

## **Attitude op inclusief onderwijs en het inzetten van inclusief leiderschap**

*Een onderzoek naar de attitudes van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en inclusief leiderschap, en de invloed van de achtergrondkenmerken op deze relatie*

Naam: Roy Picek (S5518784)

Supervisor: Dr. A.A. de Boer

Tweede beoordelaar: Dr. D. Kostons

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Masterthese Orthopedagogiek

Datum: 9 juli 2024

Woorden: 10581



**rijksuniversiteit  
groningen**

**faculteit gedrags- en  
maatschappijwetenschappen**

## Abstract

**Background.** There is limited knowledge about principals' attitudes towards inclusive education and the implementation of inclusive leadership within both mainstream and special education.

The objective of this study is to enhance understanding of the relationship between principals' attitudes towards inclusive education and the practice of inclusive leadership, while also examining how background characteristics influence this relationship. The research aims to address the following questions: To what extent is the attitude of school leaders towards inclusive education related to inclusive leadership? Additionally, how do background characteristics influence this relationship? The background characteristics included gender, educational sector, and years of professional work experience.

**Method.** In the current study, a cross-sectional survey was conducted in which data were collected from 74 principals in mainstream and special educational settings. To gain insight in the degree of inclusive leadership, three dimensions were measured: transformational leadership, distributed leadership and instructional leadership. The attitude of the principal was measured by using the following parameters: cognitive component, affective component and behavioral component. To study the relationships between the variables, the data were analyzed using Pearson correlation, independent samples t-tests and multiple regression analyses.

**Results.** The statistical analysis revealed that there is no significant relationship between principals' attitudes towards inclusive education and inclusive leadership. Notably, the cognitive and affective components demonstrated significant correlations with shared leadership. Furthermore, gender was found to influence the relationship between these parameters.

**Conclusion.** This study did not find a significant relationship between principals' attitudes towards inclusive education and their willingness to implement inclusive leadership. Nevertheless, the generally neutral sentiment of the principals and their conviction regarding the beneficial effects of inclusive education correlate with the allocation of sharing leadership responsibilities among school staff. Additionally, this relationship appears to be influenced by the gender of the principal. Further research should extensively study the attitude of principals and investigate whether training and professional guidance improve their attitude towards inclusive education.

*Keywords:* attitude; demographic differences; inclusive education; inclusive leadership; principals

## Samenvatting

**Achtergrond.** Er is weinig bekend over de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en het inzetten van inclusief leiderschap in het regulier- en speciaal onderwijs. Het doel van dit onderzoek is om te ontdekken of de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs samenhangt met het inzetten van inclusief leiderschap, en in hoeverre de achtergrondkenmerken deze relatie beïnvloeden. Hiervoor zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld: In hoeverre hangt de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs samen met inclusief leiderschap? En wat is de invloed van de achtergrondkenmerken op deze relatie? Onder achtergrondkenmerken wordt geslacht, onderwijssector en aantal jaren werkervaring verstaan.

**Methode.** In het huidige onderzoek is een cross-sectioneel vragenlijstonderzoek uitgevoerd waarin gegevens zijn verzameld van 74 schoolleiders in het regulier- en speciaal onderwijs. Deze gegevens zijn verzameld via speciaal onderwijsorganisatie RENN4 en gemeten aan de hand van de ASIE-leerkracht vragenlijst. Om inzicht te krijgen in de mate van inclusief leiderschap zijn drie dimensies gemeten: transformationeel leiderschap, gedeeld leiderschap en instructioneel leiderschap. De attitude van de schoolleider is beoordeeld op basis van het cognitieve component, het affectieve component en het gedragscomponent. Om de samenhang tussen de variabelen te bestuderen, zijn de gegevens geanalyseerd met behulp van de Pearson correlatie, independent samples t-tests en multiële regressieanalyses.

**Resultaten.** Na het uitvoeren van de statistische toetsen bleek er geen significante relatie te bestaan tussen de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en inclusief leiderschap. Het cognitieve component en het affectieve component bleken significant te correleren met gedeeld leiderschap. De gemiddelde scores tussen het geslacht verschillen significant met de attitude van schoolleiders. Tevens bleek dat het geslacht de relatie tussen het cognitieve component en het affectieve component met gedeeld leiderschap significant beïnvloedt.

**Conclusie.** Er bleek in dit onderzoek geen significante relatie te bestaan tussen de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en de bereidheid om inclusief leiderschap toe te passen. Het doorgaans neutrale gevoel van de schoolleider en de overtuiging dat inclusief onderwijs een positieve uitwerking heeft op het onderwijs, correleert significant met het verdelen van leiderschapstaken over het onderwijspersoneel. Bovendien wordt deze relatie beïnvloed door het geslacht van de schoolleider. Er wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek de attitude van schoolleiders uitgebreider te bestuderen en te onderzoeken of trainingen en professionele begeleiding de attitude tegenover inclusief onderwijs verbeteren.

*Sleutelwoorden:* attitude; achtergrondkenmerken; inclusief leiderschap; inclusief onderwijs;

## **Inleiding**

In de afgelopen decennia is er zowel op nationaal als internationaal niveau gestreefd naar het creëren van een onderwijssysteem waarin leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs worden opgenomen (Lindner et al., 2023b). Dit heeft zich vertaald in verschillende internationale beleidsdocumenten, zoals: de Salamanca Statement en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, die het belang om een inclusief onderwijssysteem te realiseren benadrukt (UNESCO, 1994; United Nations, 2007). De Nederlandse overheid benadrukt eveneens het belang van inclusie, echter blijft de realisatie uit aangezien het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs toeneemt (CBS Statline, 2024).

Verschillende onderzoeken tonen aan dat de schoolleider een onmisbare rol vervult bij het introduceren en doorvoeren van onderwijsvernieuwingen (DeMatthews & Mueller, 2021; Europees agentschap, 2018). Om een inclusief onderwijssysteem te realiseren is het van belang dat de schoolleider een positieve attitude tegenover inclusie aanneemt en inzet op inclusief leiderschap (Europees Agentschap, 2018; Struyf et al., 2022b). In het huidige onderzoek wordt hetgeen hierboven nader beschreven.

### *1.1 Inclusief Onderwijs*

Een inclusief onderwijssysteem streeft ernaar om alle leerlingen, ongeacht de specifieke ondersteuningsbehoefte, een plek in het regulier onderwijs te bieden (Coates & Vickerman, 2008). De visie van de Boer et al. (2012) voegt hieraan toe: inclusief onderwijs is een volledige en actieve deelname van elke leerling in het regulier onderwijs, zodanig dat elke leerling zich volwaardig en geaccepteerd voelt in de school. Dit houdt in dat er geen onderscheid plaatsvindt tussen leerlingen met en zonder specifieke onderwijsbehoeften. De docent en de leerlingen omarmen de diversiteit (Van Houten, 2008). Naast het realiseren van gelijkwaardige behandeling voor alle leerlingen, heeft dit onderwijssysteem doorgaans een positief effect op de academische prestaties van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften. Deze leerlingen behalen doorgaans betere cijfers en boeken meer academische vooruitgang dan leerlingen in het speciaal onderwijs (Freeman & Alkin, 2000; Markussen, 2004). Daarnaast biedt dit onderwijssysteem leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften de kans om met een diverse groep leeftijdsgenoten om te gaan, wat resulteert in het opbouwen van wederkerige vriendschappen tussen leerlingen met en zonder specifieke ondersteuningsbehoeften (Mikami et al., 2013). Bovendien kan dit bijdragen aan een toename van begrip en empathie onder leerlingen, waardoor het stigma rondom leerlingen die speciaal onderwijs volgen, mogelijk vermindert.

### *1.2 Attitude*

Doorgaans vormt het denken van schoolleiders over leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften de basis voor de bereidheid tot handelen (Struyf et al., 2022b). Het denken en de bereidheid tot handelen kan worden omschreven als een attitude. In de sociale psychologie

wordt attitude op verschillende manieren omschreven. Greenwald en Banaji (1995) definiëren dit concept als positieve en negatieve evaluaties van stimuli, objecten, personen, ideeën en gebeurtenissen. In deze studie wordt attitude gedefinieerd als een zienswijze of standpunt die een individu kan aannemen met betrekking tot een bepaald onderwerp, welke een weerspiegeling is van de schoolleider zijn denken (overtuiging: cognitieve component), emoties (voelen: affectieve component) en de bereidheid om te handelen (gedrag: gedragscomponent) (Triandis, 1971).

In dit onderzoek wordt de driecomponenten theorie van Triandis (1971) nader toegelicht.

De reden hiervoor is dat deze theorie regelmatig wordt ingezet in de sociale psychologie (Struyf et al., 2022b) en vanuit een multidimensionaal perspectief inzicht biedt in de vorming van attitudes en de invloed hiervan op de bereidheid tot handelen (Struyf, 2022b; Triandis, 1977). Volgens deze theorie is de attitude van een individu een weerspiegeling van drie componenten: 1) een cognitief component, 2) een affectief component en 3) een gedragscomponent welke hieronder nader zijn toegelicht.

Allereerst de *cognitieve component*. Dit verwijst naar de overtuiging van een schoolleider of de uitvoering van een specifieke handeling op positieve of negatieve wijze uitpakt (Triandis, 1971).

Wanneer een schoolleider ervan overtuigd is dat het invoeren van inclusief leiderschap resulteert in betere academische uitkomsten en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind bevordert, zal die sneller geneigd zijn om daar naar te handelen. Ten tweede de *affectieve component*. Dit verwijst naar pure emoties als vreugde, plezier, frustraties of afkeer die een schoolleider koestert bij het uitvoeren van zijn werkzaamheden. Hoe deze gevoelens tegenover inclusief onderwijs worden geuit, is doorgaans afhankelijk van de overtuigingen van de schoolleider over zijn eigen gewoonten en de perceptie van de omgeving ten aanzien van inclusie (Ditsa, 2013). Indien een schoolleider en de omgeving positieve gevoelens koesteren tegenover inclusie, verhoogt dit doorgaans de kans op het realiseren van inclusie (Struyf et al., 2022b). Tot slot de *gedragscomponent*. Dit component verwijst naar het fysieke handelen van de schoolleider, dat beïnvloed wordt door het gevoel en de overtuiging van de schoolleider om de handeling tot een goed einde te brengen (Triandis, 1977). Wat stelt dat als een schoolleider positief tegenover inclusief onderwijs instaat en overtuigd is dat het van betekenis is voor zowel de leerlingen als het onderwijspersoneel, onderwijsveranderingen doorgaans worden doorgevoerd.

De attitude van de schoolleiders en de impact daarvan op het realiseren van inclusief onderwijs worden in meerdere onderzoeken belicht. Schoolleiders met een positieve attitude tegenover inclusie houden over het algemeen meer rekening met de specifieke behoeften van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften (Avramidis & Norwich, 2002; Hehir & Katzman, 2012). Een negatieve attitude daarentegen zorgt voor terughoudendheid bij het includeren van leerlingen met specifieke behoeften in het regulier onderwijs. Studies naar deze attitudes tonen aan dat deze voor docenten en schoolleiders uiteenlopen. Zo blijkt uit de studie van de Boer et al. (2011) dat docenten vaak een neutrale tot negatieve attitude hebben ten opzichte van de participatie van leerlingen met specifieke 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). Uit het onderzoek van Urton et al. (2014) blijkt dat Duitse schoolleiders en docenten overwegend een positieve attitude nalaten tegenover inclusief onderwijs en daarmee positief gestemd zijn dat de realisatie van dit onderwijssysteem aansluit bij de behoeften van alle leerlingen.

### 1.3 Achtergrondkenmerken

Verschillende onderzoeken hebben de achtergrondkenmerken van schoolleiders en de invloed hiervan op het includeren van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften belicht (Bailey & Duplessis, 2016; Lindner et al., 2023). In het huidige onderzoek worden de achtergrondkenmerken: *geslacht, aantal jaren werkervaring en onderwijssector* bestudeerd.

Onderzoeken naar het *geslacht* van schoolleiders rapporteren uiteenlopende resultaten. Vrouwelijke schoolleiders zijn doorgaans toleranter en tonen meer sympathie voor het includeren van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften dan mannelijke schoolleiders (Avramidis et al., 2000). Daarnaast constateert Harvey (1985) een marginaal verschil tussen de geslachten, waarbij vrouwelijke schoolleiders doorgaans een positievere attitude op het integreren van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften dan mannelijke schoolleiders.

Dit verschil in attitude wordt tevens beaamt door de studie van de Boer et al. (2021), die aantoont dat vrouwelijke schoolleiders over het algemeen positiever gestemd zijn tegenover inclusie dan mannelijke schoolleiders. Ander onderzoek rapporteert echter geen significant verschil tussen mannelijke en vrouwelijke schoolleiders tegenover inclusief onderwijs (Joy & N, 2018).

Wat betreft de *onderwijssector*, is er weinig bekend over de attitude van de schoolleider met betrekking tot de sector waarin zij werken. Om die reden zijn er onderzoeken meegenomen die zich richten op docenten. Het onderzoek van Struyf et al (2022) toont aan dat docenten in het speciaal onderwijs doorgaans positiever tegenover inclusie staat dan docenten in het regulier onderwijs. Reden hiertoe is dat zij doorgaans meer expertise hebben met betrekking tot de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen en daardoor beter toegerust zijn om deze leerlingen te integreren in het regulier onderwijs. Tegenstrijdige resultaten rapporteren Ball & Green (2014) waarin de kennis van schoolleiders niet samenhangt met de attitude tegenover het includeren van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften.

Voor het *aantal jaren werkervaring* rapporteert Vähäsantanen & Eteläpelto (2009) dat docenten met meer dan 20 jaar werkervaring minder positief tegenover inclusie staan dan docenten met 10-14 jaar werkervaring. Gal et al., (2010) ondersteunen deze bevindingen deels door te stellen dat het aantal jaren werkervaring een belangrijke rol speelt tegenover de bereidheid om inclusie te realiseren. Een andere studie rapporteert echter dat schoolleiders met meer werkervaring eerder geneigd zijn om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften te ondersteunen. De reden hiervoor is dat zij doorgaans over meer expertise beschikken, wat hen doorgaans bekwaamer maakt in het realiseren van een inclusieve leeromgeving (Ellins & Porter, 2005).

#### 1.4 Inclusief leiderschap

Naast de attitude van de schoolleider speelt de leiderschapsstijl een fundamentele rol bij het realiseren van een inclusief onderwijsbeleid (Óskarsdóttir et al., 2018). Een recent rapport van de European Agency for Special Needs and Inclusive Education (European Agency, 2020b) benadrukt het belang van schoolleiderschap bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen door middel van het beleidskader: Inclusief schoolleiderschap. Dit beleidskader beoogt schoolleiders te ondersteunen bij het inzetten van inclusief leiderschap en wordt in dit hoofdstuk nader beschreven. Dit kader stelt dat schoolleiders allereerst een inclusieve onderwijsvisie moeten ontwikkelen, waarin alle leerlingen voorzien worden van betekenisvolle, hoogwaardige onderwijskansen in de lokale gemeenschap, samen met leeftijdsgenoten (Europese Agentschap, 2015). Dit vertaalt zich naar het inzetten van drie leiderschapsstijlen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020b). Dit zijn de transformationele-, instructieve- en distributieve leiderschapsstijl, welke tezamen de inclusief leiderschapsstijl omvatten, zie Figuur 1. Het tegelijkertijd inzetten van deze stijlen heeft een positieve impact op de leerprestaties van de leerlingen, de pedagogische onderwijskwaliteit en de professionele ontwikkeling van het onderwijspersoneel (Oeso, 2016). Het onderzoek van Shava & Heystek (2021) sluit hier deels op aan, inclusief leiderschap leidt doorgaans tot beter geschoold onderwijspersoneel en verbetert de academische prestaties van leerlingen. De praktische toepassingen van deze stijlen zijn hieronder nader toegelicht.

Ten eerste *transformationeel leiderschap*. Binnen deze leiderschapsdimensie creëert de schoolleider een klimaat waarin het onderwijspersoneel betrokken wordt bij het toewerken naar een gedeelde visie op inclusief onderwijs. Het opbouwen van een gedeelde visie komt tot stand door de individuele waarden, overtuigingen en de gedachten van het onderwijspersoneel op inclusief onderwijs mee te nemen (Diamond & Spillane, 2016). Door erkenning te geven aan het onderwijspersoneel voelen zij zich verbonden met het beleid dat op zijn beurt de kwaliteit van inclusief onderwijs over het algemeen verbetert (Aryee et al., 2012).

Ook zorgt de schoolleider er binnen deze leiderschapsstijl voor dat het onderwijspersoneel zich innoveert door onderwijsprofessionals in te schakelen en door het personeel te voorzien van voldoende onderwijsmaterialen die van fundamenteel belang zijn om het leerproces van het kind te ondersteunen en de betrokkenheid te vergroten (Conrad & Brown, 2011). Tevens stelt de schoolleider samen met het onderwijspersoneel persoonlijke doelen op die gelinkt zijn aan het inclusief onderwijsbeleid. Na het opstellen van deze doelen wordt de ruimte geboden om met de docenten te reflecteren op deze doelen, waardoor de vastberadenheid om het doel te bereiken, toeneemt (Lambert, 2002). Uit onderzoek van Tepper et al. (2018) is gebleken dat schoolleiders bij het uitvoeren van deze leiderschapsstijl soms vanuit eigen persoonlijke belangen handelen en daarmee het onderwijspersoneel het gevoel geven niet gezien of gehoord te worden. Kortom, tijdens het toepassen van deze leiderschapsstijl, staat het ontwikkelen van het onderwijspersoneel en het ontwikkelen van een onderwijsvisie centraal om daarmee toe te werken naar inclusief onderwijs (Roose & Wilssens, 2019).

Ten tweede, *gedeeld leiderschap*. Deze dimensie van leiderschap erkent dat inclusieve scholen te complex zijn om geleid te worden door één enkele schoolleider en dat leiderschapstaken van nature verdeeld worden. Dit type leiderschap wordt ook wel *teacher leadership* genoemd waarin het nemen van beslissingen als een collectieve verantwoordelijkheid wordt gezien. Zo worden docenten, leerlingen en ouders in staat gesteld om invloed uit te oefenen op het realiseren van een inclusief onderwijsbeleid (Liasidou en Svensson, 2013). Deze actoren worden gezien als de drijvende kracht achter het veranderingsproces naar inclusief onderwijs. Spillane et al. (2008) voegt hier aan toe dat het belangrijk is dat deze actoren onderling verbonden zijn met elkaar aangezien dit doorgaans resulteert in efficiënte besluitvorming. Bovendien is het van belang dat de schoolleider het onderwijspersoneel ondersteunt door hen van advies te voorzien en de mogelijkheid biedt om verwachtingen naar elkaar uit te spreken. Hierdoor ontstaat een gevoel van saamhorigheid wat op zijn beurt doorgaans leidt tot verbinding en de motivatie om inclusie te realiseren (Ryan en Deci, 2000).

Tot slot, *instructioneel leiderschap*. Binnen deze dimensie van leiderschap is het behalen van de hoogst haalbare leerresultaten een drijvende kracht voor de schoolleider. Vanuit dit uitgangspunt probeert de schoolleider samen met het onderwijspersoneel een zo'n effectief mogelijk onderwijscurriculum op te stellen dat aansluit bij de behoeften van leerlingen. Het realiseren van dit curriculum begint bij het coördineren en het gezamenlijk opstellen van de onderwijsdoelen die vervolgens door de directeur worden gemonitord (Hallinger & Wang, 2015). Daarnaast is het van belang dat de schoolleider het onderwijspersoneel centraal stelt door naar de behoeften te luisteren en het personeel te voorzien van onderwijsmaterialen die aansluiten bij de behoeften van iedere individuele leerling. Bovendien dient de schoolleider de pedagogische, organisatorische en didactische kwaliteiten van docenten te versterken door het begrip over hoe leerlingen tot leren komen te vergroten en door de toepassing van geschikte onderwijsstrategieën te bespreken (Óskarsdóttir et al., 2018). De schoolleider heeft daarnaast de taak om samen met de docenten te reflecteren op het aangeboden onderwijs (Adams, 2016). Kortom, de schoolleider moet een leeromgeving inrichten die zich richt op het behalen van hoge academische resultaten. Het streven naar deze resultaten gaat in overleg met eenieder die betrokken is bij het onderwijs en wordt regelmatig gemonitord en geëvalueerd (Nguyen et al., 2017).



**Figuur 1**

Drie Leiderschapsdimensies van Inclusief Leiderschap



### 1.5 Het huidige onderzoek

Bovenstaande literatuur laat zien dat het realiseren van inclusief onderwijs voor leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften niet vanzelfsprekend is. Dat blijkt onder andere uit de tienduizenden leerlingen dat speciaal onderwijs volgen (CBS Statline, 2024). Zij maken hierdoor geen onderdeel uit van het reguliere onderwijssysteem, waardoor sociale isolatie in stand wordt gehouden. Om hier verandering in aan te brengen zijn er de afgelopen decennia meerdere internationale verdragen ondertekend en beleidsmaatregelen ingevoerd met als doel om inclusief onderwijs te realiseren (Óskarsdóttir et al., 2020). Het doel van de Nederlandse overheid is om in 2035 inclusief onderwijs te realiseren (OC&W, 2023). Bovenstaande literatuur beschrijft dat de schoolleider van cruciaal belang is in het realiseren van onderwijsveranderingen.

Echter blijkt dat juist de schoolleiders over onvoldoende kennis beschikken om het onderwijssysteem zodanig in te richten dat het tegemoetkomt aan de specifieke ondersteuningsbehoeften van leerlingen. Uit onderzoek is gebleken dat het realiseren van onderwijsveranderingen begint bij het hebben van een positieve attitude op inclusief onderwijs. Daarnaast is het inzetten van inclusief leiderschap van cruciaal belang om tot inclusief onderwijs te komen. Of, en in welke mate sprake is van inclusief leiderschap bij schoolleiders in Nederland is tot op heden onbekend. Ook is het onbekend of de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs samenhangt met inclusief leiderschap. Het huidige onderzoek wil hier meer kennis over opdoen, waarbij de volgende onderzoeksvragen en deelvragen centraal staan:

1. In welke mate is er sprake van inclusief leiderschap bij schoolleiders in het onderwijs?

2. In hoeverre hangt de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs samen met inclusief leiderschap?

2.1 In hoeverre bestaat er een verschil tussen de achtergrondkenmerken van de schoolleiders en de attitude tegenover inclusief onderwijs?

2.2 Wat is de invloed van het geslacht op de relatie tussen attitude en inclusief leiderschap?

## **2. Methode**

### *2.1 Onderzoeksdesign*

Er werd een cross-sectioneel vragenlijstonderzoek uitgevoerd onder schoolleiders door een zelfrapportage vragenlijst af te nemen. Het doel was tweeledig, namelijk om te onderzoeken in welke mate er sprake is van zelf gepercipieerd leiderschap bij schoolleiders en om te onderzoeken of de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs samenhangt met het inzetten van inclusief leiderschap. Het onderzoek is goedgekeurd door de Ethische Commissie van de afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

### *2.2 Steekproef en procedure van dataverzameling*

Het inclusiecriteria voor deelname aan het onderzoek was dat de respondenten werkzaam moeten zijn als schoolleider of rector in het regulier- of speciaal onderwijs. Met het gebruik van een online vragenlijst, die was uitgezet via Qualtrics, werd er data verzameld die de mogelijkheid bood tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Om de anonimiteit en vertrouwelijkheid te waarborgen, werden herleidbare gegevens, zoals namen van organisaties en betrokkenen, niet opgevraagd in de vragenlijst. Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst werden respondenten geïnformeerd over het onderzoek, waarna ze toestemming gaven voor deelname en het verwerken van de gegevens. Alleen nadat respondenten hiermee akkoord gingen, werd de vragenlijst gestart. De link naar de Qualtrics-vragenlijst werd via speciaal onderwijsorganisatie RENN4, collega's van andere schoolbesturen en via LinkedIn uitgezet. Na het invullen van de vragenlijst, dat tussen de 8-12 minuten in beslag nam, werden de antwoorden volledig anoniem verzameld en opgeslagen op de y-schijf op de server van de Rijksuniversiteit Groningen. Tot deze schijf hadden alleen de student en de thesisbegeleider toegang.

De totale steekproef bestond uit 87 respondenten, waarvan alleen volledig ingevulde vragenlijsten zijn meegenomen. Dit resulteerde in data van 74 respondenten. Van de schoolleiders is 68,92% vrouw ( $N = 51$ ) en 31,08% man ( $N = 23$ ). De gemiddelde leeftijd is 43,52 jaar ( $SD = 5,11$ ), de jongste schoolleider was 30 jaar oud en de oudste schoolleider was 62 jaar oud.

De meerderheid van de respondenten werkten in het speciaal onderwijs (62,16 %,  $N = 46$ ) en de resterende respondenten (37,8%,  $N = 28$ ) werkten in het regulier onderwijs. De meerderheid van de respondenten (56,7%,  $N = 42$ ) had meer dan vijf jaar werkervaring als schoolleider, de resterende respondenten (43,2%,  $N = 32$ ) werkten minder dan vijf jaar als schoolleider. Tot slot gold dat een meerderheid van de respondenten een universitaire master had afgerond (56,78%,  $N = 42$ ), de resterende respondenten hadden een hbo-opleiding (43,22%,  $N = 32$ ) voltooid.

## 2.3 Meetinstrument en variabelen

### 2.3.1 Inclusief leiderschap

Om inzicht te krijgen in de mate van inclusief leiderschap werden drie dimensies gemeten: *transformationeel leiderschap*, *gedeeld leiderschap* en *instructioneel leiderschap*. Deze dimensies zijn afkomstig uit het beleidskader dat in de inleiding is opgenomen. Omdat er geen vragenlijst voorhanden was, is er een vragenlijst opgesteld op basis van dit model. Om alle drie dimensies te meten, zijn hier respectievelijk 21 items voor geconstrueerd. Voor het meten van *transformationeel leiderschap* werd bijvoorbeeld de volgende stelling voorgelegd: 'Ik draag als schoolleider bij aan het opstellen van een gezamenlijke visie op inclusief onderwijs'. Om *gedeeld leiderschap* te meten, werd de volgende stelling gepresenteerd: 'Als schoolleider draag ik bij aan samenwerking met docenten om gemeenschappelijke doelen van de school te bereiken'. Tot slot werd voor het meten van *instructioneel leiderschap* een stelling als: 'Ik draag als schoolleider bij aan het koppelen van het onderwijscurriculum aan de behoeften van alle leerlingen' voorgelegd.

De items werden gemeten aan de hand van de vragen Q10 t/m Q29 die gescoord werden aan de hand van een vijfpuntsschaal van één (nooit) tot 5 (altijd) (Vagias, 2006). Aangezien de vragenlijst niet eerder gebruikt is, werd voorafgaand aan het uitvoeren van de statistische analyses de kwaliteit en betrouwbaarheid van zowel de subvariabelen als de totale variabele gecontroleerd.

Uit de betrouwbaarheidsanalyse in SPSS bleek dat de Chronbach's alfascoringen voor de subvariabelen als volgt waren: *transformationeel leiderschap*: .70, *gedeeld leiderschap*: .72 en voor *instructioneel leiderschap*: .79. De interne consistentie voor de variabele: *inclusief leiderschap - totaal*, was: .74 en werd daarmee als voldoende beoordeeld.

### 2.3.2 Attitude tegenover inclusief onderwijs.

De attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs werd gemeten door het stellen van 13 items die beantwoord werden aan de hand van een vijfpuntsschaal van één (volledig mee oneens) tot vijf (volledig mee eens). De scores werden als volgt geïnterpreteerd: hoe hoger de score, hoe hoger de bereidheid om inclusief onderwijs te realiseren. De items over attitude zijn afkomstig uit de vragenlijst ASIE-Leerkracht, welke ontwikkeld is door De Boer e.a. (De Boer et al., 2012).

Voor het meten van het *cognitieve component* werd bijvoorbeeld de volgende stelling voorgelegd: 'Ik vind dat de ontwikkeling naar inclusief onderwijs goed is voor alle leerlingen, ongeacht de ondersteuningsbehoefte'. Voor het meten van het *affektieve component* werd een stelling als: 'Ik raak gefrustreerd als de docenten hun onderwijspraktijk niet aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen' ingezet. Een voorbeeld voor het meten van het *gedragscomponent* was door het voorleggen van de volgende stelling: 'Ik ben bereid om samen met alle betrokkenen een visie op inclusief onderwijs op te stellen'.

Wat betreft de interne consistentie bleek dat de Chronbach's alfascoringen van de verschillende subvariabelen als volgt waren: *cognitieve component*: .79, *affektieve component*: .75 en voor het

*gedragscomponent*: .75. De interne consistentie voor de variabele: *attitude-totaal*, was: .84 en werd daarmee als voldoende tot goed beoordeeld.

### 2.3.3 Achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken: *geslacht*, *onderwijssector* en *het aantal jaren werkervaring* zijn in dit onderzoek meegenomen. De respondenten werd gevraagd om antwoord te geven op drie vragen die aan de hand van een dichotome schaal werden gescoord. Deze vragen werden voor de variabelen als volgt gemeten: *geslacht*: vrouw (1) of man (2), *onderwijssector*: speciaal onderwijs (1) of regulier onderwijs (2) en *aantal jaren werkervaring*: >5 jaar (1) of <5 jaar (2). De interne consistentie voor de dichotome variabelen is berekend middels de Kuder–Richardson 20 Test. Er is voor deze test gekozen omdat deze geschikt is voor het berekenen van de betrouwbaarheid van dichotome variabelen (Uyanah & U, 2023). De interne consistentie voor de schalen waren als volgt: *geslacht*: .76, *onderwijssector*: .74 en *aantal jaren werkervaring*: .82 en werd daarmee als voldoende tot goed beoordeeld.

### 2.4 Data-analyse

Voor het analyseren van de data werd gebruik gemaakt van IBM SPSS Statistics.28. Voor iedere analyse werd uitgegaan van een significantieniveau van .05.

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is er beschrijvende statistiek toegepast wat resulteerde in een overzicht van gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores voor de subvariabelen van inclusief leiderschap: *transformationeel leiderschap*, *gedeeld leiderschap* en *instructioneel leiderschap* en voor de subvariabelen van attitude: *cognitief component*, *affectief component* en *gedragscomponent*.

Vervolgens werd er toetsende statistiek toegepast om antwoord te geven op de tweede onderzoeksvraag. Allereerst is middels een correlatieanalyse (Pearson's  $r$ ) de sterkte en de (mogelijk) lineaire relatie tussen de variabele *attitude* en de variabele *inclusief leiderschap* onderzocht. Voor het interpreteren van de  $r$  gold het volgende: een  $r$  tussen 0.00 en .10 duidde op een verwaarloosbare correlatie, zwak als deze een waarde had tussen .10 en .39, matig als deze een waarde had tussen .40 en .69, sterk als deze een waarde heeft tussen .70 en .89 en zeer sterk als deze een waarde heeft hoger dan .90 (Schober et al., 2018).

De assumptie voor bivariate normaliteit is bekeken door variabelen los van elkaar in een scatterplot te plaatsen. Hieruit bleek dat de relatie tussen de variabelen enigszins normaal verdeeld waren. Dit was de verwachting aangezien de steekproefgrootte een waarde aannam boven de 30 respondenten en daarmee de resultaten redelijk robuust waren tegen afwijkingen van normaliteit (Moore et al., 2017). Tot slot werden de subvariabelen afzonderlijk in een boxplot geplaatst om te controleren op univariate outliers. Dit toonde aan dat er enkele outliers in het databestand aanwezig waren, welke te verklaren waren door een tyfout bij het invoeren van de data in SPSS. Deze zijn uit het databestand verwijderd.

Voor het beantwoorden van de eerste deelvraag werd middels het uitvoeren van een ongepaarde T-test onderzocht of de gemiddelde score voor de afhankelijke variabelen *attitude* en *inclusief leiderschap* significant verschilt van de dichotome, onafhankelijke variabelen: *geslacht*, *onderwijssector* en *aantal jaren werkervaring*. De variabele *geslacht* toonde als enige significante verschillen in groepsgemiddelden met de subvariabelen van *attitude*. Daarom werd deze variabele meegenomen in de moderatie-analyse.

Aan de assumpties voor een continue afhankelijke variabele en het uitvoeren van onafhankelijke metingen werd voldaan. De assumptie voor een normale verdeling werd getest door het uitvoeren van de Shapiro-Wilk test. Alle variabelen hadden een p waarde < .001 en daarmee werd ook aan de assumpties van normaliteit voldaan (Ghasemi & Zahediasl, 2012).

Nadat duidelijk werd dat er geen significante relatie was tussen *attitude - totaal* en *inclusief leiderschap - totaal* werd er naar de samenhang tussen de subvariabelen gekeken. Hieruit bleek dat de subvariabelen *cognitief component* en  *affectief component* significant correleren met *gedeeld leiderschap*.

Op basis van de significante groepsgemiddelden tussen *geslacht* en *attitude* tegenover *inclusief onderwijs* en de significante samenhang tussen *cognitief component* en  *affectief component* met *gedeeld leiderschap*, was besloten een tweede deelvraag toe te voegen aan het onderzoek, namelijk: Wat is de invloed van het geslacht op de relatie tussen *attitude* en *inclusief leiderschap*?

Om deze vraag te beantwoorden werd er een regressieanalyse met interactie-effect in SPSS uitgevoerd. Het doel van deze statistische toets was om te onderzoeken of het effect tussen de subvariabelen *cognitief component* en  *affectief component* met *gedeeld leiderschap* mogelijk beïnvloed werd door het *geslacht*. Bij het uitvoeren van deze analyse werden de subvariabelen van *attitude* als onafhankelijke variabele opgenomen, *gedeeld leiderschap* (*Y*) als afhankelijke variabele en *geslacht* als interactie-effect.

### 3. Resultaten

#### 3.1 Beschrijvende statistiek - *Inclusief leiderschap* en *attitude*

Tabel 1 biedt inzicht in de gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscore en het totaal aantal respondenten van de variabelen die betrekking hebben op *inclusief leiderschap*. Uit de resultaten blijkt dat schoolleiders *inclusief leiderschap - totaal* vaak toepassen ( $M = 3.93$ ;  $SD = 0.42$ ). Voor de subvariabelen geldt dat schoolleiders gemiddelden rapporteren tussen 2.97 en 4.20, wat aangeeft dat er zelden tot vaak invulling wordt gegeven aan de subvariabelen van *inclusief leiderschap*. Voor de variabele *transformationeel leiderschap* geldt dat schoolleiders hier vaak invulling aan geven ( $M = 4.30$ ;  $SD = 0.53$ ). Eenzelfde beoordeling op de vijfpuntsschaal geldt ook voor de variabele *instructioneel leiderschap* ( $M = 4.25$ ;  $SD = 0.46$ ). Opvallend is dat *gedeeld leiderschap* het laagst scoort en daarmee door schoolleiders soms wordt uitgevoerd ( $M = 2.97$ ;  $SD = 0.70$ ).

**Tabel 1***Beschrijvende statistiek voor de variabele: Inclusief Leiderschap*

	N	Minimum	Maximum	SD	M
Inclusief leiderschap - totaal	74	2.70	4.81	.42	3.93
Transformationeel leiderschap	74	3.00	5.00	.53	4.30
Gedeeld leiderschap	74	1.67	5.00	.70	2.97
Instructioneel leiderschap	74	2.43	5.00	.46	4.25

*Notitie.* Vijfpuntsschaal: 1: nooit, 2: zelden, 3: soms, 4: vaak en 5: altijd

Tabel 2 geeft een overzicht van de gemiddelden, de standaarddeviaties, minimum- en maximumscores en het totaal aantal respondenten van de variabelen *cognitief component*,  *affectief component*, *gedragscomponent* en *attitude-totaal* ten opzichte van inclusief onderwijs.

Te zien was dat schoolleiders op de variabele *attitude - totaal* een neutrale houding aannemen ( $M=3.35$ ;  $SD=0.38$ ). Voor de subvariabelen rapporteren schoolleiders gemiddelde scores tussen de 2.41 en 4.02. Voor het *cognitieve component* geldt dat schoolleiders doorgaans een neutrale houding aannemen ( $M=3.14$ ;  $SD=0.76$ ). Dit suggereert dat schoolleiders een neutrale houding aannemen tegenover het gegeven dat inclusief onderwijs de leerprestaties en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen bevordert. Opvallend is dat schoolleiders het *affectieve component* gemiddeld genomen het laagst scoren, ( $M=2.41$ ;  $SD=0.70$ ) wat stelt dat schoolleiders doorgaans nauwelijks gefrustreerd raken wanneer docenten de onderwijspraktijk niet aansluiten bij de specifieke behoeften van de leerlingen. Het *gedragscomponent* scoort voor de schoolleiders gemiddeld genomen het hoogst, ( $M=4.18$ ;  $SD=0.58$ ) wat aangeeft dat schoolleiders bereidheid willen tonen in het realiseren van inclusief onderwijs.

**Tabel 2***Beschrijvende Statistiek voor de Variabele Inclusief Onderwijs*

	N	Minimum	Maximum	M	SD
Attitude - totaal	74	2.08	4.33	3.35	.38
Cognitief component	74	1.80	5.00	3.14	.76
Affectief component	74	2.24	4.70	2.41	.70
Gedragscomponent	74	2.20	5.00	4.18	.58

*Notitie.* Vijfpuntsschaal: 1: volledig mee oneens 2: mee oneens 3: neutraal 4: mee eens 5: volledig mee eens

### 3.2 De samenhang tussen attitude en inclusief leiderschap

Tabel 3 laat een overzicht zien van de bivariate correlaties tussen *attitude* en *inclusief leiderschap*. De tabel toont aan dat er tussen *attitude-totaal* en *inclusief leiderschap-totaal* een niet-significant, zwak positief verband bestaat. Ook tussen de subvariabelen van attitude: *cognitief component*,

*affectieve component* en *gedragscomponent* met *inclusief leiderschap-totaal* bestaat een niet-significant, zwak positief verband.

Opvallend is dat de variabelen *cognitief component* ( $r = .26, p = <.0.05$ ), *affectieve component* ( $r = .21, p = <.0.05$ ) en *attitude-totaal* ( $r = .21, p = <.0.05$ ) significant zwak positief met *gedeeld leiderschap* correleren, wat aangeeft dat de doorgaans neutrale houding van schoolleiders tegenover het realiseren van inclusief onderwijs samenhangt met de bereidheid om leiderschapstaken te verdelen.

**Tabel 3**

*Correlatiematrix Tussen Attitude en Inclusief Leiderschap*

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Cognitief component	x							
2. Affectieve component	.38**	x						
3. Gedragscomponent	.81**	.47**	x					
4. Attitude - totaal	.83**	.85**	.85**	x				
5. Transformationeel leiderschap	.16	.15	.19	.05	x			
6. Gedeeld leiderschap	.26*	.21**	.17	.21**	.17	x		
7. Instructioneel leiderschap	.10	.14	.13	.13	.35**	.24*	x	
8. Inclusief leiderschap - totaal	.19	.12	.15	.23	.67*	.67**	.83**	x

*Notitie.* \* < 0.05 \*\*P<0.01 \*\*\*P<0.001

### 3.3 Groepsgemiddelden voor de achtergrondkenmerken op attitude en inclusief leiderschap

Tabel 4 laat een overzicht zien van de scores die tot stand zijn gekomen na het uitvoeren van de independent samples t-toets. Deze scores tonen aan dat er geen significant verschil in gemiddelde scores bestaat tussen de *achtergrondkenmerken* van schoolleiders voor *inclusief leiderschap*. Opvallend is dat de gemiddelde scores tussen het *geslacht* significant van verschillen op alle variabelen van *attitude*. De groepsgemiddelden voor de variabele *geslacht* (mannen  $M = 3.84$ ; vrouwen  $M = 3.40$ ) verschillen significant met *attitude - totaal* ( $t(72) = -1.601, p = .037$ ). Wat stelt dat mannelijke schoolleiders doorgaans een meer positieve attitude hebben tegenover het realiseren van inclusief onderwijs dan vrouwelijke schoolleiders.

Kijkend naar de *subvariabelen van attitude* is aangetoond dat de groepsgemiddelden binnen de variabele *geslacht* (mannen:  $M = 3.85$ ; vrouwen  $M = 3.44$ ) significant verschillen voor het *cognitieve component* ( $t(72) = -2.190, p = .040$ ). Dit suggereert dat mannelijke schoolleiders doorgaans meer overtuigd zijn van de positieve effecten die inclusie teweegbrengt dan vrouwelijke schoolleiders. Daarnaast is er een statistisch significant verschil tussen de gemiddelde scores van het *geslacht* (mannen:  $M = 2.10$ ; vrouwen  $M = 2.50$ ) met het *affectieve component* ( $t(72) = -.1.728, p = .0,49$ ), wat aangeeft dat mannelijke schoolleiders een minder positief gevoel hebben dan vrouwen tegenover het realiseren van inclusie. Tot slot blijkt er een niet significant verschil te zijn tussen het *geslacht* (mannen:  $M = 4.15$ ; vrouwen  $M = 4.27$ ) met het *gedragscomponent* ( $t(72) = -1.348, p = .068$ ). Dit

suggereert dat mannelijke schoolleiders doorgaans meer bereid zijn om te werken aan de realisatie van een inclusieve onderwijsomgeving.

**Tabel 4**

*Ongepaarde T-Test: Achtergrondkenmerken, Attitude en Inclusief Leiderschap*

	Geslacht	Onderwijssector	Aantal jaren werkervaring
1. Attitude - totaal	-1.601*	-1.093	-.455
1.1 Cognitieve component	-2.190*	-1.128	-.393
1.2 Affectieve component	-1.728*	-1.576	.075
1.3 Gedragscomponent	-1.348	-.736	-.299
2. Inclusief leiderschap - totaal	.763	-.223	-.614
2.1 Transform. leiderschap	.573	-.526	-.944
2.2 Gedeeld leiderschap	.736	.652	-.342
2.3 Instructioneel leiderschap	.436	-.175	-.286

*Notitie.* \* < 0.05 \*\*<0.01 \*\*\*<0.001

### 3.3 De invloed van achtergrondkenmerken op inclusief leiderschap

Tabel 5 geeft de resultaten van de regressieanalyse ( $n = 74$ ). De relatie tussen de onafhankelijke *subvariabelen van attitude* op de afhankelijke variabele *gedeeld leiderschap* is gerapporteerd. Daarnaast is onderzocht of deze relatie mogelijk beïnvloed wordt door een interactie-effect middels het toevoegen van de variabele *geslacht*. De verklaarde variantie van het regressiemodel is 24.5%. De modeltoets laat zien dat het *cognitieve component* ( $F = 6.64$ ;  $\beta = .281$ ;  $t = 2.267$ ;  $p < .05$ ) en het *affectieve component* ( $F = 7.22$ ;  $\beta = .208$ ;  $t = 1.808$ ;  $p < .05$ ) een significante voorspeller is voor *gedeeld leiderschap*. De andere onafhankelijke variabele *gedragscomponent* blijkt in dit model geen significante voorspeller te zijn. ( $\beta = .208$ ;  $t = 1.808$ ;  $p < .05$ ).

Het interactie-effect *Geslacht 1 \*Cognitieve component* ( $\beta = .226$ ;  $t = 1.985$ ;  $p < .05$ ) en *Geslacht 2 \*Cognitieve component* ( $\beta = .240$ ;  $t = 2.230$ ;  $p < .05$ ) op *gedeeld leiderschap* toont een significant positief zwakke correlatie aan. Dit impliceert dat het *cognitieve component* een significante voorspeller is voor *gedeeld leiderschap* en het *geslacht* deze relatie beïnvloedt. In de praktijk zou dit mogelijk betekenen dat een positieve attitude van mannelijke en vrouwelijke schoolleiders op inclusief onderwijs een voorspeller is voor het verdelen van leiderschapstaken. Daarnaast blijkt er voor het interactie-effect *Geslacht 1 \*Affectief component* ( $\beta = .210$ ;  $t = 1.832$ ;  $p = .065$ ) op *gedeeld leiderschap* geen significant verband te bestaan. In de onderwijspraktijk betekent dit dat het gevoel van een vrouwelijke schoolleider op inclusief onderwijs mogelijk een voorspeller is voor het verdelen van leiderschapstaken. Opvallend is dat dit niet voor mannelijke schoolleiders geldt aangezien er voor *Geslacht 2 \*Affectief component* ( $\beta = .199$ ;  $t = 1.449$ ;  $p = > .05$ ) op *gedeeld leiderschap* een niet-significant verband bestaat. Kortom, de relatie tussen het emotionele welbevinden van een schoolleider en het verdelen van leiderschapstaken is afhankelijk van het *geslacht*. De resterende



onafhankelijke variabelen met interactie-effect blijken in dit model geen significante voorspellers voor gedeeld leiderschap.

**Tabel 5**

*Regression Analysis met Interactie-Effect Geslacht*

Parameter	$\beta$	SE	T	P
Cognitieve component	.281	.124	2.267	.036*
Affectieve component	.208	.115	1.809	.074*
Gedragscomponent	.137	.470	.329	.161
Geslacht 1*Cognitieve component	.226	.109	1.985	.065
Geslacht 2*Cognitieve component	.240	.103	2.230	.020*
Geslacht 1*Affectieve component	.210	.114	1.832	.046*
Geslacht 2*Affectieve component	.199	.137	1.449	.148
Geslacht 1*Gedragscomponent	.176	.144	1.199	.223
Geslacht 2*Gedragscomponent	.198	.138	1.141	.149

*Notitie.* \* < 0.05 \*\* <0.01 \*\*\*<0.001

#### 4. Discussie

Het doel van de huidige studie was om te onderzoeken in welke mate er sprake is van zelf gepercipieerd leiderschap bij schoolleiders. En of de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs samenhangt met het inzetten van inclusief leiderschap.

##### 4.1 Mate van inclusief leiderschap

De belangrijkste bevinding met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag is dat Nederlandse schoolleiders aangeven inclusief leiderschap doorgaans vaak in te zetten, wat inhoudt dat de diversiteit van alle leerlingen wordt omarmd en een onderwijsomgeving wordt gecreëerd waarin diversiteit en gelijkheid voorop staan. Dit zal doorgaans leiden tot beter geschoold onderwijspersoneel en verbeterde academische prestaties (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2020b; Shava & Heystek, 2021).

De scores op de subvariabelen liepen uiteen van het zelden tot vaak inzetten van leiderschap.

Voor de subvariabele *transformationeel leiderschap* geldt dat schoolleiders dit gemiddeld genomen ( $M = 4.30$ ) het meest inzetten. Dit resultaat is niet in lijn met eerder onderzoek van Coskun et al., (2023) waarin de mate van transformationeel leiderschap met een gemiddelde van 3.32 één punt lager uitviel dan in dit onderzoek.

Voor de subvariabele *gedeeld leiderschap* blijkt uit dit onderzoek dat schoolleiders een neutrale houding ( $M = 2.97$ ) hebben tegenover het idee dat het nemen van beslissingen als een collectieve verantwoordelijkheid wordt gezien en daarmee af en toe de taken onder het onderwijspersoneel verdelen. Deze bevinding komt deels overeen met studie van Eryilmaz en Sandoval-Hernandez

(2023), waar gesteld wordt dat schoolleiders het doorgaans vaak ( $M = 3.14$ ) met elkaar over eens zijn dat het schoolbeleid zodanig is ingericht dat het aansluit bij kenmerken van gedeeld leiderschap.

Deze bevinding is echter moeilijk te vergelijken met het huidige onderzoek, aangezien er een andere schaal is gehanteerd (vierpuntsschaal) en het concept gedeeld leiderschap anders is gedefinieerd. Het huidige resultaat is ook niet in lijn met de studie van Sonmez & Gokmenoglu (2022), waaruit blijkt dat schoolleiders gedeeld leiderschap gemiddeld genomen zeer vaak inzetten ( $M = 3.67$ ). Een mogelijke verklaring voor het tegenstrijdige resultaat is dat het concept gedeeld leiderschap ook in dit onderzoek anders is gedefinieerd. Daarnaast verschillen de steekproefgrootte en onderzoekspopulatie in dit onderzoek, bestaande uit 567 docenten en schoolleiders.

Tot slot blijkt in dit onderzoek dat schoolleiders *instructioneel leiderschap* doorgaans vaak ( $M = 4.25$ ) inzetten, wat stelt dat de schoolleider vaak met het onderwijspersoneel in gesprek gaat om het onderwijsbeleid te monitoren en te evalueren met als doel de hoogst haalbare academische resultaten te behalen. Deze bevinding is deels in lijn met de kwalitatieve studie van Jackson et al., (2014) waaruit blijkt dat schoolleiders constant bezig zijn met het toepassen van *instructioneel leiderschap*.

#### 4.2 De samenhang tussen de attitude van schoolleiders en inclusief leiderschap

De voornaamste bevinding met betrekking tot de tweede onderzoeksvraag is dat er geen significante relatie bestaat tussen de doorgaans neutrale ( $M = 3.35$ ) attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en het doorgaans vaak ( $M = 3.93$ ) inzetten van inclusief leiderschap. Deze bevinding is in lijn met eerdere onderzoeken waarin de verwachting is dat een positieve attitude als maatstaf dient voor de bereidheid tot het realiseren van een inclusieve onderwijsomgeving (Vignes et al., 2019; de Boer et al., 2011). Hoewel er geen significante relatie bestaat tussen de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en het toepassen van inclusief leiderschap, bestaat er wel een positieve, significante relatie tussen de subvariabelen *cognitieve component* en het  *affectieve component* met *gedeeld leiderschap*. Dit komt deels overeen met de resultaten uit de studie van Mentink (2023), waaruit blijkt dat schoolleiders die zelfbewust handelen en overtuigd zijn van hun kwaliteiten, beter in staat zijn om de autonomie van docenten te vergroten door taken te verdelen. Een ander onderzoek naar positieve emoties en het effect daarvan op het gedrag toont aan dat positieve emoties het handelingspatroon van een individu vergroten, wat mogelijk resulteert in een grotere bereidheid tot samenwerking en het delen van verantwoordelijkheden (Fredrickson, 2001).

#### 4.3 Verschil in gemiddelden tussen achtergrondkenmerken en attitude tegenover inclusief onderwijs

De belangrijkste bevinding met betrekking tot de eerste deelvraag is dat er een positief significant verschil in gemiddelden is tussen het *geslacht* van schoolleiders met betrekking tot de *attitude* van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs. Zo blijkt dat mannelijke schoolleiders gemiddeld significant positiever ( $M = 3.85$ ) tegenover het realiseren van inclusief onderwijs staan dan vrouwelijke schoolleiders ( $M = 3.40$ ). Deze bevinding komt niet overeen met het onderzoek van Joy & N (2018), waaruit blijkt dat er geen significant verschil bestaat tussen mannelijke en vrouwelijke schoolleiders en het realiseren van inclusief onderwijs. Ook komt deze bevinding niet overeen met

eerder onderzoek van Alghazo and Naggar Gaad (2004), waarin naar voren komt dat mannelijke docenten een significant minder positieve attitude aannemen tegenover inclusief onderwijs dan vrouwelijke docenten. Echter richt het onderzoek van Alghazo and Naggar Gaad (2004) zich op docenten in het regulier onderwijs, waardoor het maken van een zuivere vergelijking niet opgaat. Aangezien beide ‘groepen’ werkzaam zijn in het onderwijs, is dit toch in overweging genomen. Een mogelijke verklaring voor de overeenstemmende resultaten is dat schoolleiders doorgaans dezelfde onderwijstrajecten en trainingen volgen als docenten, wat mogelijk leidt tot vergelijkbare attitudes tegenover inclusief onderwijs.

Bovendien toont dit onderzoek aan dat er geen significant verschil is in gemiddelden tussen schoolleiders in het reguliere en speciaal onderwijs met betrekking tot het includeren van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften in het onderwijs. Dit resultaat komt niet overeen met het onderzoek van Praisner (2003), waarin gesteld wordt dat schoolleiders die werkzaam zijn in het speciaal onderwijs doorgaans een meer positieve attitude aannemen tegenover inclusief onderwijs dan schoolleiders die deze ervaring niet hebben opgedaan. Het resultaat in deze studie komt ook niet overeen met de kwalitatieve studie van Webb (2004) naar de perceptie van docenten tegenover het includeren van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in het regulier onderwijs. Deze studie toont aan dat docenten in het speciaal onderwijs positiever tegenover inclusie staan dan hun collega's in het regulier onderwijs, voornamelijk omdat zij minder onzeker zijn over het omgaan met de cognitieve beperkingen van de leerlingen.

#### *4.4 De invloed van het geslacht op de relatie tussen attitude en inclusief leiderschap*

Uit de resultaten van de regressieanalyse is naar voren gekomen dat het geslacht de relatie tussen twee hoofdeffecten significant beïnvloedt. Allereerst blijkt dat mannelijke schoolleiders de relatie tussen het cognitieve component en gedeeld leiderschap significant beïnvloeden. Dit betekent dat mannelijk schoolleiders er van overtuigd zijn dat het gehele collectief verantwoordelijk moet worden gesteld voor het nemen van beslissingen.

Ten tweede blijkt dat vrouwelijke schoolleiders de relatie tussen het affectieve component en gedeeld leiderschap significant beïnvloeden. Dit stelt dat vrouwelijke schoolleiders doorgaans een positiever gevoel hebben tegenover het betrekken van het onderwijspersoneel bij het nemen van beslissingen om zodoende een inclusief onderwijsklimaat te realiseren. In hoeverre dit resultaat overeenkomt met ander onderzoek is niet vast te stellen, aangezien hier specifiek geen onderzoek naar is uitgevoerd.

#### *4.5. Beperkingen van het huidige onderzoek*

Hoewel het onderzoek met de grootst mogelijke zorg en nauwkeurigheid is uitgevoerd, is het essentieel om de conclusies met enige voorzichtigheid te interpreteren. Allereerst kunnen de definities en concepten die in deze studie zijn gehanteerd, in andere landen anders worden gedefinieerd, wat de generaliseerbaarheid van de bevindingen naar bredere regio's bemoeilijkt.

Ten tweede kan de zelfrapportage vragenlijst een beperking vormen. De kans bestaat dat schoolleiders sociaal wenselijke antwoorden hebben verstrekt, wat de scores op de attitude van de schoolleiders

tegenover inclusief onderwijs en het inclusief leiderschap beïnvloedt. Daarnaast is de onderzoekspopulatie mogelijk niet representatief aangezien een deel van de geworven schoolleiders afkomstig is uit het persoonlijk netwerk van de onderzoeker. Hierdoor bestaat de mogelijkheid dat deze schoolleiders wellicht meer sociaal wenselijke antwoorden hebben verstrekt. Aanvullend hierop is het andere deel van de schoolleiders benaderd via een oproep op LinkedIn, waardoor het aannemelijk is dat degenen met een bovengemiddelde interesse in het onderwerp eerder geneigd waren te reageren. Dit kan een selectie bias in het onderzoek veroorzaken en daarmee van invloed zijn op de generaliseerbaarheid naar de gehele populatie.

Ondanks de beperkingen heeft deze studie enkele significante bevindingen opgeleverd die mogelijk bijdragen aan het kennisbestand op het gebied van schoolleiders en hun attitude tegenover het includeren van leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften in het regulier onderwijs.

#### *4.6 Implicaties*

De resultaten van de huidige studie laten zien dat schoolleiders een doorgaans neutrale attitude aannemen tegenover inclusief onderwijs. Aangezien een positieve attitude doorgaans invloed heeft op het realiseren van onderwijsvernieuwingen wordt aanbevolen om de schoolleiders te onderwerpen aan het volgen van trainingen en het voeren van gesprekken met onderwijsprofessionals (Dickens-Smith, 1995; Martin et al., 2021)

Bovendien blijkt uit dit onderzoek dat er aanzienlijke verschillen zijn tussen mannelijke en vrouwelijke schoolleiders wat betreft het gevoel en de bereidheid om beslissingen te nemen in samenwerking met het onderwijsteam. Aanbevolen wordt om meer inzicht te krijgen tussen deze verschillen door het inzetten van een focusgroep-interview. Dit stelt onderzoekers mogelijk in staat om door te vragen op de attitude van schoolleiders wat resulteert in diepgaander inzicht.

Bovendien is het interessant om een longitudinaal onderzoek uit te voeren waarin onderzoekers achterhalen wat het effect van training en professionele ontwikkeling is op de attitude van schoolleiders. Dit kan mogelijk helpen vaststellen welke soorten trainingen het meest effectief zijn in het verbeteren van de attitude en de onderwijspraktijk van schoolleiders.

### **5. Conclusie**

In het huidige onderzoek is aangetoond dat de doorgaans neutrale attitude van de schoolleiders tegenover inclusief onderwijs geen samenhang vertoont met het inzetten van inclusief leiderschap. Er is echter wel een relatie gevonden tussen het affectieve component en het cognitieve component met gedeeld leiderschap. Deze relatie wordt beïnvloed door het geslacht van de schoolleider. Zo zijn mannelijke schoolleiders ervan overtuigd dat het opstellen van een inclusief onderwijsbeleid, vereist dat beslissingen gezamenlijk worden genomen. Vrouwelijke schoolleiders delen deze overtuiging, het verschil is echter dat deze vanuit het gevoel tot stand is gekomen.

Het huidige kwantitatieve onderzoek maakt duidelijk dat er weinig literatuur bekend is over de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs, het inzetten van inclusief leiderschap en hoe

achtergrondkenmerken hier invloed op uitoefenen. Er wordt aanbevolen om in vervolgonderzoek dieper in te gaan op de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en het inzetten van inclusief leiderschap. Daarbij is het van belang om diepgaander inzicht te krijgen hoe de achtergrondkenmerken van invloed zijn op deze concepten.

## Literatuurlijst

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*,
- Alghazo, E.M., and E.E. Naggar Gaad. 2004. General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education* 31: 94–9.
- Artiles, A. J. (2013). Untangling the Racialization of Disabilities. *Du Bois Review*, 10(2), 329–347. <https://doi.org/10.1017/s1742058x13000271>
- Aryee, S., Walumbwa, F. O., Seidu, E. Y. M., & Otaye, L. (2012). “Impact of high-performance work systems on individual- and branch-level performance: Test of a multilevel model of intermediate linkages”: Correction to Aryee et al. (2012). *Journal Of Applied Psychology*, 97(3), 667. <https://doi.org/10.1037/a0028116>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers’ Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers’ attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal Of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- 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.
- Bailey, J., & Du Plessis, D. (2016). An Investigation of School Principals’ Attitudes Toward Inclusion. *Australasian Journal Of Special Education*, 22(1), 12–29. <https://doi.org/10.1017/s1030011200024234>
- Barton, B. & Peat, J. (2014). *Medical Statistics: A Guide to SPSS, Data Analysis and Critical Appraisal* (2nd ed.). Wiley.

- Bennett, T., Deluca, D., & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *The Exceptional Children*, 64, 115 – 131.
- CBS Statline. (2024). Leerlingen op speciale scholen; herkomst, woonregio. Opgevraagd van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/85490NED/table?ts=1686734381288>
- Cherkowski, S., & Ragoonaden, K. (2016). Leadership for Diversity: Intercultural Communication Competence as Professional Development. ResearchGate. Opgevraagd van [https://www.researchgate.net/publication/323783700\\_Leadership\\_for\\_Diversity\\_Intercultural\\_Communication\\_Compentence\\_as\\_Professional\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/323783700_Leadership_for_Diversity_Intercultural_Communication_Compentence_as_Professional_Development)
- Cohen, E. (2015b). Principal Leadership Styles and Teacher and Principal Attitudes, Concerns and Competencies regarding Inclusion. *Procedia: Social & Behavioral Sciences*, 186, 758–764. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.105>
- Conrad, D. A., & Brown, L. (2011). Fostering inclusive education: principals' perspectives in Trinidad and Tobago. *International Journal Of Inclusive Education*, 15(9), 1017–1029. <https://doi.org/10.1080/13603110903490721>
- Coskun, B., Katitas, S., & Arslan, P. (2023). School principals' transformational leadership behaviors as a predictor of teachers' perceptions of organizational commitment. *Istraživanja U Pedagogiji/Istraživanja U Pedagogiji*, 13(1), 193–207. <https://doi.org/10.5937/istrped2301193c>
- De Boer, A. A. (2012). Inclusion: a question of attitudes. A study on those
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. [927392787]. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Boer, A., Timmerman, M., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). The psychometric evaluation of a questionnaire to measure attitudes towards inclusive education. *European Journal Of Psychology Of Education*, 27(4), 573–589. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0096-z>
- Ditsa, G. (2013). Triandis' Theoretical Framework as a Theoretical Foundation for User Behavior Testing in Information Systems Use and Acceptance Research. *CONF-IRM*, 40. Opgevraagd van <https://aisel.aisnet.org/confirm2013/40/>

- Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective. *Management in Education*, 30(4), 147–154.  
<https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- 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>
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2024). (Speciaal) basisonderwijs en speciale scholen; leerlingen, schoolregio [database]. Opgevraagd van <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/71478ned/table?searchKeywords=Nederland>
- DeMatthews, D. E., & Mueller, C. (2021). Principal Leadership for Inclusion: Supporting Positive Student Identity Development for Students with Disabilities. *Journal Of Research On Leadership Education*, 17(4), 315–332. <https://doi.org/10.1177/19427751211015420>
- Dienst Uitvoering Onderwijs [DUO]. (2022, 22 december). Leerlingen per onderwijssoort, cluster en leeftijd. Dienst Uitvoering Onderwijs. Opgevraagd van [https://duo.nl/open\\_onderwijsdata/primair-onderwijs/aantal-leerlingen/leerlingenonderwijssoort-cluster-leeftijd.jsp](https://duo.nl/open_onderwijsdata/primair-onderwijs/aantal-leerlingen/leerlingenonderwijssoort-cluster-leeftijd.jsp)
- Dickens-Smith, M. (1995). The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion. *Elsevier*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf>
- Ellins, J., & Porter, J. (2005). Departmental differences in attitudes to special educational needs in the secondary school. *British Journal Of Special Education*, 32(4), 188–195.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2005.00396.x>
- Eldar, E., Talmor, R., & Wolf-Zukerman, T. (2009). Successes and difficulties in the individual inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the eyes of their coordinators. *International Journal Of Inclusive Education*, 14(1), 97–114.  
<https://doi.org/10.1080/13603110802504150>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Gunnvall, P. C., & Meijer, C. J. W. (2014). Five Key Messages for Inclusive Education. In V. Soriano (Red.), *Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Opgevraagd van



<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2020b). Inclusive School Leadership: A practical guide to developing and reviewing policy frameworks. In M. Turner-Cmucha & E. Óskarsdóttir (Eds.), *European Agency for Special Needs and Inclusive Education*.  
[https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL\\_Policy\\_Framework.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Policy_Framework.pdf)

Fransen, R., & Frederix, M. (2000). Inclusie en onderwijs: de uitdagingen aangaan. Garant.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist/The American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>

Ferri, B. A., & Connor, D. J. (2005). Tools of Exclusion: Race, Disability, and (Re)segregated Education. *Teachers College Record*, 107(3), 453–474.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00483.x>

Freeman, S. F. N., & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21, 3-18. [doi:10.1177/074193250002100102](https://doi.org/10.1177/074193250002100102)

Greenwald, A. G., & Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102(1), 4–27. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.102.1.4>

Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22, 70-86.  
[doi:10.1177/105381519902200107](https://doi.org/10.1177/105381519902200107)

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal Of Endocrinology And Metabolism/International Journal Of Endocrinology And Metabolism.*, 10(2), 486–489.  
<https://doi.org/10.5812/ijem.3505>

Hallinger, P., & Bridges, E. M. (2015). Assessing leadership for learning with the Principal Instructional Management Rating Scale. *Springer*.

- Hardy, I., & Woodcock, S. (2014). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal Of Inclusive Education*, 19(2), 141–164.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Harvey, D. H. (1985). ‘Mainstreaming: teachers’ attitudes when they have no choice about the matter’, *Exceptional Child*, 32, 163–173.
- Hehir, T., & Katzman, L. I. (2012). *Effective Inclusive Schools: Designing successful schoolwide programs*. Opgevraagd van <https://eric.ed.gov/?id=ED529271>
- Hua, Z., & David, A. (2008). Study design: Cross-sectional, longitudinal, case, and group. In L. Wei & M. G. Moyer (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 88–107). Blackwell Publishing.  
<https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch6>
- Joy, U. C., & N, O. J. (2018). Investigation of Principals’ Attitude towards Inclusion of Special Needs Students in Public and Private Secondary Schools in Rivers State, Nigeria. *American Journal Of Applied Psychology*, 6(1), 1–7. <https://doi.org/10.12691/ajap-6-1-1>
- Jackson, C. K., Rockoff, J. E., & Staiger, D. O. (2014). Teacher Effects and Teacher-Related Policies. *Annual Review Of Economics*, 6(1), 801–825.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>
- Lambert L (2002) A framework for shared leadership. *Educational Leadership* 59(8): 37–40.
- Leary, M. R. (2010). Affiliation, Acceptance, and Belonging: The Pursuit of Interpersonal Connection. *The Social World*. <https://doi.org/10.1002/9780470561119.socpsy002024>
- Ledoux, G., Waslander, S., Eimer, T. (2020). Evaluatie Passend onderwijs.
- Liasidou, A., & Antoniou, A. (2014). Educating Leaders within the Context of an Inclusive Education Reform Agenda. *International Journal For Cross-disciplinary Subjects in Education*, 5(3), 1771–1776. <https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2014.0246>
- Lindner, K., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023b). Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers’ attitudes towards inclusive

- education. *European Journal Of Special Needs Education*, 38(6), 766–787.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33-48.  
<https://doi:10.1080/0885625032000167133>
- Martin, C. S., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021b). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Mikami, A. Y., Reuland, M. M., Griggs, M. S., & Jia, M. (2013). Collateral effects of a peer relationship intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder on typically developing classmates. *School Psychology Review*, 42, 458-476.
- Mentink, R. W. (2023). *De "beliefs" van schoolleiders bij gespreid leiderschap*.  
<https://doi.org/10.33540/1815>
- Moore, D. S., McCabe, G. P., & Craig, B. A. (2017). *Introduction to the Practice of Statistics*. WH Freeman.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I. , & Hove, G. Van, (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36(3), 345–355.
- Nguyen, D., Ng, D., & Yap, P. S. (2017). Instructional leadership structure in Singapore: a co-existence of hierarchy and heterarchy. *Journal Of Educational Administration*, 55(2), 147–167. <https://doi.org/10.1108/jea-05-2016-0060>
- Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2023). Contouren werkagenda naar Inclusief Onderwijs 2035. Opgevraagd van  
<https://open.overheid.nl/documenten/ronl-9e1bccf1789a572a01fc5662f71a46577213e9b9/pdf>
- Óskarsdóttir, E., Ó., Donnelly, V. J., & Turner-Cmuchal, M. (Eds.). (2018). Supporting inclusive school leadership. In *Literature Review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL\\_Literature\\_Review.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/SISL_Literature_Review.pdf)

- Óskarsdóttir, E., Donnelly, V., Turner-Cmuchal, M., & Florian, L. (2020a). Inclusive school leaders – their role in raising the achievement of all learners. *Journal Of Educational Administration*, 58(5), 521–537. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2019-0190>
- Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal Of Educational Change*, 18(3), 295–309. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9300->
- Praisner, C. L. (2003). Attitudes of Elementary School Principals toward the Inclusion of Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/001440290306900201>
- Roose, I., & Wilssens, M. (2019). Op weg naar inclusieve schoolculturen : zit het in de muren? In W. Vantieghem & I. Van de Putte (Eds.), *Vol potentieel : krachtig lesgeven in diversiteit* (pp. 255–270). Leuven / Den Haag: Acco.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist/ The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation Coefficients: Appropriate Use and Interpretation. *Anesthesia And Analgesia/Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763–1768. <https://doi.org/10.1213/ane.0000000000002864>
- Segall, M.J.; Campbell, J.M. (2012) Factors relating to education professionals' classroom practices for the inclusion of students with autism spectrum disorders. *Res. Autism Spectr. Disord.* 2012, 6, 1156–1167.
- Sharma, U. & Chow, W. (2008). The attitudes of Hong Kong primary school principals toward integrated education. *Asia Pacific Education Review* 9(3), 380-391.
- Shava, G. N., Heystek, J., & Chasara, T. (2021). Instructional Leadership: its role in sustaining school improvement in South African schools. *International Journal Of Social Learning*, 1(2), 117–133. <https://doi.org/10.47134/ijsl.v1i2.51>

- Smeets, E., & Rispens, J. (2008). Op zoek naar passend onderwijs. Overzichtsstudie van de samenhang tussen regulier en speciaal (basis) onderwijs. *ITS*.  
<https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/211398>
- Sonmez, E. D., & Gokmenoglu, T. (2022). The Impact of Principals' Distributed Leadership Behaviors on Teachers' Attitudes Toward Multiculturalism: Social Justice Leadership as Mediator. *Education And Urban Society*, 55(4), 433–462.  
<https://doi.org/10.1177/00131245221076095>
- Struyf, E. (2022b). *Samen inclusief onderwijs realiseren: Een handboek voor professionals binnen en buiten het onderwijs*.
- Struyf, E., Van Mieghem, A., & Verschueren, K. (2022). Implementing Inclusive Education: What Are the Levers to Support Teachers? In *Springer eBooks* (pp. 53–77).  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-07492-9_3)
- Subbey, M. 2019. "Awareness of Basic School Heads in Agona Swedru towards the Policy of Inclusive Education in the Ghana Education Service." *International Journal of Inclusive Education*
- Tepper, B. J., Dimotakis, N., Lambert, L. S., Koopman, J., Matta, F. K., Park, H. M., & Goo, W. (2018). Examining Follower Responses to Transformational Leadership from a Dynamic, Person–Environment Fit Perspective. *Academy Of Management Journal/ The Academy Of Management Journal*, 61(4), 1343–1368. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0163>
- Triandis, H. C. (1971). Attitude measurement and methodology. In H.C. Triandis (Ed.). *Attitudes and Attitude Change* (pp. 26- 59). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Triandis, H. C. (1977). Cross-Cultural Social and Personality Psychology. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 3(2), 143–158. <https://doi.org/10.1177/014616727700300202>
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol [Legal document]. In *United Nations Opgevraagd van*  
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- United Nations. (2019). Disability and Development report: Realizing the Sustainable Development Goals By, for and with Persons with Disabilities. United Nations Publications.

- United Nations Ministry of Educational, Scientific and Education and Science. (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Opgevraagd van [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- United Nations. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Opgevraagd van <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agendasustainable-development-17981>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1994, 7 juni). *The Salamanca Statement and Framework for Action*. Opgevraagd van [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)
- Urton, K., Wilbert, J., & Henneman, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers in German primary schools. *Researchgate*. Opgevraagd van [https://www.researchgate.net/publication/268792327\\_Attitudes\\_towards\\_inclusion\\_and\\_self-efficacy\\_of\\_principals\\_and\\_teachers\\_in\\_German\\_primary\\_schools](https://www.researchgate.net/publication/268792327_Attitudes_towards_inclusion_and_self-efficacy_of_principals_and_teachers_in_German_primary_schools)
- Uyanah, D. A., & U, N., I. (2023). The Theoretical and Empirical Equivalence of Cronbach Alpha and Kuder-Richardson Formular-20 Reliability Coefficients. *IRJIET*, 07(05), 17–23. <https://doi.org/10.47001/irjiet/2023.705003>
- Van Houten, D. (2008). Werken aan inclusie. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 17(3), 45. <https://doi.org/10.18352/jsi.77>
- Van de Putte, I., & de Schauwer, E. (2015). Handelingsgericht werken: Mag het een beetje meer zijn? Onderzoek naar handelingsgericht werken in het Vlaams basisonderwijs. *Vlaams tijdschrift voor orthopedagogiek*. 34(3), 23–33.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. & Arnoud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 51, 473–479.

- Webb, N. (2004) 'Inclusion of students with disabilities: a survey of teachers attitudes toward inclusive education. (Doctoral dissertation, Walden University, 2004). *Dissertation Abstracts International*, 66, p. 2143.
- Woon, I. M. Y., & Pee, L. G. (2004). Behavioral Factors Affecting Internet Abuse in the Workplace – An Empirical Investigation. *Core*. Opgevraagd van [http://sighci.org/uploads/published\\_papers/ICIS2004/SIGHCI\\_2004\\_Proceedings\\_paper\\_13.pdf](http://sighci.org/uploads/published_papers/ICIS2004/SIGHCI_2004_Proceedings_paper_13.pdf)
- World Health Organization: WHO. (2021, 19 april). Disability in children and adolescents must be integrated into the global health agenda. *WHO*. Opgevraagd van <https://www.who.int/news/item/19-04-2021-disability-in-children-and-adolescents-must-be-integrated-into-the-global-health-agenda>
- World Health Organization: WHO. (2023b, maart 7). *Disability*. Opgevraagd van <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health#:~:text=Key%20facts,1%20in%206%20of%20us.>)
- Vagias, Wade M. (2006). "Likert-type scale response anchors. Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal Of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>