	.10	.15	.15
Inclusief/zonder SOB			-.13	.19
SOB			-.75**	.13
Geslacht			.05	.08
<i>Random</i>				
Klas	.20**	.07	.20**	.06
Leerlingen	.78**	.05	.73**	.05
Deviance	1360.88		1326.91	
<hr/>				
<i>Sociale zelfperceptie</i>	<i>0-model zonder predictoren</i>		<i>Model met predictoren</i>	
	Coëfficiënt	S.E.	Coëfficiënt	S.E.
<i>Fixed</i>				
Intercept	.01	.09	.09	.14
Inclusief/zonder SOB			-.15	.18
SOB			-.62**	.14
Geslacht			.13	.08
<i>Random</i>				
Klas	.05**	.06	.16**	.05
Leerlingen	.82**	.05	.78**	.05
Deviance	1388.87		1362.64	
<hr/>				
<i>Acceptatie door klasgenoten</i>	<i>0-model zonder predictoren</i>		<i>Model met predictoren</i>	
	Coëfficiënt	S.E.	Coëfficiënt	S.E.
<i>Fixed</i>				
Intercept	.03	.15	.03	.15
Inclusief/zonder SOB			-.09	.29
SOB			-.13	.10
Geslacht			.07	.06
<i>Random</i>				
Klas	.55**	.16	.55**	.16
Leerlingen	.44**	.03	.44**	.03
Deviance	1128.63		1125.09	

0-model zonder predictoren: Vriendschappen relaties: AIC=1235.35, BIC 1248.09; Interacties en contacten: AIC=1366.88, BIC 1379.58; Sociale zelfperceptie: AIC=1394.87, BIC=1407.58; Acceptatie klasgenoten: AIC=1134.63, BIC=1147.36.

Model met predictoren: Vriendschappen relaties: AIC=1208.96, BIC 1234.42; Interacties en contacten: AIC=1338.91, BIC 1364.29; Sociale zelfperceptie: AIC=1374.64, BIC=1400.06; Acceptatie klasgenoten: AIC=1137.09, BIC=1162.56

**p ≤.01

is nog altijd substantieel te noemen.

Vervolgens is een regressie-model met predictoren geschat, te weten SOB en geslacht (op leerlingniveau), evenals de variabele die aangeeft of het inclusieve klassen of klassen zonder SOB betreft. χ^2 -tests voor vergelijking van de modellen zonder en met predictoren (zie bijv. Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003) tonen dat voor *Vriendschappen en relaties*, *Interacties en contacten* en *Sociale zelfperceptie* het tweede model significant beter is ($p \leq .001$). Wat betreft *Acceptatie door klasgenoten* geldt dat het tweede model geen verbetering ten opzichte van het eerste model teweeg brengt ($\chi^2 = 3.54$, $df = 3$, ns). Tabel 4 toont de regressie-coëfficiënten en de standaardfouten (S.E.) van de predictoren en de hoeveelheid variantie die vervolgens nog wordt gevonden op individueel- en klas-niveau. De analyses laten zien dat de variabelen *geslacht* en *inclusieve versus klas zonder SOB* niet significant zijn. De variabele SOB is daarentegen significant bij *Vriendschappen en relaties* ($\beta = -.59$, $p \leq .01$), *Interacties en contacten* ($\beta = -.75$, $p \leq .01$) en *Sociale zelfperceptie* ($\beta = -.62$, $p \leq .01$). Dit betekent dat leerlingen met SOB lager scoren dan hun leeftijdsgenoten zonder SOB. Voor *Acceptatie door klasgenoten* wordt geen significante predictie gevonden ($\beta = -.13$, ns).

4. Discussie

Leerlingen met SOB vertonen een beperkte sociale participatie in vergelijking met hun klas- en leeftijdsgenoten zonder SOB, wat kan leiden tot negatieve gevolgen voor de psychische en fysieke gesteldheid. In de huidige studie is een Duitstalige versie van de Sociale Participatie Vragenlijst (Koster et al., 2008, Koster, Timmerman, et al., 2009) gebruikt om inzicht te verkrijgen in de sociale participatie van leerlingen in het secundair onderwijs in Oostenrijk in de deelgebieden *vriendschappen en relaties*, *interacties en contacten*, *sociale zelfperceptie* en *acceptatie door klasgenoten*, zoals ingeschat door leerkrachten.

De subschalen en de totale SPQ-schaal kunnen allereerst als zeer betrouwbaar

aangemerkt worden, zowel voor leerlingen met als zonder SOB. De items, gegeven de gecorrigeerde item-test-correlaties, blijken allen bij te dragen aan een betrouwbare meting van de constructen. De factoranalyses ondersteunen verder de homogeniteit van de 4 subschalen. Hiermee worden de resultaten van Koster, Timmerman, et al. (2009) in Nederland en Bossaert, Martens, et al. (2013) in Vlaanderen grotendeels bevestigd. In de laatstgenoemde studie werd echter een aantal zwak functionerende items gevonden. Dat was in deze studie niet het geval.

De in de huidige studie gevonden gemiddelden en standaardafwijkingen van leerlingen zonder SOB zijn sterk vergelijkbaar met de waarden die door Koster, Timmerman, et al. (2009) gerapporteerd werden in het basisonderwijs, waarbij opgemerkt kan worden dat de waarde voor *acceptatie door klasgenoten* ongeveer 1 punt hoger ligt in de Oostenrijkse steekproef in het secundair onderwijs. In de groep van leerlingen met SOB worden daarentegen iets hogere waarden gevonden voor drie van de vier subschalen, te weten *vriendschappen en relaties* (16.2 vs. 13.9), *interacties en contacten* (19.5 vs. 18.0) en *acceptatie door klasgenoten* (18.6 vs. 16.9). Dit vertaalt zich uiteraard ook in hogere totaal scores voor kinderen zonder (82.1 vs. 80.2) en met SOB (73.2 vs. 67.5). Het lijkt er dus op dat de sociale participatie van leerlingen met SOB in Oostenrijk hoger is dan in Nederland. Uiteraard moet rekening gehouden worden met het feit dat in de publicatie van Koster, Timmerman, et al. (2009) het basisonderwijs betrof. Hoewel de steekproef in het onderhavige onderzoek het secundair onderwijs betrof, kan daarbij opgemerkt worden dat het hier om leerlingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs gaat, die net uit het basisonderwijs komen. De invloed van het niveauverschil op de scores wordt door ons daarom als gering ingeschat. Een tweede verklaring voor de hogere gemiddelden zou gevonden kunnen worden in het feit dat Oostenrijk veel verder richting een inclusief schoolsysteem (one-track system) ontwikkeld is dan Nederland, waar overwegend nog een zogenaamd multi-track systeem heerst (zie Bossaert, de Boer, Frostad, Pijl, & Petry,

2015). Ter illustratie, in Graz, de tweede stad van Oostenrijk bestaat nog slechts één speciale klas met negen leerlingen. Alle overige leerlingen bevinden zich inclusieve klassen (basis- en secundair onderwijs). Echter, in de onderhavige studie participeerde slechts een handjevol leerlingen met cognitieve of andere significante beperkingen. Hetzelfde geldt voor leerlingen met gedragsproblemen. Dergelijke leerlingen vertonen veelal een lagere sociale participatie (zie bijvoorbeeld Wendelborg & Tøssebro, 2008) en hun afwezigheid in de huidige studie is mogelijk van invloed geweest op de gevonden gemiddelden. Voorts zou ook de ernst van de beperkingen van invloed geweest kunnen zijn, hierover is in dit onderzoek echter geen informatie voorhanden.

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten de sociale participatie van zowel leerlingen zonder, als met SOB, als relatief hoog inschatten. Dit kan echter ook veroorzaakt worden door een zekere sociale wenselijkheid. Een docent zal waarschijnlijk minder snel geneigd zijn om aan te geven dat de acceptatie van een leerling met SOB door leeftijdsgenoten lager is dan die van de overige leerlingen. De docent heeft hier immers zelf invloed op. Dit geldt uiteraard ook voor het niveau van sociale acceptatie van alle andere leerlingen in de klas.

De multi-niveau-analyses laten zien dat een substantieel deel van de variantie op klas-niveau verklaard kan worden, waarbij het hoogste percentage gevonden wordt bij *Acceptatie door klasgenoten* (55%) en het laagste percentage bij *Sociale zelf-perceptie* (6%). Dit betekent dat factoren op het niveau van klas (gedragingen van de leerkracht, klasklimaat, samenstelling van de peer-group) van grote invloed zijn op de sociale participatie en als belangrijke factoren in eventuele interventiestudies meegenomen dienen te worden. Deze zullen daarvoor uiteraard nader geanalyseerd moeten worden. Een tweede verklaring voor de hoge variantie op klasniveau kan uiteraard worden gevonden in het feit dat één en dezelfde leerkracht de vragenlijsten voor alle leerlingen in de klas heeft ingevuld. In een vervolgstudie zou daarom

aan meerdere leerkrachten een beoordeling gevraagd moeten worden. Hiermee zou dan tevens de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid onderzocht kunnen worden.

De vervolganalyses met de predictoren SOB en geslacht op leerling-niveau en de variabele die aangeeft of het inclusieve klassen of klassen zonder SOB betreft op klas-niveau leiden vervolgens tot de conclusie dat alleen de factor SOB een significante predictor is voor drie van de vier subschalen: *Vriendschappen en relaties*, *Interacties en contacten* en *Sociale zelfperceptie*. Alleen bij *Acceptatie door klasgenoten* draagt de factor SOB niet bij aan de predictie. Dit betekent dat de leerkrachten bij de eerste drie subschalen de sociale participatie van de leerlingen zonder SOB hoger inschatten dan die van leerlingen met SOB. Hoewel Koster, Timmerman, et al. (2009) op alle vier de schalen een significant verschil vonden, werd ook in het onderzoek van Bossaert, Martens, et al. (2013) geen onderscheid op de vierde variabele gevonden. Volgens de auteurs is dit mogelijk terug te voeren op de hypothetische formulering van de items (Bijvoorbeeld “Als het nodig is zijn de leerlingen bereid de spelregels zo aan te passen, dat het kind meespelen kan”). Bossaert, Martens, et al. (2013) wijzen er tevens op dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze schaal niet optimaal is. Dit gold echter ook voor de subschaal vriendschappen in het secundair onderwijs.

Dit onderzoek laat wederom zien dat leerlingen met SOB een verhoogd risico lopen verminderd toegang te hebben tot, of uitgesloten te zijn van, sociale participatie en bevestigt daarmee eerdere studies van onder andere Huber en Wilbert (2012), Pijl et al. (2011), Rubin et al. (2008) en Ruijs & Peetsma (2009). Preventie en interventie lijken ook in deze studie nodig en de Sociale Participatie Vragenlijst lijkt een goed werkzaam screeningsinstrument waarmee op relatief eenvoudige informatie over de sociale participatie van leerlingen verkregen kan worden. De vier deelgebieden lijken ook goede aanknopingspunten te bieden voor interventies die door de leerkracht doorgevoerd kunnen worden.

4.1 Bepkeringen van het onderzoek

Als kanttekening kan aangevoerd worden dat de leerkrachtoordelen uitgesplitst zouden moeten worden naar het type van problemen. Leerlingen met gedragsproblemen worden bijvoorbeeld veelal lager ingeschat aangaande hun sociale participatie dan leerlingen met leerproblemen (Koster, Timmerman, et al., 2009; Wocken, 1993). Gezien de aantallen leerlingen met SOB in de huidige steekproef was dit echter nog onmogelijk. Vervolgonderzoek met grotere steekproeven zal uit moeten wijzen of de bevindingen van Koster, Timmerman, et al. (2009) ook in Oostenrijk bevestigd worden.

Voorts dienen ook studies met meerdere beoordelaars uitgevoerd te worden, zoals twee afzonderlijke leerkrachten. Tevens is het in dit kader interessant om data van zelf-evaluaties en evaluaties door leeftijds- en klasgenoten te verkrijgen. Verder dient in Oostenrijk ook meer onderzoek naar de longitudinale ontwikkeling van sociale participatie gedaan te worden, opdat invloedrijke factoren geïdentificeerd kunnen worden die in preventie en interventie een belangrijke rol kunnen spelen.

Literatuur

Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 413-429.

Bless, G. (2000). Schulische und ausserschulische Integration behinderter Menschen unter psychologischen Aspekten. Lernbehinderungen. In J. Borchert (Ed.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (pp. 440-453). Göttingen: Hogrefe.

Bless, G., & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F.B. Wember (Eds.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Band 2* (pp. 375-383). Göttingen: Hogrefe.

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 17*, 60-79. <http://dx.doi.org/10.1080/013603116.2011.580464>

Bossaert, G., de Boer, A., Frostad, P., Pijl, S.J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies, 34*(1), 43-54, <http://dx.doi.org/10.1080/003223315.2015.1010703>

Bossaert, G., Martens, S., Vanmarsenille, C., Vertessen, N., & Petry, K. (2013). De betrouwbaarheid en discriminante validiteit van de Social Participation Questionnaire in het Vlaamse onderwijs. *Pedagogische Studiën, 90*, 2-16.

Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal on Mental Retardation, 110*, 366-377.

Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology, 40*, 691-702. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.691>

Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 82*, 657-663. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.657>

Eckhart, M. (2006): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen - Analysen zur soziometrischen Stellung schulleistungsschwacher Kinder. *Internationaler Kongress für Heilpädagogik - Zum aktuellen Stand von Praxis, Forschung und Ausbildung. Kongressbericht*. Berlin: BHP Verlag

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Bern, Switzerland: Haupt Verlag.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (and sex, drugs and rock 'n' roll)* (2nd ed.). London: Sage Publications.

Frostad, P., Mjåvatn, P. E., & Pijl, S. J. (2011). Adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London*

- Review of Education*, 9, 83--94. <http://dx.doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/08856250601082224>.
- Garotte, A., & Sermier Dessemontet, R. (2015). Social participation in inclusive classrooms: Empirical and theoretical foundations of an intervention program. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(3), 375-388.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2013). Attitudes and Experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 663-681.
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht: Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 34, 2-14.
- Huber, C. (2013): Der Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern - eine experimentelle Studie zur Wirkung von sozialen Referenzierungsprozessen in Lerngruppen. *Heilpädagogische Forschung*, 39, 1425.
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51-64.
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 147-165.
- Klicpera, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen - betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung der sozialen Integration. *Heilpädagogische Forschung*, 29, 61-71.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & van Houten, E. (2010): Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 59-75. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120903537905>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E., & 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: An International Journal on Theory and Practice*, 14, 395-409.
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. P., & 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. <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.25.4.213>
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10, 74-81. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01148.x>
- McNemar, Q. (1969). *Psychological statistics*. New York: John Wiley and Sons.
- Moer, T. (2008): Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 59-75. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830701786628>
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47-61. <http://dx.doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Petermann, U; & Petermann, F. (2006). *LSL. Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Pijl, S.J., Koster, M., Hannink, A., & Stratingh, A. (2011). Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14, 475-488.

- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29, 57-70. <http://dx.doi.org/10.1080/03323310903522693>
- Rouse, M., & McLaughlin, M. J. (2007). Changing perspectives of special education in the evolving context of educational reform. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (pp. 85-106). London: Sage.
- Rubin, K., Fredstrom, B., & Bowker, J. (2008). Future directions in friendship in childhood and early adolescence. *Social Development*, 17, 1085-1096
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23-74. Beschikbaar onder <http://www.dgps.de/fachgruppen/methoden/mpr-online/>
- Schwab, S. (2014a). Schulische Förderung und soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen - Eine explorative Analyse in der Steiermark. *Empirische Pädagogik*, 28(3), 259-274.
- Schwab, S. (2014b). Haben sie wirklich ein anderes Selbstkonzept? Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65(3), 116-121.
- Schwab, S. (2015a). Evaluation of a Short-version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction Scale in a Sample of Students with Special Educational Needs - An Empirical Study with Primary and Secondary Students in Austria. *British Journal of Special Education*. Online DOI: 10.1111/1467-8578.12089
- Schwab, S. (2015b). Lehrersicht der sozialen Partizipation von Grundschulern - Ergebnisse einer Studie mit dem Lehrerfragebogen zur Erfassung der sozialen Partizipation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 234-245.
- Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion - A survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. *International Journal of Disability, Communication and Rehabilitation*, 12. Beschikbaar onder http://www.ijdc.ca/VOL12_01/articles/schwab.shtml
- Schwab, S., Huber, C. & Gebhardt, M. (2015). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*. Online first. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
- Statistik Austria. (2014). *Bildung in Zahlen 2012/13 - Tabellenband*. Beschikbaar onder http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=462
- Stevens, J.P. (1992). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences* (2nd edition). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2006). *Using Multivariate Statistics*. New York: Allyn & Bacon.
- United Nations (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*, 13 December 2006, A/RES/61/106, Annex I. Beschikbaar onder <http://www.unhcr.org/refworld/docid/4680cd212.html>.
- Van Peet, A., Namesnik, K., & Hox, J. (2010). *Toegepaste statistiek. Beschrijvende technieken* (3e herziene druk). Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Venetz, M., & Tarnutzer, R. (2012). Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht: Vergleichende Analysen von Lernenden mit und ohne besonderem Förderbedarf in integrativen Schulen. In A. Lanfranchi, & J. Steppacher (Eds.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (pp 103-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in Norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 305-319.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.313.7048.17>
- Whitehouse, A. J. O., Durkin, K., Jaquet, E., & Ziatas, K. (2009). Friendship, loneliness and depression in adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Adolescence*, 32, 309-

-322. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.03.004>

Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. In P. Gehrman & B. Hüwe (Eds.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (pp. 86-106). Essen: Neue Deutsche Schule.

Auteurs

Prof. Dr. Marco G.P. Hessels is hoogleraar speciale pedagogiek (pédagogie spécialisée) aan de Universiteit van Genève, Zwitserland en is tevens als extraordinary professor verbonden aan het Optentia Research Focus Area van de North-West University, Vanderbijlpark, Zuid-Afrika. **Priv. Doz. Dr. Susanne Schwab** is als Interim hoogleraar Empirisch Onderwijsonderzoek verbonden aan de Faculteit Onderwijswetenschappen van de Universiteit van Bielefeld, Duitsland.

Correspondentieadres: Prof. Dr. M.G.P.Hessels, Universiteit van Geneve, FPSE, Boulevard du Pont d'Arve 40, CH-1205 Geneve, Zwitserland. Email: Marco.Hessels@unige.ch

Abstract

Social participation in Austrian secondary education measured with the Social Participation Questionnaire

Austria pursues inclusive education for all students with special educational needs (SEN). However, students with SEN prove to be at risk to become socially isolated. In this study we present data on the psychometric qualities of a German version of the Social Participation Questionnaire (SPQ; Koster, Nakken, Pijl, van Houten & Spelberg, 2008), as we have used it in Austria. The SPQ has been filled out by the teachers of 460 students in secondary education, of which 55 had a diagnosed SEN. The German version of the SPQ shows good psychometric properties. The four subscales and the SPQ total score have a good reliability both for students with and without SEN. As expected, the social participation of students with SEN was estimated lower by teachers than that of students without SEN. This is true for three out of four subscales (Contacts and Interactions, Friendships and relations, and Social Self-perception). The present study generally confirms the results from previous studies in The Netherlands and Flanders, Belgium.