

**De attitudes van schoolleiders ten aanzien van de realisatie van
inclusief onderwijs in het Nederlandse basisonderwijs**

*The attitudes of school leaders regarding the implementation of inclusive education within the Dutch primary
school system*

D.E. Vogelzang (S3382680)

Assessor: Dr. M. Hingstman

Tweede assessor: Prof. Dr. M. J. Warrens

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthesis Onderwijswetenschappen – Track Onderwijsinnovatie

Aantal woorden: 10.977

Eindbeoordeling: 7.4

29 november 2023

Samenvatting

De Verenigde Naties en de Nederlandse overheid stimuleren de realisatie van een inclusief onderwijssysteem. Positieve attitudes vormen een essentieel fundament voor het realiseren van inclusief onderwijs. Hoewel er wetenschappelijke kennis beschikbaar is met betrekking tot de attitudes van leerkrachten, bestaat er een kennishiaat met betrekking tot de attitudes van schoolleiders. Middels twaalf semigestructureerde interviews met schoolleiders is een overwegend positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs vastgesteld. Wel uiten de schoolleiders enkele kanttekeningen, met name met betrekking tot de kwantiteit en kwaliteit van het team en de praktische haalbaarheid. Hierin zien zij dan ook hun eigen rol, namelijk het professionaliseren van het team, het analyseren van zowel de huidige als benodigde expertise voor de realisatie van inclusief onderwijs, en het waarborgen van de werkbaarheid. De gevonden literatuur ondersteunt deze kanttekeningen en toont aan dat de schoolleider een cruciale rol speelt bij het verhogen van de zelfeffectiviteit van de leerkracht, wat dient als basis voor goed inclusief onderwijs. Het onderzoek kent aanzienlijke beperkingen met betrekking tot de steekproef, die voornamelijk bestaat uit schoolleiders die onder hetzelfde samenwerkingsverband en/of bestuur vallen. Het herhalen van het onderzoek op grote schaal kan leiden tot een aanzienlijke mate van generaliseerbaarheid.

Inleiding

De Verenigde Naties (2015) hebben in de Agenda 2030 voor Duurzame Ontwikkeling als vierde doel opgenomen “*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*” (United Nations, 2015). Hiermee stimuleert de Verenigde Naties de realisatie van een inclusief onderwijssysteem. Een inclusief onderwijssysteem streeft ernaar om alle leerlingen, ongeacht een extra ondersteuningsbehoefte, een plek in het regulier onderwijs te bieden (Coates & Vickerman, 2008). Met de invoering van inclusief onderwijs wordt getracht meer leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte thuis nabij van onderwijs te voorzien. Desondanks heeft in Nederland een toename plaatsgevonden van het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs (Dienst Uitvoering Onderwijs [DUO], 2022). De deelnamecijfers in het speciaal onderwijs zijn in Nederland overwegend hoger dan in andere vergelijkbare Europese landen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2016). Uit onderzoek (Jepma & Spiero, 2020) blijkt dat landen met een heldere visie op inclusief onderwijs erin slagen om meer leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte binnen het regulier onderwijs te houden. De Nederlandse overheid probeert al jaren het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs te reduceren, bijvoorbeeld door de invoering van de Wet Passend Onderwijs. Dit heeft echter niet tot het gewenste resultaat geleid (DUO, 2022). De Nederlandse overheid wil nu dus toe naar een inclusief onderwijssysteem.

Positieve attitudes vormen een belangrijk fundament voor de realisatie van inclusief onderwijs. Diverse onderzoeken (Bossaert et al., 2011; Vignes et al., 2009; De Boer et al., 2022) tonen een mogelijk verband aan tussen de attitude van leerkrachten en de mate van ondersteuning voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. Desalniettemin laten meerdere studies (Bates et al., 2015; De Boer et al., 2011) zien dat leerkrachten vaak een neutrale tot negatieve attitude hebben ten opzichte van de participatie van leerlingen met

extra ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs. Deze attitude lijkt met name negatief te zijn ten aanzien van leerlingen met cognitieve beperkingen of gedragsproblemen (De Boer et al., 2011; Qi and Ha, 2012). Ook ouders van leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften hebben vaak een negatieve attitude ten opzichte van een inclusief onderwijssysteem, vooral wanneer het gaat om de participatie van leerlingen met sociale of emotionele problemen (De Boer et al., 2010). Tot slot hebben leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoeften over het algemeen een neutrale attitude ten opzichte van de participatie van leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften (De Boer et al., 2012).

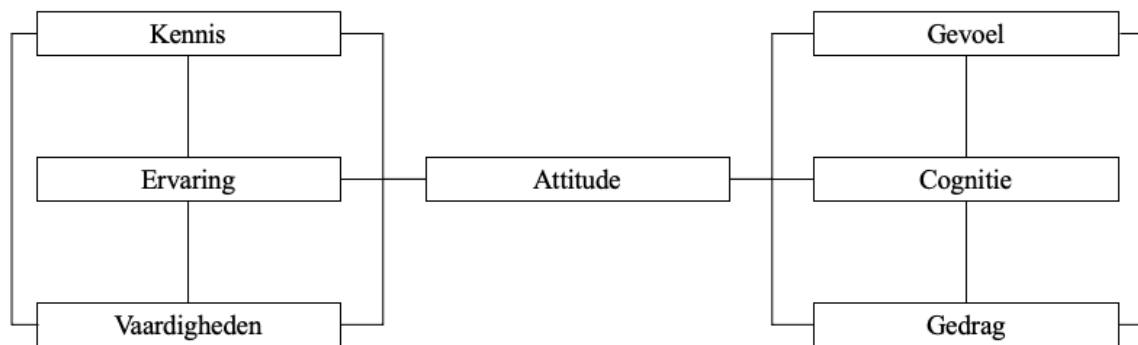
Over het algemeen vormt het denken van mensen over een individu met een extra ondersteuningsbehoefte de basis voor de bereidheid tot handelen of het daadwerkelijke handelen (De Boer et al., 2022). Dit denken en de bereidheid tot handelen kunnen worden aangeduid als een attitude. Een attitude is namelijk een houding of denkwijze die iemand kan aannemen ten opzichte van een bepaald onderwerp, waarbij de attitude positief, neutraal of negatief kan zijn (Eagly & Chaiken, 1993). Bij wetenschappelijk onderzoek naar attitudes wordt veelal gebruikt gemaakt van de componententheorie van Triandis (1971). Deze theorie veronderstelt dat een attitude bestaat uit drie consistente en voorspelbare componenten, namelijk gevoel, cognitie en gedrag (zie Figuur 1). De attitude is daarmee een weerspiegeling van iemands denken, emoties en bereidheid tot handelen.

Een attitude wordt gevormd door onder andere kennis, vaardigheden en ervaringen (De Boer et al., 2022). Uit onderzoek blijkt (Avramidis & Kalyva, 2007) dat er een verband is tussen leerkrachten die geschoold zijn in het onderwijs aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte en een positievere attitude ten aanzien van inclusief onderwijs. Daarnaast laat onderzoek van Ruberg en Porsch (2017) zien dat er een verband is tussen de mate waarin een leerkracht persoonlijke of professionele ervaringen heeft opgedaan met kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte en een positievere attitude ten aanzien van

inclusief onderwijs. Tot slot blijkt dat leerlingen zonder extra ondersteuningsbehoefte een positievere attitude ontwikkelen ten aanzien van de participatie van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte als zij meer kennis en begrip hebben van deze leerlingen (De Boer et al., 2012).

Figuur 1

Componenten en factoren attitude



Een belangrijke factor in de vorming van attitudes bij leerkrachten is de mate waarin zij ondersteuning ervaren door de schoolleider (Smeets et al., 2013). De schoolleider is degene die het formeel leiderschap uitoefent binnen de school (Onderwijsraad, 2018). De attitude van de schoolleider ten aanzien van inclusief onderwijs kan via leiderschap van invloed zijn op de attitudes van de leerkrachten (Urton et al., 2014). Daarbij heeft de (breed gedragen) schoolvisie op inclusief onderwijs ook invloed op de attitude van een leerkracht (Van Mieghem et al., 2020).

Desalniettemin wijst Van Mieghem et al. (2020) op een kennishiaat met betrekking tot de attitudes van schoolleiders ten aanzien van inclusief onderwijs en de mate waarin deze attitudes van invloed zijn op de realisatie van een inclusiever onderwijssysteem. Onderzoek (Conaway, 2018) toont aan dat er een verband zou zijn tussen een positieve attitude van de schoolleider ten aanzien van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte en het aantal leerlingen dat op een reguliere school wordt aangenomen en blijft tijdens de schoolloopbaan.

Daarnaast is aangetoond (Ball & Green, 2014) dat er sprake is van een mogelijk verband tussen een negatieve attitude van de schoolleider ten aanzien van leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte en het aantal doorverwijzingen naar het speciaal onderwijs.

Onderzoekers Sharma en Chow (2008) hebben aangetoond dat schoolleiders een essentiële rol kunnen vervullen bij het realiseren van inclusief onderwijs binnen hun school. Bovendien is volgens Van Mieghem et al. (2020) de schoolleider van groot belang in de realisatie van een inclusief onderwijssysteem. Dit komt doordat de schoolleider volgens hen een centrale positie inneemt in de uitvoering van het pedagogisch en didactisch beleid binnen de school.

Vanwege de veronderstelde essentiële rol van de schoolleider in de realisatie van inclusief onderwijs en het ontbreken van wetenschappelijke kennis met betrekking tot de attitudes van schoolleiders, zal deze masterthesis onderzoeken welke attitudes basisschoolleiders hebben ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs. Dit wordt gedaan aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *(1) Wat zijn de attitudes van basisschoolleiders ten aanzien van (de realisatie van) inclusief onderwijs?*

De Verenigde Naties (United Nations, 2019) stimuleert landen om een inclusief onderwijssysteem te realiseren. Volgens de Verenigde Naties (2015) draagt inclusief onderwijs bij aan toegankelijk onderwijs, dient het als middel voor meer sociale rechtvaardigheid en het bevordert het gelijke kansen. De Verenigde Naties heeft negen onderwijsacties opgesteld binnen de Agenda 2030 voor Duurzame Ontwikkeling (United Nations, 2015). Drie van deze acties zijn specifiek gericht op de school en kunnen onder de (mede)verantwoordelijkheid van de schoolleider vallen. De drie schoolgerichte acties zijn: (1) Zorgen dat scholen en onderwijsfaciliteiten hun fysieke en virtuele omgeving toegankelijk maken voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte; (2) Het verzorgen van scholing en training voor leerkrachten en ander onderwijspersoneel, zodat de kennis en kunde met

betrekking tot het omgaan met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte wordt vergroot; (3) Het verzorgen van een leerlinggerichte pedagogiek, waarbij de unieke behoefte van de leerling voldoende wordt gezien en gehoord (United Nations, 2019).

Met de Agenda 2030 voor Duurzame Ontwikkeling wordt Nederland ook geacht actie te ondernemen op het gebied van inclusief onderwijs. Mede daarom heeft de Nederlandse overheid een eigen werkagenda opgesteld (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2023a). Samen met jongeren, ouders, bestuurders, samenwerkingsverbanden, gemeenten en professionals uit het onderwijs en de zorg is een verdere uitwerking beschreven. De vertegenwoordigers van het onderwijs zijn echter vroegtijdig uit het overleg gestapt, vermoedelijke vanwege ontevredenheid over de snelheid waarmee inclusief onderwijs moet worden gerealiseerd. Zij zijn van mening dat de randvoorwaarden eerst beter op orde moeten zijn (OCW, 2023a; AOB, 2022).

De Nederlandse overheid (OCW, 2023a) stelt dat voor de realisatie van inclusief onderwijs veranderingen noodzakelijk zijn. Daarnaast beschrijven zij dat de werkagenda geen vaststaand beleidsplan is, maar de zes opgestelde actielijnen wel. De werkagenda zal de komende jaren als leidraad worden gebruikt voor alle betrokken partijen. Bij het opstellen van de werkagenda zijn zes concrete actielijnen opgesteld, binnen de uitwerking van de actielijnen zijn concrete punten genoemd die vallen onder de verantwoordelijkheid van de school en de schoolleider (OCW, 2023a).

1. Het toerusten van de school en het personeel

Voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem is het volgens de werkagenda van belang dat er rond de leerkracht een expertiseschil wordt gecreëerd (OCW, 2023a). De schoolleider zal een plan moeten maken hoe de professionalisering er binnen de school uit komt te zien. Onderstaande punten

worden benoemd in de werkagenda en zouden mogelijk onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider kunnen vallen (OCW, 2023a):

- Het ontwikkelen van een inwerkprogramma voor startende leerkrachten;
- Het ontwikkelen van een buddysysteem waarbij startende leerkrachten mee kunnen kijken met een leerkracht met meer ervaring;
- Het maken van afspraken over de professionalisering;
- Het maken van afspraken met regionale lerarenopleidingen over professionalisering en nascholing;
- Het aanbieden van stageplekken voor leraren op scholen die vooroplopen in het bieden van inclusief onderwijs;
- Deelnemen aan kennisdelingsbijeenkomsten;
- Het bieden van ruimte en tijd voor professionalisering;
- Bepalen welke expertise er nodig is binnen de school, zowel vast als flexibel;
- Bepalen welke expertise al aanwezig is en wat er nog niet is;
- Bepalen welke financiële ruimte er is en welke budgetten er binnen de school en het samenwerkingsverband zijn;

2. Laagdrempelige hulp in en nabij de school bewerkstelligen

Voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem is het volgens de werkagenda van belang dat hulp en ondersteuning zoveel mogelijk binnen de groep worden ingezet (OCW, 2023a). De betrokkenheid van het kind en zijn ouder(s)/verzorger(s) is hierbij van belang. Onderstaande punten worden benoemd in de werkagenda en zouden mogelijk onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider kunnen vallen (OCW, 2023a):

- Het inrichten, faciliteren en mogelijk zelf uitvoeren van een gesprekkencyclus met het kind en de ouder(s)/verzorger(s) over de invulling van de ondersteuningsbehoefte van de leerling;
- Het regelmatig evalueren van de bedachte oplossingen voor de invulling van de ondersteuningsbehoefte van de leerling;
- Het aanwijzen van een contactpersoon vanuit de school;
- Het bedenken van welke oplossingen en bijpassende ondersteuning benodigd zijn bij een leerling met een extra ondersteuningsbehoefte;
- Het bepalen van de budgetten voor de invulling van de ondersteuningsbehoefte op schoolniveau;

3. Het organiseren van een dekkend aanbod van (inclusief) onderwijs en ondersteuning

Voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem is het volgens de werkgenda van belang dat de school duidelijk heeft wat inclusief onderwijs voor hen betekent (OCW, 2023a). De school moet zelf duidelijk hebben hoe zij inclusief onderwijs willen vormgeven. Daarnaast moet er sprake zijn van duidelijke communicatie met alle betrokken partijen indien er sprake is van een ondersteuningsbehoefte bij de leerling. Onderstaande punten worden benoemd in de werkgenda en zouden mogelijk onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider kunnen vallen (OCW, 2023a):

- Het bepalen van de eigen visie op inclusief onderwijs.
- Het vastleggen van de visie met duidelijke doelstelling;
- Het bepalen van de randvoorwaarden om de doelen te behalen;
- Het vertalen van de visie naar de praktijk;
- Het borgen van de visie en het monitoren van de doelen;

- Het bespreken en bepalen van een werkbare manier om duidelijk te communiceren met alle partijen;
- Het zorgen van een zachte landing indien leerlingen wisselen van school, door hulp door te zetten op de nieuwe school;
- Het aanstellen van een vast aanspreekpunt;

4. Regelruimte creëren in leerpad en ontwikkeling

Voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem is het volgens de werkgenda van belang dat de school inzet op het flexibiliseren van leerpaden, -programma's en -middelen (OCW, 2023a). De ontwikkeling van de leerling (ten opzichte van zichzelf) moet altijd voorop staan. In de werkgenda wordt gesproken van het flexibel kunnen vormgeven van de leeromgeving. De belangrijkste voorwaarde noemt de overheid voldoende toegang tot leermiddelen. Binnen dezelfde klas moeten leerlingen kunnen vertragen, versnellen of moeten leerlingen aan diverse doelen kunnen werken. Tot slot wordt het belang van ontwikkelgericht toetsen benoemd. Onderstaande punten worden benoemd in de werkgenda en zouden mogelijk onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider kunnen vallen (OCW, 2023a):

- Het inzichtelijk maken van de individuele ontwikkeling van de leerling;
- Het formatief evalueren van de ontwikkeling centraal stellen;
- Het mogelijk maken om toetsen op verschillende manier en momenten aan te bieden;

5. Het bouwen aan een toegankelijke en inclusieve huisvesting

Voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem is het volgens de werkgenda van belang dat de school zelf kleine klussen kan doen (OCW, 2023a). In Nederland ligt de verantwoordelijkheid van de huisvesting van het onderwijs

bij de gemeente en de schoolbesturen (OCW, 2023a). Daarom zal er in dit onderzoek niet worden ingegaan op de huisvesting.

6. Het normaliseren van inclusief onderwijs

Voor de realisatie van een inclusief onderwijssysteem is het volgens de werkagenda van belang dat de school een gedachtegoed hanteert waarin iedereen welkom is (OCW, 2023a). Iedereen binnen het onderwijssysteem heeft hierin een rol, ook de schoolleider. Onderstaande punten worden benoemd in de werkagenda en zouden mogelijk onder de verantwoordelijkheid van de schoolleider kunnen vallen (OCW, 2023a):

- Het uitdragen van wat er op een school gedaan kan worden om inclusief onderwijs aan te bieden;
- Het profileren van de school als inclusief;
- Het bedenken met het team ‘wat kan er?’ en ‘hoe kunnen we nog inclusiever worden?’;
- Het inzetten van kleine veranderingen;
- Het stimuleren van experimenten op het gebied van inclusiviteit binnen de school;
- Het goede voorbeeld zijn in de normen die horen bij inclusief onderwijs;
- Het spreken en uitdragen van dezelfde taal en cultuur rondom inclusief onderwijs;

Uit onderzoek van Day et al. (2020) blijkt welke taken tot succesvol schoolleiderschap behoren. Allereerst omvat dit het formuleren van een (gedeelde) visie en waarden binnen de school. Ten tweede het verbeteren van de voorwaarden voor lesgeven en leren van leerlingen. Ten derde het aanstellen van de juiste mensen met de juiste rollen en verantwoordelijkheden. Ten vierde het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs. Ten

vijfde het verbeteren van het curriculum. Ten zesde het versterken van de kwaliteit van de leerkracht. Ten zevende het opbouwen van een zorg- en hulpverleningsnetwerk in en rondom de school. Ten achtste het definiëren, uitdragen en modeleren van de kernwaarden van de school. Tot slotte het waarborgen van het welzijn van de leerlingen en het bieden van de juiste ondersteuning van de leerkracht. Alle negen genoemde kerneigenschappen komen meermaals aan bod in de geformuleerde taken in de werkagenda.

Zoals eerder vermeld, zijn de vertegenwoordigers van het onderwijs vroegtijdig gestopt met de overleggen rondom het opstellen van de werkagenda. Er is daarom weinig bekend over mogelijke attitudes van schoolleiders ten aanzien van de vijf actielijn en de bijbehorende verantwoordelijkheden. Voor de verdere duiding van de attitudes van schoolleiders ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs, wordt in deze masterthesis onderzocht wat de attitude van de schoolleider is ten aanzien van de actielijnen. Dit wordt gedaan aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: *(2.1) Wat zijn de attitudes van basisschoolleiders ten aanzien van de vijf actielijnen van de Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035?* Naast dat de attitudes van de schoolleiders onbekend zijn ten aanzien van de actielijnen, bestaat er ook onduidelijkheid over in hoeverre schoolleiders zichzelf dezelfde verantwoordelijkheden toekennen als de Nederlandse overheid. Daarom is er in dit onderzoek ook aandacht voor de vraag: *(2.2) Welke rol ziet de basisschoolleider voor zichzelf ten aanzien van de vijf actielijnen van de Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035?*

Zowel het rapport van de Verenigde Naties (2019) als de werkagenda van de Nederlandse overheid (OCW, 2023b) wijzen op de noodzaak van een transitie in de visie op onderwijs. Het betreft een transitie van een individuele benadering op onderwijs naar een context gerelateerde benadering. De individuele benadering komt mogelijk voort uit de psychologisering van de gehele maatschappij (Wienen, 2023). Psychologisering leidt tot

analyse van problemen, oplossingen en verklaringen vanuit een psychologisch kader. Opvallend gedrag in de klas wordt daarmee verklaard vanuit stoornissen en ziektebeelden, in plaats vanuit onderwijskundige, pedagogische of didactische termen. Het uitgangspunt is dat de oplossing voor opvallend gedrag bij een kind alleen binnen het kind zelf te achterhalen is (Miles, 2000).

Binnen de Nederlandse onderwijscontext wordt veelal de individuele benadering gebruikt (Wienen, 2019). De inrichting van inclusief onderwijs aan de hand van de individuele benadering gaat steeds opzoek naar oplossingen en verklaringen rondom het individuele kind (Wienen, 2023). Volgens Wienen (2023) kan deze benadering wel leiden tot inclusief onderwijs, maar is dit niet wenselijk. Het model gaat uit van noodzakelijke individuele aanpassingen en van een onveranderbare context. De benadering gaat daarmee niet in op wat goed onderwijskundig, pedagogisch en didactisch onderwijs is. Maar beperkt zich enkel tot ieder individueel kind en richt op inclusief onderwijs in op basis van individuele behoeften.

De contextuele benadering op onderwijs gaat juist uit van natuurlijke variatie tussen leerlingen, waarbij ieder kind en daarmee geen enkel kind afwijkt van de norm. Indien er problemen ontstaan, wordt een oplossing gezocht binnen de pedagogische-didactische context en oplossingen richten zich voornamelijk op het handelen van de professional en de omgeving (Miles, 2000). Onderzoek van Lakkala et al. (2016) liet zien dat een contextuele benadering op onderwijs beter past bij een inclusief onderwijssysteem. Deze benadering gaat niet uit van een verdeling tussen 'normale' leerlingen en leerlingen met een ondersteuningsbehoefte, maar van natuurlijke diversiteit tussen alle leerlingen, zoals ook Wienen (2023) stelde. Inclusiviteit binnen de contextuele benadering gaat om het structureel en duurzaam aanpakken van problemen in het gehele systeem (Rioux, 1997).

Wienen (2019) acht het waarschijnlijk dat voor deze transitie draagvlak nodig is van schoolleiders, aangezien zij verantwoordelijk zijn voor (de visie op) de vormgeving van het onderwijs op hun school (Van Mieghem et al., 2020). Het is nog onbekend welke attitudes schoolleiders hebben met betrekking tot een contextuele benadering op onderwijs en een eventuele transitie naar een contextuele benadering op onderwijs. Daarom is de afsluitende vraag in dit onderzoek: *(3) Wat zijn de attitudes van basisschoolleiders ten aanzien van de transitie naar een contextgerichte benadering van onderwijs?*

Kortom, dit onderzoek zal worden onderzocht welke attitudes schoolleiders hebben ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs. Daarnaast wordt ingegaan op de werkagenda van Nederlandse overheid en de transitie naar een contextgerichte benadering op onderwijs. Aanvullend wordt ook gekeken naar de rolvulling van schoolleiders in de realisatie van inclusief onderwijs. Zoals Van Mieghem et al. (2020) aangaven, bestaat er een tekort aan wetenschappelijk inzicht met betrekking tot attitudes van schoolleiders ten aanzien van deze onderwerpen. Deze masterthesis heeft als doel een wetenschappelijk beeld te schetsen van de attitudes van schoolleiders. Het onderzoek draagt bij aan de verdere ontwikkeling van een inclusief onderwijssysteem in Nederland en bevordert verder onderzoek naar attitudes van schoolleiders.

Methode

Design

Gezien de verkennende aard van het onderzoek is gebruikgemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode. Middels semigestructureerde interviews is duiding gegeven aan de attitudes van schoolleiders ten aanzien van inclusief onderwijs. Interviews bieden de mogelijkheid om zowel een algeheel beeld te krijgen van de attitude als inzicht te krijgen in de invulling van de componenten van Triandis (Eirich & Corbett, 2010). Semigestructureerde interviews zijn eerder toegepast in onderzoek naar attitudes van andere stakeholders,

waaronder leerkrachten, leerlingen en ouders (De Boer et al., 2011; Goodman & Burton, 2010; Macleod, 2006) en bieden de onderzoeker de mogelijkheid om door te vragen.

Steekproef

In dit onderzoek lag de focus op schoolleiders in het Nederlandse reguliere basisonderwijs, waarbij 12 schoolleiders hebben deelgenomen. De steekproef betreft een selecte gemakssteekproef, waarbij de schoolleiders deels afkomstig zijn uit het netwerk van de onderzoeker en deels zijn benaderd via LinkedIn (zie Procedure). De schoolleiders werken op scholen verspreid over de provincies Drenthe (N=2), Friesland (N=7) en Overijssel (N=3).

Hoewel oorspronkelijk vijftien schoolleiders zouden deelnemen aan het onderzoek, hebben drie schoolleiders op het laatste moment afgezien van deelname vanwege drukte in hun eigen werkzaamheden. Echter, na afname van de eerste twaalf interviews bleek al enige verzadiging op te treden. De attitudes waren hetzelfde, de ervaringen varieerden. Het leek hiermee aannemelijk dat de afname van nog drie interviews hier geen verandering in zou brengen. Bovendien was er vanwege de beperkte tijd geen mogelijkheid om na oktober 2023 opnieuw een oproep te doen voor deelname.

In Tabel 1 zijn de belangrijkste kenmerken van de twaalf schoolleiders en hun scholen beschreven, hierbij zijn geslacht, jaren ervaring als schoolleider, het type school, het globale aantal leerlingen, de provincie waarin de school staat, de stichting meegenomen en de denominatie meegenomen.

In 2020 werkten er in Nederland ongeveer 7.700 schoolleiders in het basisonderwijs, hiervan is ongeveer 60% vrouw (Algemene Vereniging Schoolleiders [AVS] & VO Raad, 2021). In dit onderzoek is de helft van de schoolleiders vrouw. Hiermee lijkt de steekproef redelijk representatief voor de populatie.

Uit Amerikaans onderzoek (Taie & Lewis, 2023) weten we dat ongeveer 25% van de schoolleiders minder dan drie jaar ervaring heeft als schoolleider, ongeveer de helft van de

schoolleiders drie tot negen jaar ervaring heeft en de rest meer dan negen jaar ervaring heeft. In de steekproef heeft 17% van de schoolleiders minder dan drie jaar ervaring, 50% van de schoolleiders heeft drie tot negen jaar ervaring en ongeveer 33% meer dan negen jaar ervaring. Hiermee lijkt de steekproef redelijk representatief voor de populatie.

In Nederland (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2023) heeft 17% van de scholen minder dan 100 leerlingen. 32% van de scholen heeft tussen de 101 en 200 leerlingen en 46% van de scholen heeft tussen 201 en 500 leerlingen. In de steekproef werkt 25% van de schoolleiders op een school met minder dan 100 leerlingen. 33% van de schoolleiders werkt op een school met 101 tot 200 leerlingen en 42% van de schoolleiders werkt op een school met 201 tot 500 leerlingen. Hiermee lijkt de steekproef redelijk representatief voor de populatie.

In Nederland zijn er 6056 scholen voor regulier basisonderwijs (OCW, 2023c). In de steekproef zitten 12 schoolleiders uit drie provincies, dit is niet representatief voor de gehele populatie. Idem voor de stichtingen.

Tot slot is van de 6056 basisscholen in Nederland 31% een openbare school, 30% protestants-christelijk, 30% katholiek en heeft 9% een andere de denominatie. In de steekproef zitten geen schoolleiders van openbare scholen, werkt 75% op een protestants-christelijke school, 17% op een gereformeerde school en 8% op een katholieke school. Hiermee is ook deze verdeling in de steekproef niet representatief voor de populatie.

Tabel 1*Kenmerken schoolleiders¹*

| Schoolleider | Geslacht | Jaren ervaring als schoolleider | Aantal leerlingen ^a | Provincie | Stichting | Denominatie ^b |
|--------------|----------|---------------------------------|--------------------------------|-----------|-----------|--------------------------|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| 9 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |
| 11 | | | | | | |
| 12 | | | | | | |

^a Indeling gehanteerd op basis van indeling CBS. ^b Chr. = Protestants-Christelijk; Kath. = Katholiek; Refo. = Gereformeerd

Instrument

Voorafgaand aan de afname van de interviews is er een interview leidraad opgesteld (zie Bijlage A), die geïnspireerd is op de Attitude Vragenlijst Inclusief Onderwijs (AVIO) (De Boer et al., 2012). De vragen in de interviewleidraad gaan in op de vier onderzoeksvragen die centraal staan in deze masterthesis. Ze behandelen de definitie en visie van de schoolleider op inclusief onderwijs, de actielijnen en het onderwijs in het algemeen. Ook gaan een aantal vragen in op de huidige situatie op de school/scholen. Tot slot, gaan de vragen steeds in op de rollen die schoolleider voor zichzelf ziet.

Daarnaast zijn er in de interviewleidraad instructies en definities opgenomen. De instructies zorgen ervoor dat de interviewer weet welke vervolgvragen gesteld moeten worden. Zo zijn er instructies opgesteld bij de vraag of de schoolleider zijn eigen school als

¹ Uit respect voor de privacy van de schoolleiders is besloten om de gegevens niet op te nemen in deze openbare versie van de masterthesis.

inclusief zou omschrijven, hierna volgt namelijk een splitsing in de vragen (zie Afbeelding 1). Verder zijn er definities toegevoegd om te waarborgen dat de interviewer en de schoolleider dezelfde definitie hanteren (zie Afbeelding 2).

Afbeelding 1

Voorbeeld instructies in het interview

- Omschrijft u uw eigen school als inclusief? Waarom wel of niet?
 - Indien school (nog) niet inclusief is: Zou u willen werken op een meer inclusieve school?
 - Indien ja en school (nog) niet inclusief is: Wat maakt het dat u zou willen werken op een inclusieve school? Wat zou u kunnen doen om uw school inclusiever te maken?
 - Indien nee: Waarom niet? Wat maakt het dat u niet zou willen werken op een inclusieve school?
 - Indien school inclusief is: Hoe ziet u deze inclusiviteit terug op uw school? Waarom is uw school een inclusieve school?

Afbeelding 2

Voorbeeld definities in het interview

Thema 1: Toerusten van de scholen en personeel

Binnen het eerste thema gaan we in op het toerusten van de school en het personeel. Het gaat hierbij om het voorbereiden van de school en het personeel. Dit omvat onder andere dat leraren zich blijvend professioneel ontwikkelen. Bovendien is het essentieel om expertise, hulp en ondersteuning direct beschikbaar te hebben in de klas of binnen de school.

Vanwege de aard van het onderzoek is er tijdens de interviews dieper ingegaan op de antwoorden van de schoolleider, om zo een duidelijker beeld van de attitude te verkrijgen. Er is doorgevraagd bij antwoorden om een compleet beeld te krijgen van de attitude van de

schoolleider, hierbij gaat het vooral om het toelichten van de antwoorden of het toelichten van praktijkvoorbeelden.

Om de validiteit van de interviewleidraad te vergroten, heeft er voorafgaand aan het onderzoek een pilotinterview plaatsgevonden met een schoolleider uit het netwerk van de onderzoeker. Het pilotinterview is gebruikt om te analyseren of de antwoorden van de schoolleider leiden tot antwoorden op de onderzoeksvragen. Met name de vragen met betrekking tot de rollen van de schoolleider zijn verder verfijnd na het pilotinterview (zie Afbeelding 3), terwijl de overige vragen voldoende informatie verschaften voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Het belang van doorvragen werd verduidelijkt in het pilotinterview, wat resulteerde in de toevoeging van instructies, zoals geïllustreerd in Afbeelding 1.

Afbeelding 3

Voorbeeld verfijning vragen met betrekking tot de rollen van de schoolleider

- Hoe ziet u uw rol in de toerusting van uw personeel en in het beschikbaar stellen van expertise, hulp en ondersteuning?

Procedure

Allereerst zijn de schoolleiders in het netwerk van de onderzoeker benaderd voor deelname aan het onderzoek (juli'23). Hiervoor heeft de onderzoeker gebruikt gemaakt van LinkedIn. De oproep voor deelname aan het onderzoek is in totaal drie keer gepubliceerd door de onderzoeker en is daarbij 20 keer gedeeld door anderen. Deze publicaties zijn in totaal 5.369 keer bekeken. Daarnaast zijn schoolleiders van diverse stichtingen in Friesland via de mail benaderd voor deelname aan het onderzoek (september'23). Deze stichtingen behoren tot het openbaar onderwijs en vanwege de onder bezetting in de steekproef van

schoolleiders in het openbaar onderwijs zijn zij hiervoor benaderd. Daarnaast zijn twintig schoolleiders individueel benaderd (via leerkrachten uit het netwerk van de onderzoeker).

Vervolgens ontvingen de basisschoolleiders, die interesse hadden getoond in deelname, een informatie- en toestemmingsbrief (zie Bijlage B). Hiermee stemden de schoolleiders in met deelname aan het onderzoek en zijn ze akkoord gegaan met een opname van het interview. De 12 interviews werden afgenomen door de onderzoeker zelf. Vanwege de beperkte mogelijkheden in tijd en reisafstanden van de onderzoeker is er gekozen voor een combinatie van fysieke en online interviews. De interviews namen ongeveer 60 tot 70 minuten in beslag en vonden plaats in de periode tussen september en oktober 2023. Na afloop van de interviews zijn deze woordelijk getranscribeerd. De transcripten zijn in bewaring bij de onderzoeker zelf op de beveiligde X-schijf van de RUG. Bij inlevering van deze masterthesis zijn de transcripten gedeeld met de supervisor, die ze de komende 10 jaar zal bewaren op de beveiligde Y-schijf van de RUG. Tot slot zijn de transcripten gecodeerd en geanalyseerd aan de hand van een codeerschema.

Analyse

De transcripten zijn gecodeerd middels het programma ATLAS.ti (Versie 23.3, 2023). De gehele codering en analyse zijn uitgevoerd door de onderzoeker zelf. Het gebruikte codeerschema bestaat uit twee delen. Waarbij het eerste deel gericht is op de attitudes, ervaringen en visies, zoals te zien is in Afbeelding 4. Het tweede deel richt zich op de rollen van de schoolleider, zoals te zien is in Afbeelding 5. Het volledige codeerschema is opgenomen in Bijlage C.

Afbeelding 4

Voorbeeld codeerschema deel 1

| Codeerinstructie | | |
|---|---------------------------------|--|
| 1. Bij het coderen van een attitude kan over het algemeen drie codes worden toegekend, hierbij gaat het om een component en een beoordeling (dus een fragment kan in dit geval drie codes (of meer) toegekend krijgen) 2. Bij het coderen van een ervaring of opgedane kennis graag naast een beoordeling van de ervaring, ook toekennen met welke partij de ervaring of kennis is opgedaan (dus een fragment kan in dit geval twee codes (of meer) toegekend krijgen) | | |
| | Codes (Deductief/ inductief) | Indicatoren (en/of) |
| <u>Attitudecomponent</u> | <u>Gedrag</u> | De attitude bestaat uit een bepaalde intenties tot handelen van een schoolleider (vb.: de bereidheid om aanpassingen te doen) |
| | <u>Gevoel</u> | De attitude bestaat uit een bepaalde gevoelens van een schoolleider (vb.: gevoelens van angst voor reacties van ouders) |
| | <u>Cognitief</u> | De attitude bestaat uit een bepaalde overtuiging van een schoolleider (vb.: overtuiging dat alle kinderen recht hebben op onderwijs) |

Afbeelding 5

Voorbeeld codeerschema deel 2

| Codeerinstructie | |
|--|--|
| Deze codeboom kan gebruikt worden voor het coderen van alle rollen die een schoolleider zichzelf (of de schoolleider in het algemeen) toekent. | |
| Codes (Deductief/ inductief) | Indicatoren (en/of) |
| <u>Inwerkprogramma</u> | De schoolleider spreekt over een inwerkprogramma voor personeel m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Buddysysteem</u> | De schoolleider spreekt over een buddysysteem voor personeel m.b.t. inclusief onderwijs |

De deductieve codes in het codeerschema zijn gebaseerd op theorieën over attitudes (Triandis, 1971; Mol & Oosterling, 2023). Daarnaast zijn de kenmerken van de individuele en contextgerichte benadering op onderwijs omgezet tot indicatoren voor de codes ‘Visie op onderwijs – individueel’ en ‘Visie op onderwijs-contextueel’, zoals deze door Wienen (2019; 2023) en Lakkala et al. (2016) zijn geformuleerd. In het tweede deel van de codeboom zijn alle taken voor schoolleider vanuit de kamerbrief (OCW, 2023a) omgezet tot codes. Daarnaast is een code ‘overig’ opgenomen. Tijdens het coderen zijn inductieve codes met betrekking tot ervaringen, partijen waarmee deze ervaringen zijn opgedaan, praktijkvoorbeelden en een code voor ‘overige rollen’ toegevoegd.

Het codeerschema is bediscussieerd met een medestudent, die onderzoek doet binnen hetzelfde thema. Hierna zijn de codeerinstructies aangepast en verduidelijkt. Daarnaast is bij de indicator van de code *stichting* een toevoeging geweest, hierbij is verduidelijkt dat de code *stichting* betrekking had op de stichting/vereniging/bestuur van de school. Er zijn vervolgens 276 codes (interview 1, 2 en 3) geselecteerd voor de analyse van de betrouwbaarheid van het codeerschema. De onafhankelijke codering heeft geresulteerd tot een hoge mate van

overeenstemming tussen de twee codeerders met een Cohen's Kappa van (k) 0.89 (Landis en Koch, 1977).

Resultaten

Attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs

De meeste schoolleiders omschrijven inclusief onderwijs over het algemeen als onderwijs waarbij alle leerlingen welkom zijn, leerlingen thuis nabij naar school gaan of dat alle kinderen mee kunnen doen binnen het regulier onderwijs. Schoolleider 10 omschrijft inclusief onderwijs als: "Inclusief onderwijs is voor mij dat je naar kinderen kijkt als kind". Ook schoolleider 1, 2, 6 en 7 geven dit aan. Schoolleider 8 geeft aan dat het onderwijs door meer inclusiviteit meer recht doet aan gelijkwaardigheid en kansengelijkheid. Schoolleider 9 geeft tot slot aan dat inclusief onderwijs ook kan gaan over diversiteit.

De helft van de schoolleiders omschrijft hun eigen school als inclusief. De voornaamste reden hiervoor is een laag doorverwijzingspercentage of dat zij onderwijs bieden aan leerlingen die op andere scholen zouden zijn doorverwezen naar speciaal onderwijs. Zo stelt schoolleider 10: "Ik denk dat wij heel veel kinderen nog gewoon hier kunnen houden die op andere scholen al lang op het SBO hadden gezeten". De andere schoolleiders zouden graag een meer inclusieve school willen worden. Thuis nabij onderwijs is hiervoor de grootste motivator.

De meeste schoolleiders zien graag in Nederland een meer inclusief onderwijssysteem. Zo stelt schoolleider 1: "Fantastisch ... Ik denk wel dat het inclusiever moet kunnen" Echter, de meeste schoolleiders noemen wel enkele kanttekeningen. Een vaak genoemde kanttekening is de haalbaarheid van inclusief onderwijs, zo stelt schoolleider 11: "Ik ben helemaal voor dat leerkrachten, al op de pabo maar daarna ook, geschoold worden om daar (*leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, red.*) goed mee om te gaan. Maar we zitten ook met een lerarentekort, dat werkt ook niet mee". Daarnaast wordt ook tweemaal

genoemd dat de benodigde faciliteiten hiervoor onvoldoende zijn, zo stelt schoolleider 12: “Nou, kijk, als we als we met zijn allen dat aangaan willen, zoals in Finland of Scandinavië ... dus de vraag die we neerleggen tegenover dat het reëel is met de huidige faciliteiten is onmogelijk”. Tot slot vindt schoolleider 10 dat er in Nederland geen inclusief onderwijssysteem gerealiseerd moet worden. Deze schoolleider benoemt het personeelstekort in het onderwijs als belangrijkste reden hiervoor.

De impact die de schoolleiders verwachten op hun eigen werkzaamheden, indien er een inclusief onderwijssysteem wordt gerealiseerd, is heel divers. Schoolleider 5, 8, 9 en 11 verwachten voornamelijk in de communicatie naar ouders toe een impact op de werkzaamheden. Zo heeft schoolleider 8 ervaren dat ouders van andere leerlingen om verduidelijking komen vragen wanneer een leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte wordt aangenomen op de school.

Schoolleiders 6 en 12 benoemen dat hun impact vooral zit in het aansturen van een ander team. Zij benoemen beide dat hun team er anders uit zal gaan zien bij de realisatie van inclusief onderwijs en dat dit om een andere aansturing vraagt. Zo verwacht schoolleider 6 een uitbreiding van het team met voornamelijk meer ondersteuners die speciaal komen voor de leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Uit eerdere ervaringen weet de schoolleider dat dit veel vraag van de leerkrachten: “Dat moet je sturen, dus daar verwacht ik iets, dus dat vraagt ook van mij als directeur een andere begeleiding op dit onderwerp voor de leerkrachten”. Schoolleider 12 benoemt daarnaast het belang van regie en leiderschap in deze aansturing: “Dat ik een ander team van professionals moet aansturen en daar moet je dus als leider ook klaar voor zijn ... Dat vraagt om leiderschap”. Schoolleider 2 verwacht geen aanzienlijke impact en ook schoolleider 3 en 7 verwachten geen impact op hun eigen werkzaamheden, maar wel op die van de intern begeleider. Alleen schoolleiders 4 en 10 zien op tegen de impact van inclusief onderwijs op de eigen werkzaamheden. Zo stelt schoolleider

4: “Op dit moment is dit niet te doen ... dus dat kun je de leerkracht niet aandoen en dat kun je het kind ook niet aan doen”.

Attitudes ten aanzien van de vijf actielijnen

Actielijn 1: Het toerusten van de school en het personeel

Twee schoolleiders geven aan dat hun school op dit moment voldoende toegerust is om inclusief onderwijs te realiseren. De andere schoolleiders gaven aan dat hun personeel niet of niet voldoende toegerust is. Schoolleider 10 stelt: “Ik denk dat er een grote handelingsverlegenheid zit als het gaat om gedragsproblematiek”. Ook schoolleider 3, 4, 8 en 11 benoemen onvoldoende kennis en vaardigheden te zien bij hun team om op dit moment voldoende toegerust te zijn. Echter zien de schoolleiders wel de mogelijkheden om hun school en personeel in de toekomst voldoende toe te rusten. Zo stelt schoolleider 8: “Als wij dat op tijd weten (*welke leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte binnenkomen, red.*) kunnen we dat combineren of kunnen we dat inzetten op onze studiedagen”. Volgens schoolleider 8 zou dit kunnen betekenen dat professionalisering in de toekomst zou kunnen bijdragen aan voldoende toerusting van het personeel voor de realisatie van inclusief onderwijs. Dit wordt ook aangegeven door een groot deel van de andere schoolleiders.

Naast handelingsverlegenheid, zijn ook het personeelstekort en instabiliteit van het team genoemd als redenen voor onvoldoende toerusting op dit moment. Naast het professionaliseren van het team voor het voldoende toerusten van de school, geven de schoolleiders ook aan dat er behoefte is aan meer vroeg signalering bij leerlingen, een feedbackcultuur binnen het team en meer zelfvertrouwen in het team om de school voldoende toe te rusten voor de realisatie van inclusief onderwijs.

Actielijn 2: Laagdrempelige hulp in en nabij de school bewerkstelligen

Zes schoolleiders geven aan al gebruik te maken van laagdrempelige hulp, zoals logopedie, fysiotherapie en vormen van gezinshulp. Daarnaast geven de andere schoolleiders

aan dat zij graag gebruik zouden willen maken van deze vormen van hulp. Acht schoolleiders geven aan dat laagdrempelige hulp zal bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland. Schoolleiders 11 en 12 geven aan dat laagdrempelige hulp alleen zal bijdragen indien deze hulp anders gerealiseerd gaat worden, zo stelt schoolleider 11: “Ligt eraan hoe die hulp vormgegeven wordt ... Niet om iedereen een plakker op te plakken, maar wel om te weten van deze kinderen hebben extra ondersteuning nodig”. Volgens schoolleider 12 heeft de schoolleider zelf meer regie nodig om de laagdrempelig hulp goed in te richten binnen de school, alleen dan draagt dit volgens de schoolleider bij aan inclusief onderwijs. Schoolleider 6 geeft aan dat laagdrempelige hulp niet gaat bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs, maar dat er meer handen in de klas nodig zijn. Schoolleider 6 geeft aan dat zij binnen hun school al veel laagdrempelige hulp hebben in de vorm van ambulante begeleiding voor hun leerlingen, maar dat dit soms onwerkbaar is voor de leerkrachten (zie eerdere opmerking over ambulante begeleiding). Schoolleider 10 geeft geen duidelijk antwoord omdat de schoolleider niet voor zich kan zien hoe de hulp ingericht zal worden. Schoolleider 8 en 9 geven beide wel aan dat een voorwaarde binnen deze actielijn moet zijn dat de faciliteiten voor specialistisch onderwijs dan zo goed als verdwijnen, zo geeft schoolleider 8 als argument hiervoor: “Want het gevaar zit hem er natuurlijk in als je externe hulp ernaast houdt ... dus dan laat je ze uitstromen richting het speciaal onderwijs en dat is denk ik niet wat je moet willen realiseren”.

Actielijn 3: Het organiseren van een dekkend aanbod van (inclusief) onderwijs en ondersteuning

Zeven schoolleiders geven aan dat een dekkend aanbod gerealiseerd zou kunnen worden binnen hun school. Hierbij geven schoolleider 2, 3 en 7 aan dat de intern begeleider hierin een kerntaak heeft. Ook schoolleider 1 lijkt een positieve attitude te hebben, zij geeft veel voorbeelden waarbij een dekkend aanbod met succes gerealiseerd is. Ook schoolleider 4

en 5 geven voorbeelden van succesverhalen met betrekking tot een dekkend aanbod binnen hun school. Schoolleider 11 en 12 zijn overwegend positief, maar benoemen beide wel een kanttekening. Schoolleider 11 benoemt dat de realisatie van een dekkend aanbod wel afhankelijk is van de ondersteuningsbehoefte van de leerling. Zo stelt schoolleider 11: “Ja, dat ligt eraan hoe extreem de extreme gevallen zijn als het ware. Ik denk op zich dat het moet kunnen. ... Maar met de goede ondersteuning denk ik dat het ook prima te regelen moet zijn om zoveel mogelijk kinderen zo lang mogelijk ook in het onderwijsproces mee te nemen”. Schoolleider 12 sluit hierbij aan en benoemt het belang van goede voorwaarden voor een dekkend aanbod: “Ja voorwaardelijk, onder de voorwaarden die ik schets, anders niet”. Waarbij de schoolleider opnieuw regie als belangrijkste voorwaarde noemt: “Regie voor de voor de opbrengst ... er moet iemand zijn die heel duidelijk daarin regie kan pakken, in plaats van dat we allemaal naar elkaar wijzen”.

Vier schoolleiders geven aan met de gemeente samen te werken in de realisatie van een dekkend aanbod bij hun op school, allen geven aan een negatieve ervaring te hebben met de gemeente hierin. Zo stelt schoolleider 1 dat de gemeente te veel vasthoudt aan regels: “Ja de gemeente hier is wat stroef in de samenwerking ... maar ze verschuilen zich heel erg achter de wet- en regelgeving”. Dit sluit aan bij de ervaring van schoolleider 6: “Het is niet praktisch in de praktijk, maar de gemeente heeft zoveel uur voor dat zoveel uur voor dat zoveel uur voor dat ... ja, daar vind ik iets van (*schoolleider kijkt heel moeilijk, red.*)”. Schoolleider 3 geeft aan dat de gemeente de school niet ziet als samenwerkingspartner: “School wordt niet gezien door de gemeentelijke instanties, maar ook niet door jeugdhulp, jeugdzorg”. Aansluitend stelt schoolleider 11 dat de gemeente te weinig aanwezig is.

Actielijn 4: Regelruimte creëren in leerpad en ontwikkeling

Negen schoolleiders geven aan dat meer regelruimte gaat bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland. Schoolleider 3 geeft aan dat niet iedere school gelijk is

en dat regelruimte de vrijheid geeft om het onderwijs naar de eigen populatie in te richten: “Ja, ik denk dat flexibiliteit altijd wel nodig is bij elk nieuw in te voeren iets dan ook. Niet elke school is gelijk, niet elke populatie is gelijk. Niet alle leerkrachten zijn gelijk, dus daar heb je wel ruimte nodig om de dingen goed neer te zetten”. Ook schoolleider 8 benoemt dat regelruimte in de eigen visie op onderwijs noodzakelijk is voor de realisatie van inclusief onderwijs. Schoolleider 1 en 6 geven aan al heel veel gebruik te maken van de huidige regelruimte en hun onderwijs erg flexibel in te richten. Zo stelt schoolleider 1: “Wij kijken vooral naar de leerling ... er is heel veel flexibiliteit”, waarbij de schoolleider uitlegt hoe zij op dit moment al omgaan met de regelruimte in het leerpad en de ontwikkeling.

Drie schoolleiders zijn om diverse redenen negatief ten aanzien van de toename van regelruimte. Schoolleider 2 stelt: “We moeten wel echt heel veel echt zo ontzettend veel dat dat eigenlijk gewoon niet kan, want we moeten burgerschapsvorming onderwijs doen ... en we moeten ook nog eens, inclusief onderwijs in bedden, dus het kan niet. Dit kan niet dus”. Schoolleider 10 geeft aan dat de school niet alles zelf moet gaan inrichten, maar dat er bepaalde curriculum eisen zouden mogen worden opgelegd, volgens het IJslandse model: “Ik vind dat nog niet eens zo heel gek idee doen ze in IJsland ook trouwens. Dat geeft natuurlijk heel veel sturing en dat geeft heel veel rust, want je hoeft daar niet zelf allemaal te gaan uitvinden”. Wel geeft de schoolleider aan dat autonomie voor de school en de schoolleider hierin belangrijk is, als reden hiervoor geeft ze: “Ja, want je bent een eigen school, je hebt een eigen kleur, eigen geluid en dat vind ik wel heel belangrijk”. Tot slot geeft schoolleider 12 aan dat er niet meer regelruimte hoeft te komen, maar dat de huidige regelruimte anders ingericht moet worden: “Waar wij nu mee te maken hebben, is dat alle ondersteuningsvragen vergezeld gaan met subsidie vragen. Dus voor alle vragen komen aparte financieringsstromen. Dat belemmert inclusief werken ... maar dat we werkelijk de kans krijgen om integraal te denken daarmee inclusief te werken”.

Actielijn 5: Het normaliseren van inclusief onderwijs

Acht schoolleiders geven aan dat zij vinden dat inclusief onderwijs in Nederland genormaliseerd kan worden. De schoolleiders gaven allen wel voorwaarden voor het normalisatie proces. Schoolleider 2 gaf aan dat er dan wel keuzes door de overheid gemaakt moeten worden over waar het onderwijs zich mee bezig moet houden, hij betwijfelt de werkbaarheid van alles wat volgens hem nu op het bord van het onderwijs komt. Schoolleider 9 gaf aan dat er meer vertrouwen vanuit de overheid in het onderwijs moet komen om inclusief onderwijs te normaliseren. Schoolleider 8 gaf aan dat alle betrokken partijen dan wel hetzelfde doel moeten dienen: “Wij zijn eigenlijk heel erg aan het versplinteren geslagen en we hebben alle expertises en alle professionals eigenlijk hun eigen speelruimte gegeven en om dat allemaal hebben bij elkaar te brengen, ik denk dat dat een hele grote opdracht is”. Schoolleider 10 gaf aan dat er voor de normalisatie van inclusief onderwijs afgestapt moet worden van het in hokjes plaatsen van leerlingen.

Drie schoolleiders gaven aan dat zij te veel beperkingen zien voor het normaliseren van inclusief onderwijs. Schoolleider 3 gaf aan: “Als je kijkt naar hoe we nu in Nederland, op elkaar reageren, met elkaar omgaan, zou ik nee zeggen”. Zij geeft aan veel discussies op sociale media platformen te zien, waardoor zij twijfelt aan de haalbaarheid. Schoolleider 7 geeft aan dat zij kon voorstellen dat dit niet voor alle scholen haalbaar zou kunnen zijn: “Maar ik denk dat het gewoon al heel verschillend is in waar staat je school ... dan hebben we het over achterstandswijk in het westen bijvoorbeeld ... het is wel een groot verschil denk ik”. De omstandigheden op de school van schoolleider 7 zijn volgens haarzelf ideaal voor een inclusieve onderwijssetting (kleine school, kleine klassen etc.), maar dit is volgens haar lang niet zo op alle scholen. Schoolleider 11 ziet voornamelijk beperkingen op het gebied van de ouders. Schoolleider 11 zei: “Maar als ik kijk naar ouders en hoe ik die dan af en toe hoor praten over de leerlingen die ook bij mijn kind in de klas zitten. Dan denk ik dat het een hele

lastige is om te verkopen aan ouders met kinderen waar geen problemen mee zijn, waar alles lekker loopt”.

De rollen van de schoolleider

Tabel 2 weergeeft de rollen die de schoolleider voor zichzelf ziet ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs binnen de vijf actielijnen van de Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035. De meest genoemde rol die de schoolleider voor zichzelf ziet, is het maken van afspraken met betrekking tot de professionalisering van het team. Daarnaast is het analyseren van de huidige en benodigde expertise op school, die nodig is voor een transitie naar inclusief onderwijs, een veelgenoemde rol. Ook het borgen van de werkbaarheid van het personeel wordt genoemd als rol. Elf van de 39 benoemde voorgestelde rollen vanuit de werkagenda zijn niet door de schoolleiders benoemd.

Tabel 3 geeft inzicht in de rollen die de schoolleider voor zichzelf ziet die niet expliciet zijn opgenomen in de werkagenda van de Nederlandse overheid. De rollen die werden genoemd zijn onder andere het in gesprek gaan met anderen, zoals met ouders met leerkrachten en met externe deskundigen. Daarnaast geven drie schoolleiders zichzelf de rol om feedback en reflectie onder het personeel te stimuleren.

Tabel 2

Codering rollen van de schoolleider

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Totaal |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--------|
| Inwerkprogramma | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Buddysysteem | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Professionalisering | X | X | X | X | X | X | | | X | X | | | 8 |
| Lerarenopleiding | X | X | | | | | | | | | | | 2 |
| Stageplekken | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Kennisdelingsbijeenkomsten | X | | X | X | | | | | | | | | 3 |
| Tijd en ruimte | X | | | X | X | | | | | | X | | 4 |
| Huidige expertise | X | X | | | | | X | | | X | X | X | 6 |
| Benodigde expertise | X | | | X | | X | | X | X | | X | | 6 |
| Financiën-professionalisering | X | | | | | | X | | | | | | 2 |
| Gesprekkencyclus | | | | | X | | | | | | X | | 2 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Evalueren | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Contactpersoon | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Inrichting/invulling ondersteuning | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Financiën – ondersteuning | | | | | | | | | X | | X | X | 3 |
| Visie | | X | X | X | | | | | | | | | 3 |
| Doelstelling | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Randvoorwaarden | | | | | | | | X | | | | X | 2 |
| Transitie naar praktijk | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| Borgen visie | X | | | | | X | X | | | | | | 3 |
| Werkbaarheid | X | | | | | X | X | | | X | X | X | 6 |
| Zachte landing | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Aanspreekpunt | | | | X | | | | | | | | | 1 |
| Volgen van de ontwikkeling | X | | | | | X | | | | | | | 2 |
| Formatief evalueren | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Toetsing | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Uitdragen | | | | X | X | | | | | X | X | | 4 |
| Profileren | | | | | | | X | | X | | X | X | 4 |
| Mogelijkheden | X | | | X | | | | | | X | | | 3 |
| Verandering | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| Experimenten | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Voorbeeld | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| Taal en cultuur | X | | | | | | | | | | | | 1 |
| Andere rol | | | X | | X | X | X | | | X | X | X | 7 |

Tabel 2*Andere rollen van de schoolleider*

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | Totaal |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--------|
| In gesprek met leerkrachten over inclusief onderwijs | | | | | X | | | | | X | X | | 3 |
| In gesprek gaan met andere ouders over inclusief onderwijs | | | | | X | | | | | X | | | 2 |
| Stimuleren van feedback en reflectie onder personeel m.b.t. inclusief onderwijs | | | | | | X | | | | | X | X | 3 |
| Begeleiden van het personeel binnen inclusief onderwijs | | | | | | X | | | | | | | 1 |
| Inclusief onderwijs onder de aandacht brengen bij beleidsmakers | | | | | | X | | | | | | | 1 |
| Overleg met directieraad | | | | | | | X | | | | | | 1 |
| Overleg stimuleren met betrokken partijen | | | X | | | | | | | | | | 1 |
| Als schoolleider zelf professionaliseren | | | | | | | | | | X | | | 1 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|--|--|--|--|--|---|---|---|
| In gesprek gaan met externe deskundigen | | | | | | | | | | | X | | 1 |
| Leiderschap tonen | | | | | | | | | | | | X | 1 |
| Vertrouwen geven aan het personeel | | | | | | | | | | | | X | 1 |
| Ontwikkeling van het IKC | | | | | X | | | | | | | | 1 |

De transitie van de individuele benadering naar de contextuele benadering

Acht schoolleiders hebben aangegeven dat zij een contextuele benadering op onderwijs hebben. De schoolleiders omschrijven diverse redenen waarom zij een contextuele benadering op onderwijs hebben. Zo omschrijft schoolleider 4 dat alleen functioneren niet mogelijk is, het kind heeft de omgeving nodig: “Je kunt het niet alleen als kind”. Dit sluit aan op de mening van schoolleider 10: “Een kind wat een stoornis heeft, dat probleem gaat niet weg ... dit is wie je bent en wij gaan je helpen om er zo goed mogelijk mee om te gaan”. Hiermee onderkent de schoolleider niet dat er totaal geen stoornissen zijn, zo benoemt de schoolleider een voorbeeld over een jongen met een gehoorprobleem: “Want wij moeten niet de neiging hebben om dat die problemen op te lossen, want dat gaat niet gebeuren”. Volgens haar kan het gehoorprobleem niet worden opgelost, maar er kan wel een manier gevonden worden om deze jongen mee te laten doen in de maatschappij. Schoolleider 5, 6 en 8 vinden dat een contextuele benadering behoort tot hoe het huidige onderwijs ingericht zou moeten worden. Schoolleider 8 stelt: “In een individuele benadering zie ik kinderen echt als individu en dan benader je ze ook als individu ... Doe je klassikaal onderwijs, dan kun je iemand die de rolstoel, gedragsmatig of wat voor beperkingen dan ook mee laten doen met de norm van de groep”. Tot slot benoemt schoolleider 12 dat als een kind niet kan functioneren in een klas dit niet ligt aan het kind, maar veelal aan de capaciteiten van de leerkracht: “We zeggen van daar waar het niet lukt om een vraag te beantwoorden van een kind, ligt het aan het aanpassingsvermogen van de leerkracht”.

Drie schoolleiders geven aan dat zij een combinatie van een individuele benadering en een contextuele benadering op onderwijs hebben. De drie schoolleiders zeggen dat ze

voornamelijk kenmerken hebben van een individuele benadering op onderwijs, maar dat ze niet zonder de context kunnen en dat ze deze dan ook meenemen in hun visie op onderwijs. Zo benoemd schoolleider 1: “Wij bieden maatwerk aan alle kinderen en volgen de brede ontwikkeling van het kind ten opzichte van zichzelf ... maar de context bepaalt hoe dat individuele kind zich ontwikkelt, daar heb je altijd de context en de omgeving voor nodig”. Schoolleider 3 stelt dat hun visie op onderwijs meer gericht is op het individuele kind, maar sluit hierbij de omgeving als belangrijke factor niet uit. Ook geeft schoolleider 3 aan dat zij een transitie naar een meer contextgerichte benadering op onderwijs belangrijk vindt in de realisatie van inclusief onderwijs, met als belangrijkste argument: “Een kind is niet alleen kind. Een kind heeft ook context. Ik zeg ook altijd als er een ondersteuningsbehoefte is, dan kijk je altijd naar de context. Want gedrag staat niet los van context”. Tot slot geeft schoolleider 7 aan: “Wij kijken heel erg naar de individuele leerling wat die nodig heeft en dat passen we aan binnen de groep, dus dan is het meer individueel gericht”. Schoolleider 7 geeft aan dat voor haar school een transitie naar een meer contextgerichte benadering niet nodig is. Volgens de schoolleider is de school zo klein dat een individuele benadering hier beter past.

Schoolleider 11 geeft aan niet te weten of de visie van de school past binnen de individuele benadering of de contextuele benadering, omdat zij op zeer korte termijn een nieuwe visie gaan schrijven. De schoolleider geeft aan dat hij ver mee kan gaan met de contextuele benadering op onderwijs, maar dat hij de uitvoering hiervan betwist: “Hij wordt alleen wel spannend op het moment dat het dus ook echt punt bij paaltje komt. We kunnen heel veel zeggen over inclusief onderwijs en het is heel makkelijk om te zeggen, totdat er inderdaad een aanmelding wordt”.

De schoolleiders hebben over het algemeen een positieve attitude ten aanzien van de transitie naar een contextuele benadering op onderwijs. Zo stelt schoolleider 12: “Het moet de

basis zijn. Dus als je het daar niet over eens bent, dan blijf je praten over de waaromvraag”. Schoolleider 9 stelt dat de transitie ook zal gaan bijdragen aan een verandering van de maatschappij: “Ik denk dat het bijgedragen aan een betere maatschappij en we zijn hier niet in Nederland om te zorgen voor goed onderwijs. Goed onderwijs is slechts een middel om te komen tot een goede maatschappij en daar geloof ik in”.

Echter, de meeste schoolleiders geven wel kanttekeningen voor de transitie naar een contextgerichte benadering op onderwijs. Zo stelt schoolleider 2 het belang van de professionaliteit van het team voor deze transitie: “Niet iedere school heeft een team wat daar dan klaar voor is, dus er is wel wat meer voor nodig om dan dat weer voor elkaar te krijgen”. Schoolleider 8 sluit hierbij aan en stelt: “Je hebt ook altijd te maken met kinderen die ondersteuningsbehoefte heeft die op voorhand van een professional best heel veel vragen ... Waarbij ik vind dat inclusief onderwijs dus eigenlijk gewoon een maatschappelijke plicht is van ons IKC”. Ook schoolleider 11 vraagt zich af of de scholen voldoende toegerust zijn voor een contextuele benadering: “En er zijn ook gewoon dingen waar wij waar we niet expert in zijn ... als problematieken heftiger worden, moeten dus ook andere mensen bij betrokken worden”.

Discussie

Conclusie

Middels semigestructureerde interviews is in dit onderzoek geprobeerd antwoord te geven op de onderzoeksvragen: (1) Wat zijn de attitudes van basisschoolleiders ten aanzien van (de realisatie van) inclusief onderwijs? (2.1) Wat zijn de attitudes van basisschoolleiders ten aanzien van de vijf actielijnen van de Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035? (2.2) Welke rol ziet de schoolleider voor zichzelf ten aanzien van de vijf actielijnen van de Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035? En (3) wat zijn de attitudes van

schoolleiders in het basisonderwijs ten aanzien van de transitie naar een contextgerichte benadering van onderwijs?

De belangrijkste bevinding met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag is dat de schoolleiders in dit onderzoek een overwegend positieve attitude hebben ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland. Ofwel vinden zij hun school al inclusief, ofwel streven zij ernaar hun school in de toekomst inclusiever te maken. De schoolleiders benoemen het thuisnabij onderwijs en het openzetten van de schooldeuren voor alle leerlingen als belangrijkste kenmerken van het inclusief onderwijs. Een veelgenoemde zorg met betrekking tot de haalbaarheid van inclusief onderwijs is het actuele tekort aan leerkrachten in Nederland.

De belangrijkste bevindingen met betrekking tot onderzoeksvraag 2.1 is dat de schoolleiders een overwegend positieve attitude hebben ten aanzien van de vijf actielijnen van de Werkagenda Route naar Inclusief Onderwijs 2035. Met betrekking tot de eerste actielijn (toerusting van school en personeel) merken de meeste schoolleiders op dat hun school op dit moment nog niet volledig is uitgerust voor inclusief onderwijs. De schoolleiders noemen noodzakelijke veranderingen om hun school in de toekomst voldoende toe te rusten, zoals het professionaliseren van het team.

Binnen de tweede actielijn (laagdrempelige hulp in en nabij de school) hebben de schoolleiders een overwegend positieve attitude. De positieve ervaringen die zij hebben opgedaan dragen bij aan een positieve attitude ten aanzien van laagdrempelige hulp. Bovendien geven acht schoolleiders aan dat deze vorm van hulp gaat bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs.

Binnen de derde actielijn (doorlopende leerlijn) hebben de schoolleiders ook een overwegend positieve attitude. Velen noemen voorbeelden van een dekkend aanbod binnen hun school voor leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte. Opnieuw gaven de

schoolleiders enkele kanttekeningen voor de realisatie van een dekkend aanbod, voornamelijk met betrekking tot de kwaliteit van de leerkracht en de samenwerking met de omliggende partijen.

Ook binnen de vierde actielijn (regelruimte creëren in leerpad en ontwikkeling) zijn de schoolleiders over het algemeen positief. Negen schoolleiders geven aan dat meer regelruimte gaat bijdragen aan de realisatie van inclusief onderwijs. De overige drie schoolleiders stellen daarentegen dat er juist minder regelruimte moet zijn.

Tot slot zijn de driekwart van de overwegend positief over de normalisatie van inclusief onderwijs in Nederland, echter geven zij allen wel voorwaarden voor de normalisatie. Zo worden voorwaarden gesteld richting de overheid, richting de samenwerkingspartners en richting de inrichting van het onderwijs.

De belangrijkste bevindingen met betrekking tot onderzoeksvraag 2.2 is dat schoolleiders voornamelijk hun rol zien in professionalisering van het team, het analyseren van de huidige en benodigde expertise voor de realisatie van inclusief onderwijs en het borgen van de werkbaarheid voor het team.

De belangrijkste bevinding met betrekking tot de laatste onderzoeksvraag is dat tien schoolleiders een positieve attitude hebben ten aanzien van de transitie naar een contextuele benadering op onderwijs als bijdrage aan de realisatie van inclusief onderwijs. Deze attitude komt voort uit dat de meeste schoolleiders al vinden dat zij een contextuele benadering op onderwijs hebben. Of dat zij vinden dat een transitie noodzakelijk is in de realisatie van inclusief onderwijs.

Alomvattend zijn de schoolleiders dus overwegend positief ten aanzien van inclusief onderwijs. Dit staat in contrast met de overwegend neutrale tot negatieve attitudes van leerkrachten zoals in eerdere studies gevonden werd (Bates et al., 2015; De Boer et al., 2011). Er lijkt hiermee een discrepantie te ontstaan tussen de attitudes van leerkrachten en de

attitudes van schoolleiders. Deze discrepantie kan mogelijk verklaard worden door de kanttekeningen die door de schoolleiders zijn geschetst. De resultaten laten zien dat de genoemde kanttekeningen vooral betrekking hebben op de kwantiteit en kwaliteit van het team, evenals de werkbaarheid.

Deze gevonden kanttekeningen kunnen gerelateerd worden aan de taken die de schoolleider voor zichzelf ziet. Te weten de professionalisering van het team, het analyseren van de huidige en benodigde expertise voor de realisatie van inclusief onderwijs en het borgen van de werkbaarheid voor het team. Dat de schoolleiders deze taken (en enkele verwante taken) benoemen hangt samen de beroepsstandaard die geldt voor schoolleiders in het primair onderwijs, waarbij onder andere het stimuleren van professionalisering als taak wordt benoemd (Schoolleidersregister PO, 2018). De Boer et al. (2022) laten zien dat het bekijken van de behoefte aan expertise een belangrijk onderdeel is in de realisatie van inclusief onderwijs. De Boer et al. (2022) benoemen het belang van professionele hulpverleners nabij de school voor het slagen van inclusief onderwijs. De resultaten laten zien dat schoolleiders het als hun taak zien dat zij moeten analyseren welke expertise er is en nodig zal zijn. Tot slot hangt de rol van het borgen van de werkbaarheid mogelijk samen met het urgentiebesef van onder andere schoolleiders met betrekking tot de werkdruk onder leerkrachten en het leerkrachtentekort (Schoolleidersregister PO, 2023). Om de druk niet verder te verhogen willen schoolleiders hun personeel beschermen tegen de mogelijke toename van de (ervaren) werkdruk door de realisatie van inclusief onderwijs.

Uit onderzoek (CentERdata, 2019) blijkt dat het lerarentekort in Nederland een aanzienlijk probleem is en naar verwachting in de toekomst zal toenemen. Een van de belangrijkste oorzaken van uitval van leerkrachten is de grote werkdruk die door leerkrachten wordt ervaren (Noordzij & Van der Pers, 2019). In vergelijking met andere beroepsgroepen ervaren leerkrachten een aanzienlijk hogere werkdruk en ervaren zij een hogere emotionele

werkbelasting (DUO Onderwijsonderzoek, 2016). Bovendien is bekend dat leerkrachten in het speciaal (basis)onderwijs dit in nog sterkere mate ervaren en dat zij daardoor een hoger risico hebben burn-out klachten (Aloe et al., 2014; Brunsting et al., 2014). Dit kan verklaard worden door het feit dat zij dagelijks worden geconfronteerd met complex probleemgedrag van leerlingen, ondanks dat zij veelal extra scholing volgen met betrekking tot dit gedrag (Brunsting et al., 2014). Dit toont mogelijk aan dat professionalisering niet altijd de oplossing is voor het beter toerusten van het personeel voor onderwijs aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte.

Daarnaast heeft de Inspectie van het Onderwijs (2019) geconstateerd dat leerkrachten die werken in het S(B)O zich vaker handelingsonbekwaam voelen. Deze verminderde zelfeffectiviteit kan stress veroorzaken, wat kan leiden tot burn-outklachten en uitval van leerkrachten (Zhu et al., 2018). Op basis hiervan valt te begrijpen dat schoolleiders kanttekeningen schetsen met betrekking tot de realisatie van inclusief onderwijs. Uit de resultaten bleek dat een groot deel van de schoolleiders vond dat hun school nog niet voldoende was toegerust voor inclusief onderwijs en dat professionaliteit van het team de belangrijkste factor was voor meer toerusting. Daarnaast zagen de schoolleiders als belangrijkste rollen voor zichzelf ook de expertise in huis halen en de werkbaarheid waarborgen. Het lijkt er daarmee op dat de schoolleiders hun team wil behoeden voor het gevoel van onbekwaamheid, stress en burn-out klachten. Immers deze klachten kunnen leiden tot een nog hogere mate van uitval van leerkrachten en leiden tot een nog groter leerkrachtentekort.

Uit eerder onderzoek (Ford et al., 2019) weten we dat de inspanning van de schoolleider een belangrijke rol speelt in het welzijn van de leerkracht en dat de interpersoonlijke relatie tussen de schoolleider en de leerkracht kan bijdragen aan het verminderen van stressklachten. Schoolleiders spelen daarbij een belangrijke rol in het

verhogen van de zelfeffectiviteit van de leerkrachten (Phillips, 2021). Hierbij moet niet enkel worden gekeken naar professionalisering met betrekking tot de invulling van de extra ondersteuningsbehoefte, maar moet voornamelijk gericht zijn op de relatie-opbouw tussen leerkrachten en leerling met een extra ondersteuningsbehoefte. Deze transitie in professionalisering sluit tevens aan op de gewenste transitie naar een meer contextgerichte benadering op onderwijs. Waarbij ook een verschuiving plaatsvindt van kijken naar de invulling van een individuele behoefte naar de pedagogisch-didactische behoefte van alle leerlingen gezamenlijk (Wienen, 2023).

De schoolleider heeft een essentiële rol bij het realiseren van een inclusief onderwijssysteem door de professionaliseringbehoefte van de leerkrachten op een goede manier te ondersteunen, waardoor de zelf-effectiviteit van de leerkracht toeneemt (Abraham, 2021). De toename in zelf-effectiviteit van de leerkracht kan bijdragen aan het succesvol realiseren van inclusief onderwijs (Specht et al., 2015). De schoolleider kan de professionaliseringbehoefte ondersteunen door een professionele ontwikkelingscultuur binnen de school te realiseren (Abraham, 2021).

Kortom, dit onderzoek heeft laten zien dat schoolleiders een overwegend positieve attitude hebben ten aanzien van inclusief onderwijs. Maar dat zij wel kanttekeningen schetsen met betrekking tot de kwantiteit en kwaliteit van de leerkracht en de werkbaarheid in de praktijk. De zelf toegewezen rol van de schoolleider lijkt hier ook op te wijzen en richt zich vooral op de professionalisering van het team, de analyse van huidige en benodigde expertise voor de realisatie van inclusief onderwijs en het borgen van de werkbaarheid voor het team. In lijn met bestaande literatuur lijkt dit een cruciale rol te zijn voor de schoolleider. Als gevolg hiervan kan een verhoogd niveau van zelfeffectiviteit bij leerkrachten ontstaan, dat bij zal dragen aan het succesvol realiseren van inclusief onderwijs (Specht et al., 2015).

Beperkingen en implicaties

Hoewel het onderzoek met grootst mogelijke zorg en nauwkeurigheid is uitgevoerd, is het essentieel om de conclusies met enige voorzichtigheid te interpreteren, vooral vanwege de beperkte steekproefomvang. In totaal hebben twaalf schoolleiders deelgenomen aan dit onderzoek, afkomstig uit de provincies Friesland, Drenthe en Overijssel. Vanwege de onderwijsorganisatie in Nederland met behulp van samenwerkingsverbanden is dit geen goede afspiegeling van de gehele populatie. Omdat elk samenwerkingsverband verschillende afspraken en regels hanteert, hebben schoolleiders uit diverse samenwerkingsverbanden uiteenlopende ervaringen met betrekking tot passend onderwijs en de overgang naar inclusief onderwijs (PO-Raad, z.d.). Het is echter belangrijk op te merken dat deze steekproef zich beperkt tot slechts 4 van de 76 samenwerkingsverbanden.

Evenals het samenwerkingsverband heeft ook het bestuur invloed op de schoolleiders. Schoolbesturen hebben onder andere als taak om het beleid binnen stichting te formuleren en passend onderwijs te bieden aan hun leerlingen (Onderwijsraad, 2023). De schoolleiders binnen het betreffende bestuur zijn dan ook gebonden aan de afspraken en het beleid dat binnen het bestuur geldt. Aangezien attitudes deels worden gevormd door ervaringen, kan het beleid van een bestuur van invloed zijn op de schoolleider. Het is daarmee ook een beperking dat de helft van de schoolleiders valt onder hetzelfde schoolbestuur.

De beperkte steekproef, de specifieke herkomst (en daarmee gebondenheid aan een samenwerkingsverband) van de schoolleiders en de bestuursgebondenheid van de schoolleiders maken dat de getrokken conclusies slechts in beperkte mate generaliseerbaar zijn voor de gehele populatie schoolleiders in het basisonderwijs in Nederland.

Bovendien is een deel van de geworven schoolleiders afkomstig uit het persoonlijk netwerk van de onderzoeker. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat deze schoolleiders wellicht meer sociaal wenselijke of politiek correcte antwoorden hebben gegeven dan

schoolleiders zouden doen als zij niet bekend waren bij de onderzoeker. Ondanks een expliciete instructie voorafgaand aan het interview, is het niet mogelijk om de invloed van sociaal wenselijkheid volledig uit te sluiten. Onderzoek (Krumpal, 2021) laat zien dat respondenten ook sociale wenselijke antwoorden kunnen geven indien onderzoeksvragen sociaal ongewenste attitudes. Met betrekking tot de huidige context zou het dus kunnen voorkomen dat schoolleiders sociaal wenselijke antwoorden geven als zij vinden dat ze een sociaal ongewenste attitude hebben. Dit zou ertoe kunnen leiden dat er overwegend meer positieve attitudes zijn gevonden, dan dat er in werkelijkheid zijn.

Aanvullend hierop is het andere deel van de schoolleiders benaderd via een oproep op LinkedIn. Het is aannemelijk dat schoolleiders met een bovengemiddelde interesse in het onderwerp eerder geneigd waren te reageren op de oproep. Dit kan een selectie bias in het onderzoek veroorzaken en daarmee van invloed zijn op de generaliseerbaarheid naar de gehele populatie. Naast deze vertekening kan er ook vertekening ontstaan door de schoolleider die er juist voor kozen niet deel te nemen aan het onderzoek (Kinney & Cooney, 2019). Mede hierdoor zijn de resultaten niet generaliseerbaar voor de gehele populatie schoolleiders.

Naast tekortkomingen in de steekproef zorgt de semigestructureerde manier van interviewen ook voor bias in het onderzoek. De onderzoeker kreeg steeds de mogelijkheid om door te vragen op de gegeven antwoorden. Dit heeft ertoe geleid dat in ieder interview andere onderwerpen meer centraal hebben gestaan dan bij andere interviews. Enerzijds past dit bij onderzoek naar attitudes, want het is noodzakelijk om te weten wat voor de schoolleider essentieel is in de vorming van zijn attitude en is het vrijwel onmogelijk om dezelfde onderwerpen in dezelfde mate te bespreken. Immers, ervaringen en kennis vormen de aanleiding tot bepaalde gevoelens, gedachten en gedragingen die leiden tot een attitude. Deze

ervaringen en kennis zijn voor iedere schoolleider uniek. Echter leidt dit er ook toe dat mogelijk niet alle onderwerpen vergelijkbaar zijn onder schoolleiders.

Bovendien kan er uit de transcripten worden bevestigd dat er sprake is geweest van interview bias. Ondanks de interviewleidraad is er wel variatie geweest in de manier hoe de vragen werden gesteld en hoe de onderwerpen werden geïntroduceerd. De afwijking van de interviewleidraad, en daarmee een toenemende mate van een niet-gestructureerd interview kan leiden tot een hoger risico op interview bias en zorgt voor een mindere mate van herhaalbaarheid (Hughes et al., 2021).

Aanbevelingen

Dit onderzoek heeft laten zien dat schoolleiders een overwegend positieve attitude hebben ten aanzien van inclusief onderwijs, maar dat zij hiervoor wel kanttekeningen schetsen. Echter, vanwege de eerdergenoemde tekortkomingen van deze masterthesis is het beperkt mogelijk de resultaten te generaliseren naar de gehele populatie schoolleiders in het basisonderwijs in Nederland. Om de kansen op generaliseerbaarheid te vergroten is het aan te raden om het onderzoek op grote schaal te herhalen. Bovendien zou het zinvol kunnen zijn om het vervolgonderzoek op kwantitatieve wijze te verrichten. Deze benadering zou kunnen bijdragen aan het verminderen van eventuele bedreigingen op de validiteit.

Daarnaast is er een discrepantie ontdekt tussen de attitudes van schoolleiders en leerkrachten. Er is getracht deze discrepantie te duiden, maar vervolgonderzoek is noodzakelijk. Verder is in meerdere interviews de rol van de intern begeleider ter sprake gekomen. Vanwege de beperkte omvang van de masterthesis is ervoor gekozen dit niet verder te duiden. Voor vervolgonderzoek kan het interessant zijn om de attitudes van de intern begeleiders ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland te onderzoeken. Ook de veronderstelde invloed van schoolbesturen zou in toekomstig onderzoek worden verduidelijkt.

Tot slot, deze masterthesis heeft laten zien dat schoolleiders een overwegend positieve attitude hebben, maar enkele kanttekeningen schetsen. Kanttekeningen die met name gericht zijn op de leerkrachten. Uit eerder onderzoek weten dat de leerkrachten een overwegend neutrale tot negatieve attitude hebben, ontstaan door een mindere mate van zelf-effectiviteit. Het is daarom aan te bevelen aan schoolleiders om hun positieve attitude te gebruiken om in gesprek te gaan met de leerkrachten, deze in hun kracht te zetten en hun het fundament te geven voor de realisatie van inclusief onderwijs. Maar ook door zelf ervaringen en kennis op te blijven doen met betrekking tot inclusief onderwijs en voorop te lopen in de ontwikkeling naar een inclusief onderwijssysteem in Nederland, want zoals schoolleider 12 stelde: “Inclusiviteit is een groot goed en als we daar werkelijk naartoe willen, dan is er wat anders nodig dan de context waarbinnen we nu moeten werken”.

Literatuur

- Abraham, J. (2021). Self-Efficacy and the Inclusive Teacher. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 47–51.
- Algemene Vereniging Schoolleiders [AVS] & VO Raad. (2021). *De staat van de schoolleider*. AVS en VO-raad. <https://avs.nl/wp-content/uploads/2021/04/Staat-van-de-Schoolleider-2021-Interactieve-PDF.pdf>
- Aloe, A.M., Shisler, S.M., Norris, B.D., Nickerson, A.B. & Rinker, T.W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12(1), 30-44. Elsevier Ltd. <https://www.learntechlib.org/p/197334/>.
- AOB. (2022, 23 september). *AOB stapt uit overleg passend onderwijs met ministerie*. De Algemene Onderwijsbond. <https://www.aob.nl/nieuws/aob-stapt-uit-overleggen-passend-onderwijs-met-ministerie/>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367–389. <https://doi.org/10.1080/08856250701649989>
- Ball, K. & Green, R. L. (2014). An investigation of the attitudes of school leaders toward the inclusion of students with disabilities in the general education setting. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 27 (1/2), 57-76.
- Bates, H., McCafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929–1939. <https://doi.org/10.3109/09638288.2014.993433>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60–79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- CentERdata (2019). *De arbeidsmarkt voor leraren po 2019 – 2024*. CentERdata in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap: Tilburg.
- Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS]. (2023, 25 augustus). *Onderwijsinstellingen; grootte, soort, levensbeschouwelijke grondslag*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/cijfers/detail/03753>
- Coates, J., & Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education - a review. *Support for Learning*, 23(4), 168–175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>
- Conaway, J. B. (2018). Secondary School Principals' Perceptions of Inclusion for Students with Autism: A Causal-Comparative Study. *Liberty University*. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2988&context=doctoral>
- De Boer, A., S. J. Pijl, and A. Minnaert. 2010. Attitudes of Parents Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education* 25 (2): 165–181. doi:10. 1080/08856251003658694.
- De Boer, A., S. J. Pijl, and A. Minnaert. 2011. Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3): 331–353. doi:10.1080/13603110903030089.
- De Boer, A., S. J. Pijl, and A. Minnaert. 2012. Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education* 59 (4): 379–392. doi:10.1080/1034912X.2012.723944.
- De Boer, A., Struyf, E., & Nijs, S. (2022). *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*. Acco Learn.

- Dienst Uitvoering Onderwijs [DUO]. (2022, 22 december). *Leerlingen per onderwijssoort, cluster en leeftijd*. Dienst Uitvoering Onderwijs.
https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/aantal-leerlingen/leerlingen-onderwijssoort-cluster-leeftijd.jsp
- DUO Onderwijsonderzoek. (2016). *Rapportage werkdruk leerkrachten in het basisonderwijs*.
<https://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016-1.pdf>
- Eagly, A. H., and S. Chaiken. 1993. The Nature of Attitudes. *The Psychology of Attitudes*, edited by A. H. Eagle and S. Chaiken, 1–21. Hartcourt Brace College Publishers.
- Eirich, F., & Corbett, K. (2010). Measuring and understanding attitudes. *Social research: methods guides*. <https://www.gov.scot/publications/social-research-methods-guides/>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], (2016). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. EASNIE
- Ford, T. G., Olsen, J. J., Khojasteh, J., Ware, J. K., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615–634.
<https://doi.org/10.1108/jea-09-2018-0185>
- Goodman, R., & Burton, D. (2010). The Inclusion of students with BESD in Mainstream Schools: Teachers' experiences of and recommendations for creating a successful inclusive environment. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 223–237.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2010.497662>
- Hughes, R. H., Kleinschmidt, S., & Sheng, A. Y. (2021). Using structured interviews to reduce bias in emergency medicine residency recruitment: Worth a second look. *AEM Education and Training*, 5(S1). <https://doi.org/10.1002/aet2.10562>
- Jepma, IJ., & Spiero, S. (2020). *Perspectief op inclusief in het onderwijs*. Sardes

- Kinney, S. K., & Cooney, D. (2019). Nonresponse bias in sample surveys. *New Directions for Institutional Research*, 2019(181), 35–46. <https://doi.org/10.1002/ir.20296>
- Lakkala, S., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2014). How to make the neighbourhood school a school for all? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46–56. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12055>
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Macleod, G. (2006). The place of separate provision in a policy climate of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(3), 125–133. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2006.00070.x>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW]. (2023a, maart 17). *Werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035*. Rijksoverheid. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW]. (2023b, 28 maart). *Kamerbrief over contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035*. Kamerstuk | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/contouren-werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW]. (2023c, maart). *Aantal scholen in het primair onderwijs*. OCW in cijfers. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/primair-onderwijs/instellingen/aantal-scholen-in-het-primair-onderwijs>
- Mol, D., & Oosterling, M. (2023, 7 februari). *Positieve attitude van schoolleiders voorwaarde voor inclusief onderwijs*. Ondersteuning in het onderwijs. https://www.oomagazine.nl/110-2709_h1-Positieve-attitude-van-schoolleiders-h1

- Noordzij, T, & Van der Pers, M. (2019, juni). *Factoren op individueel, school- en regionaal niveau die de uitval van beginnende leraren verklaren*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 2019, Heerlen, Nederland.
- Onderwijsraad. (2018, april). *Een krachtige rol voor schoolleiders*. Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2018/04/19/een-krachtige-rol-voor-schoolleiders>
- Onderwijsraad. (2023). *Een duidelijke positie voor schoolbesturen*. Onderwijsraad.
<https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2023/09/28/schoolbesturen/Onderwijsraad+Een+duidelijke+positie+voor+schoolbesturen.pdf>
- Phillips, K. (2019). Teacher Burnout: A Failure in Leadership. *Journal of Graduate Studies in Education, 13*(4) <https://eric.ed.gov/?id=EJ1306962>
- Rioux, M. (1997). Disability: the place of judgement in a world of fact. *Journal of Intellectual Disability Research, 41*(2), 102–111. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00686.x>
- Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik, 63*(4), 393-415.
- Schoolleidersregister PO. (2018). *Beroepsstandaard Schoolleider PO*.
<https://www.schoolleidersregisterpo.nl/binaries/srpo/documenten/publicaties/2020/12/10/beroepsstandaard-schoolleiders-po/Beroepsstandaard+Schoolleiders+PO.pdf>
- Schoolleidersregister PO. (2023). *Ontwikkelingen en spanningsvelden in 2022*.
<https://www.schoolleidersregisterpo.nl/binaries/srpo/documenten/publicaties/2023/06/15/ontwikkelingen-en-spanningsvelden-2022/Ontwikkelingen+en+spanningsvelden+in+2022.pdf>

- Sharma, U., & Chow, E. W. S. (2008). The attitudes of hong kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 380–391.
<https://doi.org/10.1007/bf03026725>
- Smeets, E., Ludoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2013). *Passende competenties voor passend onderwijs*. ITS, Radboud Universiteit Nijmegen/ Kohnstamm Instituut/ Hogeschool Leiden.
- Taie, S., & Lewis, L. (2023). *Principal Attrition and Mobility: Results From the 2021–22 Principal Follow-up Survey to the National Teacher and Principal Survey* (NCES 2023-046). U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2023/2023046.pdf>
- Triandis, H. C. 1971. *Attitudes and Attitude Change*. Wiley
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- United Nations. (2019). *Disability and Development report: Realizing the Sustainable Development Goals By, for and with Persons with Disabilities*. United Nations Publications.
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers in German primary schools. *ResearchGate*.
https://www.researchgate.net/publication/268792327_Attitudes_towards_inclusion_and_self-efficacy_of_principals_and_teachers_in_German_primary_schools
- Van der Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. Oberon/KBA Nijmegen/Kohnstamm Instituut.

Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Gonzalez-Navarro, F. F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(6), 473–479.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x>

Wienen, B. (2016). *Inclusive education: from individual to context*. Rijksuniversiteit Groningen.

Wienen, B. (2023) *Van Individueel naar Inclusief Onderwijs*. Instondo.

Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., & Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 788–801. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1483913>

Bijlage A

Interviewleidraad

Let op: Bij alle vragen doorvragen totdat er duidelijk is welk standpunt de schoolleider heeft en tot dit standpunt te duiden valt als positief, negatief of neutraal.

Na start van de opname:

Fijn dat u wilt deelnemen aan het onderzoek naar de attitude van schoolleiders ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland. Ik wil u graag nogmaals om toestemming vragen voor een geluidsopname van dit gesprek. Gaat u hiermee akkoord?

Dit onderzoek richt zich op de attitudes van schoolleiders in de ontwikkeling van inclusief onderwijs in Nederland. Voor het onderzoek is van belang dat u zo eerlijk mogelijk antwoord geeft op de vragen. De antwoorden zullen niet te herleiden zijn tot u en blijven tussen ons. Probeer zoveel mogelijk politiek of sociaal wenselijke antwoorden te vermijden, dit staat eerlijke uitkomsten van het onderzoek in de weg.

Dit interview bestaat uit drie delen, namelijk over de realisatie van inclusief onderwijs, de kernthema's binnen inclusief onderwijs en de contextgerichte visie op onderwijs. Bij ieder deel zal ik een korte toelichting geven en daarna een aantal interviewvragen stellen.

Heeft u voorafgaand aan het interview nog vragen en/of opmerkingen? Indien u tussendoor vragen of opmerkingen heeft, laat dit dan vooral weten.

Dan gaan we nu beginnen met deel 1.

Deel 1: Attitude t.a.v. realisatie inclusief onderwijs

- Zou u eerst kort wat kunnen vertellen over uw achtergrond (en keuze/visie op beroep) als schoolleider en uw ervaringen in het onderwijs?
- Wat is voor u inclusief onderwijs?

De realisatie van inclusief onderwijs is een proces waarbij steeds meer leerlingen kunnen participeren binnen het reguliere onderwijs. Het gaat dan om leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte, zoals een handicap, beperking of andere een andere vorm van problematiek, waardoor deze leerlingen op dit moment nog geen plek hebben in het regulier onderwijs.

- Vindt u dat er in Nederland een meer inclusieve onderwijsvoorziening moet worden gerealiseerd? Waarom wel of niet?
- Omschrijft u uw eigen school als inclusief? Waarom wel of niet?
 - Indien school (nog) niet inclusief is: Zou u willen werken op een meer inclusieve school?
 - Indien ja en school (nog) niet inclusief is: Wat maakt het dat u zou willen werken op een inclusieve school? Wat zou u kunnen doen om uw school inclusiever te maken?
 - Indien nee: Waarom niet? Wat maakt het dat u niet zou willen werken op een inclusieve school?
 - Indien school inclusief is: Hoe ziet u deze inclusiviteit terug op uw school? Waarom is uw school een inclusieve school?

- De realisatie van inclusief onderwijs betekent dat er op school meer kinderen met een extra ondersteuningsbehoefte komen. Dit zou impact kunnen hebben op uw school en uw werkzaamheden.
 - In hoeverre verwacht u een impact op uw eigen werkzaamheden door de realisatie van inclusief onderwijs?
 - Wat vindt u van deze impact?
 - Waarom verwacht u deze impact?

Dit waren de vragen uit het eerste deel van het interview. Heeft u nog vragen waarop u terug wilt komen? Heeft u vragen voor mij of opmerkingen tot nu toe?

Deel 2: Attitude t.a.v. de thema's inclusief onderwijs

De Nederlandse overheid heeft een werkagenda opgesteld voor de realisatie van inclusief onderwijs in Nederland. In deze werkagenda komen zes thema's aan bod. In dit interview zullen we ingaan op vijf van deze thema's. Ik ben bij ieder thema steeds benieuwd naar uw visie, mening en de rol die u zichzelf hierin geeft. We bespreken de vijf thema's los van elkaar. Ieder thema zal ik kort toelichten.

Thema 1: Toerusten van de scholen en personeel

Binnen het eerste thema gaan we in op het toerusten van de school en het personeel. Het gaat hierbij om het voorbereiden van de school en het personeel. Dit omvat onder andere dat leraren zich blijvend professioneel ontwikkelen. Bovendien is het essentieel om expertise, hulp en ondersteuning direct beschikbaar te hebben in de klas of binnen de school.

- Denkt u dat u en uw personeel op dit moment voldoende toegerust kunnen worden of zijn (in kennis en vaardigheden) om inclusief onderwijs te realiseren? Waarom wel of niet?
- Indien het nodig is dat u of uw personeel een extra opleiding of professionalisering moet volgen ten aanzien van de realisatie van inclusief onderwijs, wat vindt u hier dan van? Waarom?
- Hoe ziet u uw rol in de toerusting van uw personeel en in het beschikbaar stellen van expertise, hulp en ondersteuning?

Het volgende thema gaat verder op de hulp.

Thema 2: Laagdrempelige hulp in en nabij de school

De tweede actielijn is gericht op de hulp die nodig is binnen het onderwijs. Het is de bedoeling dat met de realisatie van inclusief onderwijs hulp vanuit het specialistisch onderwijs (SO en SBO) het regulier onderwijs voorziet. Scholen mogen binnen het inclusief onderwijs een beroep doen op de expertise van het gespecialiseerd onderwijs, de jeugdhulp en de zorg. Het is de bedoeling dat de hulp zoveel mogelijk groepsgericht wordt aangeboden. Indien noodzakelijk kan hulp extern worden aangeboden. Er kan dan ook overgestapt worden tot een speciale onderwijsvoorziening of zorg.

- De actielijn is dus gericht op hulp aan leerlingen. Denkt u dat leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte binnen uw school te kunnen onderwijzen, indien er voldoende externe hulp is voor deze leerlingen? Waarom wel/niet?
- Denkt u dat deze hulp realiseerbaar is binnen uw school?
 - Indien ja: Wat is uw rol in de realisatie van externe hulp?

- Indien nee: Waarom is dit niet mogelijk binnen uw school? Welke rol neemt u aan richting externe hulp?
- Wat zou u ervan vinden als er meer specialistisch hulp in de school komt?
 - Indien nee: Hoe ziet u de koppeling tussen onderwijs en specialistische zorg? Welke rol heeft u hierin?
 - Indien ja: Wat zijn hiervan de voor- en nadelen?

Thema 3: Dekkend aanbod

De derde actielijn is gericht op de leeromgeving. Binnen deze actiepunt werken veel diverse instellingen binnen en met de gemeente samen aan een dekkend aanbod onderwijs en zorg. Indien het noodzakelijk wordt gezien dat een leerling voor langere tijd wisselt van onderwijs naar zorg is dit gewaarborgd. Binnen de realisatie van inclusief onderwijs is het de bedoeling dat de school zo veel mogelijk onderwijs aanbiedt op klassikaal niveau, gericht op de gehele groep leerling. De school krijgt indien nodig de ruimte om maatwerk te leveren, maar dit is altijd in samenspraak met de leerling en zijn ouders/verzorgers.

- De actielijn is dus gericht op een volledig en dekkend aanbod van onderwijs voor alle leerlingen, dus ook met een extra ondersteuningsbehoefte. Denkt u dat het met de invoering van inclusief onderwijs haalbaar is om een doorlopende leerlijn aan te bieden? Waarom wel of niet?
- Wat zou u kunnen en willen doen om een dekkend aanbod voor alle leerlingen te realiseren binnen uw school? Hoe ziet u uw rol binnen de realisatie van een dekkend aanbod?

Thema 4: Regelruimte

Voor de realisatie van inclusief onderwijs is er meer flexibiliteit nodig. Tijdens de ontwikkeling van de leerlingen is flexibiliteit noodzakelijk, deze moet dan ook terug te zien zijn in de (online) leermiddelen. Indien noodzakelijk kan er worden versneld of vertraagd, terwijl leerlingen wel bij elkaar in de klas zitten.

- Denkt u dat meer flexibiliteit binnen de inrichting van de leeromgeving en inzet van middelen bijdraagt aan de realisatie van inclusief onderwijs op uw school? Waarom wel of niet?
- Hoe ziet u uw rol binnen dit thema, dus binnen de realisatie van flexibiliteit in het onderwijs?

Thema 5: Normaliseren van inclusief onderwijs

De laatste actielijn richt zich op het normaliseren van inclusief onderwijs. Voor de implementatie van inclusief onderwijs is het noodzakelijk dat inclusief onderwijs de norm wordt. De bijbehorende normen, waarden, gedachten en handelingen moet normaal worden binnen de samenleving.

- Denkt u dat inclusief onderwijs genormaliseerd kan worden? Waarom wel of niet?
- Vindt u dat inclusief onderwijs meer genormaliseerd moet worden? Waarom wel of niet?
- Wat zou u kunnen en willen doen om inclusief onderwijs te normaliseren bij u op school?

Deel 3: Attitude t.a.v. de transitie naar een contextuele visie op onderwijs

- Wat is u visie op onderwijs?

Zowel de Nederlandse overheid als de verenigde naties beschrijven in hun rapport het belang van een contextuele en groepsgerichte visie op onderwijs voor de implementatie van onderwijs. Hierbij wordt het onderwijs op die manier ingericht dat onderlinge verschillen in ondersteuningsbehoefte niet langer relevant (of in ieder geval in de mindere mate) zijn. Hiermee vindt een verandering in het perspectief op problemen en verschillen in het onderwijs plaats. Eventuele ontwikkelingsproblemen worden niet meer onderzocht bij alleen de leerling, maar gezien als een probleem dat ontstaat in de interactie tussen de leerling en zijn omgeving.

- Wat vindt u van een meer contextgerichte visie op onderwijs?
- Welke voor- en nadelen hangen samen met een meer contextgerichte visie op onderwijs?
- Denkt u dat een transitie van een individuele benadering naar een contextuele benadering bijdraagt aan de realisatie van inclusief onderwijs?

Afsluiting van het interview

Graag wil ik u bedanken voor uw tijd en uw antwoorden.

- Is er nog een vraag waarop u wilt terugkomen? Of wilt u nog iets vertellen waar geen ruimte voor was?

Bijlage B

Informatiebrief voor schoolleiders

Waarom ontvang ik deze informatie?

U bent uitgenodigd om mee te doen aan het onderzoek naar de attitude van de schoolleider in het basisonderwijs en de realisatie van inclusief onderwijs. Dit onderzoek is gericht op de belangrijke ontwikkelingen binnen dit onderzoeksthema in Nederland. Waar veel onderzoek is gedaan naar de attitude van leerkrachten, is er beperkt onderzoek gedaan naar de attitude van de schoolleider.

U bent uitgenodigd om deel te nemen omdat u schoolleider in regulier basisonderwijs bent. De interviews vinden plaats tussen september 2023 en oktober 2023. In goedkeuring van de ethische commissie van de afdeling Gedrags- en maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen vindt dit onderzoek plaats. De onderzoeker staat onder supervisie van dr. M. Hingstman, universitair docent bij de faculteit Gedrags- en maatschappijwetenschappen (m.hingstman@rug.nl). De interviews en resultaten van dit onderzoek zullen alleen worden gebruikt voor dit onderzoek.

Moet ik verplicht deelnemen aan dit onderzoek?

Deelname aan dit onderzoek is vrijwillig. Uw toestemming is nodig voor het gebruik van uw gegevens en antwoorden voor de masterthese. Het is daarom van belang dat u alle informatie goed doorleest en eventuele vragen stelt aan de onderzoeker. U kunt vervolgens beslissen of u wilt deelnemen aan het onderzoek. Als u ervoor kiest om niet deel te nemen aan het onderzoek, is een motivering niet vereist. Tijdens het onderzoek heeft u ook te allen tijde het recht om uw deelname te stoppen, ook hiervoor is geen motivering nodig."

Waarom dit onderzoek?

Het doel van dit onderzoek is kijken welke attitudes schoolleiders in het basisonderwijs hebben ten aanzien van de implementatie van inclusief onderwijs. Het is bekend dat attitudes van betrokkenen bij de realisatie van inclusief onderwijs een grote rol spelen. Desondanks is er maar beperkt onderzoek verricht naar de attitudes van schoolleiders in relatie tot inclusief onderwijs, terwijl het aannemelijk is dat deze attitudes een aanzienlijke invloed hebben op het fundament van inclusief onderwijs.

Wat wordt er van u gevraagd tijdens het onderzoek?

Er wordt gevraagd om toestemming te geven voor deelname aan dit onderzoek. Daarnaast wordt er gevraagd om toestemming voor het opnemen van het interview. Vervolgens vindt er een interview plaats met de duur van 45 tot 60 minuten. Het interview kan zowel fysiek als online worden plaatsvinden. Het interview is onderverdeeld in drie delen. Het eerste deel richt zich op de algemene visie op de implementatie inclusief onderwijs, het tweede deel behandelt de werkgenda van de

Nederlandse overheid, en het derde deel gaat dieper in op de overgang naar een contextuele visie op onderwijs. Voor deze delen is geen specifieke voorkennis vereist, aangezien tijdens het interview verdere uitleg wordt gegeven.

Wat zijn de consequenties als ik meedoe?

Door deel te nemen draagt u bij aan het vormen van inzicht in de attitudes van schoolleiders ten opzichte van inclusief onderwijs. Uw deelname levert een waardevolle bijdrage aan het bredere wetenschappelijke onderzoek naar de realisatie van inclusief onderwijs. Het is mogelijk dat de tijdsinvestering voor uw deelname als belastend wordt ervaren. Vanwege de aard van de onderwerpen die in dit onderzoek worden behandeld, is de kans op negatieve psychologische gevolgen minimaal. Mocht u echter andere nadelige gevolgen ervaren, aarzel dan niet om dit met de onderzoeker te delen.

Hoe wordt er omgegaan met uw interview?

Slechts de onderzoeker en de supervisor zullen de opnames van de interviews en de bijbehorende transcripten kunnen inzien. Tijdens de opnames wordt geprobeerd om namen of informatie die naar u zou kunnen leiden, te vermijden. Mocht dergelijke informatie wel genoemd worden, zullen deze niet worden opgenomen in het transcript. Zowel de audiobestanden als de transcripten worden veilig bewaard op een beveiligde 'y-schijf' van de RUG, waarvoor unieke codes worden gebruikt. Deze codes worden ook gebruikt in een afzonderlijk sleutelbestand om deelnemers te kunnen identificeren als ze zich willen terugtrekken uit het onderzoek. Gedurende de periode van het schrijven van de masterthese hebben zowel de onderzoeker als de supervisor toegang tot deze map op de y-schijf. Na afronding van de masterthese zullen de gegevens enkel toegankelijk blijven voor de supervisor.

Deelnemers hebben de mogelijkheid om zich terug te trekken uit het onderzoek tot en met 1 november 2023. Voor de analyse van de gegevens wordt gepseudonimiseerde informatie gebruikt, wat inhoudt dat de gegevens niet meer naar een specifieke deelnemer te herleiden zijn. Deze gegevens zullen gedurende tien jaar worden bewaard. Uw persoonlijke informatie, zoals uw naam en e-mailadres, worden verwijderd zodra de audiobestanden zijn getranscribeerd.

Wat moet u nog meer weten?

Vragen met betrekking tot het onderzoek kunnen op elk moment gesteld worden: voorafgaand aan, tijdens en na afloop van het onderzoek, bij de onderzoeker. Als u vragen of bezorgdheden heeft over uw rechten als deelnemer aan dit onderzoek, staat het u vrij om contact op te nemen met de Commissie Ethiek van de afdeling Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen via ecpedon@rug.nl. Mocht u vragen of zorgen hebben met betrekking tot uw privacy of hoe uw persoonlijke gegevens worden behandeld, kunt u ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen via privacy@rug.nl

Informed Consent

Hieronder volgt het toestemmingsgedeelte van deze brief:

- Ik heb de informatie over het onderzoek gekregen. Ik heb de gelegenheid gehad om vragen te stellen over het onderzoek.
- Ik begrijp de informatiebrief en ik ken mijn rechten als deelnemer.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is.
- Ik begrijp dat ik te allen tijde kan stoppen met het onderzoek, zonder reden van opgaaf en consequenties.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

- Ja, ik geef toestemming voor deelname; deze toestemming loopt tot 01-11-23
- Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio/video-opnames tijdens het onderzoek:

- Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer (hiermee geeft u toestemming voor de verwerking van mijn persoonsgegevens zoals vermeld in deze brief)
- Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd en dat alles is toegelicht.

| Volledige naam deelnemer: | Handtekening deelnemer: | Datum: |
|---------------------------|-------------------------|--------|
| | | |

| Volledige naam aanwezige onderzoeker: | Handtekening onderzoeker: | Datum: |
|---------------------------------------|---------------------------|--------|
| Dione Elise Vogelzang | | |

U heeft recht op een kopie van deze brief.

Bijlage C

| Codeerinstructie | | |
|--|--|--|
| 1. Bij het coderen van een attitude kunnen over het algemeen twee codes worden toegekend, hierbij gaat het om een component en een beoordeling (dus een fragment kan in dit geval twee codes (of meer) toegekend krijgen) 2. Bij het coderen van een ervaring of opgedane kennis graag naast een beoordeling van de ervaring, ook toekennen met welke partij de ervaring of kennis is opgedaan (dus een fragment kan in dit geval twee codes (of meer) toegekend krijgen) | | |
| | Codes (<u>Deductief/ inductief</u>) | Indicatoren |
| <u>Attitudecomponent</u> | <u>Gedrag</u> | De attitude bestaat uit bepaalde intenties tot handelen van een schoolleider (vb.: de bereidheid om aanpassingen te doen) |
| | <u>Gevoel</u> | De attitude bestaat uit bepaalde gevoelens van een schoolleider (vb.: gevoelens van angst voor reacties van ouders) |
| | <u>Cognitief</u> | De attitude bestaat uit bepaalde overtuiging van een schoolleider (vb.: overtuiging dat alle kinderen recht hebben op onderwijs) |
| <u>Attitudebeoordeling</u> | <u>Positief</u> | De attitude van de schoolleider is vooruitstrevend, enthousiast, optimistisch, vastberaden etc. |
| | <u>Neutraal</u> | De attitude van de schoolleider heeft geen duidelijke voorkeur, ziet het zoals het komt |
| | <u>Negatief</u> | De attitude van de schoolleider is pessimistisch, cynisch, onverschillig ontkennend, afwijzend, als slecht beschouwend. |
| <i>Ervaring of opgedane kennis</i> | <i>Positief</i> | De schoolleider spreekt over een positieve ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Negatief</i> | De schoolleider spreekt over een negatieve ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Neutraal</i> | De schoolleider spreekt over een neutrale ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| <i>Ervaring met een ...</i> | <i>Integraal Kind centrum</i> | De schoolleider spreekt over (de ontwikkeling van) een integraal kindcentrum als ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Stichting</i> | De schoolleider spreekt over de stichting/ bestuur/ vereniging <i>van de school</i> als ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |

| | | |
|---------------------------|-----------------------------|---|
| | <i>Samenwerkingsverband</i> | De schoolleider spreekt over het samenwerkingsverband als ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Ouders</i> | De schoolleider spreekt over ouders als ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Gemeente</i> | De schoolleider spreekt over de gemeente als ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Wijkteam</i> | De schoolleider spreekt over een wijkteam als ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Intern begeleider</i> | De schoolleider spreekt over de samenwerking met de intern begeleider m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <i>Ervaring - overig</i> | De schoolleider spreekt over een overige ervaring m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Visie op onderwijs</u> | <u>Individueel</u> | De schoolleider spreekt over een ondersteuningsbehoefte als een probleem |
| | | De schoolleider spreekt over een ondersteuningsbehoefte als reden voor inclusie of exclusie |
| | | De schoolleider spreekt van specifieke en op maat gemaakte aanpakken bij leerlingen |
| | <u>Contextueel</u> | De schoolleider spreekt over natuurlijke diversiteit tussen leerlingen |
| | | De schoolleider spreekt over structurele veranderingen van het onderwijssysteem (zowel op micro, meso of macroniveau) |
| | | De schoolleider spreekt over een schoolgerichte of klassikale aanpak |
| | <i>Praktijkvoorbeeld</i> | De schoolleider geeft een voorbeeld uit de eigen praktijk m.b.t. inclusief onderwijs |
| | <u>Algemeen - Overig</u> | Alle belangrijke zaken die niet passen binnen bovenstaande coderingen. |

| Codeerinstructie | |
|--|--|
| Deze codeboom kan gebruikt worden voor het coderen van alle rollen die een schoolleider zichzelf (of de schoolleider in het algemeen) toekent. | |
| Codes (<u>Deductief/ inductief</u>) | Indicatoren (en/of) |
| <u>Inwerkprogramma</u> | De schoolleider spreekt over een inwerkprogramma voor personeel m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Buddysysteem</u> | De schoolleider spreekt over een buddysysteem voor personeel m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Professionalisering</u> | De schoolleider spreekt over afspraken met betrekking tot professionalisering van het personeel m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Lerarenopleiding</u> | De schoolleider spreekt over afspraken met regionale lerarenopleidingen m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Stageplekken</u> | De schoolleider spreekt over de mogelijkheid van het personeel om elders stage te lopen of de mogelijkheid om bij de schoolleider op school stage te lopen m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Kennisdelingsbijeenkomsten</u> | De schoolleider spreekt over het deelnemen aan kennisdelingsbijeenkomsten m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Tijd en ruimte</u> | De schoolleider spreekt over het bieden van voldoende tijd en ruimte voor professionalisering m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Huidige expertise</u> | De schoolleider spreekt over de huidige (al dan niet aanwezige) expertise binnen de school m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Benodigde expertise</u> | De schoolleider spreekt over expertise die nodig zal zijn binnen de school m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Financiën - professionalisering</u> | De schoolleider spreekt over benodigde financiering of over de invulling van budgetten binnen de school, het bestuur of het samenwerkingsverband met betrekking tot professionalisering m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Gesprekkencyclus</u> | De schoolleider spreekt over de uitvoering van een gesprekkencyclus met leerlingen en ouder(s)/verzorger(s) indien sprake van ondersteuningsbehoefte bij de leerling |
| <u>Evalueren</u> | De schoolleider spreekt over het evalueren van de inzet van ondersteuningsbehoefte |
| <u>Contactpersoon</u> | De schoolleider spreekt over het aanstellen van een persoon voor de coördinatie van de ondersteuningsbehoefte |
| <u>Inrichting/invulling ondersteuning</u> | De schoolleider spreekt over het bedenken van de invulling van de ondersteuningsbehoefte e.d. |
| <u>Financiën – ondersteuning</u> | De schoolleider spreekt over benodigde financiering of over de invulling van budgetten binnen de school, het bestuur of het samenwerkingsverband met betrekking tot ondersteuningsbehoefte van de leerling |

| | |
|-----------------------------------|---|
| <u>Visie</u> | De schoolleider spreekt over het opstellen van een gezamenlijke visie op inclusief onderwijs |
| <u>Doelstelling</u> | De schoolleider spreekt over het opstellen van gezamenlijke doelen m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Randvoorwaarden</u> | De schoolleider spreekt over randvoorwaarden realiseren m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Transitie naar praktijk</u> | De schoolleider spreekt over het vertalen van de visie naar de praktijk m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Borgen visie</u> | De schoolleider spreekt over het borgen van de visie m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Werkbaarheid</u> | De schoolleider spreekt over de werkbaarheid van het personeel |
| <u>Zachte landing</u> | De schoolleider spreekt over een zachte landing van leerlingen |
| <u>Aanspreekpunt</u> | De schoolleider spreekt over het aanstellen van een persoon binnen het team als aanspreekpunt van de school voor andere scholen en partijen |
| <u>Volgen van de ontwikkeling</u> | De schoolleider spreekt over het volgen van de ontwikkeling van de leerling |
| <u>Formatief evalueren</u> | De schoolleider spreekt over formatief evalueren van de ontwikkeling van de leerling |
| <u>Toetsing</u> | De schoolleider spreekt over het aanpassen van toetsing m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Uitdragen</u> | De schoolleider spreekt over het zelf uitdragen (door de schoolleider zelf) van inclusief onderwijs |
| <u>Profileren</u> | De schoolleider spreekt over het profileren van de school als inclusieve school |
| <u>Mogelijkheden</u> | De schoolleider spreekt over de term 'wat kan er' m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Verandering</u> | De schoolleider spreekt over verandering die hij kan doen binnen de school m.b.t. inclusief onderwijs. |
| <u>Experimenten</u> | De schoolleider spreekt over experimenten die zij (willen) doen binnen de school m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Voorbeeld</u> | De schoolleider spreekt over het goede voorbeeld willen zijn als school en team m.b.t. inclusief onderwijs |
| <u>Taal en cultuur</u> | De schoolleider spreekt over dezelfde taal spreken en dezelfde cultuur hebben binnen de school m.b.t. inclusief onderwijs |
| <i>Rol - overig</i> | De schoolleider spreekt over een andere rol of taak m.b.t. inclusief onderwijs |