



Universiteit
Leiden
The Netherlands

In de klas met kompas: student agency als leidinggevend principe in het voortgezet onderwijs

Schoots-Snijder, A.J.M.

Citation

Schoots-Snijder, A. J. M. (2026, March 10). *In de klas met kompas: student agency als leidinggevend principe in het voortgezet onderwijs*. ICLON PhD Dissertation Series. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4296996>

Version: Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

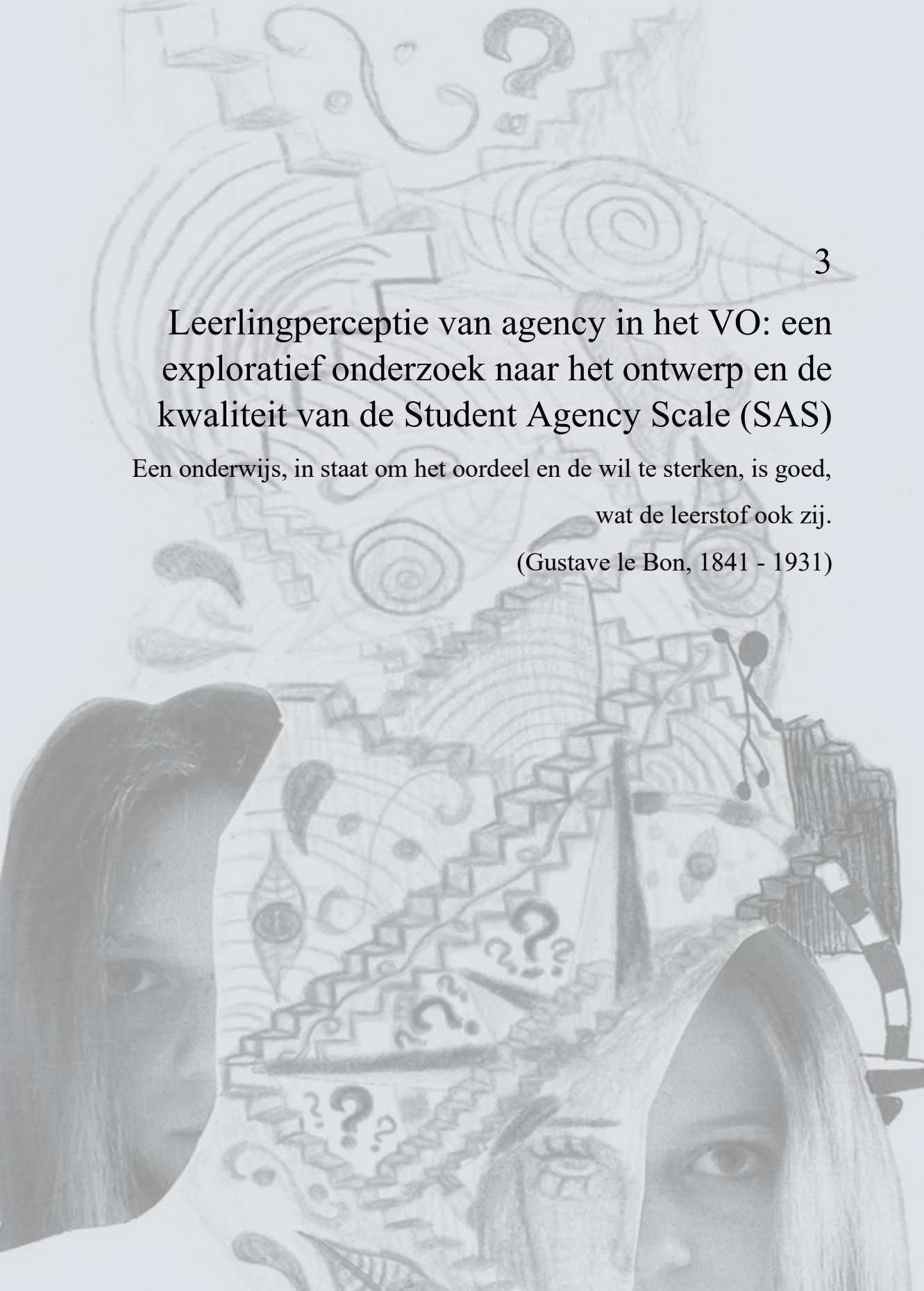
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4296996>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Leerlingperceptie van agency in het VO: een exploratief onderzoek naar het ontwerp en de kwaliteit van de Student Agency Scale (SAS)

Een onderwijs, in staat om het oordeel en de wil te sterken, is goed,
wat de leerstof ook zij.

(Gustave le Bon, 1841 - 1931)



Abstract

Een belangrijke opdracht van het middelbaar onderwijs is om leerlingen voor te bereiden op hun vervolgstudie door hun te leren hun eigen leerproces vorm te geven en hen voor te bereiden op hun rol in de maatschappij. Aangenomen wordt dat leerlingen die *agency* ontwikkelen, hiertoe beter in staat zijn.

Bandura onderscheidt vier kenmerken van *agency*, namelijk *intenties*, *vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren*. Deze zijn gefundeerd op drie pijlers, namelijk *waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn*. Er is nog geen meetinstrument dat zowel de pijlers als kenmerken van *agency* van leerlingen meet.

In dit onderzoek staan de ontwikkeling, betrouwbaarheid en begripsvaliditeit centraal van een vragenlijst waarmee de perceptie van leerlingen van hun *agency* in kaart kan worden gebracht. De vragenlijst is ontwikkeld met behulp van een facetontwerp en is getest op een school voor havo en vwo in de Randstad (N=637). De vragenlijst toont voldoende begripsvaliditeit en betrouwbaarheid.

Vervolgonderzoek in verschillende contexten is nodig om de generaliseerbaarheid en andere vormen van validiteit te onderzoeken. Vervolgens kan onderzoek gedaan worden naar de relatie tussen *agency* en leerprestaties en de invloed van de leeromgeving op de ontwikkeling van *agency*.

Een versie van dit hoofdstuk is gepubliceerd als:

Schoots-Snijder, A. J. M., Tigelaar, E. H., & Admiraal, W. F. (2023). Leerlingperceptie van *agency* in het VO: een exploratief onderzoek naar het ontwerp en de kwaliteit van de Student Agency Scale (SAS). *Pedagogische studiën*, 100(4), 448-485.

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18353>

3 Leerlingperceptie van agency in het VO: een exploratief onderzoek naar het ontwerp en de kwaliteit van de Student Agency Scale (SAS)

3.1 Inleiding

Een belangrijke opdracht van het voortgezet onderwijs is dat jongeren leren zelfstandig te leren (OECD, 2019a). Daarnaast wordt het voorbereiden op de eigen rol in de maatschappij als belangrijke opdracht gezien (Inspectie van het Onderwijs, 2022; OECD, 2019a). Vanuit vervolgopleidingen wordt echter geconstateerd dat jongeren onvoldoende zelfstandig leervermogen ontwikkelen in het voortgezet onderwijs (Warps et al., 2021). Jongeren zelf geven aan dat ze in het voortgezet onderwijs niet genoeg worden voorbereid op hun leven daarna (Laks, 2023).

Agency kan worden omschreven als de wil en het vermogen om een transformatie tot stand te brengen. Deze transformatie kan betrekking hebben op het eigen leren, zoals het verbeteren van het concentratievermogen (Charteris, 2015b; Deakin-Crick et al., 2015; McCombs & Marzano, 1990) of op de omstandigheid waarin een lerende zich bevindt. Dit kan zijn de lesinhoud, door het inbrengen van eigen leervragen in de klas, of de gemeenschap, door het geleerde te gebruiken om vraagstukken in de samenleving op te lossen (Basu et al., 2008; Deakin-Crick et al., 2015; Garcia et al., 2015; Godwin & Potvin, 2017; McNeill & Vaughn, 2012; Sannino et al., 2016; Walsh & Cordero, 2019).

In zijn algemeenheid baseren *agents* zich bij het maken van keuzes op eerdere levenservaringen en ideeën over de toekomst (Brown & Westaway, 2011; Clare, 2009; Elder, 1994; Emirbayer & Mische, 1998; Evans, 2007). Doordat leerlingen die ervaring en ideeën nog onvoldoende hebben kunnen opdoen, kunnen gemaakte keuzes minder effectief zijn (Bandura, 2001; Evans, 2007). Leerlingen vormen in de puberteit in toenemende mate eigen

overtuigingen die van invloed zijn op de keuzes die zij maken (Eccles, 2008; Frankel et al., 2019). Daarom is de adolescentie een belangrijke fase voor de ontwikkeling van *agency*.

Docenten vinden het vaak moeilijk *agency* te herkennen en leerlingen te ondersteunen in de ontwikkeling ervan (Matusov et al., 2016). Zij focussen soms te veel op het onvermogen van leerlingen, in plaats van op hun potentie om *agency* te ontwikkelen (De Lissovoy, 2012). Daarom bepleit Vaughn (2020b) dat er een instrument ontwikkeld moet worden dat inzicht kan geven in *agency* van leerlingen. Het is zowel voor de praktijk als voor onderzoeksdoeleinden belangrijk dat het instrument beknopt van omvang is. Het risico is anders groot dat leerlingen niet meer zorgvuldig antwoorden of voortijdig afhaken (Saleh & Bista, 2017).

De onderzoeksvraag die in deze studie centraal staat, is op welke manier de perceptie van leerlingen van hun *agency* betrouwbaar en valide kan worden gemeten aan de hand van een beknopte vragenlijst, oftewel een *quickscan*.

3.2 Student *agency* in het voortgezet onderwijs

Onderzoek naar *agency* is veelal gebaseerd op fragmentarische operationalisaties (Nunes et al., 2022). Burger en Walk (2016) gebruikten bijvoorbeeld vertrouwen in eigen kunnen, gevoel van controle en werkethiek als indicatoren van *agency* en Martin et al. (2017) vertrouwen in eigen kunnen, gevoel van controle en steun vanuit de omgeving.

Bandura (2001) stelt dat *agency* te herkennen is aan zeven dimensies, te weten vier kenmerken (*core features*) en drie pijlers (*core beliefs / foundations*). De vier kenmerken van *agency* zijn *intenties*, *vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren*. Deze vier kenmerken berusten op drie pijlers, *namelijk waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn* (Bandura, 2001). Deze pijlers en kenmerken zijn in onderzoek naar *agency* op verschillende manieren geoperationaliseerd (zie Appendix C1 en C2 voor een overzicht van operationalisaties uit eerdere studies). De pijler *bewustzijn* is geoperationaliseerd als het kunnen geven van aandacht tijdens het leren, informatieverwerkingsprocessen, interpretatie van ervaringen en

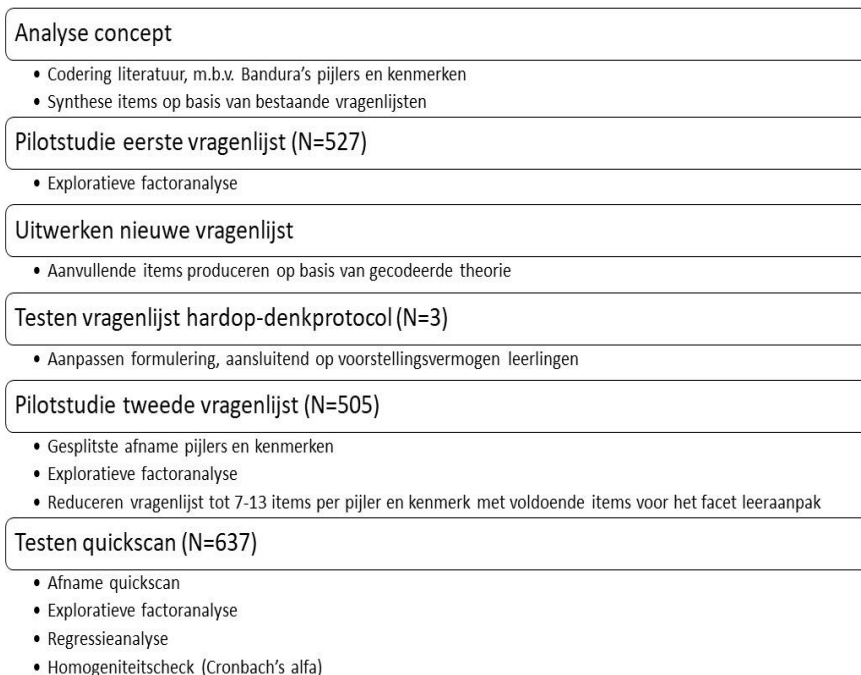
stemmingen. *Vertrouwen in eigen kunnen* heeft betrekking op de perceptie van de eigen capaciteiten, het leervermogen en gevoel van controle. De pijler *waarden/moreel kompas* verwijst naar moreel besef, overtuigingen en interesses. *Intenties* verwijst naar een mentale representatie van de toekomst en het commitment om deze waar te maken. *Intenties* worden vervolgens vertaald naar *vooruitdenken* over de eigen aanpak en leerdoelen. *Zelfregulerend handelen* heeft betrekking op hoe de leerling zichzelf aanstuurt en gebruik maakt van hulpmiddelen. Het *reflecteren* verwijst naar het toetsen van het resultaat aan de intenties, doelen en waarden.

Volgens Bandura (1986) zijn de pijlers van *agency* belangrijke voorspellers van de kenmerken van *agency*. De belangrijkste pijler is volgens hem *vertrouwen in eigen kunnen*, omdat deze invloed heeft op de mate waarin leerlingen uitdagende doelen voor zichzelf durven te stellen en doorzetten tijdens het leren. Andere onderzoekers zien *waarden* als belangrijkste voorspeller van leergedrag. Basu et al. (2008) bestudeerden bijvoorbeeld twee cases waarbij leerlingen werden uitgedaagd om les te geven aan hun klasgenoten over een natuurkundig onderwerp. Voor beide cases bleek het kunnen helpen van anderen als stimulans voor het leren te werken. Daarbij werd ruimte gegeven om eigen leerdoelen in te brengen. Basu et al. (2008) zagen hierbij dat de *waarden* de toetssteen vormden waarmee leerlingen reflecteerden op het resultaat. De pijler *bewustzijn* bleek in meerdere studies als belangrijke voorspeller van *zelfregulerend handelen* te worden gezien. Met name de metacognitieve vaardigheid om toe te zien op het eigen begrip en concentratievermogen, wordt gezien als voorwaardelijk voor *zelfregulerend handelen* (Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Rappa & Tang, 2017; Yang, 2019). Deze relatie tussen *bewustzijn* en handelen vereist wel dat leerlingen weten hoe ze hun aanpak zouden kunnen veranderen (Charteris, 2015b; Yang, 2019). Mirón en Lauria (1998) lieten zien dat samenhang tussen de pijlers nodig is om tot leren te komen. Uit interviews bleek dat leerlingen afhaken in de les als zij er de waarde niet van inzien, ook al hebben ze er wel vertrouwen in dat ze de lesstof aankunnen.

3.3 Methode voor de ontwikkeling van de quickscan: een facetontwerp

De facetontwerpmethode heeft tot doel een begrip te operationaliseren met behulp van theorie (Oosterveld et al., 2019). Deze methode is met name geschikt voor complexe constructen die uiteenvallen in meerdere facetten die onderling samenhangen (Guttman & Greenbaum, 1998).

De begripsanalyse vormt bij de facetontwerpmethode het zwaartepunt en de begripsdefinitie is bepalend voor de inhoud van de items (Oosterveld et al., 2019). Centraal in de evaluatie staan in deze studie daarom de begripsvaliditeit en betrouwbaarheid. Begripsvaliditeit houdt in dat een bepaald concept en onderliggende relaties tussen onderdelen van dat concept worden gemeten zoals op basis van theorie kan worden verondersteld (Shadish et al., 2002). De betrouwbaarheid behelst de homogeniteit of interne consistentie van de schalen. De *quickscan* is in meerdere iteraties ontworpen (Figuur 3.1).



Figuur 3.1

3.3.1 Analyse van het concept: literatuurstudie en eerste pilotstudie

Uitgaande van de pijlers en kenmerken van *agency* (Bandura, 2001) is in de eerste fase van het ontwerp een literatuurstudie gedaan om inzicht te krijgen in de operationalisatie hiervan. Hiervoor zijn de zoektermen ‘*agency*’ in de titel in combinatie met ‘*agency for learning*’, ‘*secondary education*’, ‘*middle school*’, ‘*high school*’, ‘*voortgezet onderwijs*’ of ‘*student agency*’ in elk veld gehanteerd. Inclusiecriteria waren de context (voortgezet onderwijs), de doelgroep (leerlingen) en een expliciete definitie van *agency*. De *search* beperkte zich tot Nederlandse en Engelstalige studies. Dit leverde 87 peer reviewed artikelen op, waarvan 16 studies met een kwantitatieve vragenlijst.

De items uit de bestaande vragenlijsten zijn gecodeerd aan de hand van Bandura’s pijlers en kenmerken van *agency*. Dit leverde vier tot negen vragen per pijler en kenmerk op, wat tot een vragenlijst met 42 items leidde. Deze versie van de vragenlijst is in een convenience sample in een eerste pilot afgenomen op een school voor havo/vwo in de Randstad ($N=527$).

Voor het verkennen van de begripsvaliditeit werd een exploratieve factoranalyse met varimaxrotatie uitgevoerd. Deze resulteerde in vier factoren die samen als *leeraanpak* kunnen worden aangeduid, namelijk doelgerichtheid, plannen, leerstrategieën en doorzettingsvermogen. Deze labels uit bestaande vragenlijsten kunnen vooral worden gerelateerd aan *vooruitdenken* en *zelfregulerend handelen*. Deze onevenwichtige verdeling van items voor pijlers en kenmerken van *agency* leidde tot de beslissing aanvullende items te ontwerpen op basis van drie facetten (Figuur 3.2).



Figuur 3.2

Facetontwerp quickscan

3.3.2 Itemproductie en tweede pilotstudie

Met behulp van codering van de overige 71 artikelen uit de literatuurstudie, zijn de aanvullende items opgesteld. Voor de kenmerken en pijlers van *agency* zijn telkens vier vragen voor de leeraanpak opgenomen, respectievelijk voor doelgerichtheid, planning, leerstrategieën en doorzettingsvermogen. Bij het formuleren van de items is de suggestie van Guttman en Greenbaum (1998) gevolgd om startzinnen te formuleren die de facetten expliciet aan elkaar verbinden en tegelijkertijd in lijn zijn met het hoofdconstruct. Daarbij is gekozen voor een formulering in de ik-vorm, wat de *agent* als actor op de voorgrond zet (Martin, 2016) en een onderscheidende formulering voor elk facet (bijvoorbeeld “Voor het leren bedenk ik...” voor *vooruitdenken* en “Na het leren bedenk ik...” voor *reflecteren*). Dit resulteerde in 168 items (Appendix D1, D2, D3, D4). Bij alle items is gebruik gemaakt van een 7-punts Likertschaal, variërend van “volledig mee oneens” tot “volledig mee eens”.

Deze uitgebreide versie van de vragenlijst is eerst getest via een hardopdenkprotocol met drie leerlingen van verschillende jaarlagen om te toetsen in hoeverre de vragen voor hen begrijpelijk waren. Naar aanleiding daarvan werden verduidelijkingen in de formulering doorgevoerd. Zo is bijvoorbeeld “wat de docent aan de orde stelt” aangepast naar “wat de docent uitlegt of vraagt”. De uitgebreide vragenlijst met 168 items is in november 2021 in een tweede pilot getest onder leerlingen ($N=505$) van alle jaarlagen van een havo/vwo school in de Randstad. Vanwege de omvang van de vragenlijst werd deze gesplitst afgenomen. De ene helft van de leerlingen ($N=235$) kreeg de items over de kenmerken (*intenties*, *vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren*) met betrekking tot de leeraanpak en de andere helft ($N=270$) kreeg de items over de pijlers (*waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn*) met betrekking tot de leeraanpak.

Om de vragenlijst op basis van een verdere verkenning van de begripsvaliditeit te kunnen reduceren tot een *quickscan* met een beperkt aantal items, zijn twee exploratieve factoranalyses met varimaxrotatie uitgevoerd, voor de kenmerken en pijlers van *agency*. Items met een factorlading $< .50$ en items met een factorlading < 0.50 op een factor en ≥ 0.50 op een andere factor (*cross loadings*) werden stapsgewijs verwijderd, beginnend met de laagste factorladingen.

De factoranalyse voor kenmerken van *agency* resulteerde in vier factoren overeenkomstig de theorie (*intenties*, *vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren*) (Appendix E). Items die wegvielen hadden bijvoorbeeld betrekking op doelgerichtheid bij *zelfregulerend handelen* (“Ik zorg ervoor dat ik eigen leerdoelen inbreng.”) en *intenties* (“Ik wil eigen leerdoelen bedenken.”). Omdat het kunnen inbrengen van eigen leerdoelen volgens de literatuur belangrijk is voor *agency* (Basu et al., 2008) zijn deze items vooralsnog in de *quickscan* behouden. Wel kon een aantal items rondom planning worden verwijderd bij *intenties* en *vooruitdenken*, omdat plannen voldoende in de vragenlijst vertegenwoordigd bleef.

De factoranalyse voor pijlers van *agency* resulteerde in zes factoren (Appendix F). De eerste drie factoren kwamen overeen met de theorie (*bewustzijn*, *waarden/moreel kompas* en *vertrouwen in eigen kunnen*) en bevatten elk acht tot dertien items. Bij *vertrouwen in eigen kunnen* laadden ook twee items die aanvankelijk onder *bewustzijn* waren geclassificeerd, namelijk “Ik merk dat ik mijn leerdoelen bereik.” En “Ik merk of een leeraanpak werkt.”. De overige drie factoren bevatten elk twee tot drie items rondom elementen van de leeraanpak. Vanwege het theoretisch belang van deze items is besloten deze te behouden voor verdere analyse met de *quickscan*. Hierdoor bleven 7 tot 13 vragen over voor *agency* pijlers en kenmerken, met items voor elk element van de leeraanpak. Volgens Mundfrom et al. (2005) is dit een acceptabel aantal.

3.3.3 Testen en evalueren van de *quickscan*

De laatste fase van het facetontwerp behelsde het testen van de ontworpen *quickscan*. Centraal in de evaluatie stonden, zoals eerder vermeld, de begripsvaliditeit en betrouwbaarheid.

3.3.3.1 Participanten

De *quickscan* is in april 2022 afgenomen op een school in de Randstad voor havo/vwo ($N=637$). Leerlingen ontvingen via e-mail een hyperlink naar de vragenlijst die was ontworpen en gepresenteerd met behulp van Qualtrix. Deelname aan het onderzoek was vrijwillig en gegevens werden anoniem verwerkt. Toestemming van de ethische commissie van de Universiteit Leiden is verleend onder nummer IREC_ICLON 2021-14. De vragenlijst is ingevuld door 381 onderbouwleerlingen en 256 bovenbouwleerlingen (data opvraagbaar bij de eerste auteur).

3.3.3.2 Analyses

De homogeniteit van de *quickscan* werd bepaald aan de hand van Cronbach's alfa. Begripsvaliditeit werd bij het testen van de *quickscan* onderzocht met twee exploratieve factoranalyses met varimaxrotatie, zoals in beide pilotstudies, omdat de vragenlijst nog steeds in ontwikkeling is. Hierbij zijn de items uit de factoranalyse (Appendix E en F) geclusterd voor de

regressieanalyse. Er zijn vier regressieanalyses uitgevoerd, waarbij telkens een kenmerk van *agency* als afhankelijke en de drie pijlers van *agency* als onafhankelijke factor zijn ingesteld. Op basis van de theorie was de verwachting dat *vertrouwen in eigen kunnen* voorspellend is voor *vooruitdenken* en *zelfregulerend handelen*. De verwachting was dat *waarden/moreel kompas* voorspellend zijn voor *vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren* en *bewustzijn* voor *zelfregulerend handelen*.

3.4 Resultaten van het testen van de quickscan

3.4.1 Begripsvaliditeit

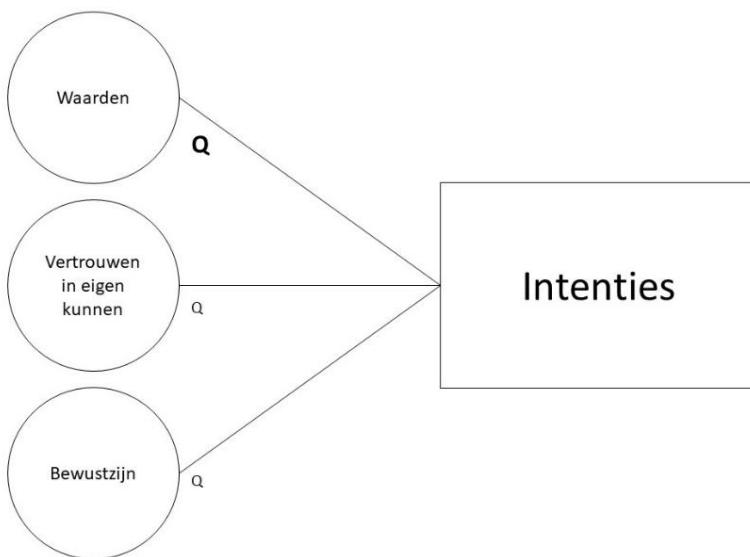
De factoranalyse voor de kenmerken van *agency* resulteerde in vier factoren, overeenkomstig de theorie. Items met een factorlading $< .50$ en items met een factorlading $< .50$ op een factor en $\geq .50$ op een andere factor (*cross loadings*) werden stapsgewijs verwijderd, beginnend met de laagste factorladingen. Dit resulteerde in 36 items met een lading $> .50$ (Appendix G) (items *intenties* 7, *vooruitdenken* 6, *zelfregulerend handelen* 10, *reflecteren* 13). De factor *vooruitdenken* bevatte wel de elementen leerdoelen, doorzettingsvermogen en leerstrategieën, maar niet het element plannen. Vanwege het belang vanuit de theorie is dit element (1 item) wel meegenomen in de regressieanalyse. De andere factoren bevatten items rondom alle vier de elementen van de leeraanpak. Bij *intenties* bleek, overeenkomstig de pilotstudie, de vraag "Ik wil eigen leerdoelen bedenken." niet te laden. Deze vraag is buiten de analyse gehouden, omdat de theorie het belang van eigen leerdoelen wel koppelt aan de pijler *waarden/moreel kompas*, maar niet specifiek aan *intenties*. De vier kenmerken van *agency* verklaren samen 63.5% van de variantie in scores.

Ook voor de pijlers van *agency* zijn items met een factorlading $< .50$ en items met een factorlading $< .50$ op een factor en $\geq .50$ op een andere factor (*cross loadings*) stapsgewijs verwijderd, beginnend met de laagste factorladingen. Dit resulteerde in 27 items met een lading $> .50$ voor vier factoren (Appendix H) (items *vertrouwen in eigen kunnen* 11, *bewustzijn* 8,

waarden/moreel kompas 8). Op factor 1 (*vertrouwen in eigen kunnen*) laadden wederom de twee vragen over *bewustzijn* (“Bij het leren merk ik dat ik mijn leerdoelen bereik/merk ik of een leeraanpak werkt.”). Factor 2 had betrekking op *bewustzijn*. Factor 3 en 4 hadden betrekking op *waarden/moreel kompas*, waarbij factor 3 waarden bevatte gericht op leerdoelen, leerstrategieën en doorzettingsvermogen en factor 4 waarden gericht op plannen. In tegenstelling tot de pilot met gesplitste afname, laadde de vraag “Ik vind het belangrijk om leerdoelen te bedenken voor mezelf.” nu wel bij *waarden/moreel kompas*. De vier factoren verklaren samen 57.7% van de variantie in scores. Voor de regressieanalyses zijn factor 3 en 4 samengevoegd, omdat ze beide betrekking hebben op de pijler *waarden/moreel kompas*. In totaal zijn er ten opzichte van de pilotvragenlijst nog zes items verwijderd.

In figuur 3.3 t/m 3.6 is in beeld gebracht hoe de resultaten van de *quickscan* (Q) zich verhouden tot wat op basis van de theorie (T) mag worden verwacht (sterkste correlatie dikgedrukt).

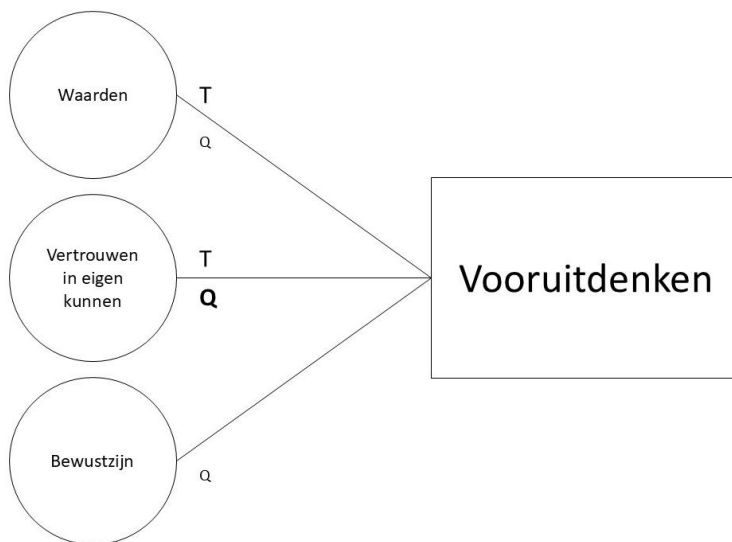
Wat betreft *intenties* kan 58,7% van de variantie in scores worden verklaard door de pijlers van *agency*. *Waarden/moreel kompas* was het sterkst gerelateerd aan *intenties* ($B = 0.616$, $SE = 0.029$; $p < .001$), gevolgd door *vertrouwen in eigen kunnen* ($B = 0.138$; $SE = 0.027$; $p < .001$) en *bewustzijn* ($B = 0.067$; $SE = 0.022$; $p = .002$).

**Figuur 3.3**

Resultaten van de quickscan (Q) ten opzichte van theorie (T) voor intenties (sterkste correlatie dikgedrukt)

Alhoewel in eerdere studies de correlatie tussen *agency* pijlers en *intenties* niet zijn onderzocht, stellen Basu et al. (2008) wel dat waarden het toekomstperspectief van leerlingen beïnvloeden, wat vervolgens vertaald wordt naar wat leerlingen op school willen leren. Daarbij is het wel belangrijk dat leerlingen erop vertrouwen het te kunnen, anders zullen ze de uitdaging niet aan willen gaan (Yang, 2019).

Wat betreft *vooruitdenken* kan 50,4% van de variantie in scores worden verklaard door de pijlers van *agency*. *Vertrouwen in eigen kunnen* was het sterkst gerelateerd aan vooruitdenken ($B = 0.596$, $SE = 0.041$; $p < .001$), gevolgd door *waarden/moreel kompas* ($B = 0.401$, $SE = 0.044$; $p < .001$) en *bewustzijn* ($B = 0.095$, $SE = 0.033$; $p = .005$).

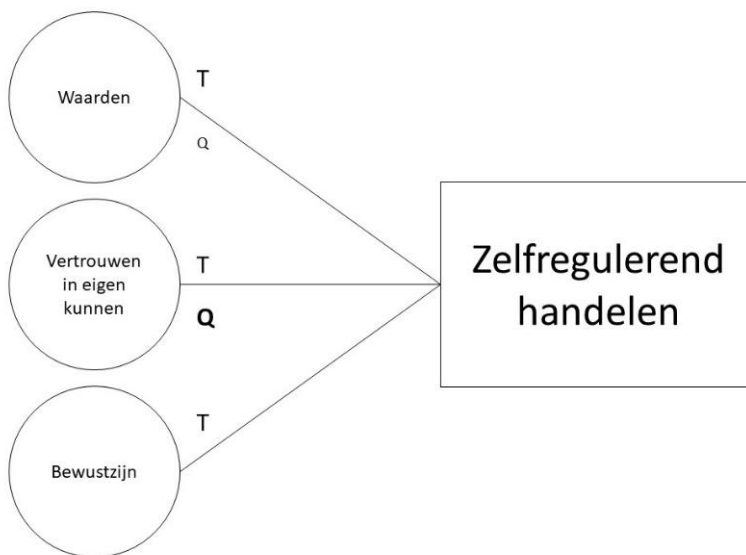


Figuur 3.4

Resultaten van de quickscan (Q) ten opzichte van theorie (T) voor vooruitdenken (sterkste correlatie dikgedrukt)

Leerlingen denken na over hoe zij een leertaak aan gaan pakken als ze die taak de moeite waard vinden en denken deze aan te kunnen (Bandura, 1986).

Wat betreft *zelfregulerend handelen* kan 70,0% van de variantie in scores worden verklaard door de pijlers van *agency*. *Vertrouwen in eigen kunnen* was het sterkst gerelateerd aan *zelfregulerend handelen* ($B = 0.692$, $SE = 0.026$; $p < .001$), gevolgd door *waarden/moreel kompas* ($B = 0.214$, $SE = 0.027$; $p < .001$). *Bewustzijn* was niet significant gerelateerd aan *zelfregulerend handelen* ($B = 0.050$, $SE = 0.021$; $p = .015$).



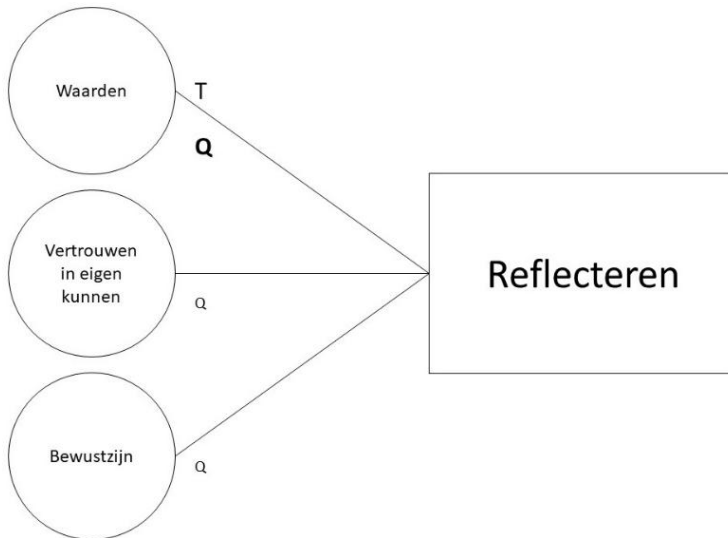
Figuur 3.5

Resultaten van de quickscan (Q) ten opzichte van theorie (T) voor zelfregulerend handelen (sterkste correlatie dikgedrukt)

Dit sluit grotendeels aan op Bandura (1986) die, van alle pijlers, *vertrouwen in eigen kunnen* als belangrijkste voorspeller van *zelfregulerend handelen* ziet. Het bevestigt ook de bevindingen van Mirón en Lauria (1998) dat *waarden/moreel kompas* alleen niet voldoende zijn om *agency* te vertonen. *Bewustzijn* zou volgens Charteris (2015b) en Yang (2019) ook een belangrijke voorspeller van *zelfregulerend handelen* moeten zijn, mits leerlingen weten wat ze moeten doen als het leren niet goed dreigt te gaan.

Wat betreft *reflecteren* kan 42,7% van de variantie in scores worden verklaard door de pijlers van *agency*. *Waarden/moreel kompas* was het sterkst

gerelateerd aan *reflecteren* ($B = 0.477$, $SE = 0.050$; $p < .001$), gevolgd door *vertrouwen in eigen kunnen* ($B = 0.453$, $SE = 0.048$; $p < .001$) en *bewustzijn* ($B = 0.204$, $SE = 0.038$; $p < .001$).



Figuur 3.6

Resultaten van de quickscan (Q) ten opzichte van theorie (T) voor reflecteren (sterkste correlatie dikgedrukt)

Zoals Basu et al. (2008) stellen, toetsen leerlingen het resultaat van hun handelen in hoofdzaak aan hun *waarden/moreel kompas*.

3.4.2 Betrouwbaarheid

De homogeniteit van de *quickscan* is in kaart gebracht, uitgaande van drie pijlers en vier kenmerken van *agency*. Dit bleek goede betrouwbaarheidsscores op te leveren, met Cronbach's alfa $>.800$ (zie Tabel 3.1).

Tabel 3.1*Cronbach's alfa pijlers en kenmerken van agency (N=637)*

	Cronbach's alfa
Waarden/moreel kompas	.857
Vertrouwen in eigen kunnen	.853
Bewustzijn	.902
Intenties	.857
Vooruitdenken	.844
Zelfregulerend handelen	.844
Zelfreflectie	.850

De drie verschillende meetmomenten laten een consistent beeld zien, wat het aannemelijk maakt dat de quickscan een betrouwbaar beeld geeft (Kane, 2013).

3.5 Discussie

In deze studie is het facetontwerp gebruikt om het complexe construct *student agency* met een *quickscan* te kunnen bevragen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs, waarbij de fragmentarische meting van *student agency* kon worden gebundeld tot één instrument. Onderzocht is in hoeverre de pijlers samenhangen met de kenmerken van *agency* en of dit correspondeert met wat vanuit de theorie kan worden verwacht.

3.5.1 Betrouwbaarheid en validiteit

Op basis van items uit bestaande vragenlijsten, aangevuld met items gebaseerd op literatuur, kon een *quickscan* worden samengesteld die goede betrouwbaarheidsscores opleverde voor pijlers en kenmerken van *agency* met betrekking tot de leeraanpak. Toch hebben we een aantal suggesties ter verbetering van de vragenlijst.

In de *quickscan* is bewustzijn geoperationaliseerd als het opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan. Het monitoren en betekenis geven aan ervaringen zou echter ook positief kunnen zijn (Rappa & Tang, 2017). De items "Bij het leren merk ik dat ik mijn leerdoelen bereik." en "Bij het leren merk ik of een leeraanpak werkt." zijn door leerlingen waarschijnlijk

geïnterpreteerd als behaald succes, want deze laadden consistent bij *vertrouwen in eigen kunnen* in plaats van bij *bewustzijn*. Cartwright-Hatton et al. (2004) die een vragenlijst voor metacognitie voor adolescenten ontwikkelden, stellen dat het mogelijk is adolescenten rechtstreeks en in neutrale bewoordingen te vragen naar de mate waarin zij hun gedachten monitoren.

Leren plannen is belangrijk voor de studieresultaten in het vervolgonderwijs (Warps et al., 2021). Toch laadde plannen in de factoranalyse niet bij *vooruitdenken* en bij de pijler *waarden/moreel kompas* als aparte factor. Volgens Yang (2019) zijn leerlingen vooral geneigd te plannen bij grote, complexe opdrachten. Wij stellen voor een item toe te voegen dat bevraagt of leerlingen dergelijke opdrachten krijgen en in hoeverre zij ervaren dat plannen noodzakelijk is om deze opdrachten goed af te ronden.

Tot slot bleek de vraag "Ik vind het belangrijk om leerdoelen te bedenken voor mezelf" zich niet te gedragen zoals op basis van de literatuur kon worden verwacht. Volgens Basu et al. (2008) is het kunnen inbrengen van eigen leerdoelen een belangrijke voorspeller van *zelfregulerend handelen*. Door aan de *quickscan* een item toe te voegen dat bevraagt of leerlingen ruimte ervaren om eigen leerdoelen in te brengen, wordt duidelijk of het antwoord van leerlingen aan de leerling zelf of aan de leeromgeving toegeschreven moet worden.

De gekozen items in het facetdesign vertegenwoordigen de bestudeerde literatuur naar *agency* in het voortgezet onderwijs. De empirisch getoetste correlaties tussen pijlers en kenmerken van *agency* in relatie tot de theorie bevestigen de begripsvaliditeit (Shadish et al., 2002). Meer onderzoek is nodig naar andere vormen van validiteit.

3.5.2 Vervolgonderzoek

De eerste vraag is of het gevoel van *agency* van leerlingen overeenkomt met de realiteit. Volgens Bandura (2001) kunnen leerlingen onjuiste inschattingen maken. De mentale processen van *agency* kunnen worden bevraagd door interviews en een hardopdenkprotocol. Het gedrag kan worden geobserveerd

(Panadero et al., 2017). Het meten van de adequaatheid van *agency* met betrekking tot de leeraanpak kan tevens in kaart gebracht worden door de leerresultaten in verband te brengen met de resultaten uit de *quickscan*.

Toekomstig onderzoek kan ook andere kwaliteitschecks omvatten, zoals uitkomstvaliditeit en katalytische validiteit (Anderson & Herr, 1999). Dit zal moeten uitwijzen in hoeverre de vragenlijst door leerlingen en docenten als waardevol hulpmiddel wordt gezien voor de ontwikkeling van *agency* (uitkomstvaliditeit) en of het begrip *agency* voor docenten en leerlingen door het gebruik van de *quickscan* duidelijker wordt (katalytische validiteit).

Ook kan de *quickscan* ingezet worden voor longitudinaal onderzoek naar *agency*. Meer onderzoek naar ontwikkeling van *agency* van onderbouw naar bovenbouw is relevant om de aansluiting op het vervolgonderwijs te verbeteren (Warps et al., 2021).

Daarnaast kan de invloed van de leeromgeving op de ontwikkeling van *agency* worden onderzocht. Passend bij het begrip *agency* zouden leerlingen in toekomstig onderzoek niet alleen als respondenten, maar ook als medeonderzoekers kunnen participeren (Cook-Sather, 2020). Zo worden leerlingen gepositioneerd als *agent* en kan een rijker beeld van de perceptie van *agency* in eigen leerprocessen ontstaan.

Tot slot zal de vragenlijst in meerdere contexten en bij meerdere doelgroepen (waaronder vmbo) moeten worden afgenomen, om de stabiliteit in verschillende leeromgevingen en respondentgroepen te testen. Met data uit verschillende contexten kan een confirmatieve factoranalyse worden gedaan om de relaties tussen pijlers en kenmerken van *agency* nader te onderzoeken, in relatie tot hun voorspellende waarde voor de prestaties van leerlingen.

3.6 Implicaties voor de praktijk

Voor de onderwijspraktijk kan de *quickscan* een instrument bieden dat leerlingen kan helpen te reflecteren op de eigen *agency*. Dit is nodig om bewuste keuzes in het leerproces te leren maken (Deakin Crick et al., 2015; Martin, 2004). Docenten kunnen resultaten uit de *quickscan* gebruiken om met

hun didactische en pedagogische aanpak aan te sluiten op de ondersteuningsbehoefte van leerlingen.