

Samenhang tussen extraversie en zelfeffectiviteit binnen inclusief onderwijs

Marije Wierenga

S5228085

PABA-A412: Bachelorwerkstuk

Pedagogische Wetenschappen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen, Rijksuniversiteit Groningen

Eerste beoordelaar: dr. Floor Middel

Tweede beoordelaar: prof. dr. Elisa Kupers

Datum: 5 juni 2025

Abstract

Inclusive education requires teachers to support a wide range of learners and feel confident in managing diverse classroom needs. A teacher's belief in their ability to do so, known as self-efficacy, plays an important role in how inclusive practices are implemented. While previous research has explored links between personality traits such as extraversion and self-efficacy, little is known about how these relate specifically in the context of inclusive education. This study investigated the relationship between extraversion and self-efficacy in pre-service primary school teachers within this context. In this cross-sectional quantitative study, 113 participants completed an online questionnaire. Extraversion was measured using the BFI-10. Self-efficacy was measured using the TEIP-SF short form. This scale includes three domains: inclusive instruction, behaviour management and collaboration. Four linear regression analyses were completed to examine whether extraversion predicted self-efficacy across these domains. The results showed that students who scored higher on extraversion also tended to feel more confident about their ability to teach in inclusive classrooms. This was especially the case when it came to managing classroom behaviour and working with others. No meaningful association was found between extraversion and self-efficacy related to inclusive instruction. These findings suggest that extraversion may be one of several factors contributing to self-efficacy in inclusive education. Future research could further examine the role of personality in teacher development. It may also explore how personality traits interact with perceptions of readiness for inclusive teaching.

Keywords: self-efficacy, extraversion, inclusive education, personality, pre-service teachers

Inleiding

Inclusief onderwijs staat wereldwijd steeds hoger op de agenda. Er bestaan uiteenlopende definities van dit concept. In sommige landen wordt het vooral opgevat als het aanbieden van regulier onderwijs aan leerlingen met een beperking. In internationale context verwijst het echter vaker naar een bredere benadering, waarbij onderwijs wordt beschouwd als een plek waar alle leerlingen zich welkom en ondersteund kunnen voelen (Ainscow & César, 2006). In het Salamanca rapport van Unesco staat beschreven hoe inclusief onderwijs vorm gegeven zou moeten worden. Zo zouden reguliere scholen zich moeten aanpassen aan de behoeften van alle leerlingen, en daarbij ondersteuning, middelen en passende leermethoden moeten inzetten om gelijke onderwijskansen te waarborgen. Volgens dit rapport zijn alle leerlingen gelijkwaardig en hebben zij recht op gelijke onderwijskansen (UNESCO, 1994).

In Nederland is in 2014 de wet Passend Onderwijs ingetreden. Deze wet verplicht scholen ertoe om voor alle leerlingen die zich aanmelden een passende plek te bieden of te zoeken. Toch blijkt het in de praktijk complex om dit binnen het huidige onderwijssysteem daadwerkelijk te realiseren (Ledoux et al., 2021). In Nederland wordt onderscheid gemaakt tussen regulier en speciaal onderwijs. Regulier onderwijs is gericht op de meeste leerlingen, terwijl speciaal onderwijs bedoeld is voor leerlingen met een intensievere ondersteuningsbehoefte (Reijneveld et al., 2003).

Hoewel de wet Passend Onderwijs een stap was richting inclusief onderwijs, leidt dit systeem tot een voortdurende scheiding tussen regulier en speciaal onderwijs (Ledoux et al., 2021). Dit belemmert de volledige integratie van leerlingen met en zonder intensievere ondersteuningsbehoefte. Veel scholen rapporteren knelpunten bij de implementatie van inclusief onderwijs, waaronder een tekort aan expertise en ondersteuning in reguliere scholen, beperkte samenwerking tussen regulier en speciaal onderwijs en verschillen in bekostiging en regelgeving. Dit maakt de overgang naar een inclusiever systeem complex (Ledoux et al.,

2021; Onderwijsraad, 2020). Uit de evaluatie van de Wet Passend Onderwijs blijkt dat het doel om alle leerlingen een passende plek in het reguliere onderwijs te bieden, in de praktijk vaak niet wordt gehaald. Veel leerkrachten en scholen voelen zich onvoldoende toegerust om goed om te gaan met leerlingen die intensievere ondersteuning nodig hebben. Daarnaast verloopt de samenwerking tussen onderwijs, zorg en gemeenten moeizaam, waardoor het bieden van maatwerk lastig blijft (Ledoux et al., 2021).

Binnen inclusief onderwijs worden leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften bij elkaar op een school geplaatst (Ainscow & César, 2006). In Nederland is het streven om in 2035 de overstap van passend onderwijs naar inclusief onderwijs te hebben gemaakt (Rijksoverheid, 2024). Naast het werken aan gelijke kansen voor alle kinderen en jongeren in Nederland, heeft de Nederlandse overheid ook als doel om het aantal thuiszitters, groeiende wachtlijsten en problemen rondom leerlingenvervoer te verminderen (Rijksoverheid, 2024).

Van leerkrachten wordt, zowel binnen als buiten het inclusief onderwijs, veel gevraagd (Dignath et al., 2022; Wang et al., 2025). In een inclusieve klas krijgen zij te maken met leerlingen die verschillen in ondersteuningsbehoefte, tempo, gedrag en achtergrond. Dit vraagt niet alleen om pedagogische en didactische vaardigheden, maar ook om flexibiliteit, aanpassingsvermogen en het vermogen om samen te werken met ouders, collega's en andere professionals (Van Isacker et al., 2022). Leerkrachten moeten in staat zijn hun onderwijs af te stemmen op de uiteenlopende behoeften van leerlingen, terwijl ze tegelijkertijd zorgen voor een veilige en ondersteunende leeromgeving voor de hele klas (Onderwijsraad, 2020; Lozano et al., 2022).

Zelfeffectiviteit verwijst naar het vertrouwen dat iemand heeft in zijn of haar eigen kunnen om bepaald gedrag succesvol uit te voeren (Bandura, 1977). In de onderwijscontext gaat het om het vertrouwen van leerkrachten in hun vermogen om effectief les te geven,

gedragsproblemen aan te pakken en samen te werken met anderen die betrokken zijn bij de begeleiding van leerlingen (Friedman & Kass, 2002). Leerkrachten die een hoge mate van zelfeffectiviteit ervaren, zijn vaak meer betrokken bij het leerproces van hun leerlingen, wat kan bijdragen aan betere leerprestaties (Narkun, 2019). In de context van inclusief onderwijs verwijst zelfeffectiviteit specifiek naar het vertrouwen van leerkrachten in hun vermogen om hun onderwijs aan te passen aan uiteenlopende ondersteuningsbehoeften, een veilige en inclusieve leeromgeving te creëren, en samen te werken met ouders, collega's en andere betrokkenen (Lozano et al., 2022).

De zelfeffectiviteit van leerkrachten speelt een belangrijke rol bij het vormgeven van inclusief onderwijs. Leerkrachten die vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden, voelen zich beter in staat om hun onderwijs aan te passen aan de uiteenlopende behoeften en mogelijkheden van leerlingen, waaronder leerlingen met en zonder extra ondersteuningsbehoeften. Zelfeffectieve leerkrachten durven sneller nieuwe lesmethoden uit te proberen, zetten passende strategieën in en zoeken actief de samenwerking met ouders, collega's en andere professionals om leerlingen optimaal te ondersteunen (Lozano et al., 2022). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat leerkrachten met een hoge mate van zelfeffectiviteit hun lessen vaker afstemmen op de individuele behoeften van leerlingen en vaker leerlinggerichte strategieën inzetten, zoals differentiatie en flexibel inspelen op verschillen in de klas, zodat alle leerlingen actief betrokken worden (Woodcock et al., 2022). Leerkrachten met een hoge mate van zelfeffectiviteit zetten bovendien vaker vernieuwende lesmethoden in en blijken effectiever in het afstemmen van hun onderwijs op wat leerlingen nodig hebben (Täschner et al., 2024). Zoals uit eerder onderzoek blijkt, is het daarom van groot belang dat leerkrachten die werken in een inclusieve setting een hoge mate van zelfeffectiviteit ontwikkelen en behouden. Op die manier kunnen zij omgaan met de diversiteit in leerlingen binnen hun klas, zowel met en zonder ondersteuningsbehoefte om de begeleiding te bieden

die zij nodig hebben om goed tot leren te komen (Woodcock et al., 2022; Täschner et al., 2024; Lozano et al., 2022).

De persoonlijkheid van leerkrachten lijkt van invloed op de mate van zelfeffectiviteit. Persoonlijkheidskenmerken zoals motivatie en openheid voor nieuwe ervaringen kunnen bijdragen aan een hogere mate van zelfeffectiviteit (Wray et al., 2022). In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar de mogelijke rol van extraversie in relatie tot zelfeffectiviteit binnen inclusief onderwijs. De mate van extraversie van een leerkracht speelt mogelijk een belangrijke rol in hoe leerkrachten omgaan met sociale interacties binnen de klas. Extraverte personen zijn mensen die zich kenmerken door een energieke, sociaal gerichte houding en een oriëntatie op de buitenwereld. Daar tegenover staan introverte mensen, die meer naar binnen gekeerd zijn, gereserveerd en minder gericht op sociale interacties (Levesque, 2017). Extraverte mensen kiezen er vaker voor om betrokken te zijn bij sociale interactie en gaan sneller gesprekken aan, bijvoorbeeld met leerlingen of collega's (Emmons et al., 1986). Uit onderzoek naar op welke manier extraverte en introverte leerkrachten omgaan met sociale interactie in de klas, is gebleken dat beide type leerkrachten geen specifieke voorkeur hadden voor lesmethoden. Wel blijkt dat extraverte leerkrachten vaker kiezen voor sociale interactie en actiever deelnemen aan klassikale discussies, terwijl introverte leerkrachten meer behoefte hebben aan een rustige, reflectieve leeromgeving (Murphy et al., 2017). Onderzoek naar de relatie tussen extraversie en algemene zelfeffectiviteit in de algemene populatie heeft uitgewezen dat extraverte mensen zichzelf vaker als capabel ervaren in het uitvoeren van taken en het omgaan met uitdagingen (Furnham & Cheng, 2024).

Dit onderzoek richt zich op de vraag of extraversie van invloed is op de mate van zelfeffectiviteit die leerkrachten in opleiding ervaren binnen inclusief onderwijs. Hoewel extraversie zowel in verband wordt gebracht met sociale interactie in de klas (Murphy et al., 2017) als met algemene zelfeffectiviteit (Furnham & Cheng, 2024), is deze specifieke relatie

nog niet onderzocht binnen de context van inclusief onderwijs en bij toekomstige leerkrachten. Deze groep bevindt zich in een vroeg stadium van hun professionele ontwikkeling. In dit stadium zijn overtuigingen over het eigen kunnen vaak nog in ontwikkeling en gevoelig voor contextuele factoren, zoals ondersteuning en beschikbare middelen (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Inzicht in de rol van persoonskenmerken in deze fase kan bijdragen aan gerichtere ondersteuning tijdens de opleiding. Er is in eerder onderzoek weinig aandacht geweest voor de relatie tussen extraversie en zelfeffectiviteit binnen de context van inclusief onderwijs. Hierdoor speelt dit onderzoek in op een vraag die tot dus ver onderbelicht is gebleven. De resultaten kunnen lerarenopleidingen helpen bij het ontwikkelen van gerichte begeleiding voor studenten met verschillende persoonlijkheidskenmerken, zoals extraversie, zodat zij zich zelfeffectiever voelen in diverse klassensituaties. Dit kan ertoe bijdragen dat leerkrachten zich bekwamer voelen om les te geven in een steeds diversere onderwijspraktijk.

Dit onderzoek richt zich op de volgende onderzoeksvraag: *Wat is de relatie tussen extraversie en de zelfeffectiviteit van leerkrachten in opleiding in het kader van inclusief onderwijs?*

Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen drie deelaspecten van zelfeffectiviteit: het geven van inclusieve instructie, het gedragsmanagement in de klas en het samenwerken met professionals.

Methode

Design

Dit onderzoek maakt deel uit van een uitgebreider onderzoek over welke kenmerken van toekomstige leerkrachten (zoals studiejaar, leeftijd, gender, type opleiding tot leerkracht basisonderwijs, stage-ervaring in het speciaal (basis)onderwijs en persoonskenmerken van de toekomstige leerkracht) verband houden met zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief

onderwijs. Daarnaast wordt onderzocht welke factoren mogelijk samenhangen met de beslissing om een leerling wel of niet door te verwijzen naar het speciaal onderwijs.

In het huidige deelonderzoek staat de relatie tussen extraversie en zelfeffectiviteit binnen de context van inclusief onderwijs centraal. Daarbij wordt onderzocht in hoeverre extraversie bijdraagt aan het vertrouwen dat toekomstige leerkrachten hebben in hun eigen kunnen bij het lesgeven aan een diverse groep leerlingen. Het betreft een correlationeel onderzoek, waarin enkel statistische samenhangen tussen variabelen worden onderzocht. De gegevens zijn verzameld middels eenmalige afname van een vragenlijst, wat betekent dat het onderzoeksdesign cross-sectioneel van aard is.

Populatie en steekproef

De populatie voor dit onderzoek betreft alle toekomstige leerkrachten in Nederland die op dit moment in opleiding zijn tot leerkracht basisonderwijs. Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van een gemakssteekproef. Via het netwerk van de onderzoekers zijn toekomstige leerkrachten benaderd met het verzoek om de vragenlijst in te vullen. De studie richt zich op studenten die op het moment van afname stonden ingeschreven bij een PABO-opleiding in Nederland, waarbij geen onderscheid is gemaakt in het type opleiding.

Instrumenten en variabelen

Om de zelfeffectiviteit van de toekomstige leerkrachten te meten, is gebruikgemaakt van de TEIP-SF. Dit is een verkorte versie van de TEIP, die inzicht biedt in de zelfeffectiviteit van een leraar binnen inclusief onderwijs. De TEIP-SF bestaat uit 9 items, verdeeld over drie subschalen. Deze drie aspecten vormen afzonderlijke domeinen binnen zelfeffectiviteit: Inclusieve Instructie, Gedragsmanagement en Samenwerken. De items zijn beantwoord op een 6-punt Likert-schaal (1 = helemaal oneens, 6 = helemaal eens). Een voorbeelditem uit de subschaal Samenwerken is: *“Ik kan samenwerken met andere professionals en medewerkers*

(bijv. onderwijsassistenten, andere leerkrachten) om leerlingen met een beperking in de klas te onderwijzen.” De TEIP-SF heeft in eerder onderzoek aangetoond over een goede betrouwbaarheid te beschikken voor alle drie de subschalen. De interne consistentie (α) was het hoogst voor de subschaal Gedragsmanagement ($\alpha = .86-.89$), gevolgd door *Samenwerken* ($\alpha = .78-.89$). Voor de subschaal Inclusieve Instructie werd in de meeste steekproeven een α -waarde tussen .80 en .81 gevonden, al was deze in één Australische steekproef iets lager ($\alpha = .62$). Daarnaast blijkt uit eerder onderzoek dat de schaal een duidelijke drie-factorenstructuur vertoont (constructvaliditeit) en samenhangt met verwante variabelen zoals attitudes ten opzichte van inclusie en zelfeffectiviteit bij het lesgeven aan leerlingen met een beperking (convergente en criteriumvaliditeit) (Lozano et al., 2022).

Om het persoonlijkheidskenmerk extraversie te meten, is gebruik gemaakt van de 10-item Big Five Inventory (Rammstedt & John, 2007). Deze schaal bestaat uit twee items die gericht zijn op sociaal gedrag en assertiviteit, en wordt beantwoord op een 5-punt Likert-schaal (1 = helemaal niet van toepassing, 5 = helemaal van toepassing). Voor de totaalscore is een gemiddelde berekend op deze items. De twee items die gebruikt worden om extraversie te meten zijn: *‘Ik zie mezelf als iemand die extravert en sociaal is’* en *‘Ik zie mezelf als iemand die terughoudend is.’* Het item *“Is terughoudend”* is een omgekeerd gescoord item binnen de extraversieschaal. De BFI-10 is een verkorte versie van de oorspronkelijke BFI-44 en behoudt ongeveer 70% van de oorspronkelijke variantie en 85% van de test-hertestbetrouwbaarheid. In eerder onderzoek van Rammstedt en John (2007), de ontwikkelaars van de BFI-10, werd voor de extraversieschaal een Cronbach’s alpha van .56 gerapporteerd. Ondanks deze relatief lage waarde wordt de schaal in onderzoek als bruikbaar beschouwd vanwege de beperkte schaalomvang en de acceptabele test-hertestbetrouwbaarheid. Hoewel de validiteit afneemt ten opzichte van de volledige schaal, blijft de BFI-10 geschikt voor situaties waarin de afnameduur beperkt dient te blijven.

Tot slot zijn een aantal demografische kenmerken bevraagd. Voorbeelden hiervan zijn leeftijd en geslacht.

Procedure

De dataverzameling vond plaats van medio februari tot medio april 2025. Deelnemers zijn voor dit onderzoek op verschillende manieren benaderd. Ten eerste is er een link naar de vragenlijst gedeeld in verschillende WhatsApp-groepen, bestaande uit studenten in opleiding tot leerkracht basisonderwijs. Daarnaast zijn er studenten binnen colleges geworven en zijn er verschillende pabo docenten benaderd met het verzoek om de vragenlijst in hun klas te verspreiden. Ook is de link gedeeld binnen het eigen netwerk van de onderzoekers.

Deelnemers aan het onderzoek waren studenten die op het moment van dataverzameling ingeschreven stonden bij een lerarenopleiding. Hierbij waren er weinig exclusiecriteria. Zo konden studenten van verschillende leerjaren en opleidingsvormen deelnemen, zolang zij een opleiding tot leerkracht basisonderwijs volgden.

Na het volgen van de link werden respondenten eerst doorgestuurd naar een informatief gedeelte met een briefing over het onderzoek. Hierin werd informatie gegeven over het doel van het onderzoek, de verwerking van persoonsgegevens en het verkrijgen van geïnformeerde toestemming. Ook stond vermeld met wie contact opgenomen kon worden bij vragen of opmerkingen.

De vragenlijst was opgebouwd uit zes onderdelen. Deel één bevatte de briefing en toestemming. In deel twee werd de zelfeffectiviteit van de deelnemers gemeten. Deel drie en vier zijn buiten beschouwing gelaten in dit deelonderzoek. Deel vijf bestond uit demografische vragen en vragen over de persoonlijkheid van de deelnemer zelf. Tot slot bevatte deel zes een korte debriefing waarin deelnemers werden bedankt voor hun deelname en nogmaals uitleg werd gegeven over het doel van het onderzoek.

De deelname aan het onderzoek was volledig vrijwillig. Respondenten konden op elk moment stoppen met het invullen van de vragenlijst. Voorafgaand aan deelname is expliciet toestemming gevraagd voor het verwerken van persoonsgegevens. Het invullen van de vragenlijst nam gemiddeld ongeveer acht minuten in beslag.

Dit onderzoek is uitgevoerd in overeenstemming met de richtlijnen van de Ethische Commissie van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen. Omdat het om een laag-risico onderzoek ging, is op basis van de geldende richtlijnen door de hoofdonderzoeker vastgesteld dat formele toetsing niet vereist was. De registratie van het onderzoek vond plaats in januari 2025 bij deze betreffende commissie.

De data is verzameld door het onderzoeksteam van de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen en opgeslagen op de beveiligde UWP-server van de Rijksuniversiteit Groningen.

Analyseplan

De data is geanalyseerd met behulp van IBM SPSS Statistics (versie 28; IBM Corp., 2022). Voorafgaand aan de analyses zijn de gegevens gecontroleerd op volledigheid. De analyses zijn uitgevoerd met beschikbare data per analyse, waarbij ontbrekende waarden per analyse werden verwerkt via pairwise deletion. Er zijn geen respondenten handmatig uitgesloten.

Om de zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs en de mate van extraversie van de respondenten in kaart te brengen, zijn beschrijvende statistieken uitgevoerd. Voor alle relevante variabelen zijn het gemiddelde, de standaarddeviatie, de minimum- en maximumscore bepaald. Daarnaast zijn de demografische kenmerken van de steekproef beschreven aan de hand van frequenties en percentages. De interne consistentie van de gebruikte schalen is vastgesteld met behulp van Cronbach's alpha.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn vier lineaire regressieanalyses uitgevoerd, met extraversie als onafhankelijke variabele en (1) de totaalscore van zelfeffectiviteit en (2–4) de drie afzonderlijke subschalen als afhankelijke variabelen. Bij alle toetsende analyses is een significantieniveau van 5% aangehouden ($\alpha = .05$). Na afloop van de regressieanalyses zijn de bijbehorende assumpties gecontroleerd. Het ging hierbij om lineariteit, normaal verdeelde residuen, homoscedasticiteit en de afwezigheid van invloedrijke uitbijters.

Resultaten

Frequenties

De steekproef bestond uit studenten die een opleiding tot leerkracht basisonderwijs volgden. In totaal gaven 169 mensen toestemming voor deelname aan het onderzoek. Voor de analyses met betrekking tot zelfeffectiviteit (TEIP-SF) waren gegevens van 132 respondenten beschikbaar. Bij 37 respondenten ontbraken gegevens. Voor de analyses met betrekking tot extraversie, die later in de vragenlijst volgden, waren er 113 respondenten met volledige gegevens. De analyses zijn uitgevoerd met beschikbare data per analyse waarbij alleen respondenten met volledige gegevens zijn meegenomen.

De steekproef bestond uit 87 vrouwen (77%), 25 mannen (22,1%) en één respondent (0,9%) die ervoor koos het geslacht niet te specificeren. De meeste respondenten bevonden zich in het derde studiejaar ($n = 38$ (33,6%)), gevolgd door studiejaar vier ($n = 32$ (28,3%)), studiejaar één ($n = 22$ (19,5%)) en studiejaar twee ($n = 21$ (18,6%)). De leeftijd van de respondenten varieerde tussen de 18 en 29 jaar ($M = 21,05$; $SD = 2,10$). Het grootste deel van de steekproef volgde de academische pabo ($n = 60$ (53,1%)), gevolgd door de reguliere pabo ($n = 46$ (40,7%)). 7 respondenten (6,2%) gaven aan een andere opleiding te volgen tot leerkracht basisonderwijs.

Beschrijvende statistiek

De gemiddelde score op zelfeffectiviteit (TEIP-SF) bedroeg 4,23 ($SD = 0,68$), wat wijst op een overwegend hoge mate van zelfeffectiviteit onder de toekomstige leerkrachten. De scores vertonen enige spreiding, maar over het algemeen beoordelen de respondenten hun zelfeffectiviteit positief. De gemiddelde score op de subschaal Inclusieve Instructie was 4,33 ($SD = 0,78$), wat aangeeft dat de respondenten zich relatief zeker voelen in het bieden van inclusief onderwijs. Voor Gedragsmanagement was het gemiddelde eveneens 4,33 ($SD = 0,79$), wat wijst op vertrouwen in gedragsmanagement. De score voor Samenwerken was iets lager met 4,04 ($SD = 1,00$). Dit kan duiden op iets minder vertrouwen in samenwerking met anderen, maar nog steeds binnen een positieve beoordeling. De scores op zelfeffectiviteit varieerden tussen 2 en 6, dat aangeeft dat er binnen de steekproef zowel relatief lage als hoge niveaus van zelfeffectiviteit werden gerapporteerd.

Voor extraversie werd een gemiddelde score van 3,53 ($SD = 0,91$) gevonden. Dit wijst op een gemiddelde mate van extraversie onder de toekomstige leerkrachten. De scores varieerden tussen de 2 en 5, wat wijst op een brede spreiding binnen de steekproef.

De interne consistentie van de gebruikte schalen werd geëvalueerd met behulp van Cronbach's α . De TEIP-SF totaalschaal liet een goede betrouwbaarheid zien ($\alpha = .82$). Voor de subschalen werd een Cronbach's alpha gevonden van .67 voor Inclusieve Instructie, .80 voor Gedragsmanagement en .74 voor Samenwerken. De schaal voor extraversie (BFI-10) had een Cronbach's α van .56, wat duidt op een matige interne consistentie.

Tabel 1 geeft een overzicht van de gemiddelden, standaarddeviaties en betrouwbaarheidsscores van de gebruikte schalen.

Tabel 1

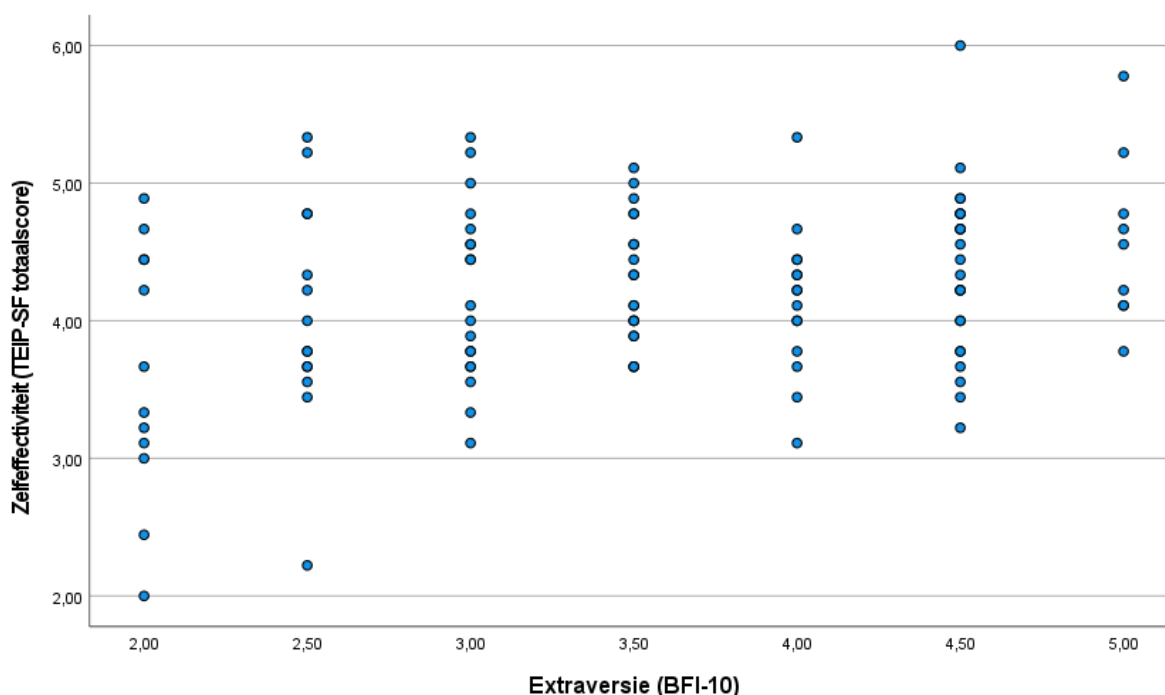
Gemiddelden (M), Standaarddeviaties (SD) en Interne Consistentie (Cronbach's α) van de Onderzochte Variabelen

Variabele	M	SD	min	max	α
TEIP totaalscore	4,23	0,68	2,00	6,00	.82
Inclusieve instructie	4,33	0,78	1,67	6,00	.67
Gedragmanagement	4,33	0,79	1,67	6,00	.80
Samenwerken	4,04	1,00	1,33	6,00	.74
Extraversie	3,53	0,91	2,00	5,00	.56

Toetsende statistiek

Model 1: Totaalscore TEIP-SF en extraversie

Een lineaire regressieanalyse werd uitgevoerd om te onderzoeken of extraversie een voorspeller is van de totale zelfeffectiviteitsscore (TEIP-SF). Het regressiemodel was significant, $F(1, 111) = 11,14$, $p = .001$, en verklaarde 9,1% van de variantie in de totale zelfeffectiviteit ($R^2 = .091$). Extraversie bleek een significante, positieve voorspeller te zijn van zelfeffectiviteit, $t(111) = 3,34$, $p = .001$, $\beta = .30$ (zie Tabel 2). Wanneer een toekomstige leerkracht 1 punt hoger scoorde op extraversie, nam de voorspelde zelfeffectiviteit met gemiddeld 0,22 punten toe. De punten in de scatterplot lieten een patroon zien waarbij hogere scores op extraversie gepaard gingen met hogere scores op zelfeffectiviteit (zie Figuur 1). Deze spreiding ondersteunt het gevonden positieve verband tussen beide variabelen.

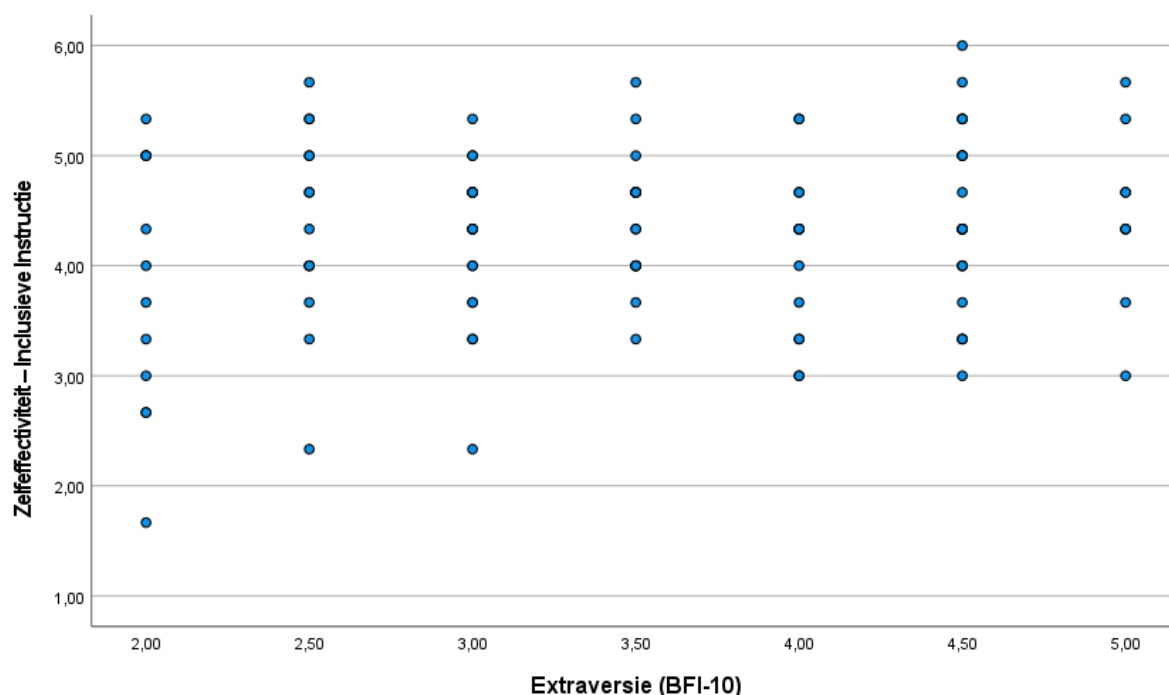


Figuur 1 Scatterplot van extraversie en zelfeffectiviteit (TEIP-totaalscore)

Model 2: Inclusieve Instructie en extraversie

Een lineaire regressieanalyse werd uitgevoerd om te onderzoeken of extraversie een voorspeller is van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusieve instructie.

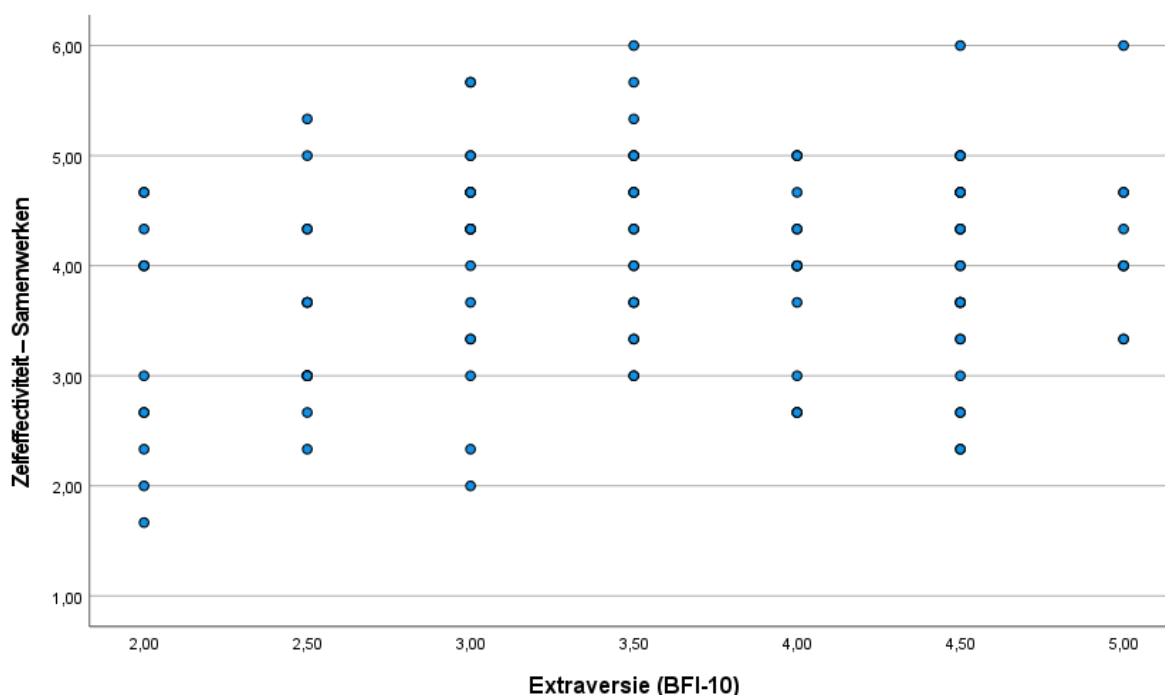
Het regressiemodel was niet significant, $F(1, 111) = 2,54$, $p = .11$, en verklaarde slechts 2,2% van de variantie ($R^2 = .022$). Extraversie was geen significante voorspeller van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusieve instructie, $t(111) = 1,6$, $p = .11$, $\beta = .15$ (zie Tabel 2). Dit betekent dat er geen bewijs werd gevonden dat een hogere score op extraversie gepaard ging met een hogere mate van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusieve instructie. Figuur 2 toont een willekeurige spreiding van de residuen zonder systematische patronen, wat wijst op een goede fit van het regressiemodel.



Figuur 2 Scatterplot van extraversie en zelfeffectiviteit op het gebied van inclusieve instructie

Model 3: Samenwerken en extraversie

Een lineaire regressieanalyse werd uitgevoerd om te onderzoeken of extraversie een voorspeller is van zelfeffectiviteit op het gebied van samenwerken. Het regressiemodel was significant, $F(1, 111) = 4,19$, $p = .043$, en verklaarde 3,6% van de variantie ($R^2 = .036$). Extraversie bleek een significante, positieve voorspeller te zijn van zelfeffectiviteit op het gebied van samenwerken, $t(111) = 2,05$, $p = .043$, $\beta = .191$ (zie Tabel 2). Dit betekent dat wanneer leerkrachten in opleiding één punt hoger scoorden op extraversie, hun verwachte score op zelfeffectiviteit in samenwerken gemiddeld met 0,199 toenam. Figuur 3 liet een lichte positieve spreiding zien, wat visuele ondersteuning biedt voor het gevonden zwakke maar significante verband.

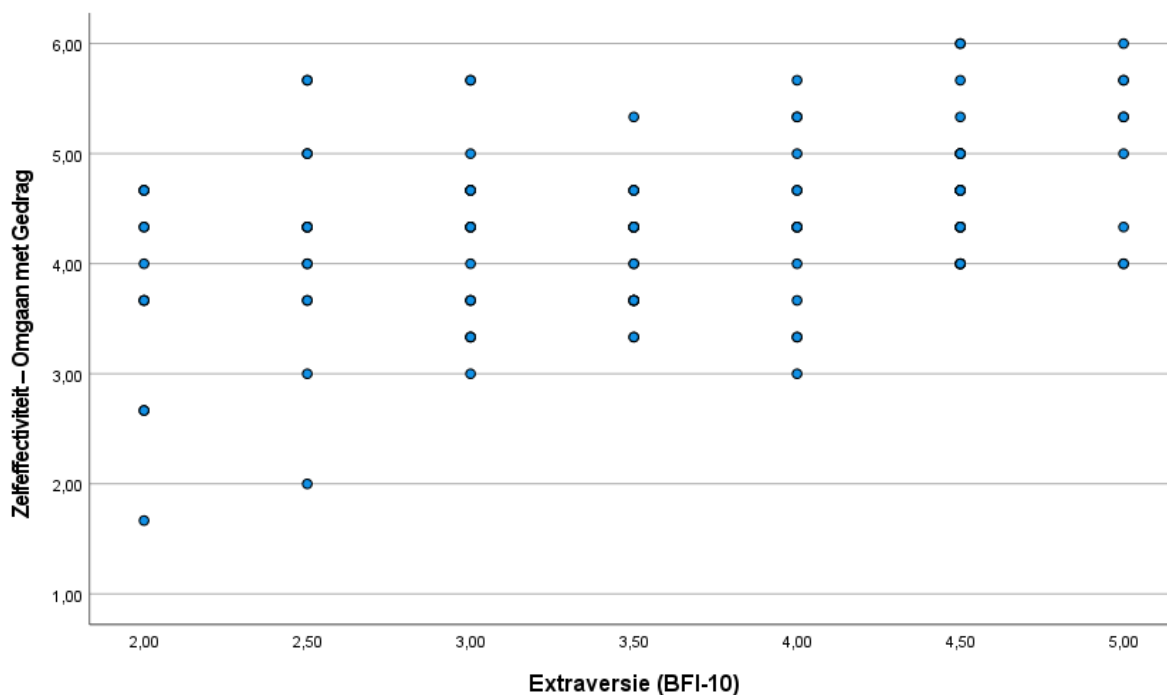


Figuur 3 Scatterplot van extraversie en zelfeffectiviteit op het gebied van samenwerken

Model 4: Gedragsmanagement en extraversie

Een lineaire regressieanalyse werd uitgevoerd om te onderzoeken of extraversie een voorspeller is van zelfeffectiviteit op het gebied van gedragsmanagement.

Het regressiemodel was significant, $F(1, 111) = 19,50, p < .001$, en verklaarde 14,9% van de variantie ($R^2 = .149$). Extraversie bleek een significante, positieve voorspeller te zijn van zelfeffectiviteit op het gebied van gedragsmanagement, $t(111) = 4,41, p < .001, \beta = .39$ (zie Tabel 2). Dit houdt in dat een toename van één punt op extraversie samenhangt met een gemiddelde toename van 0,34 punten in de gerapporteerde zelfeffectiviteit op het gebied van gedragsmanagement. Figuur 4 liet een duidelijke trend zien, in lijn met het gevonden significante verband tussen extraversie en zelfeffectiviteit op dit gebied.



Figuur 4 Scatterplot van extraversie en zelfeffectiviteit op het gebied van samenwerken

Tabel 2

Regressiecoëfficiënten voor Extraversie als Voorspeller van Zelfeffectiviteit (TEIP-SF)

		<i>b</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	95 % BHI
Model 1	Intercept	3.582	0.278	12.880	< .001	[3.030, 4.134]
	TEIP SF totaalscore					
	Extraversie	0.224	0.067	3.340	.001	[0.091, 0.357]
Model 2	Intercept	3.824	0.301	12.696	< .001	[3.228, 4.421]

Inclusieve Instructie	Extraversie	0.132	0.083	1.593	.114	[-0.032, 0.295]
Model 3	Intercept	3.259	0.354	9.193	< .001	[2.557, 3.961]
Samenwerken	Extraversie	0.199	0.097	2.047	.043	[0.006, 0.392]
Model 4	Intercept	3.123	0.282	11.066	< .001	[2.564, 3.683]
Gedragmanagement	Extraversie	0.342	0.077	4.416	< .001	[0.188, 0.495]

Assumpties

Voor alle regressiemodellen leek aan de assumpties van lineariteit, homoscedasticiteit, normaal verdeelde residuen en de afwezigheid van invloedrijke uitbijters voldaan te zijn. Een uitgebreide controle van deze assumpties is opgenomen in de Bijlage.

Discussie

In dit onderzoek werd onderzocht in hoeverre extraversie samenhangt met de zelfeffectiviteit van leerkrachten in opleiding binnen inclusief onderwijs. De drie aspecten van zelfeffectiviteit die centraal stonden, waren: Inclusieve Instructie, Gedragmanagement en Samenwerken. Het doel was om te onderzoeken of extravertere studenten zichzelf als bekwaam ervaren binnen deze context.

Uit de resultaten blijkt dat extraversie gerelateerd is aan de zelfeffectiviteit van studenten in een inclusieve klas. Deze samenhang was zichtbaar in de totaalscore op zelfeffectiviteit: studenten die zichzelf als extravert omschrijven rapporteerden gemiddeld

hogere algemene zelfeffectiviteit dan studenten die zichzelf als introvert beschouwen. Dit verband was het duidelijkst zichtbaar bij de subschaal Gedragsmanagement. Leerkrachten die in hogere mate extravert zijn lijken vooral meer zelfeffectiviteit te ervaren als het gaat om het gedragsmanagement in de klas zoals het corrigeren van storend gedrag of het behouden van orde. Dit resultaat sluit goed aan bij de inhoud van de subschaal, waarin onder andere wordt gevraagd naar het omgaan met storend gedrag in de klas. Het is aannemelijk dat extraverte personen, die zich vaak zekerder en proactiever opstellen, zich bekwaam voelen in dit soort klassensituaties waarin snel schakelen en duidelijke communicatie vereist zijn. Duan et al. (2024) tonen aan dat extraversie samenhangt met klasmanagement en zelfeffectiviteit. Dit verband is goed te begrijpen vanuit de omschrijving van extraversie zoals weergegeven door Wilt en Revelle (2017), die deze persoonlijkheidsdimensie koppelen aan eigenschappen als assertiviteit, positieve emotionaliteit en sociabiliteit. Dit zijn eigenschappen die leerkrachten kunnen helpen om effectief te communiceren, initiatief te nemen en contact te leggen met anderen.

Ook bij samenwerking met collega's of andere onderwijsprofessionals voelen extraverte leerkrachten zich vaker bekwaam. Dit resultaat sluit aan bij eerder onderzoek van Emmons et al. (1986) waarin werd gevonden dat mensen die sociaal zijn vaker positieve ervaringen hebben in sociale situaties. Het is goed mogelijk dat extraverte leerkrachten zich daardoor zekerder voelen tijdens klassikale interactie of samenwerking wat hun gevoel van effectiviteit versterkt. Ook de omschrijving van extraversie door Wilt en Revelle (2017), waarin eigenschappen als assertiviteit en sociabiliteit centraal staan, past bij deze bevinding. Deze kwaliteiten kunnen het leggen van contact en het afstemmen met anderen makkelijker maken.

Voor het geven van inclusieve instructie werd geen significante samenhang gevonden tussen extraversie en zelfeffectiviteit. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat dit aspect van

zelfeffectiviteit sterker wordt beïnvloed door didactische vaardigheden of onderwijservaring dan door persoonlijkheidskenmerken. Eerder onderzoek laat zien dat dergelijke factoren, met name bij beginnende leerkrachten, een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van zelfeffectiviteit (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Op basis van de resultaten kan worden geconcludeerd dat extraversie in enige mate samenhangt met zelfeffectiviteit bij leerkrachten in opleiding, met name op het gebied van gedragsmanagement en samenwerking. De onderzoeksvraag kan daarmee deels bevestigend worden beantwoord: extraversie bleek binnen dit onderzoek samen te hangen met zelfeffectiviteit op twee van de drie domeinen.

Bij de interpretatie van de resultaten is het belangrijk om zowel de sterke punten als de beperkingen van dit onderzoek mee te nemen. Een sterk punt is de grootte van de steekproef die voldoende was om betrouwbare uitspraken te doen over de onderzochte verbanden. De meetinstrumenten BFI-10 en TEIP-SF zijn daarnaast eerder toegepast in wetenschappelijk onderzoek. De BFI-10 is een korte schaal met acceptabele betrouwbaarheid voor het meten van persoonlijkheidsdimensies in grootschalige studies, terwijl de TEIP-SF gericht is op zelfeffectiviteit binnen inclusief onderwijs en betrouwbare resultaten levert. (Rammstedt en John 2007; Lozano et al. 2022).

Tegelijkertijd is het belangrijk om de bevindingen te plaatsen binnen de context van enkele methodologische en inhoudelijke beperkingen. Een eerste beperking betreft de representativiteit van de steekproef. De meeste deelnemers volgden een opleiding in het noorden van Nederland en zijn geworven via een gemakssteekproef. Hierdoor is het onzeker in hoeverre de resultaten toepasbaar zijn op studenten uit andere regio's of opleidingen. In methodologisch onderzoek wordt gemakssteekproeven vaker genoemd als mogelijke beperking. Ze kunnen ertoe leiden dat bepaalde groepen worden onder- of

oververtegenwoordigd, wat vervolgens gevolgen heeft voor de interpretatie van de uitkomsten (Bornstein, Jager, & Putnick, 2013).

Ook zijn er op het niveau van de meetinstrumenten enkele aandachtspunten. De betrouwbaarheid van de extraversieschaal (BFI-10) was relatief laag ($\alpha = .56$). Dit is mogelijk het gevolg van de beperkte lengte van de schaal, die uit slechts twee items bestond. Dergelijke lage betrouwbaarheidswaarden zijn eerder gerapporteerd bij korte versies van de Big Five vragenlijst en worden als acceptabel beschouwd in situaties waarin afnameduur een rol speelt (Rammstedt & John, 2007). De subschaal Inclusieve Instructie binnen de TEIP-SF liet in dit onderzoek een lagere betrouwbaarheid zien ($\alpha = .67$), wat voorzichtigheid vereist bij de interpretatie van de resultaten. Dit sluit aan bij eerdere bevindingen waarin werd gerapporteerd dat deze subschaal in sommige contexten een lagere interne consistentie vertoont (Lozano et al., 2022). Daarentegen toonden de andere subschalen (Gedragmanagement en Samenwerken) en de totaalscore op zelfeffectiviteit ($\alpha = .82$) een goede betrouwbaarheid. Dit sluit eveneens aan bij de bevindingen van Lozano et al. (2022) en maakt de TEIP-SF inzetbaar als meetinstrument in dit type onderzoek.

Een inhoudelijke beperking betreft de operationalisering van zelfeffectiviteit op het gebied van inclusief onderwijs via de TEIP-SF. Deze schaal richt zich met name op instructie, gedragsregulatie en samenwerking, maar de TEIP-SF laat sociale aspecten zoals het aangaan van constructieve relaties met leerlingen grotendeels buiten beschouwing. Vatou et al. (2022) benadrukken dat juist deze sociale dimensie essentieel is binnen inclusief onderwijs.

Toekomstig onderzoek zou kunnen kiezen voor een longitudinale onderzoeksopzet, waarbij de ontwikkeling van zelfeffectiviteit gedurende de opleiding wordt gevolgd. Hierdoor ontstaat inzicht in hoe zelfeffectiviteit zich ontwikkelt over tijd en welke factoren hierop van invloed zijn. Zo laat Guo et al. (2017) zien dat de zelfeffectiviteit van leerkrachten in

opleiding kan veranderen onder invloed van persoonlijke kenmerken en opleidingscontexten. Als zelfrapportage wordt aangevuld met observaties, ontstaat een genuanceerder beeld van hoe zelfeffectiviteit zich daadwerkelijk uit in klassensituaties.

Zelfrapportage is een veelgebruikte methode bij het meten van zelfeffectiviteit omdat het inzicht geeft in de subjectieve perceptie van het eigen functioneren. Tegelijkertijd is het mogelijk dat beoordelingsbias en sociaal wenselijke antwoorden de resultaten beïnvloeden. Daarom is het aan te bevelen dat vervolgonderzoek onderzoekt in hoeverre gerapporteerde zelfeffectiviteit overeenkomt met daadwerkelijk gedrag in de onderwijspraktijk. Zulke aanvullende studies kunnen bijdragen aan een beter begrip van mogelijke vertekeningen in de data die zowel beschrijvende als verklarende conclusies beïnvloeden (Bauhoff, 2011).

Daarnaast is het waardevol om te onderzoeken welke opleidingsinterventies effectief zijn in het versterken van zelfeffectiviteit bij studenten met uiteenlopende persoonlijkheden. Interventies zoals gesimuleerde klassensituaties, coaching en reflectiemomenten worden vaak ingezet in de lerarenopleiding. Een recente meta-analyse van Dignath et al. (2022) laat zien dat dergelijke interventies effectief zijn in het versterken van overtuigingen over inclusief onderwijs. Vooral interventies die praktijkervaring in inclusieve klassensituaties bieden, blijken positief bij te dragen aan de zelfeffectiviteit van toekomstige leerkrachten. Daarmee bieden deze inzichten een aanknopingspunt om verder te onderzoeken of de effectiviteit van dergelijke interventies samenhangt met individuele verschillen in persoonlijkheid.

De bevindingen uit dit onderzoek bieden waardevolle aanknopingspunten voor de praktijk van de lerarenopleiding. Extraversie blijkt in enige mate samen te hangen met de ervaren zelfeffectiviteit, vooral op het gebied van gedragsmanagement en samenwerking. Voor opleiders kan dit aanleiding zijn om in de begeleiding aandacht te besteden aan individuele verschillen in persoonlijkheidskenmerken. Dit kan worden vormgegeven door middel van

reflectiemomenten, coaching of gesimuleerde klassensituaties die studenten helpen hun zelfeffectiviteit in realistische onderwijssituaties te versterken (Dignath et al., 2022). Zo kunnen opleidingen bijdragen aan het ontwikkelen van zelfeffectiviteit van toekomstige leerkrachten, ongeacht hun persoonlijkheidsprofiel.

Bijlage

Assumpties checken

Voor alle vier de regressiemodellen zijn de assumpties van lineariteit, homoscedasticiteit en normaal verdeelde residuen gecontroleerd. Daarnaast is gekeken naar de aanwezigheid van invloedrijke uitbijters. Er werden geen schendingen van de assumpties vastgesteld, waardoor de modellen betrouwbaar geanalyseerd konden worden. Ook in aanwezigheid van invloedrijke uitbijters zijn geen abnormaalheden aangetroffen. Voor het controleren van de assumpties zijn verschillende grafieken gebruikt. De assumptie van lineariteit is beoordeeld aan de hand van scatterplots tussen extraversie en de TEIP-scores, zoals opgenomen in het resultatenhoofdstuk (Figuur 1–4). De assumptie van homoscedasticiteit is gecontroleerd met behulp van scatterplots van de gestandaardiseerde residuen tegen de voorspelde waarden, zoals hieronder weergegeven per model.

Extraversie en totaalscore

Alle assumpties van het lineaire regressiemodel werden in het geval van totaalscore TEIP en extraversie niet geschonden.

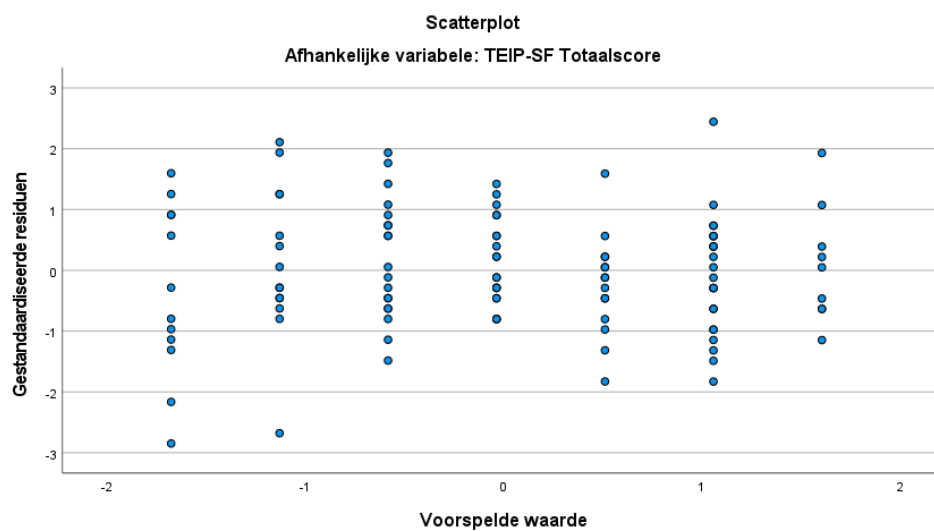
Lineairiteit

De lineariteit tussen extraversie en de totaalscore op zelfeffectiviteit is beoordeeld op basis van de scatterplot in Figuur 1 in het resultatenhoofdstuk. De scatterplot van gestandaardiseerde residuen tegen voorspelde waarden liet een willekeurige spreiding zien,

zonder duidelijke patronen of krommingen. De assumptie van lineariteit werd daarmee niet geschonden.

Homoscedasticiteit

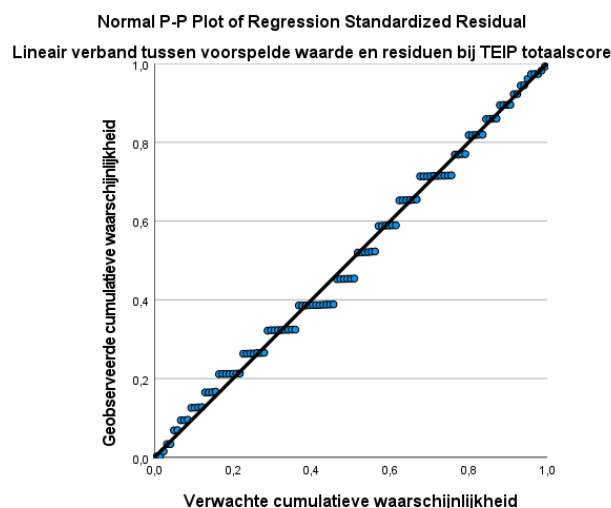
De spreiding van de residuen bleef gelijkmatig over het gehele bereik van voorspelde waarden. Er waren geen systematische afwijkingen zichtbaar. De assumptie van homoscedasticiteit werd daarmee niet geschonden.



Model 1: Scatterplot van de gestandaardiseerde residuen tegen de voorspelde waarden
(controle op homoscedasticiteit bij totaalscore TEIP-SF)

Normaliteit

De Normal P-P plot toonde aan dat de gestandaardiseerde residuen grotendeels langs de verwachte diagonale lijn lagen. De assumptie van normaal verdeelde residuen werd daarmee als niet geschonden beoordeeld.



Model 2: Normal P-P Plot bij TEIP-SF Totaalscore

Outliers

Er zijn geen residuen waargenomen met standaardwaarden groter dan +3 of kleiner dan -3. Er waren geen aanwijzingen voor invloedrijke uitbijters, waardoor aanvullende analyses zoals Cook's Distance niet zijn uitgevoerd.

Extraversie en inclusieve instruction

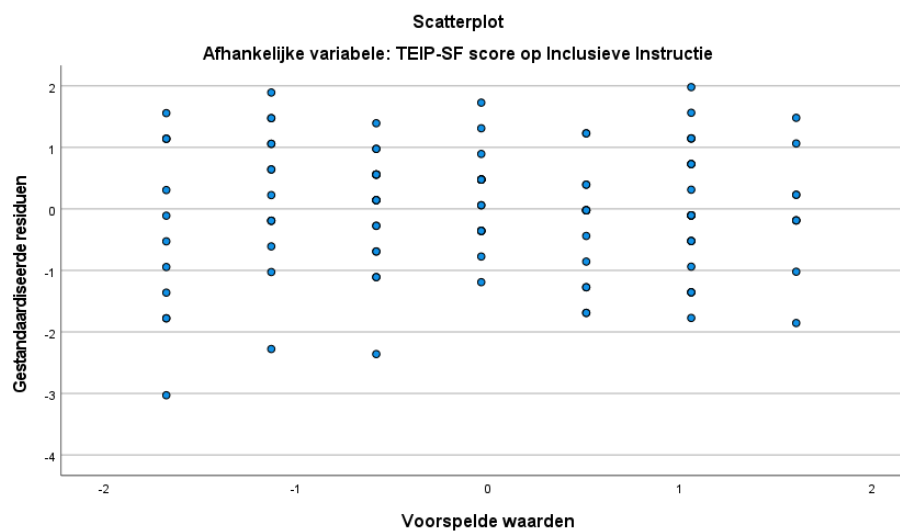
Alle assumpties van het lineaire regressiemodel werden in het geval van Inclusieve Instructie en extraversie niet geschonden.

Lineariteit

Voor het vaststellen van lineariteit tussen extraversie en de subschaal inclusieve instructie is gekeken naar de spreiding van datapunten in Figuur 2. De residuen vertoonden een willekeurige spreiding zonder patroon. Er waren geen aanwijzingen voor een niet-lineair verband. De assumptie van lineariteit werd hiermee niet geschonden.

Homoscedasticiteit

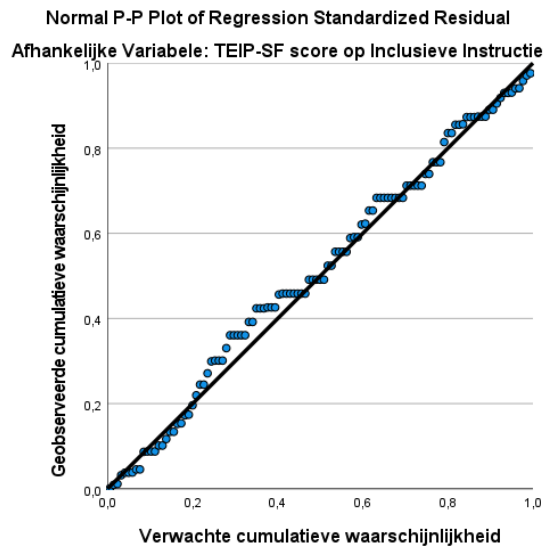
De spreiding van de residuen bleef constant over het voorspelde bereik. Er werd geen systematische toename of afname in spreiding geconstateerd.



Model 3: Scatterplot TEIP-SF score op Inclusieve Instructie

Normaliteit

De residuen lagen redelijk consistent langs de diagonale lijn. De assumptie van normaal verdeelde residuen werd niet geschonden.



Model 4: Normal P-P Plot bij TEIP-SF score op Inclusieve Instructie

Outliers

Er werden geen extreme waarden of invloedrijke waarnemingen gevonden in de residuplots.

Extraversie en Gedragsmanagement

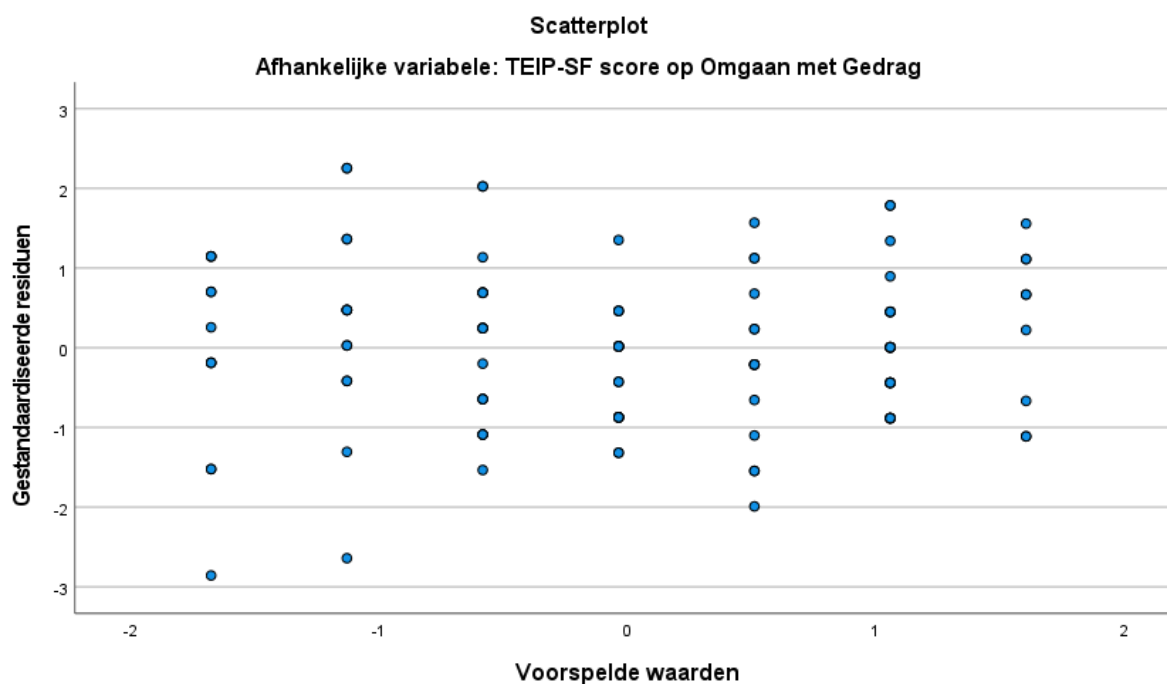
Alle assumpties van het lineaire regressiemodel werden in het geval van Gedragsmanagement en extraversie niet geschonden.

Lineariteit

De lineaire relatie tussen extraversie en samenwerking is beoordeeld aan de hand van Figuur 3, waarin de spreiding van punten tussen beide variabelen zichtbaar is. De spreiding van de residuen was willekeurig en toonde geen systematisch patroon. De assumptie van lineariteit werd niet geschonden.

Homoscedasticiteit

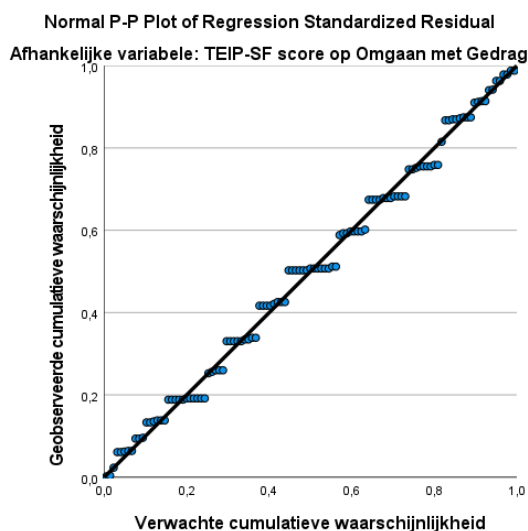
De spreiding van de residuen bleef over het hele bereik van voorspellingen ongeveer gelijk.



Model 5: Scatterplot TEIP-SF score op Gedragsmanagement

Normaliteit

De residuen lagen grotendeels langs de verwachte lijn. De assumptie van normaal verdeelde residuen werd niet geschonden.



Model 6: Normal P-P Plot bij TEIP-SF score op Gedragsmanagement

Outliers

Er werden geen extreme of invloedrijke waarnemingen aangetroffen in de residuplots.

Extraversie en Samenwerken

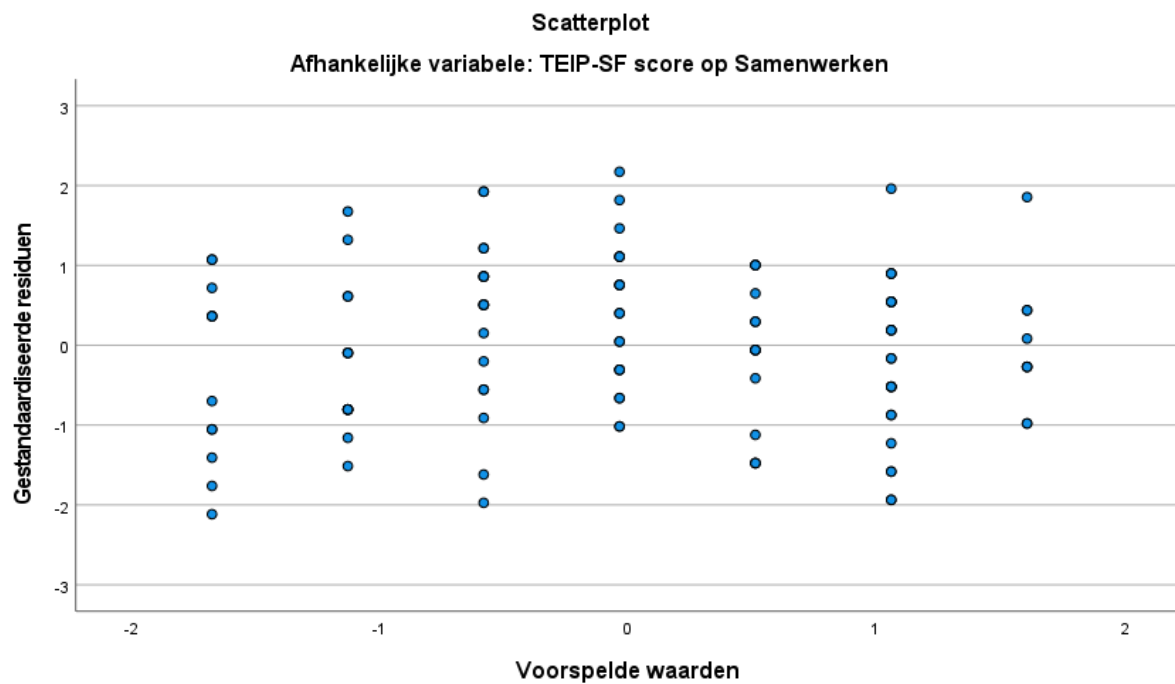
Alle assumpties van het lineaire regressiemodel werden in het geval van Samenwerken en extraversie als niet geschonden beschouwd.

Lineariteit

Om te beoordelen of de assumptie van lineariteit werd geschonden, is gekeken naar Figuur 4, waarin extraversie is uitgezet tegen zelfeffectiviteit op gedragsregulatie. De scatterplot toonde een willekeurige spreiding rondom de nul-lijn. Er waren geen aanwijzingen voor een schending van de lineariteitsassumptie.

Homoscedasticiteit

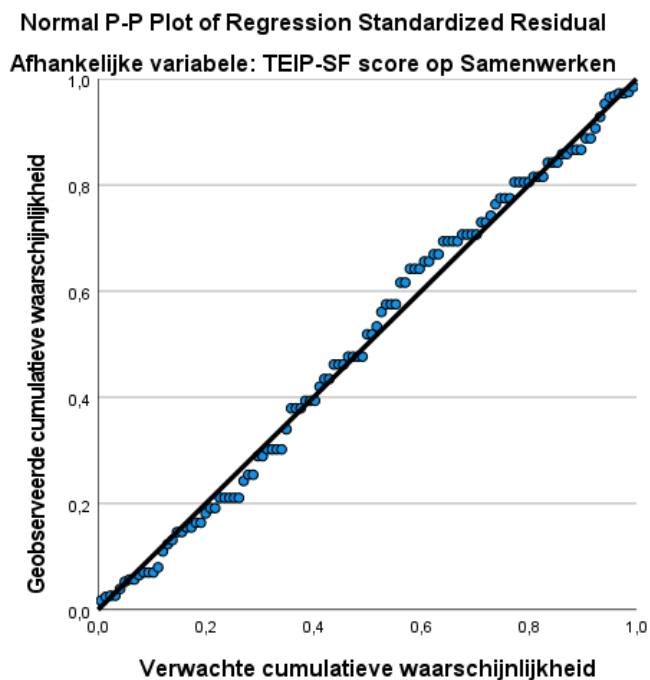
De spreiding van de residuen bleef over het gehele voorspelde bereik nagenoeg constant. Er werd geen systematische variatie vastgesteld.



Model 7: Scatterplot TEIP-SF score op Samenwerken

Normaliteit

De residuen lagen grotendeels langs de diagonale lijn. Afwijkingen aan de uiteinden bleven binnen acceptabele grenzen. De assumptie van normaal verdeelde residuen werd niet geschonden.



Model 8: Normal P-P Plot bij TEIP-SF score op Samenwerken

Outliers

De residuplots toonden geen extreme waarden of invloedrijke observaties.

Referentielijst

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238.

<https://www.jstor.org/stable/23421604>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84(2), 191–215. <https://dradamvolungis.com/wp-content/uploads/2011/06/self-efficacy-unifying-theory-of-behavioral-change-bandura-1977.pdf>

- Bauhoff, S. (2011). Self-report bias in estimating cross-sectional and treatment effects. In A. C. Michalos (Ed.). *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 5798–5800). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0753-5_4046
- Bornstein, M. H., Jager, J., & Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review, 33*(4), 357–370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S. E., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta-analytical study. *Educational Psychology Review, 34*, 2609–2660. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Duan, S., Bissaker, K., & Xu, Z. (2024). Correlates of teachers' classroom management self-efficacy: A systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09881-2*
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). Influence of impulsivity and sociability on subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1211–1215. https://www.researchgate.net/publication/232523326_Influence_of_Impulsivity_and_Sociability_on_Subjective_Well-Being
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675–686. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00027-6)
- Furnham, A., & Cheng, H. (2024). The Big-Five personality factors, cognitive ability, health, and social-demographic indicators as independent predictors of self-efficacy: A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Psychology, 65*, 53–60. DOI: 10.1111/sjop.12953.

- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- IBM Corp. (2022). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 28.0) [Computer software]. IBM Corp.
- Ledoux, G. (2021). Wat heeft de invoering van passend onderwijs in Nederland opgeleverd voor leerlingen?. *Pedagogische Studiën*, 98(4). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13712>
- Levesque, R. J. R. (2017). Extraversion. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 1–2). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33228-4_554
- Lozano, C. S., Wüthrich, S., Baumli, N., Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2022). Development and validation of a short form of the Teacher Efficacy for Inclusive Practices Scale (TEIP-SF). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(2), 375–388. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12607>
- Murphy, L., Eduljee, N.B., Croteau, K., & Parkman, S. (2017). Extraversion and introversion personality type and preferred teaching and classroom participation: A pilot study. *Journal of Psychosocial Research*. 12(2), 437–450.
https://www.researchgate.net/profile/Laurie-Murphy-4/publication/324503633_Extraversion_and_Introversion_Personality_Type_and_PREFERRED_Teaching_and_Classroom_Participation_A_Pilot_Study/links/5ae8974c0f7e9b837d3aea66/Extraversion-and-Introversion-Personality-Type-and-Preferred-Teaching-and-Classroom-Participation-A-Pilot-Study.pdf

Narkun, Z. (2019). The teachers' self-efficacy and its importance for inclusive education.

Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy, 25.

<https://doi.org/10.14746/ikps.2019.25.07>

Onderwijsraad (2020). *Steeds inclusiever: Naar een toegankelijke en flexibele inrichting van het onderwijs*. Onderwijsraad.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever>

Rammstedt, B., & John, O.P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of Research in Personality*, 41 (2007), 203–212.

<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2006.02.001>

Reijneveld, S.A., Spee-van der Wekke, J., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2003).

Lichamelijke beperkingen en andere gezondheidsproblemen bij kinderen in het speciaal onderwijs in vergelijking met het regulier onderwijs. *Tijdschrift voor kindergeneeskunde*, 71:86–92. DOI 10.1007/BF03061433

Rijksoverheid (2024). *Met elkaar voor alle kinderen en jongeren: Beleidskader inclusief onderwijs 2035*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/inclusief-onderwijs/inclusief-onderwijs-in-2035>

Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). “Yes, I can!” A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 3–52.

<https://doi.org/10.3102/00346543231221499>

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

- Van Isacker, K., Grudeva, P., & Goranova, M. (2022). Improving inclusive pedagogical competences of educators while facing pandemic restrictions. In *Improving Inclusive Pedagogical Competences of Educators While Facing Pandemic Restrictions* (pp. 1–15). https://doi.org/10.1007/978-981-16-1278-7_61-1
- Vatou, M., Charalampous, K., Loukeri, P., & Avramidis, E. (2022). *Teachers' social self-efficacy: Development and validation of a new scale*. Cogent Education, 9(1), 2093492. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2093492>
- Wang, H., Sun, Y., Wang, W., & Liang, H. (2025). Exploring the relationship between teachers' perceived workload, challenge-hindrance stress, and work engagement: A person-centered approach. *BMC Psychology*, 13(1), Article 537. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02537-y>
- Wilt, J., & Revelle, W. (2017). Extraversion. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_990-1
- 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, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Wray, E., Sharma, U., & Subban, P. (2022). Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103800. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>