Een kwalitatief onderzoek naar de attitudes van leerkrachten in het regulier basisonderwijs en beïnvloedende factoren bij het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte

Naam: Rixt Nijboer

Studentnummer: S5357381

Eerste beoordelaar: Dr. M. N. Mascareño Lara

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. J. W. Strijbos

Word count: 8995

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit van Gedrags- en maatschappijwetenschappen

Master Onderwijswetenschappen

Track: Onderwijsinnovatie

Datum: 22 mei 2026

Abstract

Inclusive education is receiving increasing attention worldwide. This study explored the attitudes of primary school teachers towards inclusive education for children with special educational needs (SEN) and factors they experience that may influence providing inclusive education. Six teachers were interviewed, using statements and the critical incident technique. Afterwards an inductive thematic analysis was applied.

Seven themes have been constructed. Teachers express a positive attitude towards inclusive education (1). However, they indicate that implementing it within the current educational system is often not feasible, due to a lack of financial resources, facilities and support to adequately meet students' needs (2). Next, teachers emphasize that inclusive education has limits. They think not all students could be accommodated within regular education or would benefit from it (3). Moreover, teachers recognize limits to their own capacities and mention that they do not feel competent enough to provide inclusive education for all students (4). Another theme concerns collaboration, with parents, the student, colleagues, extra support in the classroom and external experts, in order to successfully support students in regular education (5). Additionally, teachers highlight the importance of being attentive to the needs of students and adapting their teaching practices accordingly (6). Finally, teachers note that various factors can influence whether a students' needs can be successfully met, such as class composition and students' attitudes (7).

Although teachers have positive attitudes and report many successful experiences regarding inclusive education, there are also still factors hindering inclusive education for students with SEN.

Key words: inclusive education, (students with) special educational needs

Samenvatting

Inclusief onderwijs krijgt internationaal groeiende aandacht. In dit onderzoek worden de attitudes van leerkrachten in het regulier basisonderwijs ten aanzien van inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte onderzocht. Daarnaast wordt onderzocht welke succesfactoren en belemmerende factoren leerkrachten ervaren bij het bieden van inclusief onderwijs. Zes leerkrachten zijn geïnterviewd, waarbij stellingen en de *critical incident* techniek zijn gebruikt, waarna een thematische analyse is uitgevoerd.

Hieruit zijn zeven thema's opgesteld. De leerkrachten hebben een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (1). Zij geven echter wel aan dat zij vaak niet de juiste faciliteiten of financiële middelen hebben om in de extra onderwijsbehoeften van leerlingen te voorzien (2). Daarnaast geven alle leerkrachten aan dat er een grens zit aan inclusief onderwijs en dat niet alle leerlingen een passende plek kunnen krijgen in het regulier onderwijs of daar baat bij hebben (3). Bovendien benoemen zij de grenzen van hun eigen capaciteiten en geven aan zich niet altijd competent genoeg te voelen om inclusief onderwijs te bieden (4). Een ander thema betreft het belang van samenwerking, met ouders, leerlingen, het schoolteam en externe expertise, om leerlingen succesvol te begeleiden (5). Daarnaast onderstrepen leerkrachten het belang van aandacht houden voor de behoeften van leerlingen en het daarop afstemmen van hun lespraktijk (6). Tot slot benadrukken leerkrachten dat verschillende situatie-factoren van invloed kunnen zijn op het bieden van inclusief onderwijs, zoals de samenstelling van de klas en de houding van leerlingen (7).

Hoewel leerkrachten dus een positieve attitude hebben en verschillende succesfactoren benoemen, zijn er eveneens factoren die het bieden van inclusief onderwijs belemmeren.

Kernwoorden: inclusief onderwijs, (leerlingen met) een extra onderwijsbehoefte

Inleiding

Er is de afgelopen decennia internationaal toenemende aandacht voor inclusief onderwijs. In dit onderwijsmodel gaan alle leerlingen, ongeacht mogelijkheden of beperkingen, samen naar school binnen het regulier onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW], 2024; Shyman, 2015). Deze groeiende aandacht voor inclusief onderwijs komt voort uit verschillende internationale verdragen. Het belangrijkste verdrag is de Salamanca Verklaring (United Nations, 1994), die stelt dat alle leerlingen, ongeacht achtergrond, beperking of aanvullende leerbehoeften recht hebben op onderwijs in reguliere scholen. Scholen dienen de grote diversiteit in leerlingen in acht te nemen en zich aan te passen aan de diverse behoeften van leerlingen. Daarnaast stelt het VN-Verdrag voor Personen met een Handicap (2006) dat deelnemende staten het recht op onderwijs van personen met een handicap dienen te erkennen en een inclusief onderwijssysteem dienen te waarborgen, waar deze personen volledig en effectief aan kunnen deelnemen (United Nations, 2006).

In Nederland is er eveneens groeiende aandacht voor een inclusief onderwijssysteem. In 2014 is de Wet Passend Onderwijs ingevoerd, met als doel ervoor te zorgen dat alle leerlingen een plek in het onderwijs krijgen die past bij hun ondersteuningsbehoefte. Scholen zijn hiermee verplicht basisondersteuning en extra begeleiding te bieden als leerlingen daar behoefte aan hebben (Ministerie van OCW, z.d.). Daarnaast streeft de overheid ernaar volledig inclusief onderwijs te realiseren voor 2035. De overheid vindt het belangrijk dat jongeren samen opgroeien, van elkaar leren en met respect en tolerantie met elkaar omgaan (Wiersma, 2023). Inclusief onderwijs zorgt voor meer acceptatie van kinderen met een beperking (Kart & Kart, 2021) en stimuleert een leeromgeving waarin aangesloten wordt bij de individuele behoeften van een leerling, waardoor leerlingen gemotiveerder zijn en beter presteren (Jardinez & Natividad, 2024).

Leerkrachten hebben een centrale en cruciale rol in het realiseren van inclusief onderwijs. Zij moeten het inclusieve onderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk implementeren. De manier waarop zij dit doen wordt onder andere beïnvloed door hun attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Boyle et al., 2020). Dit onderzoek zal daarom ingaan op de attitudes van leerkrachten ten aanzien van het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Er is namelijk nog weinig bekend over de attitudes van Nederlandse leerkrachten op dit gebied, zeker sinds de overheid de ambitie heeft uitgesproken om voor 2035 volledig inclusief onderwijs te realiseren. Daarnaast zal onderzocht worden welke factoren volgens leerkrachten van invloed kunnen zijn op het kunnen bieden van inclusief onderwijs. Hierdoor kan een completer beeld van de inclusieve lespraktijk gevormd worden, waarbij niet alleen de uitdagingen, maar ook de succesfactoren in kaart gebracht worden die leerkrachten ervaren bij het bieden van inclusief onderwijs.

Inclusief onderwijs en extra onderwijsbehoeften

Er zijn verschillende opvattingen over wat inclusief onderwijs inhoudt, deze zijn vaak impliciet en onduidelijk geformuleerd (Buli-Holmberg et al., 2023). Shyman (2015) definieert inclusief onderwijs als “een dynamisch proces waarin leerlingen met en zonder extra onderwijsbehoefte extra ondersteuning krijgen in de reguliere onderwijssetting” (p. 361), waarbij de leerling alleen in een aparte omgeving onderwijs volgt of ondersteuning krijgt indien dit zijn voorkeur heeft (Shyman, 2015). Volgens Batstra en Thoutenhoofd (2023) betekent inclusief onderwijs “het maximaliseren van de participatie van alle leerlingen in het reguliere onderwijs” (p. 127). Leerlingen moeten in hun eigen omgeving naar het regulier onderwijs kunnen, en om dat te realiseren moeten scholen leerlingen passend onderwijs aanbieden (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap heeft een beleidskader opgesteld waarin de ambitie van inclusief onderwijs in 2035 verder geconcretiseerd is. Hierin wordt inclusief onderwijs gedefinieerd als “onderwijs

waarbij alle kinderen en jongeren dichtbij huis, volwaardig en gelijkwaardig toegang hebben tot een inclusieve leeromgeving waarin zij zich samen ontwikkelen en samen leren en participeren" (Ministerie van OCW, 2024, p. 6). Daarnaast omschrijft het ministerie een inclusieve leeromgeving als een leeromgeving waarbij alle kinderen welkom zijn op een school dichtbij huis, waarbij vanuit een pedagogische basis wordt gewerkt aan de ontwikkeling van alle leerlingen, met een multidisciplinair schoolteam dat brede ondersteuning biedt aan alle leerlingen (Ministerie van OCW, 2024).

Hoewel er dus verschillende definities zijn voor inclusief onderwijs, zijn er enkele elementen die terugkomen. Ten eerste richt inclusief onderwijs zich erop dat alle leerlingen, met en zonder extra onderwijsbehoefte, binnen het regulier onderwijs naar school kunnen gaan. Daarnaast hechten Batstra en Thoutenhoofd (2023) en het Ministerie van OCW (2024) waarde aan het feit dat leerlingen naar school moeten kunnen in hun eigen omgeving, dichtbij huis. Deze definities lijken zich voornamelijk te richten op de inclusie van leerlingen met een beperking of extra onderwijsbehoefte. Inclusief onderwijs kan zich echter ook richten op andere aspecten die mogelijk tot exclusie in het onderwijs leiden, zoals culturele of sociaal-economische diversiteit, genderdiversiteit of tienerzwangerschap (Ainscow & César, 2006). Omdat in deze studie onderzoek wordt gedaan naar inclusief onderwijs in de Nederlandse context, wordt de definitie van inclusief onderwijs van het Ministerie van OCW als leidend aangehouden.

De term speciale of extra onderwijsbehoefte, een vertaling van het Engelse 'special educational needs', wordt over het algemeen beschreven als een beperking of leermoeilijkheid die speciale onderwijsondersteuning vereist (Alkahtani, 2016; Horridge, 2019). Onder speciale onderwijsondersteuning valt alle ondersteuning die over het algemeen niet nodig is voor leerlingen van dezelfde leeftijd in het regulier onderwijs (Horridge, 2019). Leerlingen hebben een leermoeilijkheid als ze significant meer moeite hebben met leren dan

leeftijdsgenoten of een beperking hebben die toegang tot regulier onderwijs belemmert. Hieronder vallen onder meer leerstoornissen, ontwikkelingsstoornissen en verstandelijke beperkingen. Er bestaan echter geen afgebakende criteria voor een leermoeilijkheid (Alkahtani, 2016). Op dit moment krijgt circa 10% van de leerlingen in het regulier basisonderwijs extra onderwijsondersteuning (Inspectie van het Onderwijs, 2025). Omdat inclusief onderwijs over meer aspecten gaat dan het includeren van leerlingen met een beperking of leermoeilijkheid, wordt er ook wel gepleit om de term ‘extra onderwijsbehoefte’ te vervangen voor de term ‘barrières voor participeren en leren’, omdat dit meer aandacht heeft voor de verschillende factoren die kunnen leiden tot exclusie van het onderwijs (Ainscow & César, 2006). Dit onderzoek richt zich echter specifiek op inclusief onderwijs voor leerlingen met een leermoeilijkheid of beperking, derhalve zal de term ‘extra onderwijsbehoefte’ aangehouden worden, zoals beschreven door Alkahtani (2016) en Horridge (2019).

Het medische en sociale model

Inclusief onderwijs en extra onderwijsbehoeften kunnen vanuit verschillende modellen benaderd worden, waarvan het medische model of het sociale model het meest voorkomend zijn (Alkahtani, 2016). Het medische model ziet een extra onderwijsbehoefte als iets van het individu, dat het functioneren beperkt. Behandeling is gericht op het herstellen van deze beperking, omdat dit de beste weg naar functioneren en onafhankelijkheid zou zijn. Deze behandeling is vaak individueel, zonder de omgeving te betrekken. Het gesegregeerde speciaal onderwijs sluit aan bij de medische visie op een beperking (Qu, 2022). Een belangrijk kritiekpunt op het medische model is dat behandelaren hierdoor veel invloed hebben op de behandeling en ondersteuningsmogelijkheden voor mensen met een beperking. Een ander belangrijk kritiekpunt is dat er veel nadruk ligt op de negatieve aspecten van de beperking (Haegele & Hodge, 2016).

Het sociale model daarentegen stelt dat de samenleving een extra onderwijsbehoefte oplegt aan mensen (Haegele & Hodge, 2016), door een beperkende omgeving (Horridge, 2019). Oplossingen moeten daarom niet op het individu gericht zijn, maar op aanpassingen in de omgeving. Inclusief onderwijs is gebaseerd op dit model (Qu, 2022) en gaat uit van het wegnemen van barrières en het omarmen van diversiteit (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Batstra en Thoutenhoofd (2023) pleiten daarom om de term ‘leerling met een speciale onderwijsbehoefte’ te vervangen voor de term ‘leerkracht met een speciale onderwijsbehoefte’. Hiermee wordt het probleem niet bij de individuele leerling gelegd, maar bij de leerkracht en de schoolcontext. De term ‘leerkracht met een speciale onderwijsbehoefte’ verwijst naar welke ondersteuning en faciliteiten de leerkracht nodig heeft om leerlingen te laten floreren. Leerkrachten hebben volgens hen namelijk het meeste zicht op wat een leerling nodig heeft en kunnen een leeromgeving creëren waarin het kind optimaal kan leren en participeren (Batstra & Thoutenhoofd, 2023). Een belangrijk kritiekpunt op het sociale model is dat het de ervaren ongemakken compleet afscheidt van de handicap die een persoon heeft, waardoor het risico bestaat op oversimplificering van de beperking en de ervaringen van mensen door hun beperking (Haegele & Hodge, 2016).

Deze twee modellen verschillen dus bij wie ze de beperking leggen en waar de oplossing ligt, maar hoeven elkaar niet uit te sluiten. Het biopsychosociale model combineert bijvoorbeeld elementen uit het medische en het sociale model, waarbij functioneren en beperkingen worden gezien als een complexe interactie tussen biologische, psychologische en sociale factoren (Norwich, 2016). Deze verschillende modellen kunnen leiden tot verschillende visies en daarmee ook tot verschillende attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs.

Voordelen en effecten van inclusief onderwijs

Inclusief onderwijs biedt veel voordelen voor alle leerlingen, zowel op het moment dat

zij nog op school zitten als later in hun leven. Ten eerste vergroot inclusief onderwijs de mogelijkheden voor interacties en vriendschappen tussen leerlingen met en zonder een extra onderwijsbehoefte, waardoor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte later in het leven meer vriendschappen en betere sociale netwerken opbouwen (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EANSIE], 2018; Jardinez & Natividad, 2024). Bovendien hebben andere leerlingen meer begrip, acceptatie en respect voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte en draagt inclusief onderwijs bij aan hun persoonlijke ontwikkeling (Kart & Kart, 2021).

Inclusief onderwijs stimuleert daarnaast een leeromgeving waarin leerlingen met een extra onderwijsbehoefte meer tegemoetgekomen worden in hun behoeften, waardoor ze gemotiveerder zijn en beter presteren (EANSIE, 2018; Jardinez & Natividad, 2024). Tevens toont onderzoek in het secundair onderwijs aan dat leerlingen in inclusieve onderwijssettings hogere resultaten en meer academische vooruitgang behalen dan leerlingen in gesegregeerd speciaal onderwijs (Hozer & Moser Opitz, 2025). Bovendien toont onderzoek onder middelbare scholieren aan dat leerlingen met een extra onderwijsbehoefte in een inclusieve onderwijssetting meer kans op formele kwalificaties hebben en vaker doorstromen naar een vervolgopleiding (Markussen, 2004; Myklebust, 2007). Inclusief onderwijs zorgt dus voor meer academisch succes bij leerlingen met een extra onderwijsbehoefte, maar kan ook later in het leven voordelen hebben. Zo zorgt inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte voor betere kansen op de arbeidsmarkt, grotere kans op financiële onafhankelijkheid en meer participatie in vrijetijdsactiviteiten (EANSIE, 2018).

Tot slot kan inclusief onderwijs een positief effect hebben op de schoolprestaties van leerlingen zonder extra onderwijsbehoefte (Kart & Kart, 2021; Szumski et al., 2017). Dit is vooral het geval bij laagpresterende leerlingen, doordat er in een inclusieve leeromgeving meer oog is voor passend onderwijs en aan hen gemakkelijker en sneller extra ondersteuning

kan en wordt geboden (Holzer & Moser Opitz, 2025; Kart & Kart, 2021).

Attitudes en ervaringen van leerkrachten

Inclusief onderwijs kent dus vele voordelen, maar komt niet zomaar tot stand. Onder andere de attitude van leerkrachten speelt hierbij een belangrijke rol (Boyle et al., 2020). Dit onderzoek zal zich daarom onder meer toespitsen op de attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Een attitude kan gedefinieerd worden als “een respons op een antecedente stimulus of object” (Breckler, 1984, p. 1191). Een attitude bestaat uit drie componenten: een affectieve component, die betrekking heeft op de gevoelens en emoties; een cognitieve component, die gaat over overtuigingen en opvattingen; en tot slot een gedragscomponent, die betrekking heeft op de gedragsintenties en gedragingen (Breckler, 1984). In de context van inclusief onderwijs kan de attitude van een leerkracht zich bijvoorbeeld uiten in de overtuigingen die zij hebben ten aanzien van inclusief onderwijs, maar het kan daarnaast invloed hebben op de manier van handelen. Daarnaast kunnen ervaringen met het bieden van inclusief onderwijs invloed hebben op de attitude (Lindner et al., 2023). Leerkrachten spelen een centrale rol in het implementeren en uitvoeren van inclusief onderwijs in de dagelijkse onderwijspraktijk. De attitude die zij hebben ten aanzien van inclusief onderwijs is daarom cruciaal. Leerkrachten die positief tegenover inclusief onderwijs staan, creëren namelijk een beter gestructureerde en succesvollere leeromgeving (Boyle et al., 2020).

Er is al veel onderzoek gedaan naar de attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs. Een wereldwijde meta-analyse laat wisselende resultaten zien: veel leerkrachten kijken positief of neutraal naar inclusief onderwijs, maar zij benoemen eveneens zorgen die leiden tot een negatieve attitude, zoals een gebrek aan tijd om alle leerlingen aandacht te kunnen geven. Bovendien bleek uit dit onderzoek dat het type extra onderwijsbehoefte van invloed is op de attitude van de leerkracht. Zo gaven leerkrachten aan

minder open te staan voor de inclusie van leerlingen met ernstige of complexe problematiek, zoals autismespectrumstoornis (ASS) of gedragsproblematiek (Lindner et al., 2023). Daarnaast is er onderzoek gedaan naar de attitudes van leerkrachten in opleiding in Nederland. Civitillo en collega's (2016) vonden dat leerkrachten in opleiding een neutrale mening hadden over het recht op onderwijs van leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Hoewel zij positief naar inclusief onderwijs kijken, hebben zij een negatieve visie op de consequenties die inclusief onderwijs met zich meebrengt voor de lespraktijk, zoals de individuele ondersteuning en aandacht die leerlingen met een extra onderwijsbehoefte nodig hebben. Mogelijk kan dit verklaard worden doordat leerkrachten in opleiding zich nog niet bekwaam genoeg voelen om les te geven aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte.

Bevorderende factoren en uitdagingen bij het bieden van inclusief onderwijs

Naast de attitude van leerkrachten zijn er verschillende andere factoren van invloed op het bieden van inclusief onderwijs. Eén van deze factoren is de zelfeffectiviteit van leerkrachten. Dit gaat over het geloof in het eigen vermogen om handelingen te organiseren en uit te voeren om specifieke onderwijstaken in een bepaalde context te volbrengen (Tschannen-Moran et al., 1998). De mate van zelfeffectiviteit die leerkrachten ervaren heeft invloed op de implementatie van inclusief onderwijs in hun lespraktijk (Herzig Johnson, 2023). Hoewel zowel leerkrachten met een hoge als een lage zelfeffectiviteit het belang van inclusief onderwijs erkennen, verschillen zij namelijk in de aanpak in hun lespraktijk (Woodcock et al., 2022). Leerkrachten met een hogere zelfeffectiviteit geven vaker en positievere feedback aan leerlingen dan leerkrachten met een lagere zelfeffectiviteit (Woodcock et al., 2019) en focussen meer op de sterke eigenschappen en individuele behoeften van leerlingen (Woodcock et al., 2022). Leerkrachten met een lagere zelfeffectiviteit daarentegen hanteren meer algemene aanpakken en categoriseren leerlingen, waarbij de focus ligt op verschillen en beperkingen van leerlingen, in plaats van op barrières

in de leeromgeving (Woodcock et al., 2022). Daarnaast toont onderzoek onder Finse leerkrachten aan dat een hogere zelfeffectiviteit van leerkrachten vaak tot de ontwikkeling van positieve attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs leidt (Savolainen et al., 2022). Onderzoek onder Portugese leerkrachten laat zien dat zij een hoge mate van zelfeffectiviteit ervaren. De leerkrachten hebben vertrouwen in hun vermogen om gepaste instructie te bieden en samen te werken met collega's bij het bieden van inclusief onderwijs (De Oliveira et al., 2024). Uit andere studies blijkt echter dat leekrachten zich niet altijd competent voelen of over de juiste kennis en vaardigheden beschikken om adequaat met diverse onderwijsbehoeften in de klas om te kunnen gaan (Chitiyo et al., 2026; Jardinez & Natividad, 2024; Lindner et al., 2023).

Zambiaanse leerkrachten in opleiding benoemen daarnaast het belang van de juiste faciliteiten om succesvol inclusief onderwijs te kunnen bieden. Hieronder vallen bijvoorbeeld ondersteunende apparatuur, speciaal lesmateriaal en de toegankelijkheid van gebouwen (Muwana & Ostrosky, 2014). Onderzoek onder leerkrachten in Zuid-Afrika wijst uit dat leerkrachten vaak niet voldoende of de juiste faciliteiten hebben om te voorzien in de behoeften van hun leerlingen (Chitiyo et al., 2026). Leerkrachten in Engeland benoemen eveneens een tekort aan faciliteiten en tijd voor inclusief onderwijs, en benoemen daarnaast de zware werklast (Goginashvili & Parjanadze, 2025). Tevens benoemen de Zambiaanse leerkrachten het belang van ondersteuning van de overheid, door bijvoorbeeld voldoende financiering (Muwana & Ostrosky, 2014).

Naast de faciliteiten en de juiste kennis is ook samenwerking belangrijk om succesvol inclusief onderwijs te implementeren. Leerkrachten in Zambia benoemen het belang van ondersteunend personeel en gespecialiseerde leerkrachten (Muwana & Ostrosky, 2014). Uit de literatuur komen wisselende resultaten naar voren op het gebied van samenwerking: Engelse leerkrachten benoemen eveneens het belang van samenwerking. Zij geven aan goed

samen te werken met collega's onderling, maar samenwerking tussen verschillende scholen en ondersteuning vanuit schoolbesturen verloopt moeizaam. Daarnaast onderstrepen zij het belang van samenwerking met ouders, hoewel zij hierbij aangeven dat de betrokkenheid van ouders varieert (Goginashvili & Parjanadze, 2025). Ander onderzoek toont echter aan dat leerkrachten niet altijd genoeg samenwerking en afstemming ervaren bij het vaststellen van een inclusief curriculum en het bieden van inclusief onderwijs (Nilsen, 2020).

Huidige studie

Uit eerder onderzoek is dus al bekend dat leerkrachten wisselend naar inclusief onderwijs kijken. In Nederlandse context is eerder onderzoek gedaan naar de attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs. Echter waren de leerkrachten in dit onderzoek nog in opleiding (Civitillo et al., 2016), terwijl ervaring van invloed kan zijn op de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Lindner et al., 2023). Daarnaast zijn in het onderzoek van Civitillo en collega's (2016) vragenlijsten gebruikt, die minder diepgaande informatie opleveren. Daarom zal dit onderzoek ingaan op de attitudes van basisschoolleerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte.

Tevens zal onderzocht worden welke succesfactoren en belemmerende factoren leerkrachten ervaren bij het bieden van inclusief onderwijs. Hoewel hier al enig inzicht in is, zal dit onderzoek dieper inzicht geven in hoe Nederlandse leerkrachten het bieden van inclusief onderwijs ervaren en welke factoren hier volgens hen invloed op hebben. Eerdere onderzoeken beschrijven daarnaast voornamelijk uitdagingen die leerkrachten ervaren bij het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte (Jardinez & Natividad, 2024; Lindner et al., 2023; Nilsen, 2020). Dit onderzoek zal daarom naast de belemmerende factoren ingaan op de succesfactoren bij het bieden van inclusief onderwijs. Hierdoor ontstaat een completer beeld van de inclusieve lespraktijk van leerkrachten en welke

factoren hier invloed op hebben. Hiermee wordt eveneens inzichtelijk gemaakt wat er volgens leerkrachten nodig is om de ambitie van de overheid van 2035 te halen.

Door meer inzicht in de attitudes en ervaringen van leerkrachten kan het beleid rondom inclusief onderwijs verbeterd worden. Daarnaast kan, indien nodig, ingezet worden op gerichte leerkrachtprofessionalisering. Op die manier kan inclusief onderwijs zo succesvol mogelijk geïmplementeerd worden.

Om dit te onderzoeken zijn de volgende twee onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat zijn de attitudes van leerkrachten in het regulier basisonderwijs ten aanzien van het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte?
2. Welke succesfactoren en belemmerende factoren ervaren leerkrachten in het basisonderwijs bij het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte?

Methode

Onderzoeksdesign

Dit onderzoek is een kwalitatief en interpretatief onderzoek. Voor het onderzoek zijn interviews afgenomen en is een thematische analyse uitgevoerd. Interviews vormen een geschikte onderzoeksmethode voor het onderzoeken van attitudes en ervaringen, doordat ze diepgaande informatie kunnen opleveren over het gedrag, de ervaringen en percepties van participanten (Alshenqeeti, 2014).

Participanten

Er werd gestreefd om circa tien leerkrachten te interviewen voor het onderzoek. Er is gezocht naar leerkrachten die minimaal één jaar zelfstandig voor de klas staan en lesgeven aan groep 3 tot en met 8 in het regulier basisonderwijs. Om participanten te werven is gebruikgemaakt van *purposive convenience sampling*, zodat leerkrachten benaderd werden die passen bij de selectiecriteria voor het onderzoek (Flick, 2018).

Er zijn uiteindelijk zes vrouwelijke leerkrachten geïnterviewd, van zes verschillende scholen. Eén leerkracht is zeven jaar werkzaam in het basisonderwijs, de andere leerkrachten hebben 18-25 jaar werkervaring. De leerkrachten hebben allemaal voor verschillende groepen gestaan. Op het moment van interviewen zijn drie leerkrachten werkzaam in groep 3 en/of 4, één leerkracht staat voor groep 6 en één leerkracht geeft les aan groep 5 en 8. De laatste leerkracht staat sinds dit schooljaar niet meer voor de klas, maar heeft lange tijd lesgegeven aan de bovenbouw op een jenaplanschool. De leerkrachten zijn werkzaam op een christelijke school, een openbare school of een integraal kindcentrum in Noord-Nederland. De scholen variëren van kleine scholen in dorpen tot middelgrote en grotere scholen in steden.

Onderzoeksinstrument

Er zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen. De interviews bestaan uit drie onderdelen. Eerst zijn introducerende vragen gesteld over de leerkracht zelf, de school waar zij werkzaam zijn en de klas(sen) die ze lesgeven. Tijdens het tweede en derde deel zijn elicitatietechnieken toegepast. Dit zijn onderzoekstechnieken die gebruik maken van stimuli om participanten te helpen om over hun ideeën of visies te praten. Deze technieken zijn effectief bij onderwerpen waar onbewuste kennis aan te pas komt, zoals attitudes (Barton, 2015), en dragen bij aan het verkrijgen van rijke en diepgaande data (Kahlke et al., 2025). Het tweede deel van de interviews betrof de attitudes van de leerkrachten. Om de attitudes te bevragen is gebruikgemaakt van stellingen, die fungeren als stimulus waar leerkrachten op konden reageren en hun standpunt toelichten (Barton, 2015). De stellingen zijn opgesteld op basis van de verschillende componenten van een attitude, zoals beschreven door Breckler (1984). Hierdoor kon een goed beeld gevormd worden van de attitudes van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs. Eén van de stellingen luidt bijvoorbeeld: “Inclusief onderwijs is gunstig voor *alle* leerlingen in de klas”. De volledig interviewleidraad is weergegeven in bijlage I. Het derde deel van de interviews betrof de ervaringen van leerkrachten bij het

bieden van inclusief onderwijs. Om te onderzoeken welke factoren van invloed zijn op het bieden van inclusief onderwijs, is gebruikgemaakt van *critical incidents*, die veel diepgaande informatie kunnen opleveren over de praktijk (Serrat, 2017). Hierbij werd leerkrachten vooraf gevraagd om na te denken over een situatie of casus waarbij zij vonden dat het bieden van inclusief onderwijs aan een leerling met een extra onderwijsbehoefte goed ging en een situatie die zij uitdagend vonden. Deze situaties zijn tijdens het interview uitgediept om een beeld te krijgen van de factoren die van invloed zijn op het bieden van inclusief onderwijs. Tijdens de interviews is doorgevraagd naar aanleiding van de antwoorden die de respondenten gaven op de voorbereide interviewvragen.

Voorafgaand aan de dataverzameling is een pilot-interview afgenomen met een beginnende leerkracht. Naar aanleiding van dit interview zijn enkele kleine aanpassingen gedaan aan de interviewleidraad. Er zijn enkele introducerende vragen toegevoegd en er is verder nagedacht over de manier van doorvragen. Dit interview is niet meegenomen in de data-analyse.

Procedure

De participanten zijn geworven door scholen te benaderen en door gebruik te maken van het eigen netwerk. Participanten zijn per mail of persoonlijk benaderd en geïnformeerd over het interview. Deelname was vrijwillig en de participanten hebben zowel schriftelijk als mondeling toestemming gegeven voor deelname en het opnemen van het interview. De interviews zijn afgenomen in maart en april 2026. De interviews duurden circa 30-45 minuten. Participanten konden gedurende het interview op ieder moment stoppen of vragen overslaan. Daarnaast konden participanten hun toestemming tot enkele weken of dagen na afname van het interview intrekken.

De interviews zijn grotendeels fysiek afgenomen, één interview is online afgenomen. De interviews zijn opgenomen met behulp van Kaltura Capture (2025). De opnames zijn

opgeslagen in de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen. De interviews zijn getranscribeerd met het programma Whisper (OpenAI, 2022) en daarna gecontroleerd en indien nodig bijgewerkt. De interviews werden vertrouwelijk behandeld en de transcripten zijn gepseudonimiseerd, waarbij de leerkrachten een fictieve naam hebben gekregen.

Het onderzoek is goedgekeurd door de Ethische commissie van de faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Data-analyse

De interviews zijn in de webversie van Atlas.ti (2026) gecodeerd en geanalyseerd. Er is een thematische analyse uitgevoerd, zoals beschreven door Braun en Clarke (2006). Hierdoor konden de belangrijkste kenmerken uit een dataset geïdentificeerd en geanalyseerd worden. Door het opstellen van codes kunnen grotere thema's binnen een dataset geconstrueerd worden (Clarke & Braun, 2017). De onderzoeker speelt hierbij een grote rol in het interpreteren van de data en het formuleren van de thema's (Braun & Clarke, 2006). Het is een geschikte analysemethode door de flexibiliteit en toegankelijkheid en het gemakkelijk kunnen identificeren van patronen in de visies en ervaringen van participanten (Clarke & Braun, 2017).

Voor de analyse zijn de stappen gevolgd zoals beschreven in Braun & Clarke (2006). Eerst zijn de interviewtranscripten doorgenomen om bekend te worden met de data. Tijdens deze eerste doorname zijn aantekeningen gemaakt over opvallende aspecten en terugkerende thema's en onderwerpen binnen een interview. Vervolgens zijn de interviews nogmaals doorgenomen, waarbij de eerste codering is uitgevoerd. Hierbij is specifiek en inductief gecodeerd. Na de initiële codering zijn alle interviews nogmaals doorgenomen, waarbij soortgelijke codes zijn samengevoegd en irrelevante codes zijn verwijderd. Daarnaast hebben enkele fragmenten nieuwe codes gekregen om te zorgen dat alle interviews op dezelfde manier gecodeerd zijn. Naast de codering zijn er mindmaps op papier gemaakt met de

hoofdonderwerpen die naar voren kwamen uit elk interview. Op deze manier konden de grote thema's gemakkelijk en overzichtelijk uit de data gehaald worden. Tijdens de derde codering is ditzelfde proces nogmaals doorlopen. Vervolgens zijn de thema's opgesteld. Aan de hand van de opgestelde thema's zijn de data en codering nog een laatste keer herzien en zijn alle relevante fragmenten op de juiste manier gecodeerd. De codes zijn samengevoegd onder thema's en aan de hand daarvan zijn de subthema's opgesteld. Het uiteindelijke codeerschema is weergegeven in bijlage II. Alle transcripten zijn een laatste keer doorgenomen om te controleren of alle relevante data op de juiste manier gecodeerd is. Tot slot zijn de resultaten uit de data en de thema's geanalyseerd en gerapporteerd.

Positionaliteitsverklaring

De onderzoeker volgt de studies Orthopedagogiek en Onderwijswetenschappen, waarbij inclusief onderwijs en de omgang met leerlingen met een extra onderwijsbehoefte in verschillende vakken aan bod is gekomen. Hierdoor heeft de onderzoeker al enige kennis over het bieden van inclusief onderwijs. De onderzoeker heeft echter geen werkervaring in het onderwijs en dus geen ervaring met het bieden van inclusief onderwijs. Enerzijds kan dit zorgen voor een open blik en anderzijds kan dit leiden tot een idealistisch beeld op het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Er is geprobeerd de eigen visies op inclusief onderwijs aan de kant te zetten en met een zo open mogelijke blik de interviews af te nemen en te analyseren.

Daarnaast was een deel van de participanten voorafgaand aan het onderzoek in beperkte mate bekend bij de onderzoeker. Enerzijds kan dit leiden tot vertrouwen, anderzijds kan dit ook leiden tot sociaal wenselijke antwoorden. Om dit te beperken is benadrukt dat alle gegevens vertrouwelijk behandeld worden en gepseudonimiseerd verwerkt worden. Daarnaast zijn participanten aangemoedigd om de vragen zoveel mogelijk naar eerlijkheid te

beantwoorden. Hierbij is benadrukt dat er geen goede of foute antwoorden zijn, maar dat het gaat om de mening en ervaringen van de participant.

Resultaten

Uit de analyse zijn zeven thema's opgesteld. Deze worden schematisch weergegeven in figuur 1. Bijlage III geeft een overzicht van de succeservaringen en uitdagende ervaringen die de leerkrachten hebben besproken. De succeservaringen betreffen voornamelijk leerlingen met extra onderwijsbehoeften op leer- en taalgebied. De uitdagende ervaringen van leerkrachten bij het bieden van inclusief onderwijs betreffen vooral leerlingen met gedragsproblematiek en NT2-leerlingen.

Figuur 1

Schematisch overzicht van de thema's



Thema 1 – Wel willen, (nog) niet altijd kunnen

Het eerste thema heeft betrekking op de positieve attitude van leerkrachten ten aanzien van inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Tegelijkertijd uiten leerkrachten hun zorgen en twijfels over de haalbaarheid van inclusief onderwijs in het huidige onderwijsklimaat.

De leerkrachten geven unaniem aan positief te kijken naar inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Zij zien voordelen van inclusief onderwijs, zowel voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte als voor de rest van de klas. Zo zien de leerkrachten dat leerlingen door inclusief onderwijs meer in contact komen met diversiteit: "[de kinderen in de klas] zien ook de diversiteit en dat er meer is. En leren er ook mee omgaan, leren rekening houden met elkaar" (juf Yvonne). Dit draagt bij aan meer begrip en acceptatie, niet alleen in de klas, maar ook in een inclusieve samenleving. Daarnaast benoemen de leerkrachten dat alle leerlingen gelijkwaardig behandeld worden en leerlingen (met een extra onderwijsbehoefte) niet anders benaderd worden. Tevens kunnen alle leerlingen samen naar dezelfde school, in de buurt waar ze wonen. Hierdoor hebben ze contact met buurtkinderen en kunnen ze samen opgroeien. Verder voelen leerlingen zich minder uitgezonderd. De leerkrachten geven aan dit zeer belangrijk te vinden en zetten zich daarom in om hun onderwijs zo inclusief mogelijk te maken voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte:

> Ja, absoluut. Ik vind ook dat dat één van mijn hoofdtaken is als leerkracht. Alle leerlingen komen hier uiteindelijk om te leren en natuurlijk om zich veilig en goed te voelen. Maar ik denk niet dat dat kan als jij daar heel negatief tegenover staat. (juf Anne)

De leerkrachten proberen hun onderwijs zo inclusief mogelijk te maken en verschillende leerkrachten streven ernaar om leerlingen zo lang mogelijk binnenboord te houden: "Zolang je ze nog kunt bieden, en het kind zelf ook gelukkig is, of fijn vindt om naar school te gaan, dan denk ik dat dat goed is. Dat je ze zo lang mogelijk binnen het reguliere onderwijs houdt" (juf Eva).

Ondanks de positieve attitude en inzet, achten leerkrachten het streven van inclusief onderwijs in het huidige onderwijsklimaat nog niet mogelijk. De leerkrachten geven aan dat

zij op dit moment nog niet de faciliteiten hebben om alle leerlingen met een extra onderwijsbehoefte in het regulier onderwijs te accommoderen. Dit wordt verder uitgediept in thema 7 – Het moet wel gefaciliteerd worden.

Thema 2 – Alles heeft een grens

Hoewel leerkrachten dus over het algemeen positief naar inclusief onderwijs kijken, geven zij allemaal aan dat er een grens zit aan inclusief onderwijs. Leerkrachten benoemen ten eerste dat het welzijn van het kind altijd de eerste prioriteit moet zijn bij het bieden van inclusief onderwijs. Een leerling zou altijd in zijn waarde gelaten moeten worden en het bieden van inclusief onderwijs mag er niet toe leiden dat een leerling ongelukkig is in de klas. In dat geval is een leerling mogelijk beter af in het speciaal onderwijs.

Daarnaast denken de leerkrachten niet dat er voor alle leerlingen plek kan zijn in het regulier onderwijs. Zij hebben namelijk niet altijd de expertise en faciliteiten om in de behoeften van deze leerlingen te voorzien. Het gaat dan volgens hen vooral over leerlingen met gedragsproblematiek of leerlingen met heel specifieke behoeftes. Volledig inclusief onderwijs zou daarom niet mogelijk zijn en het speciaal onderwijs zou altijd als vangnet moeten blijven bestaan:

> Stel nou dat jij drie kinderen hebt die je graag binnenboord wil houden, maar die eigenlijk veel meer gebaat zijn bij een kleinere klas, dan moet je wel kijken, is dit wel geschikt, denk ik. Dus dan vind ik wel dat je [speciaal onderwijs] niet helemaal af kan schaffen. Je streven moet zijn om ze binnenboord te houden, dat doen wij hier ook, maar ik denk niet dat dat altijd haalbaar is. (juf Kim)

Naast de leerling zelf, is inclusief onderwijs voor de rest van de klas eveneens niet altijd wenselijk. Het bieden van inclusief onderwijs kan ten koste gaan van de aandacht voor de rest van de klas, doordat er veel tijd naar leerlingen met een extra onderwijsbehoeften gaat. Een tweede, groter bezwaar is de veiligheid van de klas. Sommige leerkrachten hebben

ervaren dat de veiligheid van de klas in het geding kan komen door het binnenboord houden van bijvoorbeeld leerlingen met gedragsproblematiek. Deze leerkrachten geven aan dat zij daar een grens trekken en dat deze leerlingen niet meer binnen het regulier onderwijs kunnen blijven.

Tot slot geven de leerkrachten aan dat het bieden van inclusief onderwijs veel vraagt van leerkrachten en een beroep doet op zowel hun expertise als hun vaardigheden. Het aansluiten bij de verschillende behoeften van leerlingen wordt daardoor soms uitdagend gevonden. Leerkrachten geven aan dat er een grens zit aan wat zij aankunnen in de klas, vooral als er meerdere leerlingen met specifieke behoeften in één klas zitten: “En dan stapelt het zich op, dan heb je en, en, en, en, en dan wil je alles wel bedienen, maar dat lukt niet” (juf Judith). Tevens kunnen leerkrachten bij het bieden van inclusief onderwijs over hun eigen grenzen heen gaan:

> Ik liep tegen mijn grens aan. Dus je kan je wel volledig inzetten, maar je moet niet over je eigen grens heen gaan. En dat is wat de mensen in het onderwijs nog wel eens doen. […] En dat gaat ten koste van jezelf, maar dat gaat ook ten koste van andere kinderen. (juf Maria)

Thema 3 – Competent, maar niet voor alle leerlingen

De leerkrachten voelen zich doorgaans redelijk competent in het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Tegelijkertijd geven zij allemaal aan dat zij zich niet competent genoeg voelen om alle leerlingen in de klas te bedienen. Vooral als zij voor het eerst te maken krijgen met een bepaalde onderwijsbehoefte, geven zij aan zoekend te zijn in hun handelen. De leerkrachten verdiepen zich verder in bepaalde problematieken of onderwijsbehoeften wanneer zij daarmee te maken krijgen in de klas, door bijvoorbeeld webinars te volgen of informatie op te vragen bij experts. Op leergebied kunnen zij zich dan meestal prima redden, maar met name op het gebied van gedragsproblematiek

voelen zij zich veelal niet competent genoeg: “Gedragsproblematiek is wel een dingetje waar wij gewone leerkrachten moeite mee hebben, lastig vinden” (juf Judith). Daarnaast uit juf Kim haar zorgen over de inclusie van leerlingen met medische problematiek.

De leerkrachten geven allemaal aan dat er in hun opleiding weinig aandacht is besteed aan het bieden van inclusief onderwijs en het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften, omdat dit in die tijd weinig aan de orde was. Ze hebben wel het idee dat er tegenwoordig meer aandacht is in de opleiding voor het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften in de reguliere klas. Dit is volgens hen ook nodig om inclusief onderwijs succesvol te implementeren, zodat nieuwe leerkrachten beter voorbereid en competent zijn om met verschillende onderwijsbehoeften in de klas om te gaan: “Ik denk vanuit een opleiding dat ze dat misschien toch iets meer moeten gaan inbedden, en dat je daar toch wel meer ervaring mee krijgt, helemaal nu” (juf Anne).

Thema 4 – We zijn samen verantwoordelijk

De leerkrachten benadrukken allemaal het belang van samenwerken om te kunnen voorzien in de verschillende onderwijsbehoeften van leerlingen in de klas. Dit komt zowel uit successituaties als uitdagende situaties naar voren als een bevorderende factor bij het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte.

Als eerst benadrukken alle leerkrachten het belang van goed contact met de ouders van de leerling. Leerkrachten vinden het belangrijk korte lijntjes te hebben met ouders, zodat ze gemakkelijk kunnen overleggen en evalueren met de ouders, en eventueel handvatten kunnen krijgen die thuis toegepast worden: “Nou waar ik ook achter kom, en dat is eigenlijk altijd al zo, het valt of staat ook met het contact met de ouders. En als het contact met de ouders heel stroef verloopt, is dat ook heel lastig” (juf Judith).

Naast de ouders, benadrukken juf Yvonne en juf Kim het belang van het betrekken van het kind: “[…] je moet het met zijn drieën doen. Je kan wel over een kind praten, maar dat heeft geen zin als het er niet bij zit. Het kind zal het uiteindelijk moeten doen” (juf Kim).

Om inclusief onderwijs te kunnen realiseren, werken leerkrachten veel samen binnen het schoolteam. Leerkrachten geven aan vaak te sparren met collega’s en de intern begeleider als zij ergens op vastlopen:

> Ik denk wel dat het vooral ook belangrijk is dat je daarin ook met je team gewoon kunt optrekken. Dat je niet het idee hebt dat je dat in je eentje doet, maar dat het echt een team ding is. Met z’n allen even afstemmen en hoe gaan we dit doen, en nou mocht het bij mij in de klas even niet lukken, bij wie kan het dan terecht en dat soort dingen. Dat je daar ook gewoon duidelijke afspraken over hebt. (juf Yvonne)

Naast het sparren met collega’s is ondersteuning in de klas van bijvoorbeeld onderwijsassistenten essentieel. Hierdoor kunnen leerlingen extra instructie, ondersteuning of uitdaging krijgen, passend bij de behoeften van de leerling. Bovendien houden leerkrachten dan zelf genoeg tijd over voor de rest van de klas:

> En ik ben wel van mening als jij inclusief onderwijs wilt aanbieden, waar ik heel erg voor ben, dan moet je wel iemand erbij hebben, een onderwijsassistent, die jou daarin begeleidt. Want anders is het gewoon niet, dan gaat het ten koste van de andere kinderen, want het kost natuurlijk best veel tijd. (juf Kim)

Tevens hechten leerkrachten grote waarde aan de samenwerking met en ondersteuning van externe professionals. Vaak wordt er samengewerkt met een orthopedagoog, evenals andere experts die gespecialiseerd zijn in een bepaald vakgebied of problematiek. Leerkrachten geven aan dat ze het fijn vinden te sparren met experts, en dat ze specialistisch advies en concrete handvatten kunnen krijgen die ze gelijk kunnen toepassen in de praktijk:

“En dan is het wel fijn dat je nu van bovenaf ook handvatten krijgt, en dat je ook ziet van, ja dat lukt al beter” (juf Eva).

Tot slot zou samenwerking met het speciaal onderwijs bijdragen aan het bieden van inclusief onderwijs. Sommige leerkrachten doen dit al en andere leerkrachten zouden dit graag meer zien gebeuren. De expertise in het speciaal onderwijs zou kunnen helpen met het omgaan met verschillende behoeften in het regulier onderwijs. Meer samenwerking met het speciaal onderwijs zou dus kunnen bijdragen aan de voorbereiding op volledig inclusief onderwijs:

> Dat je bijvoorbeeld juist heel erg veel meer de samenwerking gaat opzoeken met bijvoorbeeld het speciaal onderwijs, waarin ze alweer andere leerlingen met weer andere behoeften hebben. Dus dat je daarin veel meer gaat samenwerken en dat ook al tijdig doet. (juf Anne)

Thema 5 – Zien, afstellen en bijstellen

Het is volgens de leerkrachten belangrijk om aan te sluiten bij de behoeften in de klas, zowel individueel als op klasniveau. Hierbij benadrukken zij dat elke leerling anders is en het daarom belangrijk is om te kijken naar wat de individuele leerling nodig heeft en hun handelen daarop aan te passen.

De leerkrachten benoemen als eerste dat het belangrijk is om oog te houden voor iedereens behoeften, zowel de individuele behoeften als die van de gehele klas. Tegelijkertijd geven de leerkrachten aan dat het soms lastig is om alle behoeften in de klas scherp te hebben: “op een gegeven moment ben je zo gefocust op die ene leerling, dat de rest je ontgaat” (juf Maria). Daarnaast benoemen de leerkrachten dat het belangrijk is om niet te veel in hokjes te kijken en de behoeften van leerlingen met soortgelijke problematiek per individueel geval te blijven bekijken. Elke leerling is namelijk anders. Juf Yvonne vertelt bijvoorbeeld over wat ze geleerd heeft in de omgang met de leerling met hechtingsproblematiek (bijlage III):

> Ik hoop heel erg dat je er nog steeds net zo open in kunt gaan, […] ik zou het zo graag gunnen dat het allemaal per individueel geval gekeken wordt. En niet van, nou dan moet je het de volgende keer zo doen en dan komt het wel goed, maar dat je wel gewoon alle aandacht weer hebt voor van, oké, en hoe gaan we dat dan nu proberen te voorkomen. (juf Yvonne)

Door de behoeften in de klas scherp te hebben, kunnen leerkrachten een passende aanpak opstellen die aansluit bij de behoeften van de leerling. De leerkrachten geven aan altijd te proberen leerlingen op hun eigen niveau te bedienen, zodat iedere leerling zich kan ontwikkelen. Leerlingen met een extra onderwijsbehoefte krijgen daarom vaak individuele ondersteuning op hun eigen niveau. Juf Yvonne benoemt ook dat het belangrijk is om breed naar de mogelijkheden te kijken, en niet alleen binnen het standaardaanbod of -programma te kijken.

Om leerlingen goed te kunnen begeleiden, geven de leerkrachten aan dat het daarnaast belangrijk is om hun eigen handelen te evalueren. Het is daarbij belangrijk om je aanpak aan te passen als je merkt dat iets niet werkt, en te kijken naar wat wel werkt. Bovendien blijven leerkrachten door te evalueren zelf leren over hoe ze een situatie het beste kunnen aanvliegen en wat werkt voor hun leerlingen. Ze vinden het belangrijk om te blijven zoeken naar manieren die werken voor een leerling.

Thema 6 – Het is situatie-afhankelijk

De leerkrachten hebben ervaren dat veel verschillende factoren invloed kunnen hebben op het al dan niet succesvol bieden van inclusief onderwijs.

Als eerste noemen verschillende leerkrachten de inzet en houding van de leerling als bepalende factor. Zo vertelt juf Eva dat de inzet van de leerling veel heeft uitgemaakt in het begeleiden van haar leerling met een spraakontwikkelingsstoornis (bijlage III):

> Als kinderen uitstaan, zeg maar, dan kan ik er wel van alles in stoppen en van alles proberen, maar dan lukt het niet. Hij wil wel graag, al gaat het moeilijker. Hij wil wel graag. Dat scheelt gewoon. Daardoor maakt hij ook wel die stappen in zijn eigen ontwikkeling. (Juf Eva)

Juf Maria heeft het idee dat daarnaast de houding van de ouders verschil kan maken. Juf Yvonne benoemt verder dat ze het idee heeft dat het beeld dat de klas van een leerling heeft verschil kan maken in hoe zij met de leerling omgaan en of een leerling op zijn plek zit in de klas.

Verder benoemen juf Kim en juf Eva het belang van het opbouwen van een goede band met de leerling. Door persoonlijke interesse te tonen en persoonlijk contact te houden met leerlingen, voelen leerlingen zich beter begrepen en serieus genomen.

Juf Maria en juf Yvonne vertellen daarnaast dat zij het idee hebben dat consistentie in de leerkracht die voor de klas staat van belang is. Veel wisseling in leerkrachten kan voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte ingewikkeld zijn en een belemmering vormen voor inclusief onderwijs. Consistentie in de leerkracht die voor de klas staat, biedt de leerlingen meer structuur en duidelijkheid.

Tot slot benoemen verschillende leerkrachten dat de schoolcontext een substantieel verschil kan maken. Een leerling kan op de ene school volledig vastlopen en in een andere setting prima meekomen. De leerkrachten benoemen dat met name de samenstelling van de klas bepalend kan zijn. Hierbij gaat het om zaken als de grootte van de klas, of het een combinatieklas betreft, de mate van niveauverschillen en de hoeveelheid leerlingen met een extra onderwijsbehoefte, en het sociale klimaat in de klas. Een complexe klas kan ervoor zorgen dat leerlingen niet de aandacht en prioriteit kunnen krijgen die zij nodig hebben. Juf Maria vertelt bijvoorbeeld dat de complexiteit van de klas ervoor gezorgd heeft dat zij haar hoogbegaafde leerling (bijlage III) niet goed heeft kunnen bieden wat zij nodig had:

> Dan zit je in zo'n klas en dan heb je een groep 3 erbij […]. Dat is voor mij ook zoeken, hoe ga ik dat doen, zo'n combigroep. Maar voor mij ook zoeken, hoe gaan die jongens met elkaar om in groep 3, want er zaten een paar vechtersbaasjes bij. Verder niks verkeerds, niet extreme gedragsmoeilijkheden, maar een pittig groepje, wat je altijd wel eens hebt. En dan die twee dus in groep 4, waarvan één hoogbegaafd en de ander sbo. (juf Maria)

Thema 7 – Het moet wel goed gefaciliteerd worden

Het laatste thema betreft de faciliteiten die nodig zijn om inclusief onderwijs te realiseren. Dit thema is gerelateerd aan het eerste thema, waarin leerkrachten aangeven dat zij nog niet altijd voldoende faciliteiten hebben om inclusief onderwijs te bieden.

Als eerste benoemen leerkrachten dat zij niet altijd de tijd en middelen hebben om leerlingen op hun eigen niveau te bedienen en leerlingen met een extra onderwijsbehoefte invididuele ondersteuning en aandacht te geven. Juf Anne vertelt daarnaast dat het haar vaak aan budget en hulpmiddelen ontbrak om haar leerling met een fysieke beperking (bijlage III) volwaardig te laten participeren in bewegingslessen. Daarnaast benoemen veel leerkrachten dat schoolgebouwen vaak nog niet toegankelijk zijn voor bijvoorbeeld leerlingen in een rolstoel of met een visuele beperking.

De leerkrachten ervaren veel steun aan de expertise van professionals en ondersteuning in de klas. Echter merken de leerkrachten ook dat er niet altijd voldoende ondersteuning is. Vaak zijn er niet genoeg onderwijsassistenten en bijvoorbeeld orthopedagogen hebben niet altijd tijd om mee te kijken. Daarnaast ervaren een aantal leerkrachten dat er momenteel nog niet genoeg expertise binnen scholen is om alle leerlingen goed te kunnen begeleiden:

> Je hebt natuurlijk op school wel bepaalde expertise, maar soms dus ook niet. Dus dat betekent dat je soms ook niet een leerling kan bieden, terwijl je dat wel heel graag zou

willen. Maar dan kan dan bijvoorbeeld niet door de expertise of door de beschikbare middelen of door de tijd die je hebt. (juf Anne)

Tevens geven alle leerkrachten aan dat beleidsmatige factoren het bieden van inclusief onderwijs kunnen belemmeren. Hierbij worden veelvuldig de bezuinigingen van de overheid in het onderwijs genoemd. De leerkrachten benoemen dat er juist meer subsidie nodig is om inclusief onderwijs te kunnen realiseren, en dat met de huidige bezuinigingen inclusief onderwijs niet uitvoerbaar is.

Tot slot benoemen juf Judith en juf Yvonne dat er aan veel wetten en regelgeving voldaan moet worden, maar dat dit inclusief onderwijs ook juist kan belemmeren. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld nog niet op twee scholen tegelijk ingeschreven staan. Juf Yvonne zou willen dat hier meer aandacht voor is.

Discussie

In dit onderzoek is getracht meer inzicht te krijgen in de attitudes en ervaringen van leerkrachten in het regulier basisonderwijs met betrekking tot het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Hierbij zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat zijn de attitudes van leerkrachten in het regulier basisonderwijs ten aanzien van het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte?
2. Welke succesfactoren en belemmerende factoren ervaren leerkrachten in het basisonderwijs bij het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte?

De attitudes van leerkrachten

De leerkrachten hebben over het algemeen een positieve attitude ten aanzien van inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. De leerkrachten geven

veelal aan positief naar inclusief onderwijs te kijken en zich in te zetten om het onderwijs in hun klas zo inclusief mogelijk te maken. Deze positieve attitude komt overeen met de bevindingen van Lindner en collega's (2023). De geïnterviewde leerkrachten zien verschillende voordelen van inclusief onderwijs, zowel voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte als voor de rest van de klas. De benoemde voordelen, zoals dat alle leerlingen samen naar dezelfde school kunnen en er meer acceptatie in de klas is, sluiten bovendien aan bij de doelstelling van de overheid (Ministerie van OCW, 2024). Tegelijkertijd geven de leerkrachten aan dat zij niet altijd de juiste faciliteiten hebben om in de behoeften van hun leerlingen te kunnen voorzien.

Hoewel de leerkrachten over het algemeen dus positief naar inclusief onderwijs kijken, geven zij unaniem aan dat er een grens zit aan inclusief onderwijs. Niet alle leerlingen met een extra onderwijsbehoefte zouden volgens hen een plek kunnen krijgen in het regulier onderwijs of daar gebaat bij zijn. Bovendien zou het bieden van inclusief onderwijs ten koste kunnen gaan van de tijd en aandacht voor de rest van de klas. Verder geven de leerkrachten aan dat door het binnenboord houden van bepaalde leerlingen de veiligheid van de rest van de klas in het geding kan komen. Deze bevindingen komen overeen met het onderzoek van Lindner en collega's (2023), die vonden dat leerkrachten minder openstaan voor de inclusie van leerlingen met ernstige of complexe problematiek, zoals gedragsproblematiek.

Succesfactoren en belemmerende factoren

De eerste gevonden factor die van invloed kan zijn op het bieden van inclusief onderwijs is het competentiegevoel van leerkrachten. Hoewel de leerkrachten zich redelijk competent voelen in het bieden van inclusief onderwijs, geven zij aan zich niet voor alle leerlingen competent te voelen. Met extra onderwijsbehoeften op leergebied kunnen zij zich doorgaans goed redden, maar (zware) gedragsproblematiek, hechtingsproblematiek en traumaproblematiek vinden veel leerkrachten lastig. Uit eerdere onderzoeken kwam eveneens

naar voren dat leerkrachten zich niet competent voelen om met alle onderwijsbehoeften om te gaan, en vooral moeite hebben met complexe problematiek en gedragsproblematiek (Lindner et al., 2023; Jardinez & Natividad, 2024). Daarnaast is er volgens leerkrachten in hun opleiding weinig aandacht geweest voor het bieden van inclusief onderwijs en het aansluiten bij verschillende onderwijsbehoeften. Ze vinden het belangrijk dat hier meer aandacht voor komt in de opleiding, zodat nieuwe leerkrachten beter voorbereid zijn op het omgaan met leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften.

De volgende factor betreft samenwerking. Leerkrachten geven aan dat samenwerking zowel in de successituaties als in de uitdagende situaties een bevorderende factor was bij het bieden van inclusief onderwijs. Dit betreft samenwerking met ouders en de leerling zelf, evenals collega's en externe experts. Het belang van samenwerken met het schoolteam stemt overeen met eerdere onderzoeken (Goginashvili & Parjanadze, 2025; Muwana & Ostrosky, 2014). Tevens werd in eerder onderzoek gevonden dat samenwerking met ouders van belang is (Goginashvili & Parjanadze, 2025). Hoewel de leerkrachten in de huidige studie dus regelmatig samenwerken, vond Nilsen (2020) dat leerkrachten die samenwerking bij het bieden van inclusief onderwijs niet altijd ervaren.

Een andere succesfactor is het aansluiten bij behoeften van leerlingen. De leerkrachten benoemen dat het belangrijk is oog te hebben voor de behoeften van de leerling. Hierbij kan het echter uitdagend zijn om de behoeften van de rest van de klas niet uit het oog te verliezen. Daarnaast benoemen leerkrachten dat het belangrijk is aan te sluiten bij de behoeften en het niveau van de individuele leerling. Tevens geven leerkrachten aan dat het belangrijk is om hun eigen handelen te blijven evalueren en te blijven zoeken naar manieren die werken voor een leerling.

Verder benoemen de leerkrachten dat veel situatie-factoren van invloed kunnen zijn op het al dan niet succesvol bieden van inclusief onderwijs. Hierbij benoemen leerkrachten

bijvoorbeeld de houding van leerlingen, consistentie in leerkracht en de samenstelling van de klas. Deze factoren kunnen het bieden van inclusief onderwijs zowel belemmeren als bevorderen.

Een belemmerende factor die leerkrachten benoemen betreft de faciliteiten. Leerkrachten benoemen dat zij vaak niet genoeg materialen en tijd hebben om in de onderwijsbehoeften van leerlingen te voorzien. Eerdere onderzoeken tonen eveneens aan dat leerkrachten vaak niet de juiste middelen en faciliteiten hebben om inclusief onderwijs te bieden (Chitiyo et al., 2026; Goginashvili & Parjanadze, 2025). De grootste belemmering die zij beschrijven is de bezuinigingen van de overheid en het gebrek aan financiële middelen. Ook andere onderzoeken onderstrepen het belang van ondersteuning en financiering vanuit de overheid (Muwana & Ostrosky, 2014). Daarnaast benoemen de leerkrachten een gebrek aan expertise en professionele ondersteuning en wettelijke beperkingen.

Beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Deze studie kent enkele beperkingen. De eerste beperking is het kleine aantal participanten. Voor het onderzoek zijn slechts zes leerkrachten geïnterviewd. Hierdoor kunnen de bevindingen niet overgedragen worden naar een grotere populatie leerkrachten of andere contexten. Bovendien kunnen hierdoor bepaalde perspectieven van leerkrachten onderbelicht blijven. Wel zijn leerkrachten van verschillende soorten scholen en klassen geïnterviewd, om een zo breed mogelijk beeld te creëren van de attitudes en ervaringen met betrekking tot inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is om meer leerkrachten uit verschillende regio’s en van verschillende scholen te interviewen, zodat er een breder en volledigere beeld gecreëerd kan worden van de attitudes en ervaringen met betrekking tot het bieden van inclusief onderwijs.

Daarnaast zijn voor deze studie ervaren leerkrachten geïnterviewd. Vijf van de zes leerkrachten hebben omstreeks 20 jaar werkervaring als leerkracht. Zij gaven aan dat er in hun

opleiding weinig aandacht is geweest voor het bieden van inclusief onderwijs en het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften. Wel hebben zij het idee dat daar tegenwoordig in de opleiding meer aandacht voor is. Hoewel er al wel onderzoek gedaan is naar de attitudes van leerkrachten in opleiding (Civitillo et al., 2016), is er nog weinig bekend over hoe beginnende leerkrachten dit ervaren. Mogelijk zou er in hun opleiding al meer aandacht geweest zijn voor het bieden van inclusief onderwijs, waardoor zij zich competenter voelen in het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften. Anderzijds geven de geïnterviewde leerkrachten wel aan dat zij veel geleerd hebben in de praktijk in de omgang met leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften. Bovendien is bekend dat ervaringen met het bieden van inclusief onderwijs van invloed kunnen zijn op de attitude ten aanzien van inclusief onderwijs (Lindner et al., 2023). Beginnende leerkrachten hebben nog minder ervaring opgedaan. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek zou daarom zijn om onderzoek te doen naar de attitudes en ervaringen van beginnende leerkrachten, om een beter en breder beeld te krijgen van de attitudes en ervaringen van alle leerkrachten.

Een laatste beperking van de huidige studie ligt bij de critical incidents. Leerkrachten zijn van tevoren gevraagd een successituatie en een uitdagende situatie uit hun lespraktijk mee te nemen naar het interview. Hierbij is gevraagd naar situaties bij het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Echter is een extra onderwijsbehoefte een breed begrip zonder duidelijke definitie (Alkahtani, 2016), waardoor leerkrachten een breed scala aan situaties meegenomen hebben. Hierdoor was het lastig een samenhangend beeld te creëren van de ervaringen van leerkrachten. Door middel van mindmaps zijn alle succesfactoren en belemmerende factoren in beeld gebracht, waarna met thematische analyse een samenhangend beeld is gecreëerd. Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is echter om voor de critical incidents een duidelijkere definitie van een extra onderwijsbehoefte mee te geven.

Implicaties voor beleid en praktijk

Hoewel de overheid als doelstelling heeft volledig inclusief onderwijs te realiseren in 2035, geven de leerkrachten aan dat dat in het huidige onderwijsklimaat niet lukt, door een tekort aan tijd, middelen, ondersteuning en financiën. De overheid zou daarom meer financiële middelen beschikbaar moeten stellen om inclusief onderwijs verder te realiseren. Desondanks hebben de leerkrachten wel een positieve attitude, wat de implementatie van inclusief onderwijs zal bevorderen. Echter geven de leerkrachten aan dat zij niet denken dat elke leerling in het regulier onderwijs een plek kan krijgen. Aan de overheid daarom de taak om verder te onderzoeken of en op wat voor manier volledig inclusief onderwijs mogelijk is.

Kleinere klassen en meer ondersteuning in de klas zouden leerkrachten meer tijd geven om aandacht te hebben voor de verschillende onderwijsbehoeften in een klas en hierin te voorzien. Tevens geven leerkrachten aan zich niet competent te voelen voor alle onderwijsbehoeften. Leerkrachten geven aan vooral gedragsproblematiek lastig te vinden. Schoolbesturen kunnen daarom inzetten op de verdere ontwikkeling van expertise binnen de school en gerichte leerkrachtprofessionalisering, zodat leerkrachten zich beter toegerust voelen in de omgang met leerlingen met diverse onderwijsbehoeften. Tot slot komt samenwerking met ouders, leerlingen zelf, collega’s en externe expertise naar voren als belangrijke succesfactor. Het is daarom belangrijk dat scholen deze samenwerking (blijven) stimuleren en faciliteren.

Referenties

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal Of Psychology Of Education*, *21*, 231–238. https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/BF03173412

Alkahtani, M. A. (2016). Review of the Literature on Children with Special Educational Needs. *Journal Of Education And Practice*, *7*(35), 70–83. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126490.pdf

Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, *3*(1), 39–45. https://doi.org/10.5430/elr.v3n1p39

Atlas.ti (9.25.0) [Webversie]. (2026) https://atlasti.com/

Barton, K. C. (2015). Elicitation Techniques: Getting People to Talk About Ideas They Don't Usually Talk About. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 179– 205. https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034392

Batstra, L., & Thoutenhoofd, E. D. (2023). Van kinderen naar leerkrachten met speciale onderwijsbehoeften. *Pedagogische Studiën*, *100*(1), 125–136. https://doi.org/10.59302/ps.v100i1.13993

Boyle, C., Anderson, J., & Allen, K. (2020). The Importance of Teacher Attitudes to Inclusive Education. In *Inclusive Education: Global Issues and Controversies* (pp. 127–146). Koninklijke Brill Leiden. https://doi.org/10.1163/9789004431171_008

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Breckler, S. J. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior and Cognition as Distinct Components of Attitude. *Journal Of Personality And Social Psychology*, *47*(6), 1191–1205. https://doi.org/10.1037//0022-3514.47.6.1191

Buli-Holmberg, J., Sigstad, H. M. H., Morken, I., & Hjörne, E. (2023). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal Of Special Needs Education*, *38*(1), 79–94. https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095

Civitillo, S., De Moor, J. M. H., & Vervloed, M. P. J. (2016). Pre-service Teachers' Beliefs about Inclusive Education in the Netherlands: In Exploratory Study. *Support For Learning*, *31*(2), 104–121. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12119

Chitiyo, J., Mokgadi Motitswe, J., & Taole, M. (2026). Perceived challenges to the implementation of inclusive education in South Africa. *Support For Learning*, *41*(1), e70019. https://doi.org/10.1111/1467-9604.70019

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

De Oliveira, R. B., Bidarra, G., Rebelo, P. V., & Alferes, V. (2024). Attitudes and perceptions of teacher self-efficacy and collaborative practices in the context of inclusive education for students with special educational needs in Portuguese schools. European Journal of Special Needs Education, 39(5), 659–674. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2275407

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A review of the literature* (S. Symeonidou, Red.). https://www.european-agency.org/resources/publications/evidence-literature-review

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6de editie). Sage.

Goginashvili & Parjanadze. (2025, 28 april – 1 mei). *Inclusive Education in England: Policies, Challenges, and Effective Interventions [Paperpresentatie]*. International

Conference on Research in Education and Science, Antalya, Turkije. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED678979.pdf

Haegele, J. A., & Hodge, S. (2016). Disability Discourse: Overview and Critiques of the Medical and Social Models. *Quest*, *68*(2), 193–206. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1143849

Herzig Johnson, S. (2023). The Role of Teacher Self-Efficacy in the Implementation of Inclusive Practices. *Journal Of School Leadership*, *33*(5), 516–534. https://doi.org/10.1177/10526846231174147

Holzer, E. M., & Moser Opitz, E. (2025). The benefits of inclusive education: a systematic review of student achievement in secondary schools. *European Journal Of Special Needs Education*, 1–19. https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2587615

Horridge, K. (2019). SEND for the paediatrician: children and young people with special educational needs and disabilities. *Paediatrics And Child Health*, *29*(10), 415–421. https://doi.org/10.1016/j.paed.2019.07.001

Inspectie van het Onderwijs. (2025). De Staat van het Onderwijs. In *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025

Jardinez, M. J., & Natividad, L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *International Journal Of Education*, *12*(2), 57–65. https://doi.org/10.34293/education.v12i2.7182

Kahlke, R., Maggio, L. A., Lee, M. C., Cristancho, S., LaDonna, K., Abdallah, Z., Khehra, A., Kshatri, K., Horsley, T., & Varpio, L. (2025). When words fail us: An integrative review of innovative elicitation techniques for qualitative interviews. *Medical Education*, *59*(4), 382–394. https://doi.org/10.1111/medu.15555

Kaltura (2025). Kaltura Capture (5.2.3) [Computer Software]. https://learning.kaltura.com/category/Kaltura+Capture/96200421

Kart, A., & Kart, M. (2021). Academic and Social Effects of Inclusion on Students without Disabilities: A Review of the Literature. *Education Sciences*, *11*(1), 16. https://doi.org/10.3390/educsci11010016

Lindner, K. T., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023). 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*(1), 33–48. https://doi.org/10.1080/0885625032000167133

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2024). Beleidskader: met elkaar voor alle kinderen en jongeren werken aan een inclusieve leeromgeving. In *Rijksoverheid*. https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (z.d.). *Doelen passend onderwijs*. Rijksoverheid.nl. Geraadpleegd op 3 mei 2026, van https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs

Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2014). Zambian Pre-service Teachers' Voices about Succesful Inclusive Education. *Journal Of The International Association Of Special Education*, *15*(2), 31–41. https://eric.ed.gov/?id=EJ1058239

Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal Of Inclusive Education*, *11*(2), 215–231. https://doi.org/10.1080/13603110500375432

Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal Of Inclusive Education*, *24*(9), 980–996. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348

Norwich, B. (2016). Conceptualizing Special Educational Needs Using a Biopsychosocial Model in England: The Prospects and Challenges of Using the International Classification of Functioning Framework. *Frontiers in Education*, *1*. https://doi.org/10.3389/feduc.2016.00005

OpenAI (2022). *Whisper* [Speech recognition software]. https://whispertranscript.ai/nl

Qu, X. (2022). A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International Journal Of Inclusive Education*, *26*(10), 1008–1022. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1760366

Savolainen, H., Malinen, O. P., & Schwab, S. (2022). Teacher efficacy predicts teachers' attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*, *26*(9), 958–972. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752826

Serrat, O. (2017). The Critical Incident Technique. In *Knowledge Solutions* (pp. 1077–1083). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9_123

Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. *International Journal Of Disability, Development And Education*, *62*(4), 351–362. https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1025715

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Karwowski, M. (2017). Academic achievement of students without special educational needs in inclusive classrooms: A meta-analysis.

Educational Research Review, *21*, 33–54. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.02.004

Tschannen-Moran, M., Woolfok Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review Of Educational Research*, *68*(2), 202–248. https://doi.org/10.3102/00346543068002202

United Nations. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

Verenigde Naties. (1989). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. Unicef. https://app-sncu01saas51g0rp001.cms.optimizely.com/globalassets/files/kinderrechten/unicef-kinderrechtenverdrag-2019.pdf

Wiersma, A.D. (2023, 17 maart). Contouren werkagenda Route naar inclusief onderwijs 2035 [Kamerbrief]. Geraadpleegd van https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/17/contouren-werkagenda-route-naar-inclusief-onderwijs-2035

Woodcock, S., Hitches, E., & Jones, G. (2019). It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. *International Journal Of Educational Research*, *97*, 107–118. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.07.007

Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching And Teacher Education*, *117*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802.

Bijlage I Interviewleidraad

Introductie

Welkom, bedankt dat u wil meewerken dit interview. Dit interview is onderdeel van mijn thesisonderzoek naar de attitudes en ervaringen van leerkrachten over inclusief onderwijs aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Daarom wil ik u in dit interview verschillende vragen stellen met betrekking tot inclusief onderwijs en uw ervaringen daarin. Ik zal u enkele stellingen voorleggen om te bespreken en zou ik twee situaties uit uw klaspraktijk willen bespreken om meer over uw succeservaringen en uitdagingen te weten te komen. Belangrijk bij dit interview is dat er geen goede of foute antwoorden zijn, probeer de vragen zoveel mogelijk naar uw eigen mening en ervaringen te beantwoorden. Als u een vraag niet wil beantwoorden, mag u die overslaan. Al uw antwoorden en gegevens worden vertrouwelijk behandeld en gepseudonimiseerd verwerkt. Het interview zal ongeveer 45 minuten duren. Ik zal het interview met uw toestemming opnemen. Deze opnames worden op een beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit opgenomen. Heeft u nog vragen voor we beginnen?

Opname starten

Dan gaan we beginnen met het interview. Dan om uw toestemming ook vast te leggen op de opname; geeft u toestemming voor het opnemen van het interview?

Introducerende vragen

Dan wil ik eerst beginnnen met wat introducerende vragen.

- Hoeveel jaar ervaring heeft u als leerkracht in het basisonderwijs?
- Aan wat voor groep(en) geeft u momenteel les en heeft u in het verleden lesgegeven?
- Kunt u iets vertellen over de school waar u momenteel werkt?
- Hoe lang bent u werkzaam op deze school?
- Kunt u iets vertellen over de klas(sen) waar u momenteel les aan geeft?
    - Hoe ziet de leerlingpopulatie eruit?
    - Heeft u een onderwijsassistent?

Algemene percepties

Dit interview gaat over inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. Hoe zou u een extra onderwijsbehoefte omschrijven? Wat verstaat u daar onder?

Stellingen

Om meer over uw impliciete en expliciete overtuigingen met betrekking tot inclusief onderwijs te weten te komen, wil ik u een aantal stellingen voorleggen om te bespreken.

- Inclusief onderwijs is gunstig voor alle leerlingen in de klas. *(doorvragen waarom wel/niet, welke voor- en nadelen er zijn)*
- Ik kijk positief naar inclusief onderwijs voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte. *(doorvragen waarom wel/niet, plek voor alle leerlingen in het regulier onderwijs, is het streven van 2035 haalbaar?)*
- Ik zet me in om het onderwijs in mijn klas zo inclusief mogelijk te maken voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte *(doorvragen waarom, op wat voor manier)*
- Ik voel me competent genoeg om inclusief onderwijs te bieden aan leerlingen met een extra onderwijsbehoefte *(doorvragen waarom wel/niet, genoeg aandacht in de opleiding, ondersteuningsmogelijkheden van professionals, wat is evt nodig voor verbetering?)*

Critical incidents

Ik heb u gevraagd van tevoren na te denken over één situatie waarvan u vond dat het bieden van inclusief onderwijs aan een leerling met een extra onderwijsbehoefte goed ging en één situatie waarvan u vond dat dit minder goed ging. Daar wil ik nu graag verder op in gaan. Kunt u als eerst wat vertellen over de situatie waarbij het bieden van inclusief onderwijs volgens uzelf goed ging?

- Waarom vond u deze situatie succesvol?
- Welke factoren hebben hieraan bijgedragen?
- Wat voor extra ondersteuning/professionals biedt uw school?
- Hoe kijkt u terug op uw eigen handelen in deze situatie?
- Heeft deze ervaring invloed gehad op uw lespraktijk? Of op de manier waarop u in soortgelijke situaties handelt?
- Wilt u verder nog iets delen over deze situatie?

Kunt u ook wat vertellen over een situatie waarbij het bieden van inclusief onderwijs volgens uzelf minder goed ging?

- Waarom vond u deze situatie uitdagend?
- Welke factoren maakten deze situatie lastig voor u?
- Wat voor ondersteuning/professionals vanuit de school zouden u hierbij helpen of wat mist u hierin?
- Hoe kijkt u terug op uw eigen handelen in deze situatie?

- Heeft deze ervaring invloed gehad op uw lespraktijk? Of op de manier waarop u in soortgelijke situaties handelt?
- Zijn er lessen die u meeneemt uit deze situatie?
- Zijn er volgens u aanpassingen mogelijk om zo'n situatie volgende keer te voorkomen? Of zijn er mogelijk al aanpassingen gedaan?
- Wilt u verder nog iets delen over deze situatie?

Voordat ik ga afsluiten, is er nog iets wat u kwijt wil over het onderwerp wat niet aan bod is gekomen in het interview?

Afsluiting

Dan kunnen we het interview nu afronden. Ik wil u heel erg bedanken voor uw medewerking, dit is hele waardevolle informatie voor mijn scriptie.

Bijlage II Codeerschema

Thema	Subthema	Code	Beschrijving
Mooi streven, maar twijfels over haalbaarheid	Normen en waarden bijbrengen	Iedereen hoort erbij	Alle leerlingen horen erbij en kunnen meedoen.
		Iedereen is gelijk	Iedereen is gelijk en kinderen krijgen geen aparte behandeling
		Acceptatie	Kinderen krijgen met diversiteit te maken en leren daarmee omgaan en het accepteren.
	Samen naar school	Dichtbij huis naar school	Leerlingen kunnen naar school waar ze opgroeien
		Iedereen naar dezelfde school	Alle kinderen gaan naar dezelfde school en niemand wordt afgezonderd.
		Binnenboord houden	Het streven zoveel mogelijk leerlingen binnen het regulier onderwijs te houden.
	Positieve houding leerkracht	Positieve attitude	De mate waarin leerkrachten positief kijken naar inclusief onderwijs.
		Inzet	De mate waarin leerkrachten zich inzetten om inclusief onderwijs te bieden.
		Gunstig	De mate waarin leerkrachten inclusief onderwijs gunstig vinden voor alle leerlingen in de klas.
	Twijfels over de haalbaarheid	Inclusief onderwijs in huidige staat van het onderwijs (nog) niet mogelijk	Uitspraken waarin leerkrachten beschrijven twijfels te hebben over de haalbaarheid van inclusief onderwijs in de huidige staat van het onderwijs of dit helemaal niet mogelijk achten.
De grens van inclusief onderwijs	Welzijn van het kind	Kind in waarde laten	Leerlingen binnenboord houden mag niet ten koste gaan van de leerling zelf.
		(Nog) geen plek voor alle leerlingen	Leerkrachten geven aan (nog) niet in alle onderwijsbehoeften te kunnen voorzien.
	De rest van de klas	Veiligheid	De veiligheid van de rest van de klas mag niet in het geding komen door het binnenboord houden van leerlingen.
		Ten koste van de klas	Het bieden van inclusief onderwijs mag niet ten koste gaan van de rest van de klas.
	Capaciteit leerkrachten	Beroep op leerkrachten	Het bieden van inclusief onderwijs vraagt wat van leerkrachten.

		Grens aan de capaciteit van de leerkracht	Er zit een grens aan de expertise en capaciteit van leerkrachten op het gebied van het bieden van inclusief onderwijs.
Competentie	Voorbereiding in opleiding	Aandacht	De mate waarin er aandacht is besteed in de opleiding aan het bieden van inclusief onderwijs en het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften.
		Groeiende aandacht	Mate waarin de aandacht voor inclusief onderwijs en het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften toeneemt in de opleiding.
		Aandacht nodig	Mate waarin er (meer) aandacht nodig is voor aan het bieden van inclusief onderwijs en het omgaan met verschillende onderwijsbehoeften.
	Competentiegevoel	Positief competentiegevoel	Mate waarin leerkrachten zich competent voelen in het bieden van inclusief onderwijs.
		Niet alle leerlingen	Leerkrachten voelen zich niet competent in het omgaan met bepaalde (groepen) leerlingen.
		Zoekend	Mate waarin leerkrachten zoekend zijn in hun handelen tijdens het omgaan met bepaalde onderwijsbehoeften.
	Professionele ontwikkeling	Verdieping indien nodig	Leerkrachten verdiepen zich in het omgaan met bepaalde onderwijsbehoeften indien zij daar aanleiding toe hebben.
Situatie-afhankelijk	Schoolcontext	Samenstelling klas	De grootte en populatie van de klas.
	Leerkrachtfactoren	Band met leerling	De mate waarin leerkrachten een relatie opbouwen met de leerling en individuele aandacht hebben voor de leerling.
		Consistentie in leerkracht	Mate waarin er wisseling is in de leerkrachten voor de klas.
	Attitude	Houding leerling	Inzet, intenties en attitude van de leerling.
		Houding van ouders	Visie en attitude van ouders.
		Beeld van de klas	Het beeld dat de rest van de klas van een leerling heeft.
Samenwerken	Driehoek ouder kind	Contact met ouders	De mate waarin er contact en overleg met ouders is over de betreffende leerling.

		Betrekken van het kind	Mate waarin de leerling zelf betrokken wordt.
	Schoolteam	Collega's	Mate van samenwerking en overleg met en tussen andere leerkrachten en collega's binnen de school.
		Ondersteuning onderwijsassistent	De beschikbaarheid van een onderwijsassistent voor extra begeleiding of ondersteuning in de klas.
		Ondersteuning in de klas	Beschikbare ondersteuning in de klas door onderwijsassistenten, stagiaires of leerkrachtondersteuners.
	Externe expertise	Ondersteuning professionals	De beschikbaarheid van externe professionals om mee te sparren of hulp aan te vragen.
		Handvatten	De concrete handvatten die leerkrachten aangereikt krijgen van experts in de omgang met bepaalde leerlingen.
		Speciaal onderwijs	De mate van samenwerking en het delen van expertise met leerkrachten van het speciaal onderwijs.
Flexibel zijn	Individuele verschillen	Elk kind is anders	Beschrijving van individuele verschillen tussen kinderen.
		Oog houden voor behoeften	Mate waarin leerkrachten oog kunnen houden voor de (veranderende) behoeften van een leerling en de rest van de klas.
		Aansluiten bij behoeften	Mate waarin leerkrachten hun handelen kunnen aanpassen op de behoeften van de leerling en beschrijving van hoe zij dit doen.
		Individuele ondersteuning	Beschikbaarheid van individuele ondersteuning voor leerlingen die daar behoefte aan hebben.
	Zoeken naar een passende aanpak	Zoeken naar manieren	Mate waarin leerkrachten blijven zoeken naar manieren die aanslaan bij een leerling.
		Passende aanpak	Mate waarin leerkrachten in staat zijn een aanpak te bieden die past bij de leerling.
		Breed kijken	Mate waarin leerkrachten in staat zijn breed te kijken naar de mogelijkheden en niet denken in beperkingen.
	Reflectie op eigen handelen	Evalueren	De mate waarin leerkrachten in staat zijn hun eigen handelen te

			evalueren en aanpassen indien nodig.
Faciliteiten	Voorzieningen	Tekort faciliteiten	Tekort aan tijd, geld, middelen dat leerkrachten ervaren om hun leerlingen te bieden wat ze nodig hebben.
		Toegankelijkheid	De toegankelijkheid van schoolgebouwen en eventuele aanpassingen die hiervoor nodig zijn.
	Beleid	Financiering overheid	De financiering en bezuiningen van de overheid op het gebied van (inclusief) onderwijs
		Wettelijke beperkingen	Regels en wetgeving die het bieden van inclusief onderwijs (mogelijk) in de weg staan.
	Ondersteuning van professionals	Meer expertise nodig	Mate waarin leerkrachten ervaren dat er meer expertise nodig is binnen het regulier onderwijs om goed inclusief onderwijs te kunnen bieden.
		Tekort ondersteuning	Tekort aan ondersteuning of tijd van experts dat leerkrachten ervaren.

Bijlage III: Overzicht ervaringen van leerkrachten

Korte beschrijving van de succeservaringen en uitdagende ervaringen, per leerkracht

Leerkracht	Succeservaring	Uitdagende ervaring
Juf Eva	Leerling met een spraakontwikkelingsstoornis. Door goed te kijken naar wat de leerling nodig had, adviezen van experts en de stof op een andere manier aan te vliegen, kon hij zich goed ontwikkelen. De leerling had zelf ook goede inzet en doorzettingsvermogen. Juf Eva geeft aan dat ze dit ook erg belangrijk vindt om stappen te kunnen zetten in de ontwikkeling.	NT2-leerling die over het algemeen moeite had met leren en daardoor de Nederlandse taal ook niet goed machtig kon worden. Juf Eva was hierbij erg zoekend in haar handelen, omdat de leerling door de taalbarrière ook moeite had met andere vakken. Door externe handvatten en te blijven zoeken naar manieren die aanslaan, lukt het leren bij deze leerling inmiddels beter.
Juf Yvonne	Leerling in groep 8 met ADHD-kenmerken (niet gediagnosticeerd), die nog vrij jong in gedrag was. De leerling reageerde vaak impulsief op wat er in de klas gebeurde. Zowel leerkracht en ouders hadden het idee dat de leerling nog niet klaar was voor het VO. Er is daarom een ‘groep 9’ voor deze leerling gecreëerd met een aangepast pakket, vooral gericht op de executieve functies. Daardoor kon deze leerling zich verder ontwikkelen en voorbereiden op het voortgezet onderwijs.	Leerling met stevige hechtingsproblematiek. Juf Yvonne kreeg een nieuwe duo-leerkracht. Omdat de verwachting was dat dit lastig zou worden voor de leerling, is besloten dat de nieuwe leerkracht van tevoren een paar keer langs zou komen om kennis te maken met de leerling. Echter hechtte de leerling zich erg sterk aan de nieuwe leerkracht, wat zich uitte in beschermend gedrag over de leerkracht en problematisch gedrag naar zijn klasgenoten. Omdat de veiligheid van de rest van de klas hiermee in het geding kwam, is besloten dat deze leerling beter op zijn plek zou zijn in het speciaal onderwijs.
Juf Kim	Leerling had weinig interesse in leren en had hier moeite mee; hij was meer een doener. De leerling vertoonde ADHD-kenmerken en kon soms erg boos worden. De leerling kreeg veel individuele extra ondersteuning op de leervakken van de onderwijsassistent. Ook had juf Kim goed contact met de intern begeleider en een goede driehoek met de ouders en leerling. Daardoor konden ze de leerling binnenboord houden en kon de leerling zich goed	Leerling met zindelijkheidsproblemen. Deze leerling zit momenteel nog bij de kleuters, maar zal na de zomervakantie bij juf Kim in de klas komen. De juf maakt zich zorgen over hoe het zal komen als deze leerling bij haar in de klas komt. Doordat hij nog niet zindelijk is, moet hij regelmatig uit de klas of naar huis om verschoond te worden. Hier kan de leerling zich niet zelf mee redden en ook zal hij daardoor veel instructie missen. Juf Kim geeft aan dat hij waarschijnlijk individuele begeleiding nodig zal hebben, zowel op het gebied van zorg als om de gemiste

	ontwikkelen. Juf Kim heeft ook een goede band met de leerling en geeft aan dat ze daardoor ook goed met de leerling kan omgaan.	instructie in te halen. Echter verwacht juf Kim niet dat dit mogelijk gaat zijn, dus ze weet nog niet hoe ze deze leerling goed zou kunnen begeleiden.
		Leerling kon erg boos worden en vertoonde dan agressief gedrag. Hierdoor werd de situatie soms onveilig voor de rest van de klas en de leerling was op dat moment niet meer te bereiken. Juf Kim vond het soms lastig wat ze moest doen als dit gebeurde. Ze probeerde vooral rustig te blijven en gelijk hulp van collega's in te schakelen. Naarmate ze deze leerling langer in de klas had, leerde ze van haar eigen handelen en kon ze beter met deze leerling omgaan.
Juf Maria	Dove leerling. De leerling ging deels naar een school voor dove en slechthorende leerlingen en deels naar het regulier onderwijs. Door goed contact met de ouders, begeleiding vanuit Kentalis en goede handvatten die de leerkracht kon toepassen in de klas, kon de leerling uiteindelijk volledig naar het regulier onderwijs. De leerling had een CI, en juf Maria heeft het idee dat de houding van de ouders ook meespeelde in het succes. De ouders wilden graag dat hun dochter zoveel mogelijk behandeld werd als een normale leerling.	Een hoogbegaafde leerling met trauma kwam nieuw in de klas. Het eerste doel voor deze leerling was om haar veilig te laten voelen. Daarnaast zat er in de klas ook nog een leerling die af zou stromen naar het SBO, maar tot die tijd nog wel op zijn eigen niveau in het regulier onderwijs bediend moest worden. Door de complexiteit van een combinatieklas, veel niveauverschillen en pittig gedrag in de klas, was het lastig om de HB leerling te bieden wat zij nodig had. Door een personeelstekort was dagelijkse ondersteuning in de klas eerst niet mogelijk. Ook is het niet gelukt om de leerling zich veilig te laten voelen. De leerling is daarom uitgestroomd naar een speciale HB-school.
		Leerling vertoonde pittig gedrag, wat zijn weerslag had op één andere leerling in de klas, wat zorgde voor een domino-effect in de hele klas. Hierdoor had de leerkracht geen grip meer op de groep en ging zij over haar eigen grenzen heen. Juf Maria heeft externe coaching gekregen in het omgaan met verschillende behoeften in de klas en tegelijk oog te houden voor de rest van de klas.

Juf Judith	Leerling met Syndroom van Down zat in de reguliere klas. De leerling had een sociale houding en speelde met de andere kinderen en werd geaccepteerd in de klas. Ze kreeg een aangepast lesprogramma op haar eigen niveau en kreeg dagelijks individuele ondersteuning bij het leren.	NT2-leerling had grote moeite met de Nederlandse taal leren, de leerkracht had vermoedens van dyslexie. Doordat hij in een grote klas zat met veel niveauverschillen, is het, ondanks individuele ondersteuning van de onderwijsassistent, niet gelukt om deze leerling genoeg aandacht en prioriteit te geven en te begeleiden bij het leren van de taal.
Juf Anne	Leerling met Taalontwikkelingsstoornis (TOS). Hele verbale lessen waren voor deze leerling lastig te volgen. Omdat juf Anne het belangrijk vindt dat iedereen met de lessen mee kan doen en ze geen dingen wil schrappen voor leerlingen met een extra onderwijsbehoefte, heeft ze de lessen voor het vak wereldoriëntatie aangepast, zodat het voor deze leerling beter te volgen was. Daarnaast heeft de juf één les omgezet in een proefje, zodat de leerling wel kon leren, maar niet zoveel verbale informatie hoefde te verwerken. Daarnaast kregen de leerlingen meer keuzevrijheid in de manier waarop zij bijdroegen aan de groepsopdracht en de vormgeving van het eindproduct. Hierdoor konden alle leerlingen, waaronder de leerling met TOS, deelnemen en bijdragen vanuit hun sterke kanten.	Leerling met een fysieke beperking, waardoor zij moeilijk kon lopen of staan. Juf Anne gaf op dat moment ook de gymlessen en binnen de school werd veel gewerkt met bewegend leren. Juf Anne vond het erg lastig om de lessen zodanig in te richten dat ook deze leerling mee kon doen. Ook ontbrak het vaak aan budget en middelen om de lessen zo in te richten dat deze leerling goed mee kon doen. Doordat dit de eerste keer was dat juf Anne een leerling met een fysieke beperking in de klas had, had ze aan het begin de behoeften van de leerling niet altijd scherp en vond ze het lastig in te schatten wat de leerling allemaal kon.

Bijlage IV: verklaring van AI-gebruik

In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van AI-tools om literatuur te vinden voor de inleiding en theoretisch kader. Hierbij is gebruikgemaakt van ChatGPT (www.chatgpt.com). Deze tool is gebruikt voor het zoeken van wetenschappelijke literatuur. Daarbij is de volgende prompt gebruikt: “kun je wetenschappelijke, peer-reviewed artikelen vinden over [onderwerp]?”.

ChatGPT genereerde artikelen passend bij de prompt, met daarbij een korte beschrijving van het artikel. Vervolgens zijn de abstracts van de artikelen en de artikelen zelf doorgelezen om de bruikbaarheid te beoordelen. Er is nadrukkelijk geen gebruikgemaakt van informatie die door ChatGPT gegenereerd is op basis van het artikel. Na het controleren van de bruikbaarheid van het artikel zijn de betrouwbaarheid en publicatiedatum gecontroleerd.

Er is expliciet geen generatieve AI gebruikt om teksten te genereren of schrijven. GenAI werd alleen gebruikt om bronnen te vinden en raadplegen. Alle informatie uit AI-gegenereerde bronnen is zelf beschreven in de thesis.