# Inclusief onderwijs en de rol van schoolleiders

*Onderzoek naar inclusief leiderschap en attitudes van schoolleiders*

Anke de Boer | RENN4 / Rijksuniversiteit Groningen

Christy Tenback | RENN4 / Rijksuniversiteit Groningen

Maart 2026

RENN4

excellent in speciaal talent

# Achtergrond

In de afgelopen decennia hebben verschillende internationale verdragen bijgedragen aan de ontwikkeling naar inclusief onderwijs, waaronder het Salamanca Statement en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Deze verdragen benadrukken het belang om een inclusief onderwijssysteem te realiseren. De Nederlandse overheid benadrukt eveneens het belang van inclusief onderwijs, wat blijkt uit het ondertekenen én ratificeren van deze verdragen. Het streven is om in de komende jaren toe te werken naar een inclusieve leeromgeving, met als streven dat dit in 2035 gerealiseerd is. Met een inclusieve leeromgeving verwijzen we naar de school van een leerling die dichtbij huis staat, waar iedereen welkom is en ondersteuning wordt gegeven vanuit een multidisciplinair team[1]. Ondanks de idealen om te streven naar inclusief onderwijs, blijft het moeilijk om leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte onderwijs te laten volgen op een (thuisnabije) reguliere school. Dit blijkt onder andere uit de stijging van het aantal leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs[2].

Het realiseren van inclusief onderwijs kan gezien worden als een onderwijsontwikkeling. Verschillende onderzoeken tonen aan dat de schoolleider een onmisbare rol vervult bij het introduceren, doorvoeren en bewaken van onderwijsontwikkelingen[3]. Het realiseren van een inclusieve leeromgeving vraagt van alle betrokkenen een positieve attitude tegenover inclusie, zeker ook van de schoolleider. Hoewel er internationaal veel onderzoek is gedaan naar attitudes in het algemeen, is er weinig bekend over attitudes van specifiek schoolleiders tegenover inclusief onderwijs en de mate waarin inclusief leiderschap wordt vormgegeven.

## Inclusief leiderschap

In internationaal onderzoek wordt het belang van leiderschap bij het doorvoeren van onderwijsvernieuwingen veelvuldig benadrukt. Inclusief onderwijs kan gezien worden als een onderwijsverandering en een ontwikkelingsproces. Immers, het onderwijs zodanig inrichten en organiseren dat het toegankelijk is voor alle leerlingen (ongeacht ondersteuningsbehoefte) betekent dat er mogelijk veranderingen nodig zijn. In ieder veranderproces is leiderschap van groot belang. Er zijn verschillende modellen die leiderschap beschrijven, zo ook voor inclusief leiderschap[4]. In het

[1] Zie: https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2024/05/10/bijlage-11-beleidskader-definiering-inclusief-onderwijs.
[2] Zie voor de meest recente cijfers: Ontwikkeling van het aantal leerlingen in het primair onderwijs | OCW in cijfers
[3] Leithwood, K. (2021). A review of evidence about equitable school leadership. *Educational Sciences, 11*(8), 377.
[4] European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2018). *Supporting Inclusive School Leadership: Literature Review.* Odense, Denmark.

model dat we in het huidige onderzoek gebruiken worden drie vormen van leiderschap benoemd die belangrijk zijn die belangrijk zijn binnen inclusief leiderschap:

- Transformationeel leiderschap: hierbij creëert de schoolleider een klimaat waarbij de onderwijsprofessionals betrokken worden bij het toewerken naar een gedeelde visie op inclusief onderwijs. Het opbouwen van een gedeelde visie komt tot stand door de individuele waarden, overtuigingen en de gedachten van alle professionals in de school op inclusief onderwijs. Door erkenning te geven aan de professionals voelen zij zich verbonden met het beleid dat op zijn beurt de kwaliteit van inclusief onderwijs over het algemeen verbetert.

- Gedeeld leiderschap: hierbij worden de leiderschapstaken gedeeld waardoor de ontwikkeling naar inclusief onderwijs breed wordt gedragen in de school. Zo worden leraren, leerlingen en ouders in staat gesteld om invloed uit te oefenen op het realiseren van een inclusief onderwijsbeleid.

- Instructioneel leiderschap: hierbij staat het verbeteren van het primaire proces centraal, bijvoorbeeld door het streven naar de hoogst haalbare leerresultaten. Vanuit dit uitgangspunt probeert de schoolleider samen met de onderwijsprofessionals een zo'n effectief mogelijk onderwijscurriculum op te stellen dat aansluit bij de behoeften van alle leerlingen.

## Attitudes tegenover inclusief onderwijs

Naast inclusief leiderschap, is internationaal veelvuldig vastgesteld dat positieve attitudes van groot belang zijn voor het doen slagen van inclusief onderwijs[5]. Hiermee doelen we op de attitudes van alle betrokkenen, zo ook de attitudes van schoolleiders. Schoolleiders met een positieve overtuiging zullen eerder bereid zijn om het onderwijs zo in te richten dat het voor alle leerlingen mogelijk wordt om er onderwijs te volgen. Het is de verwachting dat attitudes invloed hebben op de manier waarop een schooleider zijn/haar leiderschap inricht.

In dit onderzoek zien we attitude als 'een zienswijze of standpunt van een individu tegenover een bepaald onderwerp', wat een weerspiegeling is van het individu zijn denken, gevoelens, en de bereidheid om te handelen. We maken gebruik van de drie-componenten theorie[6], wat betekent dat:

- De cognitieve component verwijst naar de overtuiging van een schoolleider tegenover inclusief onderwijs. Bijvoorbeeld: de overtuiging dat inclusief onderwijs bijdraagt aan betere leerresultaten en de sociaal-emotionele ontwikkeling van alle leerlingen.

- De affectieve component verwijst naar gevoelens (zoals zelfvertrouwen, frustraties, zorgen) die de schoolleider kan hebben bij het realiseren van inclusief onderwijs. Bijvoorbeeld: bezorgdheid over de bekwaamheid van het team.

- De gedragscomponent verwijst naar de gedragsintenties van de schoolleider, dus de bereidheid om het handelen aan te passen. Bijvoorbeeld: de bereidheid om personeel in te zetten in het ondersteunen van leraren.

[5] Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, *24*(6), 675–689. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012

[6] Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes.* New York.

## Het huidige onderzoek

In Nederland is het streven om toe te werken naar inclusief onderwijs met als streefjaar 2035. Om dit te kunnen realiseren is de schoolleider van cruciaal belang. Internationaal onderzoek geeft aan dat attitudes tegenover inclusief onderwijs en de mate van inclusief leiderschap een belangrijke rol spelen. Tot nu toe is er in Nederland nog weinig aandacht geweest voor de rol van schoolleiders in het realiseren van inclusief onderwijs. Het huidige onderzoek wil hier meer inzicht in krijgen. We geven antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. In welke mate is er sprake van inclusief leiderschap bij schoolleiders?
2. Wat is de attitude van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs?
3. Welke factoren zijn volgens schoolleiders bevorderend en/of belemmerend voor inclusief onderwijs?
4. In hoeverre hangen inclusief leiderschap, attitudes en volgens schoolleiders bevorderende en/of belemmerende factoren samen?

# Onderzoeksopzet

In schooljaar 2024-2025 is een digitale vragenlijst uitgezet via het netwerk van de onderzoekers en gedeeld via LinkedIn. De vragenlijst kon ingevuld worden door schoolleiders uit het gespecialiseerd onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs, speciaal basisonderwijs, regulier basisonderwijs en regulier voortgezet onderwijs. Bij de start van de vragenlijst werd uitleg gegeven over het onderzoek en de vragenlijst en werd gevraagd of deelnemers akkoord gingen met deelname en het verwerken van de gegevens. Alle gegevens zijn anoniem verwerkt. Voorafgaand aan het onderzoek is toestemming gekregen voor de uitvoer van het onderzoek door de ethische commissie van de afdeling Pedon van de Rijksuniversiteit Groningen.

De vragenlijst bestond uit 3 delen: een deel met achtergrondvragen, stellingen over inclusief leiderschap, en stellingen over de attitude tegenover inclusief onderwijs. Tenslotte werden er aan het einde 2 open vragen gesteld over wat er volgens de respondent bevorderend en/of belemmerend werkt voor het realiseren van inclusief onderwijs. Na het verwijderen van onvolledig ingevulde vragenlijsten bleven er 91 respondenten over.

De vragenlijst is het vaakst door vrouwen ingevuld (70%$_{\text{vrouwen}}$ versus 30%$_{\text{mannen}}$). De helft van de respondenten is afkomstig uit het regulier bao/vo, 11% uit het sbo en 39% uit het so/vso. Zestig procent is >45 jaar; de overige 40% is <45 jaar. De respondenten hebben allemaal minimaal een hbo-opleiding afgerond: hbo (33%), hbo-master (43%) of universitaire master (24%). Wat betreft ervaring in de functie als schoolleider, heeft 63% >5 jaar ervaring, 22% 2-3 jaar, en 15% <2 jaar ervaring.

# Resultaten

## Inclusief leiderschap en attitudes

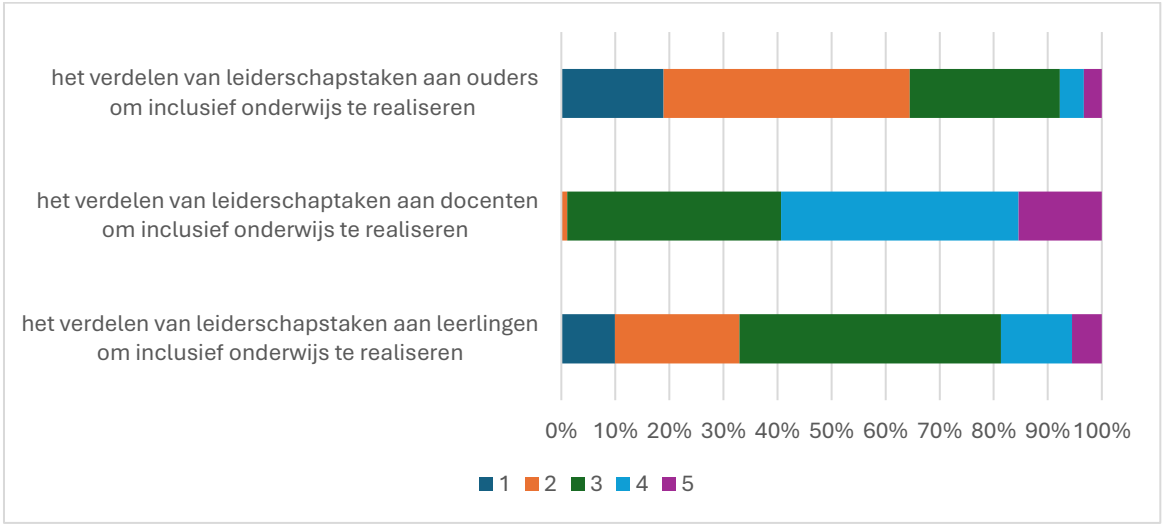
Schoolleiders beoordelen de mate van *inclusief leiderschap* gemiddeld genomen positief (zie Tabel 1). Transformationeel leiderschap wordt door de schoolleiders vaak toegepast. Iets minder wordt instructioneel leiderschap toegepast. De laagste score wordt gegeven op gedeeld leiderschap. Kijkend naar de scores op enkele stellingen van gedeeld leiderschap (zie Figuur 1), zien we dat schoolleiders ouders en leerlingen het minst betrekken. Leraren daarentegen worden met een ruime meerderheid betrokken.

Tabel 1. Gemiddelde totaalscores voor inclusief leiderschap.

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaard deviatie |
|---|---|---|---|---|---|
| Inclusief leiderschap – totaal[1] | 88 | 2.88 | 4.71 | 3.94 | .37 |
| *Transformationeel leiderschap* | 91 | 2.40 | 5.00 | 4.23 | .49 |
| *Gedeeld leiderschap* | 89 | 2.40 | 4.80 | 3.48 | .49 |
| *Instructioneel leiderschap* | 90 | 2.43 | 5.00 | 4.05 | .45 |

[1]Antwoordmogelijkheden inclusief leiderschap: 1= nooit, 2= zelden, 3= soms, 4= vaak, 5= altijd.

Figuur 1. De verdeling van scores op drie stellingen rondom gedeeld leiderschap.




Antwoordmogelijkheden: 1= nooit, 2= zelden, 3= soms, 4= vaak, 5= altijd.

Wat betreft de *attitudes* zien we dat deze neutraal tot positief zijn. De gemiddelde scores op de cognitieve en affectieve component verschillen nauwelijks van elkaar. Op de gedragscomponent wordt het meest positief gescoord (zie Tabel 2).

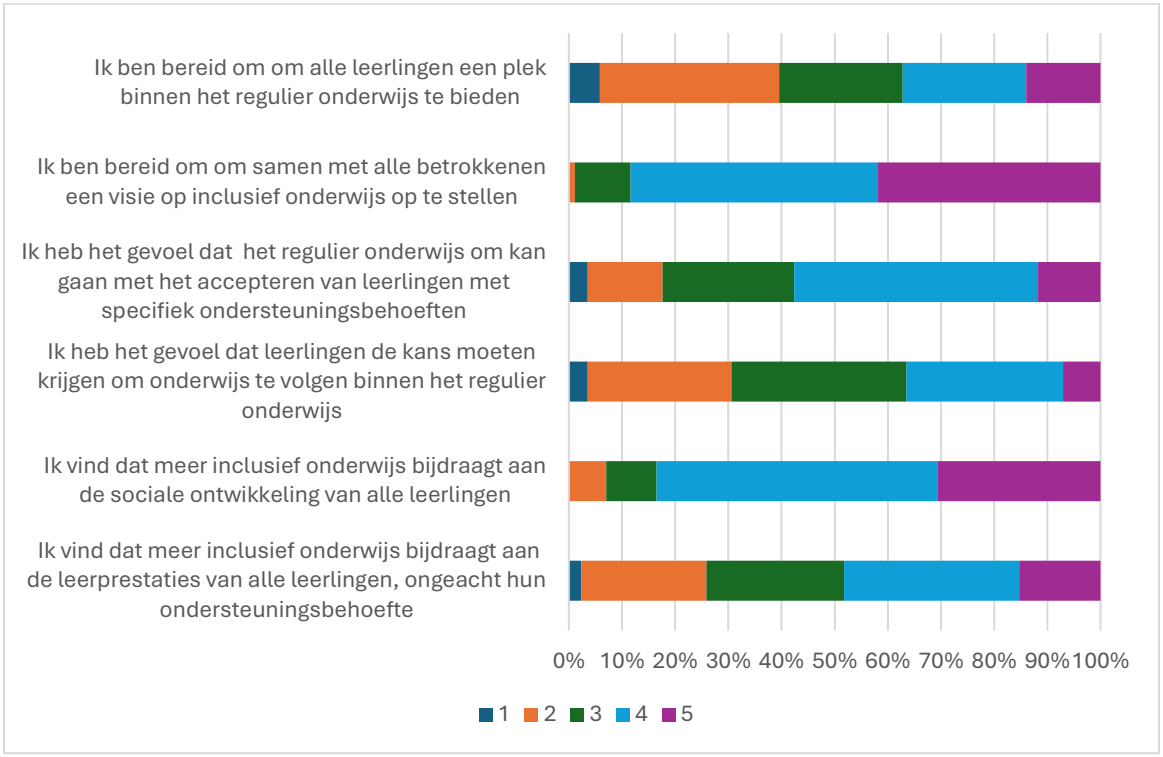
Tabel 2. Gemiddelde totaalscores voor attitudes.

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaard deviatie |
|---|---|---|---|---|---|
| Attitude – totaal[1] | 85 | 2.38 | 5.00 | 3.62 | .59 |
| *Cognitieve component* | 85 | 1.40 | 5.00 | 3.48 | .80 |
| *Affectieve component* | 85 | 1.00 | 5.00 | 3.47 | .76 |
| *Gedragscomponent* | 86 | 2.75 | 5.00 | 3.94 | .58 |

[1]Antwoordmogelijkheden attitudes: 1= volledig mee oneens, 2= mee oneens, 3= neutraal, 4= mee eens, 5= volledig mee eens.

We zien bij de attitude stellingen dat er meer spreiding in de scores zit, met name bij de cognitieve en affectieve component (zie Figuur 2). Als we inzoomen op enkele stellingen wordt dit nog duidelijker. We zien dat er positief wordt gescoord op de stelling over de bereidheid om een gezamenlijke visie rondom inclusief onderwijs op te stellen, maar aanzienlijk minder bereidheid is om alle leerlingen op te nemen in het regulier onderwijs. En hoewel de meerderheid voelt dat het regulier onderwijs om kan gaan met het accepteren van ondersteuningsbehoefte van leerlingen, is er meer terughoudendheid over het gevoel dat leerlingen de kans moeten krijgen om regulier onderwijs te volgen. Ook wordt er verschillend gereageerd op stellingen of inclusief onderwijs bijdraagt aan de sociale ontwikkeling en leerprestaties van alle leerlingen. Schoolleiders zijn van mening dat inclusief onderwijs bijdraagt aan de sociale ontwikkeling, maar over de bijdrage aan de leerprestaties is men meer terughoudend.

Figuur 2. De verdeling van scores op verschillende attitude stellingen.




Antwoordmogelijkheden attitudes: 1= volledig mee oneens, 2= mee oneens, 3= neutraal, 4= mee eens, 5= volledig mee eens.

## Bevorderende en belemmerende factoren

Schoolleiders hebben aangegeven wat volgens hen bevorderend en/of belemmerend is voor het realiseren van inclusief onderwijs. Dit is gedaan door antwoord te geven op een tweetal open vragen. De antwoorden op deze open vragen zijn gecodeerd en vervolgens ondergebracht bij verschillende categorieën. Tabel 3 geeft de categorieën weer en laat zien hoeveel procent van de respondenten dit thema genoemd heeft. Als bevorderende factor zien we dat kennis, expertise en ondersteuning in het reguliere onderwijs het vaakst is genoemd. Ook wordt tijd, geld, ruimte regelmatig genoemd, kleinere klassen, meer handen in de klas en de samenwerking met het speciaal/regulier onderwijs. Het opstellen van een duidelijke visie en een lerende cultuur in de school is volgens schoolleiders ook bevorderend.

Volgens de respondenten zijn te weinig tijd, geld en ruimte belemmerend. Daarnaast worden personeelstekort en het ontbreken van kennis, expertise en ondersteuning benoemd. Opvallend is dat wet- en regelgeving slechts een enkele keer wordt genoemd als bevorderende factor, en vaker wordt genoemd als een belemmerende factor (d.w.z., het ontbreken van wet- en regelgeving en kaders). Binnen 'Overig' werd al belemmerende factor regelmatig het ontbreken van inclusieve huisvesting genoemd.

Tabel 3. Bevorderende en/of belemmerende factoren volgens schoolleiders, weergegeven in percentages.

| | Bevorderend | Belemmerend |
|---|---|---|
| Personeel | 12% | 15% |
| Tijd, geld, ruimte | 15% | 22% |
| Wet- en regelgeving | 4% | 12% |
| Kleinere klassen/extra handen | 14% | 11% |
| Visie/kader | 10% | 1% |
| Samenwerking speciaal onderwijs | 13% | 2% |
| Samenwerking gemeente/jeugdzorg | 8% | 4% |
| Kennis, expertise, ondersteuning | 31% | 14% |
| Lerende/reflecteren cultuur/beeldvorming | 11% | 10% |
| Overig | 17% | 32% |

## Samenhang tussen inclusief leiderschap en attitudes

We hebben gekeken of attitudes en inclusief leiderschap met elkaar samenhangen: dit blijk inderdaad het geval te zijn. Hoewel het gaat om een matige samenhang, en alleen voor gedeeld leiderschap, is deze wel significant. Met andere woorden, schoolleiders met een positievere attitude, scoren hoger op gedeeld leiderschap.

Vervolgens hebben we gekeken of achtergrondkenmerken van schoolleiders een rol spelen bij inclusief leiderschap en hun attitude. Dit blijkt voor inclusief leiderschap niet het geval te zijn. Voor attitudes is dit wel zo. We kunnen stellen dat:

- Mannen positiever zijn in hun algehele attitude en in hun overtuigingen (cognitieve component), dan vrouwen;
- Schoolleiders <45 jaar positiever zijn in hun gevoelens (affectieve component), dan schoolleiders >45 jaar;
- Algehele attitudes van schoolleiders in het so/vso positiever zijn, dan schoolleiders uit het reguliere bao/vo;

- Schoolleiders met een hbo-master positiever zijn over hun gedeeld leiderschap, dan schoolleiders met een universitaire-master;
- Schoolleiders met minder ervaring (0-2 jaar) een lagere score hebben op transformationeel leiderschap, dan schoolleiders met meer ervaring.

We hebben tenslotte gekeken of de genoemde bevorderende- of belemmerende factoren samenhangen met attitudes. Hiervoor blijkt dat schoolleiders die:

- Personeelstekort als een belemmerende factor zien, een negatievere attitude hebben (algehele attitude en affectieve component);
- De wet- en regelgeving belemmerend vinden, een positievere gedragsintenties laten zien;
- Grote klassen en te weinig handen belemmerend vinden, een negatievere attitude hebben (algeheel en alle componenten);
- Gebrek aan expertise, kennis en ondersteuning belemmerend vinden, een negatievere algehele attitude en overtuiging hebben;
- Een lerende/reflecterende schoolcultuur bevorderend vinden voor inclusief onderwijs, positiever zijn in hun attitude (algeheel, cognitief, gedrag);
- Meer belemmerende factoren noemen, een minder positieve attitude hebben.

# Conclusies en aanbevelingen

## Conclusies

Met dit onderzoek hebben we het licht laten schijnen op de rol van schoolleiders in het realiseren van inclusief onderwijs. Daarbij hebben we gekeken naar inclusief leiderschap, attitudes tegenover inclusief onderwijs en bevorderende- en belemmerende factoren voor inclusief onderwijs. Op basis van de uitkomsten concluderen we het volgende:

- Schoolleiders beoordelen de mate van hun eigen *inclusief leiderschap* gemiddeld genomen positief. Hierbij wordt transformationeel leiderschap het meest positief beoordeeld. Gedeeld leiderschap wordt het minst positief beoordeeld.
- De *attitudes* van schoolleiders tegenover inclusief onderwijs zijn neutraal tot positief, waarbij de gedragsintenties het meest positief zijn.
- Schoolleiders met een hogere beoordeling op gedeeld leiderschap hebben een positievere attitude tegenover inclusief onderwijs.
- De factor ‘kennis, expertise en ondersteuning’ wordt het vaakst genoemd als bevorderend voor het realiseren van inclusief onderwijs. Tijd, geld en ruimte worden het vaakst genoemd als belemmerende factoren.
- Diverse factoren samenhangen met de attitudes, waaronder geslacht (mannen zijn positiever dan vrouwen), leeftijd (jongere schoolleiders zijn positiever dan oudere schoolleiders), en sector (schoolleiders uit het so/vso zijn positiever dan schoolleiders uit het bao/vo).
- Diverse factoren samenhangen met inclusief leiderschap: opleidingsniveau (schoolleiders met een hbo-opleiding zijn positiever dan schoolleiders met een universitaire master), ervaring (meer ervaren schoolleiders zijn positiever over transformationeel leiderschap).

## Aanbevelingen voor de praktijk

1. Versterk gedeeld leiderschap als expliciete ontwikkelrichting

Een eerste aanbeveling is om binnen scholen expliciet in te zetten op de versterking van gedeeld leiderschap. Hoewel schoolleiders hun transformationele leiderschap relatief positief beoordelen, blijkt juist gedeeld leiderschap samen te hangen met positievere attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs. Dit suggereert dat de transitie naar inclusief onderwijs niet uitsluitend gebaat is bij inspirerend en richtinggevend leiderschap, maar ook bij het actief verdelen van verantwoordelijkheid, eigenaarschap en besluitvorming binnen de schoolorganisatie.

2. Richt schoolontwikkeling op beïnvloedbare factoren binnen de “cirkel van invloed”

Een tweede aanbeveling is om schoolleiders te ondersteunen in het expliciet richten op factoren die binnen hun directe invloedssfeer liggen. Hoewel tijd, financiële middelen en fysieke ruimte veelvuldig als belemmeringen worden genoemd, laten de resultaten zien dat deze externe factoren samenhangen met meer terughoudende attitudes tegenover inclusief onderwijs. Het is daarom van belang om de focus niet uitsluitend te leggen op structurele beperkingen, maar juist ook op beïnvloedbare condities binnen de school, zoals teamattitudes, professionele dialoog, gedeelde visie en het versterken van een lerende cultuur.

3. Investeer in attitudeontwikkeling als onderdeel van het ontwikkelproces

Een derde aanbeveling is om attitudeontwikkeling niet als bijzaak te beschouwen, maar als een expliciet onderdeel van het ontwikkelproces naar inclusief onderwijs. De resultaten laten zien dat attitudes van schoolleiders neutraal tot positief zijn, maar ook dat belemmerende factoren en verschillende achtergrondkenmerken samenhangen met deze attitudes. Dit onderstreept dat de ontwikkeling naar inclusief onderwijs niet alleen een structurele of organisatorische opgave is, maar ook een proces waarin overtuigingen, verwachtingen en handelingsbereidheid centraal staan.

4. Bevorder een lerende cultuur als veranderconditie

Een vierde aanbeveling is om de ontwikkeling van een lerende schoolcultuur te beschouwen als randvoorwaarde voor het realiseren van een inclusieve leeromgeving. De resultaten suggereren dat het bevorderen van een lerende cultuur samenhangt met positievere attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs. Dit betekent dat scholen baat hebben bij een cultuur waarin gezamenlijk leren, reflecteren, experimenteren en het bespreken van dilemma’s genormaliseerd zijn.

Deze studie laat zien dat het realiseren van inclusief onderwijs niet uitsluitend een kwestie is van randvoorwaarden of beleid, maar in belangrijke mate samenhangt met hoe schoolleiders hun rol begrijpen en vormgeven. De bevinding dat gedeeld leiderschap samenhangt met positievere attitudes ten aanzien van inclusief onderwijs onderstreept dat duurzame verandering niet alleen vraagt om visie en sturing, maar ook om het gezamenlijk dragen van verantwoordelijkheid binnen de schoolorganisatie. Daarmee draagt dit onderzoek bij aan het inzicht dat de beweging naar inclusief onderwijs niet alleen een structurele, maar ook een culturele en professionele verander- en ontwikkelopgave is.