



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Inclusive education in the Netherlands

*Characteristics and effects*

van der Bij, T.

**Publication date**

2017

**Document Version**

Other version

**License**

Other

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

van der Bij, T. (2017). *Inclusive education in the Netherlands: Characteristics and effects*. [Thesis, externally prepared, Universiteit van Amsterdam].

**General rights**

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

**Disclaimer/Complaints regulations**

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

## Nederlandse samenvatting (summary in Dutch)

### Kenmerken en effecten van inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs is internationaal een van de belangrijkste thema's van onderwijsbeleid. De afgelopen decennia is het beleid ten aanzien van inclusief onderwijs behoorlijk gewijzigd (Grimes, et al., 2015; UNESCO, 2015). De aandacht verplaatste zich van een op deficiënties gerichte visie – diagnose en begeleiding door experts, extra compenserende maatregelen voor individuele studenten – naar een meer sociaal georiënteerde, op 'inclusie' gericht visie met als doel *alle* leerlingen de mogelijkheid bieden regulier onderwijs te volgen, ook de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (Ainscow, et al., 2006). De implementatie van inclusief onderwijs wordt echter sterk beïnvloed door politieke, sociaaleconomische en cultuurhistorische factoren (Armstrong, et al., 2011; Paliokosta, 2010; Ruijs & Peetsma, 2009; Sahlberg, 2011). Daarom vordert het beleid ten aanzien van inclusief onderwijs in de meeste landen slechts gestaag: "in practice, most countries have hybrid policies and are improving their inclusionary practices incrementally" (UNESCO, 2015, p. 102).

Op veel scholen krijgen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften nog steeds onderwijs in aparte groepen, zonder of met extra specialistische begeleiding (Grimes, et al., 2015). Steeds meer scholen zijn echter de uitdaging aangegaan om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften zoveel mogelijk in reguliere klassen onderwijs te laten volgen. Dit vereist van leraren competenties in het omgaan met verschillen (Deunk, et al., 2015; Meijer, 2004; Spratt & Florian, 2015). Maar de praktijk in het primair en vooral het voortgezet onderwijs, dat sterk op vakinhoudelijk en programmatisch is georiënteerd, blijkt weerbarstig (Deunk et al., 2015; Dyson 2001; Florian & Rouse, 2001). Voorbeelden van 'good practice' ontbreken op scholen (Ruijs & Peetsma, 2009). Leraren geven aan dat ze weinig vertrouwen hebben in hun capaciteiten voor het bieden van inclusief onderwijs (Nind & Thomas, 2005). Leiderschap dat het delen van effectieve praktijken stimuleert is noodzakelijk, zodat leraren zich de achterliggende ideeën van inclusief onderwijs en 'good practices' ervan eigen kunnen maken (Ainscow & Sandill, 2010; Leithwood & Sun, 2012; Robinson, et al., 2008).

De uitkomsten van het huidige wetenschappelijk onderzoek belemmeren eveneens de implementatie van inclusief onderwijs. Een beter begrip van de kenmerken van inclusief onderwijs is noodzakelijk om het onderwijs meer inclusief te maken voor alle leerlingen, ook de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In het onderzoek naar inclusief onderwijs is sprake van verschillende theoretische perspectieven (Ainscow & César, 2006; Armstrong, et al., 2011; Hansen, 2012; Jahnukainen 2015), theoretische modellen om de effectiviteit van inclusief onderwijs te evalueren ontbreken (Erten &

Savage, 2012; Watkins & Ebersold, 2016) en er bestaan verschillende opvattingen over de meest geschikte methodologische aanpak voor onderzoek naar inclusief onderwijs (Nind, et al., 2004).

Het onderzoek dat in deze dissertatie wordt gepresenteerd richt zich op de inclusie van leerlingen reguliere voortgezet onderwijs, in het bijzonder leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het onderzoek richt zich met name op de mogelijke bijdrage van zelfevaluatie aan de ontwikkeling van inclusief onderwijs, de kenmerken om het onderwijs inclusief te maken, het herkennen van de kenmerken van inclusief onderwijs door ouders en leerlingen en de effecten van inclusief onderwijs op de schoolloopbanen van leerlingen. De centrale vraagstelling was:

*Wat zijn de kenmerken van inclusief onderwijs op scholen voor voortgezet onderwijs en in hoeverre beïnvloeden deze kenmerken de schoolloopbanen van leerlingen?*

Vier studies werden uitgevoerd om deze vraag te beantwoorden om daarmee bij te dragen aan de effectiviteit van onderwijs voor alle leerlingen, ook de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In dit hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten van deze vier studies samengevat. Daarna worden de conclusies bediscussieerd en de implicaties voor theorie, praktijk en vervolgonderzoek. Tenslotte worden algemene conclusies beschreven met betrekking tot de centrale vraagstelling.

### **Samenvatting van de belangrijkste bevindingen en conclusies**

Vier studies over de inclusief voortgezet onderwijs in Nederland zijn uitgevoerd. Deze studies waren gebaseerd op zelfevaluatiedata van 79 scholen voor voortgezet onderwijs. De eerste twee studies waren gericht op zelfevaluatie van scholen en de kenmerken van inclusief onderwijs. De laatste twee studies onderzochten de percepties van ouders en leerlingen ten aanzien van de kenmerken van inclusief onderwijs en de effecten inclusief onderwijs op leerlingloopbanen.

In **hoofdstuk 2** werd de bijdrage van zelfevaluatie als instrument om de kwaliteit van leerlingenzorg te verbeteren en inclusief onderwijs te bevorderen onderzocht. In landen waar de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van onderwijs als een gedeelde verantwoordelijkheid tussen overheid en lokale onderwijsbesturen wordt beschouwd, is de afgelopen decennia zelfevaluatie als instrument voor continue kwaliteitsverbetering gestimuleerd.

Zelfevaluatie werd in deze studie vooral gezien als een mogelijkheid om als instrument in te zetten voor de ontwikkeling van inclusief onderwijs en zodoende de zorg voor alle leerlingen, in het bijzonder de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Zelfevaluatie kan bovendien in positieve zin bijdragen aan de verbetering van onderwijskwaliteit en schoolontwikkeling in algemene zin. Om dat te

bereiken is het nodig dat zelfevaluaties op scholen van voldoende kwaliteit zijn. De kwaliteitsstandaarden die daarvoor nodig zijn werden in deze studie onderzocht. Dit leidde tot de volgende onderzoeksvraag: *Wat zijn de kenmerken voor betrouwbare zelfevaluaties van scholen en in hoeverre zijn deze kenmerken van toepassing op het zelfevaluatie instrument voor leerlingenzorg?*

Om te beginnen werd aan de hand van literatuuronderzoek een kader voor zelfevaluatie ontwikkeld met als doel de kwaliteit van zelfevaluaties te kunnen beoordelen. Uit het literatuuronderzoek bleek dat de kwaliteit van zelfevaluaties er te beoordelen op twee criteria: inhouds- en procescriteria. Ook werden drie aanvullende criteria die betrekking hadden op de functie van zelfevaluatie gevonden: criteria van meer algemene aard, criteria betreffende de verantwoording en criteria die betrekking hebben op schoolontwikkeling. De kwaliteitscriteria voor effectieve zelfevaluatie werden in een matrix gezet en vervolgens werden de ervaringen van scholen met het zelfevaluatieproject 'Leerlingenzorg in het VMBO en praktijkonderwijs' op deze criteria geëvalueerd. De steekproef bestond uit 79 scholen voor voortgezet onderwijs.

Uit de evaluatie van het zelfevaluatie instrument voor leerlingenzorg als onderdeel van het hiervoor genoemd zelfevaluatie project bleek dat het instrument grotendeels voldeed aan de gevonden inhouds- en procescriteria voor zelfevaluatie. Sterke aspecten van het zelfevaluatie instrument voor leerlingenzorg waren de afstemming met de inhoud van het beoordelingskader van de onderwijsinspectie; het betrekken van verschillende stakeholders (externe professionals, ouders en leerlingen), de betrokkenheid en het eigenaarschap van de onderwijsprofessionals (ontwikkelen in samenwerking met het team), de beschikbaarheid van externe experts en de transparantie in het proces en de dialoog. Het toepassen van zelfevaluatie om de ontwikkeling van een professionele lerende schoolcultuur te ontwikkelen bleek een minder sterk aspect. In veel scholen ontbrak een cyclische benadering en systematisch aanpak van de vervolgvactiteiten na afronding van de zelfevaluatie. Dit bleek sterk afhankelijk van de aanwezigheid van een professionele lerende cultuur op deze scholen.

De resultaten van dit onderzoek naar het gebruik van het zelfevaluatie-instrument in scholen toont aan dat de kwaliteit van het instrument en de bijdrage aan schoolontwikkeling niet alleen afhankelijk zijn van de verschillende perspectieven op zelfevaluatie, de inhouds- en de procescriteria, maar eveneens van de schoolorganisatie en de ondernomen implementatie activiteiten in de school. Om een waardevolle bijdrage te kunnen leveren aan schoolontwikkeling, in het bijzonder het stimuleren van inclusief onderwijs, is meer aandacht gewenst voor de afstemming tussen het interne en externe toezicht op de kwaliteit van het onderwijs en de competenties ten aanzien van verandermanagement bij schoolleiders (Leithwood & Sun, 2012; Robinson, et al., 2008; Robinson, 2014).

In **hoofdstuk 3** werden de hoofdkenmerken van inclusief onderwijs in scholen voor voortgezet onderwijs onderzocht. Hoewel inclusief onderwijs een prominente plek inneemt op de internationale onderwijsagenda, is er relatief weinig onderzoek verricht

naar de kenmerken van inclusief onderwijs voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften en scholen die inclusief onderwijs praktiseren. Tegelijkertijd wordt verondersteld dat inclusief onderwijs leidt tot kwalitatief beter onderwijs voor alle leerlingen, ook de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Het doel van deze studie was bij te dragen aan de theorievorming omtrent inclusief onderwijs. De onderzoeksvraag was als volgt: *Wat zijn de hoofdkenmerken van inclusief onderwijs volgens onderwijsprofessionals in het voortgezet onderwijs in Nederland, zodat tegemoet gekomen kan worden aan de speciale onderwijsbehoeften van leerlingen?*

Om deze vraag te beantwoorden werd een literatuuronderzoek uitgevoerd dat leidde tot een model met drie hoofdkenmerken van inclusief onderwijs: de leeromgeving, de begeleiding door leraren en de zorgstructuur. De data werden verkregen van onderwijsprofessionals uit 79 scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland. De data werden verzameld met behulp van het hiervoor beschreven zelfevaluatie instrument (zie hoofdstuk 2). Op grond van exploratieve en confirmatieve factoranalyses werden twaalf onderliggende kenmerken van inclusief onderwijs gevonden.

Tussen de onderwijsprofessionals bestond aanzienlijke overeenstemming over deze belangrijke aspecten van de inclusiviteit van scholen daardoor verschillen tussen scholen verklaard kunne worden.

Multilevel structural equation modelling met betrekking tot de oordelen van onderwijsprofessionals over hun school toonde aan dat er twee hoofdfactoren ten grondslag lagen aan de twaalf kenmerken van inclusief onderwijs op scholen voor voortgezet onderwijs: het voorzien in 1) een inclusieve leeromgeving en 2) inclusieve begeleiding binnen een inclusieve zorgstructuur. De factoren inclusieve begeleiding en inclusieve zorgstructuur hadden een aanzienlijke overlap in het structurele model. De onderwijsprofessionals waren bovendien van mening dat de activiteiten van de zorgcoördinator, bijvoorbeeld de samenwerking met externen en leraren/mentoren, de belangrijkste factor van inclusief onderwijs binnen hun school is. Dit resultaat duidt erop dat de vereiste inclusieve onderwijspraktijken en leerlingbegeleiding nog onvoldoende waren geïntegreerd in het denken en handelen van leraren op het moment van deze studie (zie ook Onderwijsraad, 2016a).

In **hoofdstuk 4** worden de uitkomsten van deze voorgaande studie verder uitgewerkt door te onderzoeken in hoeverre ouders en leerlingen de door onderwijsprofessionals gepercipieerde kenmerken van inclusief onderwijs in hun school herkennen. Ouders en leerlingen zijn de belangrijkste stakeholders in scholen. Om een inclusieve schoolcultuur te realiseren en te houden is het noodzakelijk dat ouders en leerlingen betrokken worden en dat onderwijsprofessionals weten hoe ouders en leerlingen het geboden onderwijs ervaren. De volgende onderzoeksvraag werd geformuleerd om de opvattingen over inclusief onderwijs van ouders en leerlingen ten aanzien van hun school te achterhalen: *In hoeverre komt de karakterisering van de*

*inclusiviteit van de school door onderwijsprofessionals overeen met de karakterisering van de school door ouders en leerlingen?*

De steekproef voor deze studie omvatte 2216 onderwijsprofessionals, 6720 ouders en 16511 leerlingen van 102 Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs. Uit de resultaten bleek dat er een aanzienlijke overeenkomst bestond tussen de meningen van ouders en onderwijsprofessionals met betrekking tot de kenmerken van inclusief onderwijs, maar dat er veel minder overeenstemming was tussen leerlingen en onderwijsprofessionals. Met name het hoofdkenmerk 'inclusieve begeleiding door leraren' werd herkend. In dit verband werden de onderliggende kenmerken 'begeleiding door een mentor of vaste leraar' en 'individuele begeleiding in de lessen' het meest herkend.

De meningen van ouders en leerlingen ten aanzien van de inclusieve leeromgeving kon niet significant worden verklaard door inclusieve school kenmerken als een stimulerende, veilige leeromgeving, eigenaarschap van het leerproces en de mogelijkheid om samen te werken met medeleerlingen. Deze resultaten zijn een indicatie dat onderwijsprofessionals meer aandacht zouden moeten besteden aan het realiseren van een inclusieve leeromgeving, in het bijzonder het stimuleren van participatie en eigenaarschap van alle leerlingen. Samengevat, blijkt uit de resultaten van deze studie naar de percepties van ouders en leerlingen ten aanzien van inclusief onderwijs op scholen voor voortgezet onderwijs dat ouders en leerlingen vooral de begeleiding door een mentor of vaste leraar en individuele begeleiding in de lessen herkennen als duidelijke hoofdkenmerken van inclusief onderwijs.

In **hoofdstuk 5** zijn de effecten van inclusief onderwijs op de schoolloopbanen van leerlingen onderzocht. Hoewel het onderzoek naar inclusief onderwijs een rijke historie kent, is er weinig onderzoek gedaan naar de effecten ervan. Zowel het ontbreken van eenduidig inclusief onderwijsbeleid in het algemeen, vooral ook in Nederland, en de diversiteit bij de implementatie van inclusief onderwijs binnen scholen hebben het onderzoek naar de effecten van inclusief onderwijs belemmerd. In het algemeen en ook in het huidige onderzoek ging de aandacht vooral uit naar kenmerken van inclusief onderwijs die kunnen worden beschouwd als algemeen erkende kwaliteitsindicatoren voor goed onderwijs. Deze zijn echter niet gebaseerd op scholen voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In de huidige studie werden op schoolniveau de effecten van inclusief onderwijs op de schoolloopbanen van leerlingen onderzocht. De onderzoeksvraag was: *In hoeverre dragen de kenmerken van inclusief onderwijs bij aan succesvolle schoolloopbanen van alle leerlingen?*

Voor dit onderzoek werd een effectiviteitsmodel ontwikkeld met verschillende input, proces en output factoren. De zelfevaluatie data van 1792 onderwijsprofessionals, waarbij de twaalf onderliggende kenmerken van inclusief onderwijs werden getoetst (zie de hiervoor gepresenteerde studies), werden geaggregeerd op schoolniveau (N=59). De scholen voor praktijkonderwijs werden verwijderd vanwege hun specifieke karakter. De zelfevaluatiedata met betrekking tot

inclusief onderwijs werden samengevoegd met data die beschikbaar waren over schoolloopbanen van leerlingen, namelijk voortijdig schoolverlaten, zittenblijven en op- en afstroom (gemeten in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs en gebaseerd op het verschil tussen het advies van de basisschool en de onderwijspositie). Na het berekenen van de semi-partiele correlaties van de variabelen van deze studie bleken de kenmerken van inclusief onderwijs inderdaad van invloed te zijn op de schoolloopbanen van leerlingen. Het bieden van inclusieve begeleiding en de aanwezigheid van een heldere inclusieve zorgstructuur hadden de grootste invloed. Hoe meer een school als inclusief gekarakteriseerd kan worden hoe minder voortijdige schoolverlaters, zittenblijven en afstroom naar een lager onderwijsniveau. Helaas, maar niettemin overeenkomstig de andere scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland, werden er ook bij de schoolloopbanen van leerlingen op scholen die als inclusief gekarakteriseerd kunnen worden geen significante effecten geconstateerd bij opstroom naar een hoger onderwijsniveau. Eveneens in tegenstelling tot de verwachtingen beïnvloedde de sociaaleconomische context van de school niet de effecten van de inclusieve kenmerken van scholen op de schoolloopbaan van leerlingen.

Over het geheel genomen kan worden geconcludeerd dat scholen met een duidelijke inclusieve onderwijscultuur de schoolloopbanen van leerlingen positief beïnvloeden. In scholen met relatief meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften waren deze effecten nog sterker. Een door het team gedragen visie ten aanzien van het belang van de onderdelen van een inclusieve leeromgeving, inclusieve begeleiding en inclusieve zorgstructuur lijken aan de basis te liggen van dit succes.

### **Discussie van de belangrijkste resultaten en conclusies**

De resultaten en conclusies van deze dissertatie hebben verschillende implicaties voor onderzoek op het gebied van inclusief onderwijs en de implementatie van inclusief onderwijs in scholen. De theoretische en praktische bijdrage van de resultaten van dit onderzoek worden hierna bediscussieerd, gevolgd door een beschouwing over de mogelijke beperkingen van de gepresenteerde studies, suggesties voor vervolgonderzoek en de algemene conclusies.

#### ***Theoretische bijdrage***

Met de focus op zowel inhouds- en procescriteria als het gebruik van de resultaten van zelfevaluatiedata voor verantwoording en verbetering van de kwaliteit van onderwijs levert het hier gepresenteerde theoretische kader een bijdrage aan een meer systematische bestudering van zelfevaluatie op scholen. In veel Westerse landen is het overheidsbeleid sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw meer in de richting gegaan van decentralisatie en deregulering van overheidstaken (OECD, 2012) waarbij scholen

en vooral hun besturen steeds meer autonomie kregen en daarmee een grotere verantwoordelijkheid voor het monitoren van hun onderwijskwaliteit (Hooge, et al., 2012). Zelfevaluatie werd hierdoor steeds belangrijker (Ehren, et al., 2015) en kreeg een prominentere plaats binnen schoolontwikkeling (McNamara & O’Hara, 2008). Binnen deze context blijft onderzoek naar de kwaliteit van zelfevaluaties belangrijk met de restrictie dat in vervolgonderzoek naast de inhoudelijke aspecten van zelfevaluaties ook meer aandacht nodig is voor de procesmatige kant ervan. Het ontwikkelde theoretisch kader voor het beoordelen van de kwaliteit van zelfevaluaties kan daarbij als basis dienen voor vervolgonderzoek.

Het in deze dissertatie gepresenteerde model met de hoofdkenmerken van inclusief onderwijs voorziet ook in de behoefte aan een empirisch onderbouwd, betrouwbaar model voor inclusief onderwijs. De betrouwbaarheid van het ontwikkelde model op schoolniveau maakt het mogelijk scholen met elkaar te vergelijken voor wat betreft de inclusiviteit van hun onderwijs. Deze vergelijking kan bijdragen aan een beter begrip van inclusief onderwijs in theorie en praktijk (zie ook Erten & Savage, 2012; Meijnen, 2013).

Uit het huidige onderzoek is gebleken dat de kenmerken van inclusiviteit die cruciaal zijn op schoolniveau – een inclusieve leeromgeving, inclusieve begeleiding en een inclusieve zorgstructuur – deel uit kunnen maken van een effectiviteitsmodel voor een meer grondige evaluatie van de opbrengsten van de huidige pogingen om inclusief onderwijs te realiseren. Een bijzondere bijdrage van het huidige onderzoek is het toevoegen van de inclusieve zorgstructuur aan het effectiviteitsmodel. Dit aspect van inclusief onderwijs heeft tot op heden onvoldoende aandacht gekregen in voorgaande effectiviteitsstudies.

Met het nieuw ontwikkelde effectiviteitsmodel voor inclusief onderwijs biedt deze dissertatie de mogelijkheid onderzoek te doen naar de implementatie en effecten van onderwijsbeleid en de ontwikkeling van inclusief onderwijsbeleid (zie ook Ledoux et al., 2007, 2016). De afgelopen jaren heeft de Nederlandse overheid weinig prioriteit gegeven aan de evaluatie van de effecten van haar onderwijsbeleid, ondanks het feit dat dit beleid op ‘evidence-based’ en resultaatgericht onderwijs gericht was. De uitkomsten van de huidige effectstudie zorgen voor een beter begrip van de specifieke effecten van de leeromgeving, de begeleiding door leraren en de zorgstructuur in de school op de schoolloopbanen van leerlingen. In het bijzonder stimulerende en participatieve leerarrangementen, de begeleiding door een mentor en individuele begeleiding in de klas, maar ook de interne en externe samenwerking kunnen voortijdig schoolverlaten, zittenblijven en afstroom naar een lager onderwijsniveau beperken.

Het hier gepresenteerde model met kenmerken van inclusieve onderwijs heeft een bijkomend voordeel voor onderzoek naar de implementatie van inclusief onderwijsbeleid in scholen en samenwerkingsverbanden. In Nederland zijn scholen en samenwerkingsverbanden relatief autonoom in het voeren van hun beleid ten aanzien van inclusief onderwijs. Het gevolg hiervan is dat scholen en samenwerkingsverbanden

kunnen verschillen in de uitwerking ervan. De kenmerken van inclusief onderwijs en het hier gepresenteerde onderzoeksmodel kunnen behulpzaam zijn bij de evaluatie van de effecten van de verschillende beleidsvormen van inclusief onderwijs in scholen.

Ten slotte volgt uit de resultaten van het huidige onderzoek dat ouders en leerlingen een inclusieve leeromgeving minder herkennen als hoofkenmerk van inclusief onderwijs dan onderwijsprofessionals en dat een inclusieve leeromgeving bovendien niet significant bijdraagt aan het effect van inclusief onderwijs op succesvolle schoolloopbanen van leerlingen. Terugblikkend op de geschiedenis van de implementatie van inclusief onderwijsbeleid zoals beschreven in de introductie (hoofdstuk 1) kan worden geconcludeerd dat sinds de eeuwwisseling de meeste aandacht is uitgegaan naar de organisatorische aspecten van inclusief onderwijs zoals de vorming van samenwerkingsverbanden en de zorgadviesteams (zie ook Ledoux et al., 2007). De aandacht ging veel minder uit naar het creëren van een inclusieve leeromgeving of, met andere woorden, aan het creëren van een stimulerende, participatieve leeromgeving voor alle leerlingen. In dit opzicht is een interessant resultaat van de huidige studie dat op scholen met relatief meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften de effecten van de inclusiviteitskenmerken juist groter waren. Met andere woorden, wanneer het nodig is zijn onderwijsprofessionals bereid hun praktijken te verbreden en te verdiepen om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, ook de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Uit het huidige onderzoek blijkt dat *alle* leerlingen profiteren van kwalitatief sterk ontwikkeld inclusief onderwijs. Dit komt overeen met de grondgedachten van internationaal inclusief onderwijsbeleid zoals vastgelegd in verschillende verdragen van de UNESCO (1994, 2006).

### ***Bijdrage aan de praktijk***

Het hier gepresenteerde model met specifieke kwaliteitscriteria voor zelfevaluatie is niet alleen van waarde voor wetenschappelijke doeleinden, maar heeft ook praktische relevantie. Voor scholen, bestuurders en schoolleiders in het bijzonder, is het belangrijk dat zij deugdelijke keuzes maken met betrekking tot het type zelfevaluatie dat zij beogen, met meer nadruk op verantwoording of schoolontwikkeling. Een balans tussen beide heeft de voorkeur. Schoolleiders kunnen zelfevaluatie breed inzetten ten behoeve van schoolontwikkeling, maar ook om bijvoorbeeld verschillende soorten begeleiding en de noodzakelijke externe expertise in beeld te brengen. Voor de professionals die zich met verantwoording en beleid bezighouden, is het van belang zich te realiseren dat zelfevaluatie zowel een externe als interne functie kan vervullen met betrekking tot kwaliteitszorg. Het hier gepresenteerde model ondersteunt schoolleiders en besturen bij het gebruik van zelfevaluaties. Het theoretische kader kan worden gebruikt om goede keuzes te maken ten aanzien van de inhouds- en procescriteria en de additionele maatregelen die genomen moeten.

Hoewel het hier gepresenteerde onderzoek gebaseerd is op wat internationaal beschouwd kan worden als belangrijk voor effectieve zelfevaluatie en inclusief onderwijs, is de context van dit onderzoek specifiek Nederlands. Daarom kan het hier gepresenteerde model voor zelfevaluatie ook voor scholen en samenwerkingsverbanden van betekenis zijn bij de implementatie van de wet Passend Onderwijs. Overeenkomstig het wettelijk kader voor passend onderwijs (Staatsblad, 2012) hebben scholen en samenwerkingsverbanden een grote mate van autonomie gekregen bij de implementatie van passend onderwijsbeleid (Bekkers, 2011; Honingh, et al., 2017). Dit heeft geresulteerd in een veelheid aan visies ten aanzien van inclusief onderwijs van scholen en samenwerkingsverbanden, onderwijs-professionals, ouders, leerlingen en andere stakeholders. Het gebruikmaken van zelfevaluatie in combinatie met de kenmerken van inclusief onderwijs kan de implementatie van inclusief onderwijs stimuleren en op deze manier zorgen voor passend onderwijs voor alle leerlingen. Het in dit onderzoek gepresenteerde kwaliteitskader voor zelfevaluatie kan dienen als een richtlijn voor strategisch handelen. Het kan schoolleiders en bestuurders helpen om aan de noodzakelijke inhoud en proces voorwaarden voor zelfevaluatie te voldoen om onderwijs van hoge kwaliteit te realiseren, daarbij rekening houdend met de verantwoordingsfunctie en schoolontwikkeling. Het gebruik van het kwaliteitskader voor zelfevaluatie in samenhang met de kenmerken van inclusief onderwijs kan helpen bij het realiseren van passend onderwijs en inclusief onderwijs van hoge kwaliteit en daarmee tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen.

De huidige resultaten benadrukken het belang van een keuze voor een integrale benadering van schoolontwikkeling, een benadering waarin aandacht wordt besteed aan de drie hoofdkenmerken van inclusief onderwijs, namelijk: een inclusieve leeromgeving, een inclusieve begeleiding en een inclusieve zorgstructuur. De concrete uitwerking van de twaalf kenmerken die aan de basis liggen van de hoofdkenmerken van inclusief onderwijs kan door scholen worden gebruikt als kwaliteitsindicatoren om hun onderwijs te ontwikkelen.

Uit het huidige onderzoek blijkt dat onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen grote waarde hechten aan maatwerk programma's en begeleiding door leraren tijdens de lessen, vooral individueel. In verschillende studies (Inspectie van onderwijs, 2014, 2015, 2016; OCW, 2004) wordt echter een steeds terugkerende behoefte geconstateerd aan betere begeleiding van leerlingen met speciale onderwijsbehoefte door onderwijsprofessionals en aan meer maatwerkprogramma's voor leerlingen. Het is dus nodig dat in de initiële lerarenopleiding en post-initiële professionaliseringsactiviteiten een hoge prioriteit wordt toegekend aan deze twee belangrijke onderwijstopics (zie ook Onderwijsraad, 2016b).

## **Beperkingen van het onderzoek**

In zijn algemeenheid is de verscheidenheid aan perspectieven op inclusief onderwijs een sterk aspect van het huidige onderzoek: vanuit het perspectief van zelfevaluatie, het perspectief van een geïntegreerde visie op schoolontwikkeling, het perspectief van onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen en ook vanuit het perspectief van schooleffectiviteit. Deze verschillende perspectieven dragen bij aan de validiteit van de huidige bevindingen.

Het zelfevaluatie instrument was ontwikkeld voor praktische in plaats van wetenschappelijke doeleinden. Dit gebruik van het zelfevaluatie instrument vormde niet alleen de kracht maar hield ook een mogelijke beperking in. Het substantieel aantal respondenten, onderwijsprofessionals, ouders en leerlingen op scholen dat deelnam aan de zelfevaluatie leverde op schoolniveau krachtige resultaten op. Een mogelijke beperking is dat de database uit 2006 afkomstig is, hetgeen voor de invoering van de wet Passend Onderwijs is. Uit meer recente studies (Ainscow, et al., 2012; Inspectie van Onderwijs, 2014, 2015, 2016; Messiou et al., 2016; Waslander, 2011) blijkt weliswaar een lichte vooruitgang in de ontwikkeling van inclusief onderwijs, maar voor de meeste schoolleiders en onderwijsprofessionals betekent de uitvoering van inclusief onderwijs voldoen aan formele, wettelijke vereisten in plaats van inhoudelijk betrokkenheid (Onderwijsraad, 2016b).

De scholen die hebben deelgenomen aan het zelfevaluatie project deden dat op vrijwillige basis. De redenen om deel te nemen aan het project varieerden van dalende instroom van leerlingen en/of een lage beoordeling van de Inspectie tot en met de behoefte aan zelfreflectie en/of innovatie binnen de school. De steekproef van scholen aan het zelfevaluatie project was representatief qua geografische spreiding en schoolgrootte. Desondanks zal bij het generaliseren van de huidige uitkomsten naar andere scholen voorzichtigheid betracht moeten worden omdat het vrijwillige karakter van deelname aan het zelfevaluatie project leidt tot een divergente, unieke groep van scholen (Voncken & Schoonhoven, 2006).

Een laatste mogelijke beperking van het huidige onderzoek betreft het matchen van onderwijsprofessionals met de ouders en leerlingen. Een koppeling tussen de databestanden was alleen mogelijk op schoolniveau vanwege het feit dat het zelfevaluatie instrument was ontwikkeld om de kwaliteit van de leerlingenzorg op schoolniveau te evalueren. Daarom is bij het ontwerp van het zelfevaluatie instrument geen rekening gehouden met een koppeling tussen ouders en kinderen op individueel gezinsniveau. Het 'nesten' van data was in dit geval dus niet mogelijk.

## Suggesties voor vervolgonderzoek

De dissertatie biedt verschillende mogelijkheden voor vervolgonderzoek. In de eerste plaats is meer onderzoek nodig om aan de inhoudelijke en procesmatige voorwaarden voor effectieve zelfevaluatie te voldoen, inclusief het gebruik van de instrumenten en in het bijzonder de ‘fine-tuning’ van het zelfevaluatie instrument om de kwaliteit van leerlingenzorg te toetsen mede in verband met de invoering van de wet Passend Onderwijs. Vervolgonderzoek zou eveneens meer inzicht kunnen verschaffen omtrent het verantwoordings- en toezichtsvraagstuk op schoolleiders- en bestuurlijk niveau (zie ook Hooge, et al., 2016) evenals de competenties ten aanzien van leidinggeven en verandermanagement die opportuun zijn bij de uitvoering van zelfevaluaties binnen scholen. Meer inzicht in het verloop van zelfevaluaties op scholen is nodig, niet alleen om een hoge onderwijskwaliteit te ontwikkelen en te handhaven maar ook om scholen op een zodanige wijze te equiperen dat zij als professionele leergemeenschap met behulp van de zelfevaluatiedata in staat zijn hun onderwijspraktijken en de begeleiding van leerlingen te verbeteren.

De betrouwbaarheid en validiteit van andere zelfevaluatie instrumenten voor scholen kunnen worden geoptimaliseerd op basis van de in deze studie gepresenteerde resultaten. Het zelfevaluatie instrument uit dit onderzoek kan eveneens worden uitgebreid met nieuwe schalen voor thema’s die van belang zijn voor specifieke groepen of scholen of thema’s die voortkomen uit nieuw onderzoek naar inclusief onderwijs. Het effectiviteitsmodel zoals dat in hoofdstuk 5 is gepresenteerd kan ook als basis dienen om nieuwe vragen toe te voegen aan het zelfevaluatie instrument voor leerlingenzorg.

Hoe scholen zelfevaluatie kunnen gebruiken voor externe verantwoordingsdoeleinden zonder daarbij de kracht van zelfevaluaties tekort te doen, namelijk eigenaarschap van de school en de vrijheid van de school om zelf keuzes te maken in de te evalueren thema’s, is eveneens een aspect dat nader, diepgaand onderzoek vereist. Bovendien zou voor het huidige zelfevaluatie instrument ‘nesting’ beter gewaarborgd moeten worden om diepgaandere analyses mogelijk te maken. Dit kan bijvoorbeeld worden gerealiseerd door experts of onderzoekers meer te betrekken bij de voorbereiding van de zelfevaluatie. Ook de samenhang tussen de pogingen die scholen doen om inclusief onderwijs te realiseren en de resultaten van leerlingen kunnen dan grondiger worden bestudeerd. Vertrouwen in het belang van wetenschappelijk betrouwbare vergelijkingen van scholen is een noodzaak voor scholen om zich te committeren aan zelfevaluaties. Het huidige onderzoek draagt hopelijk bij aan dit vertrouwen.

Vervolgonderzoek gebaseerd op het in dit onderzoek ontwikkelde model met de kenmerken van inclusief onderwijs is niet alleen van belang om dit model in zijn algemeenheid te valideren, maar ook om na te gaan in hoeverre de situatie in scholen is veranderd nu het beleid en de inclusieve onderwijspraktijken meer gemeengoed zijn geworden. Scholen kunnen het model gebruiken om hun eigen progressie ten aanzien

inclusief onderwijs te monitoren. Het ontwikkelde model maakt het voor scholen tevens mogelijk de mate van acceptatie en implementatie bij onderwijsprofessionals, ouders, leerlingen en stakeholders te onderzoeken. De mate van overeenstemming tussen opvattingen kan dan immers worden onderzocht. De resultaten van dergelijke vergelijkingen kunnen zo de basis vormen voor een breed draagvlak voor inclusief onderwijs.

Als onderdeel van de wet Passend Onderwijs zijn scholen verplicht hun visie op inclusief onderwijs uit te werken in een zogeheten ‘ondersteuningsprofiel’. In vervolgonderzoek zou kunnen worden onderzocht in hoeverre deze ondersteuningsprofielen aansluiten op de opvattingen van onderwijsprofessionals. In het licht van het relatief beperkt aantal scholen dat onderdeel uitmaakte van dit onderzoek is het ook denkbaar een breder cohortonderzoek uit te voeren naar de effecten van passend onderwijs op de schoolloopbanen van leerlingen om zodoende het huidige model met de hoofdkenmerken van inclusief onderwijs te verfijnen.

### **Algemene conclusie**

Alle vier de empirische studies die in deze dissertatie zijn gepresenteerd hebben gezamenlijk de centrale vraagstelling beantwoord, namelijk: *Wat zijn de hoofdkenmerken van inclusief voortgezet onderwijs en in hoeverre beïnvloeden deze kenmerken de schoolloopbanen van leerlingen?* Op grond van de resultaten van het onderzoek kan worden geconcludeerd dat een inclusieve leeromgeving, inclusieve begeleiding door leraren en een inclusieve zorgstructuur de hoofdkenmerken zijn van inclusief onderwijs. Begeleiding door een mentor en individuele begeleiding tijdens lessen worden het meest herkend en gewaardeerd door ouders en leerlingen. Uit het onderzoek blijkt eveneens dat op schoolniveau de begeleiding door leraren en de inclusieve zorgstructuur de schoolloopbanen van leerlingen positief beïnvloeden. Op basis van deze conclusies is het gerechtvaardigd te stellen dat niet alleen leerlingen met speciale onderwijsbehoeften maar alle leerlingen profiteren van de kenmerken van inclusief onderwijs. Dit is reden te meer om de implementatie van inclusief onderwijsbeleid voort te zetten. Verder kan worden geconcludeerd dat meer aandacht nodig is voor inclusieve onderwijspraktijken, in het bijzonder de wijze waarop onderwijsprofessionals de betrokkenheid van leerlingen in de leeromgeving vormgeven. Inclusief onderwijs is, blijkens de resultaten van het huidige onderzoek, een stap voorwaarts naar hogere onderwijskwaliteit en zal daarom breed en diep in de onderwijspraktijk verankerd moeten worden. Dit betekent meer aandacht voor inclusief onderwijs in de professionele ontwikkeling van leraren en in de schoolpraktijk.

Concluderend, een inclusieve schoolcultuur realiseren behelst meer dan alleen de implementatie van een visie, kenmerken van inclusief onderwijs, de vereiste organisatie en voldoende financiën. Het realiseren van een inclusieve schoolcultuur

betekent het stimuleren van een brede acceptatie van diversiteit en gelijkheid. Hopelijk levert deze dissertatie een bijdrage aan het realiseren van een inclusieve onderwijscultuur door onderwijsprofessionals en andere stakeholders aan te moedigen met behulp van zelfevaluaties de hoofdkenmerken van inclusief onderwijs in hun school te onderzoeken en daardoor bij te dragen aan de sociale en pedagogische kracht van het onderwijs en de samenleving.



## References

- Agalianos, A. (2012). *Education and Disability/Special Needs*. Brussel: NESSE.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Ainscow M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3): 231-238.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213, DOI:10.1080/13632434.2012.669648.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15–34. DOI:10.1007/s11125-008-9055-0.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(1), 1-16. DOI:10.1080/13603110802504903.
- Algemene Rekenkamer (2005). *Zorgleerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs* [Special needs students in preparatory vocational education]. 's Gravenhage: SDU.
- Algemene Rekenkamer (2010). *Zorgleerlingen in het primair en voortgezet onderwijs Terugblik 2010* [Special needs students in primary and secondary education. Review 2010]. 's Gravenhage: SDU.
- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426. DOI:10.1080/08856257.2013.812405.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39. DOI:10.1080/13603116.2010.496192.
- Bekkers, V. (2011). Passend Onderwijs. Wie en waar is de regisseur [Educational Fit: Who and where is the director?]. In V. Bekkers, M. Noordegraaf, S. Waslander & B. de Wit, *Passend Onderwijs-Passend Beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom passend onderwijs* [Educational Fit- Policy that fits? Three views on the development of the Educational Fit policy] (pp. 71-100). Den Haag: ECPO.
- Blok, H. (2004). *Adaptief onderwijs: Betekenis en effectiviteit* [Adaptive education: meaning and effectiveness]. *Pedagogische Studiën*, 81(1), 5-27.

- Blok, H., Peetsma T. T. D., & Roede E. (2007). Increasing the involvement of parents in the education of special-needs children. *British Journal of Developmental Disabilities*, 53(104), 3-16. DOI:10.1179/096979507799103504.
- Blok, H., Slegers, P. J. C., & Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379-395. DOI:10.1080/02680930801923773.
- Bokdam, J., Tom, M., Berger, J., Smit, F., & Van Rens, C. (2014). *Monitor ouderbetrokkenheid, vo en mbo, derde meting* [Monitor parent involvement, secondary and upper secondary education, third measure, visualising trends]. Zoetermeer/Nijmegen: Panteia/ITS.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bubb, S., & Earley, P. (2009). Leading staff development for school improvement. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 29(1), 23-37. DOI:10.1080/13632430802646370.
- CBS. (2009). *Jaarboek onderwijs in cijfers* [Yearbook education in figures]. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Chan, D. (1998). Functional relations among constructs in the same content domain at different levels of analyses: A typology of composition models. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 234-246.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentor relationships*. London: Routledge-Falmer.
- Cosmovici, E. M., Idsoe, T., Bru, E., & Munthe, E. (2009): Perceptions of learning environment and on-task orientation among students reporting different achievement levels: A study conducted among Norwegian secondary school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 379-396.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 33(2), 114-132. DOI:10.1080/13632434.2013.773883.
- Demetriou D., & Kyriakides, L. (2012) The impact of school self-evaluation upon student achievement: a group randomization study. *Oxford Review of Education*, 38(2), 149-170. DOI:10.1080/03054985.2012.666032.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents and peers towards students with special educational needs in regular education? *Educational Studies*, 38(4), 433-448.
- De Bruin, G., Van de Linden, J., Van de Vegt, A., & Van der Aa, R. (2012). *Monitor ouderbetrokkenheid in po, vo en mbo: tweede meting* [Monitor parent involvement,

- secondary and upper secondary education, second measure]. Rotterdam/Utrecht, ECORYS & OBERON.
- Deunk, M., Doolaard, S., Smale-Jacobse, A., & Bosker, R. J. (2015). *Differentiation within and across classrooms: A systematic review of studies into the cognitive effects of differentiation practices*. Groningen: RUG/GION.
- Devos, G., & Verhoeven, J. C. (2003). Conditions and caveats for self-evaluation. The case of secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 31, 403. DOI:10.1177/0263211X030314005.
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. DOI:10.1080/13603116.2015.1075609.
- De Wolf, I. F., & Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of school inspections and accountability in education: a review of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379-396. DOI:10.1080/03054980701366207.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parent involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233–249.
- Dynarski, M., Clarke, L., Cobb, B., Finn, J., Rumberger, R., & Smink, J. (2008). *Dropout Prevention: A Practice Guide* (NCEE 2008–4025). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/9> [Accessed 14. July 2017].
- Dyson, A. (2001). Special needs education as the way to equity: an alternative approach. *Support for Learning*, 16(3), 99-104.
- ECPO. [Evaluation Commission Educational Fit]. (2009). *Op weg naar passend Onderwijs* [Towards education that fits]. Den Haag: ECPO.
- ECPO. [Evaluation Commission Educational Fit]. (2010). *Verevening als verdeelmodel bij de bekostiging van speciale onderwijszorg* [Equal treatment of the special needs funding of cooperatives of schools]. Den Haag: ECPO.
- Ehren, M. C. M., & Honingh, M. E. (2011). Risk-based school inspections in the Netherlands: A critical reflection on intended effects and causal mechanisms. *Studies in Educational Evaluation*, 37(4), 239-248. DOI:10.1016/j.stueduc.2012.02.001.
- Ehren, M., Perryman, J., & Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: how Dutch school inspections drive improvement. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 26(2), 296-327. DOI:10.1080/09243453.2014.936472.
- Eimers, T., Kennis, R., & Voncken, E. (2016). *Naar een nieuwe bekostigingssystematiek voor lwoo en praktijkonderwijs* [Moving to a new system of funding special needs education]. Nijmegen: KBA Nijmegen.
- Ellinger, S., & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung [Effects of inclusive

- education: the state of affairs with regards to research on the priority emotional and social development]. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 85-109.
- Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 221–233. DOI:10.1080/13603111003777496.
- European Commission (2006). *Detailed Analysis of progress towards the Lisbon Objectives in education and training: Analysis of Benchmarks and indicators?* Brussels: European Commission.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 131-145. DOI: 10.1080/08856250701267808.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4).
- Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275–285. DOI:10.1177/0022487112447112.
- Florian, L., & Rouse, M. (2001). Inclusive Practice in English Secondary Schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399-412. DOI:10.1080/03057640120086648
- Fullan, M. (2007). Change theory as a force for school improvement. In J. M. Burger, Ch. F. Webber & P. Klinck (Eds.), *Intelligent leadership. Studies in Educational Leadership*, 6, 27-39.
- Gaertner, H. (2013). Praxis und Verhältnis interner und externer Evaluation im Schulsystem im internationalen Vergleich [Practice and Relationship intern and extern evaluation in school system, an international comparison]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 693-712. DOI:10.1007/s11618-013-0444-7.
- Gaertner, H., Wurster, S., & Pant, H. A. (2013). The effect of school inspections on school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 489-508. DOI:10.1080/09243453.2013.811089.
- Gasser, L., Malti, T., & Buholzer, A. (2013). Children's moral judgments and moral emotions following exclusion of children with disabilities: Relations with inclusive education, age, and contact intensity. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 948–958.
- Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2012). Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681. DOI: 10.1080/13603116.2012.706321.
- Gavish, B. (2017). Four profiles of inclusive supportive teachers perceptions of their status and role in implementing inclusion of students with special needs in general

- classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 61, 37- 46. DOI: 10.1016/j.tate.2016.10.004 0742.
- Geijsel, F. P., Krüger, M. L., & Slegers, P. J. C. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researchers and school leaders. *Australian Educational Researcher*, 37(2), 59-75. DOI:10.1007/BF03216922.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265-280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545.
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 541-555. DOI:10.1080/13603110903165141.
- Graham, L., & Harwood, V. (2011). Developing capabilities for social inclusion: engaging diversity through inclusive school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 135-152. DOI:10.1080/13603116.2010.496208.
- Grimes, P., Kumar, K., & Stevens, M. (2015). *An examination of the evolution of policies and strategies to improve access to education for children with disabilities*. Background Paper for Education for All Global Monitoring Report 2015.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., & O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 47, 47–57.
- Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89-98. DOI:10.1080/13603111003671632.
- Hardy, I., & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 141-164. DOI:10.1080/13603116.2014.908965.
- Hargreaves, A. (2012). Singapore: The Fourth Way in action? *Educational Research for Policy and Practice*, 11(1), 7-17. DOI:10.1007/s10671-011-9125-6.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. London: Taylor & Francis.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI:10.3102/003465430298487.
- Heemskerck, I., Volman, M., Ten Dam, G., & Admiraal, W. (2011). Social scripts in educational technology and inclusiveness in classroom practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(1), 35-50. DOI: 10.1080/13540602.2011.538495.
- Heim, M., Ledoux, G., Elshof, D. & Karssen, M. (2016). *Ingeslagen paden. De samenwerkingsverbanden passend Onderwijs en hun nieuwe procedures voor de toewijzing van onderwijsondersteuning* [A new direction of the cooperatives 'passend onderwijs': new procedures for the allocation of special needs support]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

- Hoffmans, C. J. M. (2012). *Kader voor de kwaliteitszorg, zelfevaluatie en auditing van de leerlingenzorg in het voortgezet onderwijs, versie 6.0*. [A framework for quality assurance, self-evaluation, and auditing of student care in secondary education]. Culemborg: Hoffmans & Heegsma.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, H. W. A. (2005). School self-evaluation instruments: An assessment Framework. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 8(3), 253-272. DOI:10.1080/13603120500088802.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 47-68.
- Honingh, M., Ruiter, M., Van Thiel, S., & Van den Akker, H. (2017). *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs – Nederlands exceptionalisme?* [An international comparison of the relation between educational administration and education quality in primary and secondary education: - Dutch exceptionalism?]. Nijmegen: Radboud University, Institute for Management Research.
- Hooge, E. H., Burns, T., & Wilkoszewski, H. (2012). *Looking beyond the numbers. Stakeholders and multiple school accountability*. OECD Working Papers, No. 85, OECD Publishing. DOI:10.1787/5k91dl7ct6q6-en.
- Hooge, E. H., & Honingh, M. E. (2014). Are school boards aware of the educational quality of their schools? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 139-154. DOI:10.1177/1741143213510509.
- Hooge, E., Hendriks, S., Buwalda-Groeneweg, E., & Dekkers, M. (2016). *Vlugschrift governance van samenwerkingsverbanden Passend Onderwijs* [Pamflet governance Educational Fit for regional cooperative centres of schools]. Utrecht: TIAS and BMC.
- Hornby, G., & Witte, C. (2010): A survey of parental involvement in middle schools in New Zealand. *Pastoral Care in Education*, 28(1), 59-69.
- Hox, J. J., & Maas, C. J. M. (2001). The accuracy of multilevel Structural Equation Modeling with pseudobalanced groups and small samples. *Structural Equation Modeling*, 8(2), 157-174.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Hutchinson, C., & Young, M. (2011). Assessment for learning in the accountability era: Empirical evidence from Scotland. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 62–70.
- IBO. (2015). *Effectieve leerroutes in het funderend onderwijs* [Effective learning routes in compulsory education]. Den Haag: Ministerie van financiën/Interdepartementaal Beleidsonderzoek (IBO) [The Hague: Ministry of Finance/Interdepartmental Policy Research].
- Inspectie van het Onderwijs [Inspectorate of Education]. (2006). *Proportional supervision and school improvement from an international perspective. A study into*

- the (side) effects of utilizing school self-evaluations for inspection purposes in Europe*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs [Inspectorate of Education].
- Inspectie van het Onderwijs [Inspectorate of Education]. (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013* [The state of education. Education report 2012/2013]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs [Inspectorate of Education].
- Inspectie van het Onderwijs [Inspectorate of Education]. (2015). *Voorlopig Ontwerp Toezicht 2016*. [Preliminary Design Supervision 2016.] Utrecht: Inspectie van het onderwijs [Inspectorate of Education].
- Inspectie van het Onderwijs [Inspectorate of Education] (2016). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014-2015* [The state of affairs in Education. Report of 2014-2015]. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Janssens, F. J. G., & Van Amelsvoort, G. H. W. C. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation, 34*, 15–23. DOI:10.1016/j.stueduc.2008.01.002.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability and Society, 30*(1), 59-72. DOI:10.1080/09687599.2014.982788.
- James, R. L., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1993).  $r_{wg}$ : An assessment of within-group interrater agreement. *Journal of Applied Psychology, 78*, 306–309. DOI:10.1037/0021-9010.78.2.306.
- Jepma, IJ., & Beekhoven, S. (2015). *Richting en inrichting van passend onderwijs in samen-werkingsverbanden*. Deel A [Direction and organization of 'passend onderwijs' in cooperatives of schools. Part A]. Utrecht: Sardes.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education, 42*, 82-110.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*, 706-742. DOI:10.1177/0042085912445643.
- Kerr, K., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. Chicago: Policy Press.
- Klingner, J. K., & Vaughn, S. (1999). Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 66*(1), 23–37.
- Knackendoffel, E. A. (2007). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children, 40*(4), 1-20.
- Korpershoek, H., Beijer, C., Spithoff, M., Naaijer, H. M., Timmermans, A. C., Van Rooijen, M., Vugteveen, J., & Opdenakker, M.-C. (2016). *Overgangen en aansluitingen in het onderwijs Deelrapportage 1: reviewstudie naar de po-vo en de vmbo-mbo overgang*. [Transitions in education. Report part 1: review study of the

- transition primary-secondary education and preparatory secondary vocational education - senior secondary vocational education and training]. Groningen: GION.
- Kyriacou, C. (2014). Social pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(4), 429-437. DOI:10.1080/03069885.2014.974022.
- Kyriacou, C., Tollisen Ellingsen, I., Stephens, P., & Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture & Society*, 17(1), 75-87.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36. DOI:10.1016/j.stneduc.2004.03.002.
- Lamote, C., Speybroeck, S., Van Den Noortgate, W., & Van Damme, J. (2013). Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving. *Oxford Review of Education*, 39(6).
- Lawson, H. A., & Van Veen, D. (Eds.) (2016). *Developing community schools, community learning centers, extended-service schools and multi-service schools. International exemplars for practice, policy and research*. London: Springer.
- Le Breton, M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815-852. DOI:10.1177/1094428106296642.
- Ledoux, G. (2016). *Stand van zaken evaluatie Passend Onderwijs. Deel 1: Beginsituatie en vooruitblik* [Evaluation Educational Fit: The State of Affairs. Part 1: Starting situation and preview]. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Karsten, S., Breetveld, L., Emmelot, Y., Heim, M., m.m.v. Zoontjens, P. (2007). *Vernieuwing van zorgstructuren in het primair en voortgezet onderwijs. Een analytische evaluatie van de herijking van het zorgbeleid* [Innovation of care structures in primary and secondary education. An analytical evaluation of the reassessment of care policy]. Nijmegen/Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., & Volman M. (2001). Inclusive education: recipe book or quest. On diversity in the classroom and educational research. *International Journal of Inclusive Education*, 5(4), 367-379.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership. A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 1-24.
- Ludeke, W. (2013). *Referentiekader passend Onderwijs* [Framework Educational Fit]. Utrecht: PO-Raad, VO-Raad, AOC Raad, MBO Raad.
- MacBeath, J. (2011). *Self-evaluation: Models, tools and examples of practice*. University of London, Institute of Education: Digital Education Resource Archive (DERA). <https://dera.ioei.ac.uk/5951/4/self-evaluation-models-tools-and-examples-of-practice> [Accessed 19. July 2017].

- Manor-Binyamini, I. (2011). A model of ethnographic discourse analysis for an interdisciplinary team. *Journal of Pragmatics*, 43, 1997-2011.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 173–179. DOI:10.1016/j.stueduc.2008.08.001.
- McNamara, G., O'Hara, J., Lisi, P. L., & Davidsdottir, S. (2011). Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), 63-82. DOI:10.1080/03323315.2011.535977.
- McNeal Jr., R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2004). *Inclusive education and classroom practice in secondary education: literature review*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. J. W. (Ed.) (2009). *Key principles for promoting quality in inclusive education. Recommendations for policy makers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijnen, W. (2013). Opstaan tegen zittenblijven: om moe van te worden [Resistance to repetition of a year: getting tired of it]. *Pedagogische Studiën*, 90(4), 89-96.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. DOI: 10.1080/09243453.2014.966726.
- Minne, B., Webbink, D., & Van der Wiel, H. (2009). *Zorg om zorgleerlingen Een blik op beleid, aantal en kosten van jonge zorgleerlingen* [Care for special needs students. A view on policy, number and costs of young students with special educational needs]. Den Haag: CPB.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Second edition*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Monsen, J. J., Ewing, D. L., & Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17, 113–126. DOI:10.1007/s10984-013-9144-8.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, M., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. DOI:10.1080/09243453.2014.885451.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement: an international journal of research, policy and practice*, 21(1), 5-26. DOI:10.1080/09243450903569692.

- Muthén, B., & Satorra, A. (1995). Complex sample data in structural equation modelling. In P. V. Marsden (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 267-316). Washington DC: American Sociological Association.
- Nelson, R., & Ehren, M. (2014). *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections. Review commissioned by the Dutch Inspectorate of Education to inform their strategy development 'Toezicht 2020'*. Utrecht: Inspectorate of Education.
- Nevin, A. I., Thousand, J. S., & Villa, R. A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators – What does the research say? *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 569–74.
- Nevo, D. (2002). Dialogue evaluation: Combining internal and external evaluation. In D. Nevo (Ed.), *School-Based Evaluation: An International Perspective. Advances in Program Evaluation, Volume 8* (pp. 3-16). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K., Collins, J., & Hall, K. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review*, 56(3), 259-270. DOI:10.1080/0013191042000201172.
- Nind, M., & Thomas, G. (2005). Reinstalling the value of teachers' tacit knowledge for the benefit of learners: using intensive Interaction'. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(3), 97-100.
- O'Brien, S., McNamara, G., & O'Hara, J. (2014). Critical facilitators: External supports for self-evaluation and improvement in schools. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 169–177. DOI:10.1016/j.stueduc.2014.08.002.
- OCW [Ministry of Education, Culture and Science]. (2004). *Zesde voortgangsrapportage Weer Samen Naar School [Sixth progress report Going Together to School]*. Zoetermeer: Sdu.
- OCW [Ministry of Education, Culture and Science]. (2012). Wet Onderwijstoezicht [Supervision of Education Act]. [http://wetten.overheid.nl/BWBR0013800/geldigheidsdatum\\_16-06-2015](http://wetten.overheid.nl/BWBR0013800/geldigheidsdatum_16-06-2015) [Accessed 19. July 2017].
- OECD. (2012a). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- OECD. (2012b). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264201156-en.
- OECD. (2015). Inclusive Innovations in Education. Chapter 2 in *Innovation Policies for Inclusive Growth*, 35. Paris: OECD.
- Onderwijsraad [Dutch Education Council]. (2010a). *De school en leerlingen met gedragsproblemen [The school and students with behaviour problems]*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad [Dutch Education Council]. (2010b). *Ouders als partners: Versterking van relaties met en tussen ouders op school* [Parents as Partners: Strengthening the relations with and between parents and school]. Den Haag, Onderwijsraad.
- Onderwijsraad [Education Council]. (2014). *Overgangen in het onderwijs* [Transitions in education]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad [Dutch Education Council]. (2016a). *Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Versterk vermogen om te handelen vanuit het team* [Another prospect on professional development in education. Reinforce the potential of the team]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad [Education Council]. (2016b). *Passend Onderwijs* [Educational Fit]. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oort, F. J. (1998). Schending [Breaching]. In W. P. van den Brink & G. J. Mellenbergh, *Testleer en testconstructie* [Testing principles and construction] (pp. 247-268). Amsterdam: Boom.
- O'Rourke, J., & Houghton, S. (2008). Perceptions of secondary school students with mild disabilities to the academic and social support mechanisms implemented in regular classrooms. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(3), 227-237.
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179-186.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205-1220. DOI: 10.1080/13603116.2012.745626.
- Pranger, R., & Sontag, L. (2009). *Stand van zaken koplopers Passend Onderwijs 2008-2009* [Forerunners Educational Fit 2008-2009: The state of affairs]. Tilburg: IVA.
- Ranson, S. (2011). School governance and the mediation of engagement. *Educational Management. Administration & Leadership*, 39(4), 398-413. DOI:10.1177/1741143211404259.
- Raykov, T. (2001). Approximate confidence interval for difference in fit of Structural Equation Models. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 83, 458-469. DOI:10.1207/S15328007SEM0803\_6.
- Rekers-Mombarg, L.T.M., & Bosker, R.J. (2015). *Richting en inrichting van Passend onderwijs in samenwerkingsverbanden. Deel B*. [Direction and organization of 'passend onderwijs' in cooperatives of schools. Part B] Groningen: GION/RUG.
- Reezigt, G., Swanborn, M., & Vreeburg, B. (2013). Verschillen tussen scholen op het gebied van zittenblijven [Differences between schools in repetition of a year]. *Pedagogische Studiën*, 90(4), 31- 44.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J., & Townsend, T. (2000). The historical and intellectual foundations of school effectiveness research. An introduction to school effectiveness research. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The*

- International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Robinson, V. M. J. (2014). *Evaluation indicators for school reviews. A theory for improving and revising the leading and managing indicators*. Wellington, University of Auckland: Paper Prepared for The Education Review Office.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, W. S. (2009). Ecological correlations and the behavior of individuals. *International Journal of Epidemiology*, 38, 337-341. DOI:10.1093/ije/dyn357.
- Roorda, D., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). School engagement and achievement: A meta-analytic approach. The influence of affective teacher-student relationships on students. *Review of Educational Research*, 81, 493-529. DOI:10.3102/0034654311421793.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010) Inclusive education and students without special educational needs, *Educational Research*, 52(4), 351-390, DOI:10.1080/00131881.2010.524749.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. DOI:10.1016/j.edurev.2009.02.002.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78. PMID: 11392867, Version:1.
- Rytivaaraa, A., & Vehkakoski, T. (2015). What is individual in individualised instruction? Five storylines of meeting individual needs at school. *International Journal of Educational Research*, 73, 12–22.
- Sahlberg, P. (2011). Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience. *Scottish Educational Review*, 43(1), 3-23.
- Sanders, M.G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *The Journal of Educational Research*, 101(5), 287-298.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R., & Luyten-de Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: University of Twente.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., Van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125-152. DOI:10.1080/01411926.2010.528556.
- Schildkamp, K., & Visscher, A. (2010). The utilisation of a school self-evaluation instrument. *Educational Studies*, 36(4), 371-389. DOI:10.1080/03055690903424741.

- Schillemans, T. (2011). Does horizontal accountability work? Evaluating potential remedies for the accountability deficit of agencies. *Administration and Society*, 43(4), 387-416. DOI:10.1177/0095399711412931.
- Schuman, H. (2013). *Passend Onderwijs vanuit een internationaal perspectief* [Educational Fit from an international perspective]. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 50(3-4), 155-171.
- Sermier Dessementet, R., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587. DOI:10.1111/j.1365-2788.2011.01497.x.
- Slee, R. (2008). Beyond special and regular schooling? An inclusive education reform agenda. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 99-116, DOI:10.1080/09620210802351342.
- Sleegers, P. J. C., & Van Dael, H. (2012). Over effectieve schoolverbetering en de weerbarstigheid van de praktijk [Effective school improvement and the obstinate reality]. In A. B. Dijkstra and F.J.G. Janssens (Eds.), *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering* [About the quality of education. Quality assurance and quality promotion] (pp. 121-138). Den Haag: Boom Lemma.
- Soresi, S., Nota, L., & Wehmeyer, M. L. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28. DOI:10.1080/13603116.2010.496189.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96.
- Staatsblad. (2012). *Wet Passend Onderwijs* [Educational Fit Act]. Den Haag: Staatsblad, jaargang 2012/533.
- Thornberg, R. (2012). A grounded theory of collaborative synchronizing in relation to challenging students. *Urban Education*, 47, 312-342. DOI:10.1177/0042085911427735.
- Tomlinson, S. (2015). Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review*, 67(3), 273-281. DOI:10.1080/00131911.2015.1021764.
- UN. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [Accessed on 25. April 2017].
- UN. (1948). *The Universal Declaration of Human Rights*. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights> [Accessed on 19. July 2017].
- UNESCO. (1990). *Meeting basic learning needs: A vision for the 1990s*. Jomtien: UNESCO, World Conference on Education for All.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and framework for action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *The Dakar framework for action. Education for all: Meeting our collective commitments*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. New York: United Nations.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., Garst, G. J. A., & Ten Dam, G. T. M. (2016a). Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*. DOI: 10.1080/08856257.2016.1141509.
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016b). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50.
- Van der Bij, T., Ten Dam, G. T. M., Boei, F., & Geijsel, F. P. (submitted). The effects of inclusive education on the school careers of students in secondary education.
- Van der Bij, T., Ten Dam, G. T. M., Oort, F. J., & Geijsel, F. P. (submitted). Quality of inclusive educational practice in the experience of parents and secondary school students.
- Van der Bij, T., & Van der Waals, J. (2007). *De ontwikkelagenda van de toekomst: onderwijsvernieuwing en schoolontwikkeling in het voortgezet onderwijs*. [The development agenda of the future: school innovation and school development in secondary education]. Den Haag: Project Kwaliteit van leerlingenzorg in het vmbo & praktijkonderwijs.
- Van der Steenhoven, P., & Van Veen, D. (2012). *Monitor leerlingenzorg en ZAT's in het voortgezet onderwijs 2011* [Monitor student care and care consultation teams in secondary education 2011]. Utrecht: NJI (Nederlands Jeugdinstituut).
- Van der Waals, J., & Kamphof, G. (2007). *Stagnerende schoolontwikkeling: een zoektocht naar verklaringen en handvatten*. [Stagnant school development: A search for explanations and tools]. Den Haag: Project Kwaliteit van leerlingenzorg in het vmbo & praktijkonderwijs.
- Van Gennep, A. (2000). *Emancipatie van de zwaksten in de samenleving* [Emancipation of the weakest in society]. Boom: Meppel.
- Vanhoof, J., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2011). Variation in the conduct and the quality of self-evaluations: a multi-level path analysis. *Educational Studies*, 37(3), 277-287. DOI:10.1080/03055698.2010.506326.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2007). Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: Lessons from a Flemish perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 101-119. DOI:10.1016/j.stueduc.2007.04.001.

- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation, 36*, 20-26. DOI:10.1016/j.stueduc.2010.10.001.
- Vanhoof, J., Van Petegem, P., Verhoeven, C., & Buvens, I. (2009). Linking the policymaking capacities of schools and the quality of school self-evaluations. *Educational Management Administration & Leadership, 37*, 667-686. DOI:10.1177/1741143209339653.
- Van Kraayenoord, C. E. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia. *Childhood Education, 83*(6), 390-394. DOI:10.1080/00094056.2007.10522957.
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen*. [Designing school policy: School effectiveness research as inspiration for school self-evaluation]. Leuven: Acco.
- Van Rooij, E., Pass, J., & Van den Broek, A. (2010). *Geruisloos uit het onderwijs: Het verschil tussen klassieke en geruisloze risicofactoren van voortijdig schoolverlaten* [Silently dropping out: The difference between classic and silent risk factors for educational dropout]. Nijmegen: ResearchNed.
- Van Swet, J., Wichers-Bots, J., & Brown, K. (2011). Solution-focused assessment: rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 15*(9), 909-923, DOI:10.1080/13603110903456615.
- Van Vuuren, D., & Van der Wiel, K. (2015). *Zittenblijven in het primair en voortgezet onderwijs. Een inventarisatie van voor- en nadelen* [Repetition of a year in primary and secondary education. An inventory of advantages and disadvantages]. Den Haag: CPB.
- Voncken, E., & Schoonhoven, R. (2006). *Het zelfevaluatiekader de maat genomen: Overzicht, waardering en gebruikswaarde van de zelfevaluatie aanpak*. [Testing the school self-evaluation framework: overview, estimation and usefulness of the self-evaluation approach]. Den Haag: Project Kwaliteit van Leerlingenzorg.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*, 140-155. DOI:10.1177/1044207311425384.
- Waslander, S. (2011). De geschiedenis herhaalt zich: passend onderwijs en de onzichtbare leraar [History repeats: Educational fit and the invisible teacher]. In V. Bekkers, M., Noordegraaf, S. Waslander & B. De Wit, *Passend Onderwijs-Passend Beleid? Drie visies op beleidsvorming rondom passend onderwijs* [Educational Fit-Policy that fits? Three views on the development of the Educational Fit policy] (pp.71-100). Den Haag: ECPO.
- Watkins, A. (Ed.) (2012). *Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

- Watkins, A., & Ebersold, S. (2016). Efficiency, effectiveness and equity within inclusive education systems. In A. Watkins and C. Meijer (Eds.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap. International Perspectives on Inclusive Education, Volume 8* (pp. 229-253). Emerald Group Publishing Limited. DOI:10.1108/S1479-363620160000008014.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. The Campbell Collaboration. [www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/Wilson\\_Dropout\\_Review.pdf](http://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/Wilson_Dropout_Review.pdf) [Accessed 14. July 2017].

## About the author

Teije van der Bij completed his PhD research on inclusion in secondary schools and 'Educational Fit', while working as a consultant education. Gathering science and practice, this research is the crowning achievement of his efforts in various educational innovations for more than 40 years as a teacher, school leader and educationalist.

Teije's journey in the education landscape started in 18 March 1952 when he was born in Kortezaag, a little rural village in the north of the Netherlands. After his study, he worked 8 years as teacher Dutch and social studies in secondary education, most of the time on an experimental comprehensive school (Middenschool) in Gorredijk. At this time, he worked also for the Dutch organisation for curriculum development (Stichting Leerplan Ontwikkeling) and was member of a study group for Dutch teachers in comprehensive schools. In 1981, he started as project manager of an experimental comprehensive school in Gorredijk and was appointed as member of the management team. From 1981 to 1994 he was board member and president of the cooperation of Dutch schools for comprehensive education and in this function, he had deliberations and negotiations with the ministry of Education and political parties. He was (co-)author of several publications and organised conferences about curriculum development and modulation, change management, school organisation and school development, and social diversity. In 1996, he graduated as master Educational Sciences at the University of Groningen.

Currently Teije works twenty years as a consultant education at the University of Applied Science NHL in Groningen with innovation, school development, change management, school self-evaluation and quality care as most important areas of activity, mainly in secondary education. In the beginning of this age he initiated and guided for six years a network of eight homework free schools. From 2004 till 2008 he was member of the national project 'Quality of student care in secondary education'. One of the core activities of this project was the implementation of the instrument 'self-evaluation student care' in schools. Alongside he is primarily focused on school self-evaluation, an orienting study on 21<sup>st</sup> century skills in Practical Education at the University of Applied Science NHL in Groningen and the guidance of students of the Master Educational Needs in their practice-based research and lecturer of the Master Educational Needs at the University of Applied Science Stenden in Leeuwarden.



## Contributions of the author and co-authors to the papers in this dissertation

### Chapter 2

Chapter 2 is based on the article:

Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation, 49*, 42–50.

DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.04.001

#### *Contributions*

Teije van der Bij is the first author of this paper. Femke Geijsel and Geert ten Dam were the supervisors of Teije van der Bij. The authors collaboratively conceptualised and designed the study. As a form of audit, they discussed all the steps in the process of analysis and its outcomes. The supervisors contributed to the analysis and interpretation of the selected literature, and reviewed and revised the manuscript.

### Chapter 3

Chapter 3 is based on the article:

Van der Bij, T., Geijsel, F. P., Garst, G. J. A., & Ten Dam, G. T. M. (2016). Modelling inclusive special needs education: insights from Dutch secondary schools. *European Journal of Special Needs Education, 31*(2), 220-235.

DOI: 10.1080/08856257.2016.1141509.

#### *Contributions*

Teije van der Bij is the first author of this paper. Femke Geijsel and Geert ten Dam were the supervisors of Teije van der Bij. Femke Geijsel and Harry Garst contributed to the analysis and interpretation of the data on which the study is based. The authors collaboratively conceptualised and designed the study. As a form of audit, they discussed all the steps in the process of analysis and its outcomes. The supervisors reviewed and revised the manuscript.

### Chapter 4

Chapter 4 is based on the submitted article:

Van der Bij, T., Ten Dam, G. T. M., Oort, F. J., & Geijsel, F. P. (submitted). Quality of inclusive educational practice in the experience of parents and secondary school students.

*Contributions*

Teije van der Bij is the first author of this paper. Femke Geijssel and Geert ten Dam were the supervisors of Teije van der Bij. Femke Geijssel and Frans Oort contributed to the analysis and interpretation of the data on which the study is based. The authors collaboratively conceptualised and designed the study. As a form of audit, they discussed all the steps in the process of analysis and its outcomes. The supervisors reviewed and revised the manuscript.

Chapter 5

Chapter 5 is based on the submitted article:

Van der Bij, T., Ten Dam, G. T. M., Boei, F., & Geijssel, F. P. (submitted). The effects of inclusive education on the school careers of students in secondary education.

*Contributions*

Teije van der Bij is the first author of this paper. Femke Geijssel and Geert ten Dam were the supervisors of Teije van der Bij. Femke Geijssel and Fer Boei contributed to the analysis and interpretation of the data on which the study is based. The authors collaboratively conceptualised and designed the study. As a form of audit, they discussed all the steps in the process of analysis and its outcomes. The supervisors reviewed and revised the manuscript.

## Dankwoord

Een reis van 10.000 mijl begint met de eerste stap (Lao Tzu, 604-531 v.Chr.). Toen ik de allereerste stap voor dit onderzoek zette, wist ik in grote lijnen het doel van de reis, maar hoe die reis zou verlopen en wat mij te wachten stond, was natuurlijk nog onduidelijk. Mijn drive om aan dit onderzoek te beginnen was de vraag hoe onderwijs recht kan doen aan verschillen tussen leerlingen, ook de leerlingen met extra onderwijsbehoeften. Voor mij is de menselijke maat van de onderwijsprofessionals en de leerlingen daarbij het belangrijkste referentiekader. Onderwijs dat deze verschillen als uitgangspunt voor leren neemt, stimuleert onderwijsprofessionals om innovatief en kwalitatief goed onderwijs te bieden, draagt bij aan de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en bereidt hen voor op het omgaan met diversiteit in de samenleving.

Het werken aan deze dissertatie bood mij de gelegenheid dit thema diepgaander te onderzoeken. De vraag stellen wat goed onderwijs is voor *alle* leerlingen roept vele vragen op met minstens zoveel antwoorden. Gelukkig hebben mijn beide promotoren Femke Geijssel en Geert ten Dam mij ontzettend ondersteund om kritisch naar mijn onderzoeksvraag te blijven kijken, de grote lijn vast te houden, maar ook op de moeilijke momenten het vertrouwen te geven om door te gaan. Hoewel ik steeds het gevoel heb gehad dat we als team samenwerkten, was Geert vooral degene die mij heeft geleerd kritisch naar mijn onderzoeksvragen en de teksten te kijken. Van Femke leerde ik mijn onderzoek nauwkeurig te verantwoorden en te beschrijven. Beste Geert en Femke, ik kon altijd op de meest uiteenlopende momenten een beroep op jullie doen en daarvoor ben ik jullie buitengewoon dankbaar.

In het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van verschillende databestanden. Het basisbestand was afkomstig van het zelfevaluatieproject Kwaliteit van leerlingenzorg. Aan dit project bewaar ik vooral goede herinneringen aan de samenwerking met Jaap Engbers, Martin Franken en Jos van der Waals. Ik ben de Inspectie en OCW erkentelijk voor het beschikbaar stellen van de bestanden die nodig waren voor het analyseren van de schoolloopbanen van leerlingen.

Met Harry Garst heb ik vele uurtjes doorgebracht om grip te krijgen op de ingewikkelde zelfevaluatiebestanden en deze vervolgens te koppelen aan de andere databestanden. Een erg gecompliceerde klus die bij jou, Harry, in goede handen was. Ik heb veel van je geleerd en dat kwam niet alleen door je methodologische kennis en het geduld waarmee je mij de meest ingewikkelde analyses wist uit te leggen, ook de prima sfeer waarin we de vrijdagen doorbrachten achter de cijfertjes. Onze lunches met mueslibollen hebben zeker bijgedragen aan het uiteindelijke resultaat. Beste Harry, heel erg bedankt voor je methodologische ondersteuning bij het begin van mijn onderzoek. Hiermee werd het fundament gelegd voor de succesvolle afronding van mijn onderzoek.

Frans, ook jou wil ik heel erg bedanken. Op enkele cruciale momenten in het onderzoek heb jij ons de goede weg gewezen. Jij was in staat om weer nieuwe inzichten te geven in soms schijnbaar onontwarbare knopen, zodat we weer verder konden. Ook jouw methodologische ondersteuning heb ik bijzonder gewaardeerd.

Beste Fer, mijn eerste ontmoeting met jou weet ik me nog goed te herinneren. Ik had kerstbrood gebakken voor de projectgroep van de Master Educational Needs en liep daarna jouw kamer binnen met de laatste resten kerstbrood. Een goede binnenkomer volgens jou. Vanaf dat moment was brood een rode draad in ons overleg. Onze persoonlijke interesses en inhoudelijke zaken liepen vloeiend in elkaar over. Mede door jouw plezierige en professionele ondersteuning zie ik met trots terug op ons laatste artikel. Veel dank hiervoor.

Lee Ann, onderzoeken is één, maar het ook nog goed in het Engels verwoorden is 'a different story'. Jij bezit als geen ander de kwaliteiten om technische onderzoekstaal om te zetten in begrijpelijk Engels. Heel erg bedankt voor het redigeren van de teksten.

Ook de NHL/ECNO wil ik heel erg bedanken dat zij het mij mogelijk hebben gemaakt dit onderzoek uit te voeren en er over te publiceren. Dankzij deze ondersteuning is het gelukt om mijn onderzoek tot een goed einde te brengen.

Speciale dank ook voor jou, Gerton. Jij hebt voortreffelijk meegedacht over de vormgeving en er voor gezorgd dat het uiteindelijk een mooie publicatie is geworden.

Tot slot de allerbelangrijksten in mijn leven, mijn gezin en mijn familie: Ciny, Fleur, Ylse, Hedwich en Michiel. Ciny, als het nodig was dan zorgde jij voor de catering. Jouw gevleugelde woorden 'doe het rustig aan' zorgden er voor dat ik in alle rust kon schrijven. Je hebt veel geduld met mij gehad. De komende tijd zullen we ongetwijfeld nog meer tijd hebben om van het goede leven te genieten. Hedwich en Fleur, fijn dat jullie vooral in de laatste fase hebben mee gekeken naar de uiteindelijke versie. En Michiel, voor ICT problemen kan ik altijd een beroep op je doen, maar ik hoop dat we straks ook samen met Hedwich wat vaker op de mountainbike zullen stappen. Ylse zal het helaas niet mee kunnen maken, maar ik weet zeker dat zij op afstand mee zal genieten.

Deze dissertatie zie ik als het hoogtepunt van mijn onderwijscarrière, maar het is eveneens het officiële einde. Stoppen op het hoogtepunt van je carrière komt vaker in topsport voor. Mijn betrokkenheid bij onderwijs is altijd sterk geweest. De komende maanden zal blijken in hoeverre ik het onderwijs los kan laten.



In his dissertation *'Inclusive education in the Netherlands: characteristics and effects'*, Teije van der Bij presents a conceptual model of the characteristics of inclusive education. The model is constructed with the use of the self-evaluation data of educational professionals of Dutch secondary schools. Besides educational professionals also the perceptions of parents and students of inclusive education were investigated in this research. The study of the effects of inclusive education showed that not only students with special needs but *all* types of students benefit from an inclusion learning environment.

