



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](#)

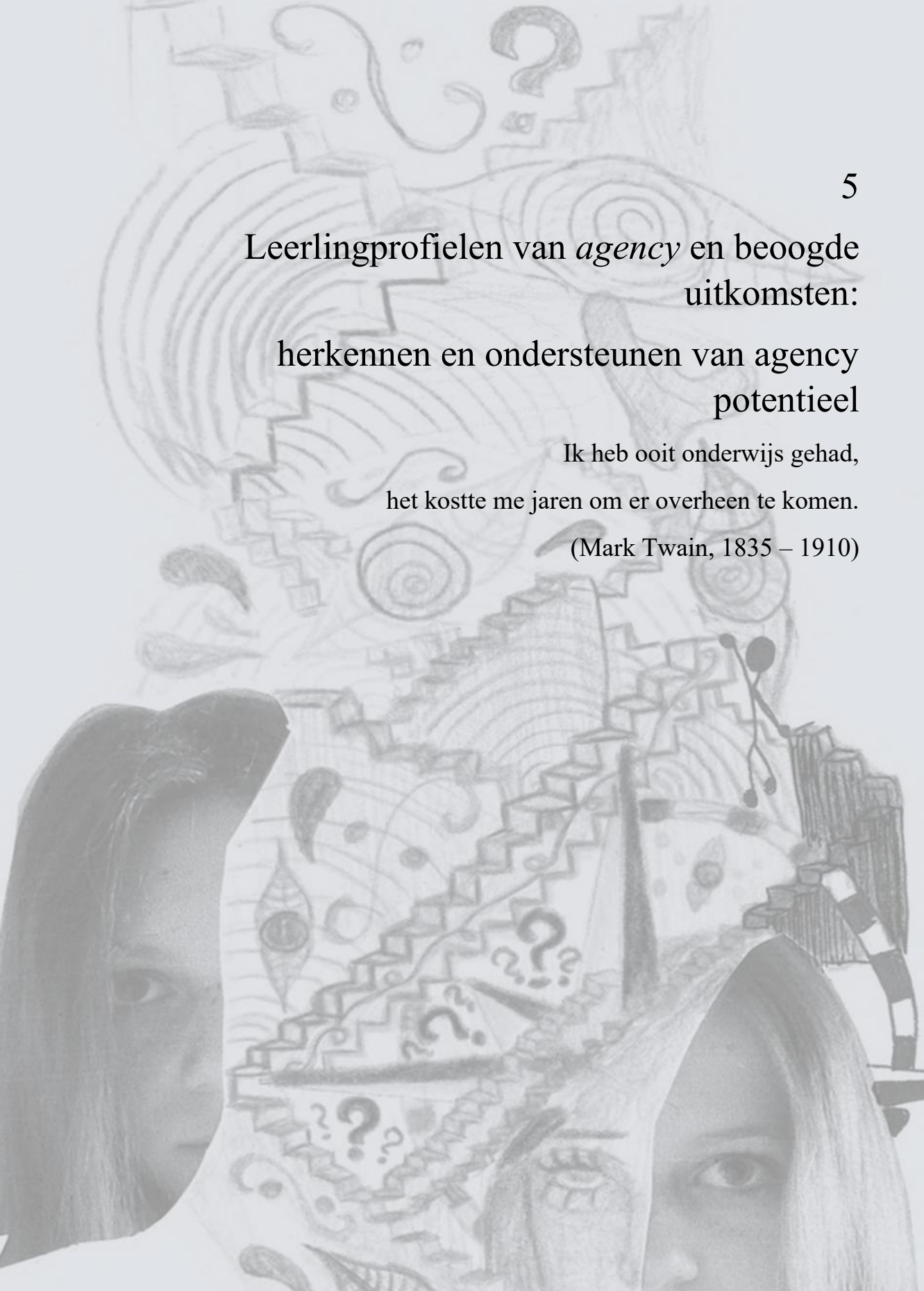
Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/4296996>

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

Leerlingprofielen van *agency* en beoogde
uitkomsten:
herkennen en ondersteunen van *agency*
potentieel

Ik heb ooit onderwijs gehad,
het kostte me jaren om er overheen te komen.

(Mark Twain, 1835 – 1910)



Abstract

Student agency wordt gedefinieerd als de wil en het vermogen van leerlingen om invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces en leeromgeving. Volgens Bandura is *agency* te herkennen aan vier kenmerken (*intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen* en *reflecteren*). Deze worden beïnvloed door drie pijlers (*waarden/moreel kompas, vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn*). Gezamenlijk zijn deze pijlers en kenmerken voorspellend voor leerprestaties, welzijn en spanning. Zowel op het gebied van de pijlers en kenmerken van *agency* als de beoogde uitkomsten, doen zich verschillen voor tussen leerlingen.

Met dit onderzoek is inzicht verkregen in hoe *student agency* zich, in relatie tot leerprestaties, welzijn en spanning, manifesteert bij leerlingen. Deelnemers waren leerlingen van drie middelbare scholen (N=1470), waarvan twee in Nederland en één in België. Leerlingen vulden de *Student Agency Scale* in, een vragenlijst met stellingen over hun *agency*, welzijn en spanning. Na de toetsweek werden de gemiddelde cijfers van de leerlingen voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde verzameld. Op basis van clusteranalyse werden elf profielen geïdentificeerd. Deze profielen zijn onder te verdelen in drie overkoepelende categorieën: florerend, worstelend en risicovol. Leerlingen die floreren tonen een matige tot hoge mate van *agency* en welzijn, ervaren nauwelijks spanning en behalen bovengemiddelde prestaties. Leerlingen die worstelen laten uiteenlopende niveaus van *agency*, welzijn en spanning zien, met gemiddelde leerprestaties. Leerlingen in de risicogroepen vertonen wisselende niveaus van *agency*, welzijn en spanning met ondergemiddelde prestaties. Mogelijke implicaties voor hoe docenten hun aanpak kunnen afstemmen op de behoeften van leerlingen worden besproken.

Een versie van dit hoofdstuk is in review:

Schoots-Snijder, A.J.M., Tigelaar, E.H., & Admiraal, W.F. *Profiles of Agency and its anticipated outcomes: recognizing and activating agentic potential* [onder review] *European Journal of Psychology of Education*.

5 Leerlingprofielen van *agency* en uitkomsten: herkennen en ondersteunen van *agency* potentieel

5.1 Inleiding

Student Agency wordt als een belangrijk leidend principe gezien in het voortgezet onderwijs in het kader van het verbeteren van leerprestaties (Anderson et al., 2019; Burger & Walk, 2016; Mameli et al., 2019; Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005), welzijn en het reduceren van spanning (Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005).

Agency wordt gedefinieerd als de wil en het vermogen om intentioneel een transformatie tot stand te brengen in het eigen functioneren of de omstandigheden (Bandura, 2001; 2006). Het wordt beschouwd als ontwikkelbaar en verbeterbaar, met name door interactie met de omgeving (Bandura, 1986; Burger & Walk, 2016; Campano et al., 2020; Charteris & Eryn, 2017; Conrad & Andrews, 2023). In de onderwijscontext wordt *student agency* gezien als de wil en het vermogen van leerlingen om invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces en leeromgeving (o.a. Charteris, 2015b; Deakin-Crick et al., 2015; Garcia et al., 2015; McCombs & Marzano, 1990).

Gerichte en duurzame ondersteuning tijdens de middelbare schoolperiode is essentieel voor de ontwikkeling van *agency* bij leerlingen (Anderson et al., 2019; Ko & Krist, 2019; Lanas & Corbett, 2011; Schoots-Snijder et al., 2025a). Voor adequate ondersteuning is het van belang dat docenten het *agency*-potentieel in hun leerlingen kunnen herkennen en helpen ontplooiën (Charteris, 2013; Grazia et al., 2021; Martin, 2004; Parker et al., 2022; Vaughn, 2020b). Tegelijkertijd dragen docenten ook verantwoordelijkheid voor belangrijke uitkomsten zoals leerprestaties, welzijn en spanningsreductie van hun leerlingen (Brod et al., 2023; Engeness, 2020; Frazier et al., 2021; Vaughn, 2020b).

Student agency wordt gezien als een significante voorspeller van leerprestaties (Anderson et al., 2019; Burger & Walk, 2016; Mameli et al., 2019; Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005), welzijn en spanningsreductie (Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005).

Docenten spelen een cruciale rol in het begeleiden van leerlingen om hun *agency* op een effectieve manier in te zetten met het oog op deze gewenste uitkomsten (Conijn et al., 2024; Eccles, 2008; Frazier et al., 2021; Vaughn, 2020b). Verschillen in *agency* kunnen leiden tot verschillende uitkomsten (Bandura, 1982; 1986). Wanneer leerlingen de geboden lesstof niet interessant vinden, kan dat leiden tot afhaken tijdens de les. Dit kan hun leerprestaties nadelig beïnvloeden (Anderson et al., 2019). Docenten zijn dan soms geneigd om de regie over te nemen om leerprestaties te waarborgen, zonder inzicht in de onderliggende oorzaken van de weerstand (De Lissovoy, 2012; Grazia et al., 2021; Mirón & Lauria, 1998; Mokwana et al., 2022). Dergelijke autoritaire reacties zijn vaak contraproductief; het kan leiden tot meer achteroverleunen of sterker verzet (Grazia et al., 2021; Mirón & Lauria, 1998). Het is daarom van belang om een aanpak te ontwikkelen die de *agency* van leerlingen activeert (Brod et al., 2023; Charteris, 2013; Nieminen et al., 2022; Parker et al., 2022; Raffo et al. 2015; Vaughn, 2020b).

Voor het ontwerpen van een effectieve aanpak is het cruciaal om de stem van de leerling te betrekken, aangezien de onderliggende behoeften voor de ontwikkeling van *agency* niet eenvoudig te observeren zijn (Charteris & Eryn, 2017; Vaughn, 2020b). Zelfrapportages van leerlingen kunnen inzicht bieden in wat nodig is om *agency* te verbinden aan goede leerprestaties (Vaughn, 2020b).

Dit onderzoek heeft tot doel leerlingprofielen te identificeren op basis van hun *agency* in relatie tot drie belangrijke uitkomsten in het voortgezet onderwijs: leerprestaties, welzijn en spanningsreductie. Door te begrijpen hoe *agency* zich manifesteert in verschillende profielen, kunnen we docenten adviseren over hoe zij hun onderwijspraktijk kunnen afstemmen op het *agency*-potentieel van leerlingen met behoud van essentiële leeruitkomsten.

5.2 Student agency

Student agency betreft de wil en het vermogen van leerlingen om invloed uit te oefenen op hun eigen leerproces en leeromgeving (o.a. Charteris, 2015b; Deakin-Crick et al., 2015; Garcia et al., 2015; McCombs & Marzano, 1990). Volgens Bandura (1986; 2001) wordt *agency* gekenmerkt door *intenties*, *vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren*. *Intenties* verwijzen naar een proactieve toewijding om een toekomstbeeld te realiseren (Arnold & Clarke, 2014; Bandura, 2001; Basu et al., 2008; Charteris & Eryn, 2017; Parker et al., 2022). *Vooruitdenken* betreft het stellen van doelen en het maken van plannen. Het vormt de vertaalslag van intenties naar concrete acties (Arnold & Clarke, 2014; Bandura 2001; Parker et al., 2022). *Zelfregulerend handelen* is het handelen in overeenstemming met de eigen intenties en plannen en het monitoren en bijstellen van dit handelen indien nodig (Arnold & Clarke, 2014; Bandura, 2001; Mameli et al, 2019; Parker et al., 2022). *Reflecteren* houdt in dat iemand beoordeelt of de uitkomsten van het eigen handelen in lijn zijn met de intenties en doelen (Anderson et al., 2019; Bandura, 2001; Brod et al., 2023; Charteris & Eryn, 2017; Mameli et al., 2019).

Deze kenmerken worden beïnvloed door drie pijlers van *agency*: *waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn* (Bandura, 1986; 2001). *Waarden/moreel kompas* verwijst naar de wensen en interesses van leerlingen, de normen en persoonlijke standaarden (Arnold & Clarke, 2014; Bandura, 2001; Dabbagh & Castaneda, 2020; Deakin Crick et al., 2015; Godwin & Potvin, 2017). *Vertrouwen in eigen kunnen* betreft het geloof dat leerlingen in zichzelf hebben om leertaken succesvol uit te voeren, of de overtuiging dat zij de benodigde vaardigheden kunnen ontwikkelen (Bandura, 2001; Deakin Crick et al., 2015; Godwin & Potvin, 2017; Walls & Little, 2005). *Bewustzijn* verwijst naar informatieverwerkingsprocessen en het vermogen tot gerichte aandacht (Bandura, 2001; Arnold & Clarke, 2014).

5.3 Student agency, leerprestaties, welzijn en spanning

De pijlers van *agency* zijn voorspellend voor de kenmerken van *agency*. Tezamen zijn ze voorspellend voor de beoogde uitkomsten.

5.3.1 Pijlers van *agency*

Vertrouwen in eigen kunnen wordt gezien als een voorspellende factor voor de kenmerken van *agency* (Bandura, 1986; 2001; Schoots-Snijder et al., 2023). Het geldt tevens als een belangrijke voorspeller van leerprestaties (Anderson et al., 2019; Burger & Walk, 2016; Mameli et al., 2019; Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005), welzijn en vermindering van spanning (Bandura, 1986; 2001; Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005). Hoe sterker het *vertrouwen in eigen kunnen*, hoe hoger de doelen die mensen voor zichzelf stellen en hoe groter hun doorzettingsvermogen bij tegenslag (Bandura, 1986; 2001). Sommige leerlingen stellen echter zeer hoge doelen voor zichzelf, terwijl ze tegelijkertijd hun eigen inspanningen bagatelliseren. In zulke gevallen kan dit leiden tot verminderd vertrouwen en uiteindelijk tot een lagere inspanning (Bandura, 1986; Raffo et al., 2015). Ook wanneer leerlingen wel *vertrouwen in eigen kunnen* hebben, maar het leerwerk als weinig waardevol ervaren, zijn zij minder geneigd inspanning te leveren en door te zetten, wat het leerproces kan ondermijnen (Bandura, 1982; Charteris, 2013; Deakin Crick et al., 2015; Godwin & Potvin, 2017; Walls & Little, 2005).

Bewuste informatieverwerking en gerichte aandacht tijdens het leren (*bewustzijn*) zijn essentieel voor de regulatie van het denken en handelen (Bandura, 1986; Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Yang, 2019). Het draagt bij aan dieper leren en beter begrip (Brod et al., 2023; Clarke et al., 2016; Deakin Crick et al., 2015; Lund et al., 2019; Yang, 2019). Een beperkt *bewustzijn* kan leiden tot ineffectieve keuzes in het leerproces (Bandura, 1986; Brod et al., 2023; Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Yang, 2019), wat op zijn beurt spanning kan verhogen en leerprestaties kan verslechteren (Bandura, 1986; Cook-Sather, 2020; Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005). Zich ervan bewust zijn dat het leren niet goed verloopt,

zonder te weten hoe de leeraanpak te verbeteren, versterkt ook een gevoel van spanning (Yang, 2019). Dit effect wordt sterker naarmate leerlingen meer waarde toekennen aan het leren op school (Bandura, 1986; Walls & Little, 2005).

De pijler *waarden/moreel kompas* hangt samen met de intentie om van leren op school een succes te maken (Basu et al., 2008; Charteris & Eryn, 2017; Deakin Crick et al., 2015; Schoots-Snijder et al., 2023). Leerlingen die het leren op school waardevol vinden, zijn bovendien geneigd om zich daarvoor meer in te spannen (Bandura, 2001; 2006; Basu et al., 2008). *Waarden/moreel kompas* wordt ook in verband gebracht met verhoogd welzijn op school (Schoots-Snijder et al., 2025b; Walls & Little, 2005). Wanneer leerlingen afhaken op school, kan dat erop duiden dat zij het belang van de leerstof niet inzien, wat uiteindelijk kan leiden tot verslechterde leerprestaties (Eccles, 2008; Godwin & Potvin, 2017; Reeve & Tseng, 2011).

5.3.2 Kenmerken van *agency*

Intenties, die beïnvloed worden door de pijlers *waarden/moreel kompas* en *vertrouwen in eigen kunnen*, geven leerlingen richting tijdens het leerproces en helpen hen om de koers vast te houden (Bandura, 2001; Basu et al., 2008; Charteris & Eryn, 2017; Deakin Crick et al., 2015; Schoots-Snijder et al., 2025b). *Intenties* zijn voorspellend voor leerprestaties (Schoots-Snijder et al., 2025b).

Bij *vooruitdenken* worden *intenties* vertaald naar haalbare subdoelen. Het bereiken van subdoelen motiveert leerlingen om door te zetten (Bandura, 1982; 2001; 2006). Wat als bereikbare doelen wordt gezien, is afhankelijk van persoonlijke competenties (Bandura, 1986). *Vooruitdenken* hang positief samen met welzijn en vermindering van spanning en negatief met leerprestaties (Schoots-Snijder et al., 2025b).

Wat betreft *zelfregulerend handelen* zijn verschillende resultaten gerapporteerd. Hoewel Mameli et al. (2019) en Schoots-Snijder et al. (2025b) geen significante relatie vonden tussen de actieve betrokkenheid van leerlingen en hun leerprestaties, rapporteerden Anderson et al. (2019) wel een

significante relatie. Leerlingen voor wie het leren te gemakkelijk verloopt, lopen het risico op afhaken, door een gebrek aan betekenisvolle uitdaging (Bandura, 1982; Martin, 2004; Parker et al., 2022). Dit kan uiteindelijk leiden tot slechtere leerprestaties (Reeve & Tseng, 2011). Bovendien ontwikkelen deze leerlingen, bij het uitblijven van uitdaging, mogelijk onvoldoende de benodigde leervaardigheden en het doorzettingsvermogen die nodig zijn om zelfbewuste lerenden te worden (Bandura, 1982; 2001; Brod et al., 2023).

Reflecteren kan het *vertrouwen in eigen kunnen* versterken, wanneer leerlingen zich bewust worden van hun vooruitgang als resultaat van hun eigen inspanning. Dit motiveert hen voor toekomstig leren (Bandura, 1982).

5.4 Deze studie

Eerdere studies rapporteren significante relaties tussen de pijlers en kenmerken van *student agency* enerzijds, en leerprestaties, welzijn en spanningsreductie anderzijds. Hoe deze pijlers en kenmerken zich in samenhang met deze uitkomsten manifesteren bij leerlingen, is echter nog onvoldoende bekend. Dit inzicht is van belang, omdat het kan bijdragen aan een beter begrip van de ondersteuningsbehoefte van leerlingen bij de ontwikkeling van hun *agency* in relatie tot leerprestaties, welzijn en spanning. Dit onderzoek wordt gestuurd door de volgende onderzoeksvragen:

- Welke leerlingprofielen kunnen worden onderscheiden op basis van *student agency*, leerprestaties, welzijn en spanning?
- In hoeverre verschillen de leerlingprofielen in de onderbouw ten opzichte van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs?

5.5 Methode

5.5.1 *Participanten*

Leerlingen van drie scholen namen deel aan deze studie (N=1470), waaronder 944 onderbouwleerlingen en 526 bovenbouwleerlingen. Deelname was vrijwillig. Ethische toestemming is verkregen via de Universiteit Leiden (nummer IREC_ICLON 2021-14).

Leerlingen vulden de *Student Agency Scale* in (Schoots-Snijder et al., 2023) en beantwoordden daarnaast items met betrekking tot hun welzijn en spanning, voorafgaand aan een toetsweek. Vervolgens werden de cijfers voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde verkregen via het leerlingvolgsysteem van de deelnemende scholen.

5.5.2 Instrumenten

De *Student Agency Scale* (studie 2) is ontwikkeld en gevalideerd in de context van het voortgezet onderwijs (Schoots-Snijder et al., 2023). De vragenlijst bestaat uit 36 items die worden beantwoord worden op een 7-punts Likertschaal, variërend van 1 (helemaal niet mee eens) tot 7 (helemaal mee eens).

Om de constructvaliditeit van de *Student Agency Scale* te toetsen, werd een exploratieve factoranalyse uitgevoerd met varimaxrotatie in SPSS27 (Tabel 5.1). Alle items hadden een factorlading $>.500$, wat als acceptabel wordt beschouwd.

Tabel 5.1

Factorloadingen pijlers en kenmerken van student agency

Agency pijlers	Factorloadingen
Bewustzijn	
<i>Tijdens het leren merk ik het als...</i>	
Ik de leerdoelen niet bereik	.661
Ik word afgeleid	.632
Mijn schoolwerk niet op tijd afkrijg	.747
Mijn planning niet klopt	.634
Mijn leeraanpak niet werkt	.695
Ik niet goed leer	.750
Ik de neiging heb om op te geven	.736
Ik excuses bedenken om iets niet te doen	.655
Waarden/moreel kompas	
<i>Ik vind het belangrijk om...</i>	
De leerdoelen van school te bereiken	.640
Leerdoelen te bedenken voor mezelf	.536
Me goed te concentreren	.719
Goed bij te blijven met mijn schoolwerk	.735
Een goede leeraanpak te ontwikkelen	.659
Goed te leren	.714
Verschillende manieren van leren uit te proberen	.650
Te leren hoe ik moeilijkheden bij het leren kan overwinnen	.551
Door te zetten tot ik het echt kan	.526
Een planning te maken	.677

Mijn tijd goed in te delen	.521
Vertrouwen in eigen kunnen	
<i>Ik kan...</i>	
De leerdoelen van school bereiken	.708
Me goed concentreren	.641
Mijn werk meestal op tijd af hebben	.687
Genoeg tijd inplannen om mijn schoolwerk af te krijgen	.755
De juiste leeraanpak gebruiken tijdens het leren	.780
Goed leren	.624
Goed nadenken over hoe ik het beste leer	.699
Doorzetten als iets moeilijk is	.665
Doorgaan tot ik het echt kan tijdens het leren	.692
<i>Bij het leren merk ik...</i>	
Dat ik mijn leerdoelen bereik	.679
Of mijn leeraanpak werkt	.614
Agency kenmerken	Factorladingen
Intenties	
<i>Ik wil...</i>	
Goed bijblijven met mijn schoolwerk	.684
De leerdoelen van school bereiken	.783
Er alles voor doen om me de leerstof eigen te maken	.678
Leren welke leeraanpak voor mij het beste werkt	.704
Het volhouden tot ik mijn diploma heb	.599
Leren moeilijkheden bij het leren te overwinnen	.740
Het volhouden tot ik de stof echt beheers	.673
Vooruitdenken	
<i>Voor het leren, bedenk ik....</i>	
Hoe ik de leerdoelen van school kan bereiken	.651
Wat mijn eigen leerdoelen zijn	.653
Hoe ik kan controleren of mijn leeraanpak goed is	.703
Hoe ik moeilijkheden kan overwinnen tijdens het leren	.726
Wat ik kan doen als het tegenzit	.609
Hoe ik kan volhouden tot ik de stof echt snap	.600
Zelfregulerend handelen	
<i>Tijdens het leren zorg ik ervoor dat ik...</i>	
De leerdoelen op school bereik	.516
Me goed concentreer	.677
Een goede planning maak	.573
Doe wat ik me voorneem	.650
De juiste leeraanpak ontwikkel	.592
Goed onthoud wat ik moet leren	.644
Goede resultaten haal op school	.709
Mijn werk op orde heb	.734
Mijn werk afkrijg	.715
Weet wanneer ik wat moet leren	.702
Reflecteren	
<i>Na het leren bedenk ik...</i>	
Of ik de leerdoelen op school heb bereikt	.539
Hoe ik me (nog) beter kan concentreren	.699
Welke successen ik heb behaald	.672
Of mijn planning goed is geweest	.627
Hoe ik mijn tijd (nog) beter kan indelen	.736
Of ik mijn prioriteiten goed had gesteld	.731

Of mijn leeraanpak heeft gewerkt	.720
Hoe ik mijn leeraanpak kan verbeteren	.770
Wat ik ga veranderen aan mijn leeraanpak	.756
Hoe ik de stof (nog) beter kan onthouden	.717
Wat ik heb gedaan om moeilijkheden te overwinnen	.693
Hoe ik mijn werk (nog) beter kan doen	.754
Welke moeilijkheden ik heb overwonnen	.672

De betrouwbaarheid van de schalen was hoog, met Cronbach's alfa-waarden $>.800$. Voor de beschrijvende statistieken en betrouwbaarheidsscores, zie Tabel 5.2.

Tabel 5.2*Beschrijvende statistieken en betrouwbaarheidsscores student agency (N=1470)*

	M	SD	Cronbach's alfa
Agency pijlers			
Bewustzijn	5.25	1.01	0.856
Vertrouwen in eigen kunnen	5.37	0.90	0.819
Waarden/moreel kompas	5.62	0.80	0.820
Agency kenmerken			
Intenties	5.91	0.84	0.822
Vooruitdenken	4.97	1.15	0.815
Zelfregulerend handelen	5.58	0.89	0.813
Reflecteren	4.99	1.14	0.816

Welzijn is gemeten met acht items uit de Pisa-vragenlijst (OECD, 2019b). Deze items zijn beantwoord op een 7-puntsschaal, variërend van 1 (helemaal niet mee eens) tot 7 (helemaal mee eens). Spanning werd gemeten met drie items over negatieve gevoelens op school (OECD, 2019b). De antwoorden werden gegeven op een 3-puntsschaal naar frequentie (bijna nooit, soms, vaak).

Tabel 5.3 toont de factorladingen van deze items, met een acceptabele waarde van $>.500$. Tabel 5.4 bevat de beschrijvende statistieken voor welzijn en spanning, evenals de betrouwbaarheidsscores (Cronbach's alfa), die wijzen op een hoge interne consistentie.

Tabel 5.3

Factorloadingen welzijn en spanning (N=1470)

Welzijn	Factorloadingen
<i>Over het algemeen</i>	
Ben ik tevreden met wat ik leer op school	.807
Ben ik tevreden met hoe ik mijn tijd op school besteed	.802
Heb ik aan het eind van de schooldag het gevoel dat ik iets heb bereikt	.828
Heb ik het gevoel dat ik interessante dingen leer op school	.827
Heb ik genoeg energie om dingen voor elkaar te krijgen op school	.733
Heb ik plezier in mijn schoolwerk	.786
Heb ik het gevoel dat ik iets leer tijdens de lessen	.844
Kan ik mijn werk op tijd afkrijgen tijdens de les	.607
Spanning	
<i>De laatste paar maanden ...</i>	
Voelde ik me depressief	.696
Was ik geïrriteerd of chagrijnig	.810
Was ik nerveus	.766

Tabel 5.4

Beschrijvende statistieken en betrouwbaarheidsscores welzijn en spanning (N=1470)

	M	SD	Cronbach's
			alfa
Welzijn *7-puntsschaal	4.68	1.20	0.895
Spanning *3-puntsschaal	2.38	0.98	0.828

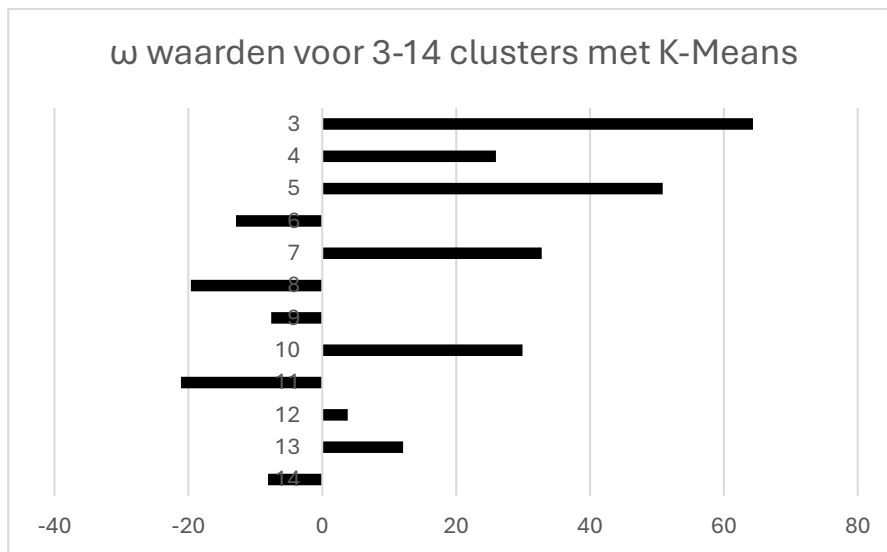
De leerprestaties zijn gemeten aan de hand van het gemiddelde cijfer voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde. De gemiddelden varieerden van 3,4 tot 9,4 op een 10-puntsschaal, met een overall gemiddelde van 6,6 en een standaarddeviatie van 1,0. Van alle leerlingen scoorde 13,3% onder de 5,5, hetgeen als onvoldoende wordt beschouwd.

5.5.3 Data-analyse

Om leerlingprofielen te identificeren, voerden we een clusteranalyse uit in SPSS27 op basis van de gegevens over *student agency*, leerprestaties, welzijn en spanning. Alle variabelen werden vooraf gestandaardiseerd naar z-scores. Vervolgens bepaalden we het optimale aantal clusters met behulp van de K-

Means clusteringmethode, waarbij gebruik werd gemaakt van de *squared Euclidean distance* en de *Variance Ratio Criterion* (Calinski & Harabasz, 1974).

De VRC-waarden geven inzicht in de variatie binnen en tussen clusters, gecorrigeerd voor het aantal groepen en deelnemers. Deze waarden zijn berekend voor oplossingen met 2 tot 16 clusters. Daarnaast berekenden we de ω -waarde, die de relatieve verandering in VRC-waarden tussen opeenvolgende clusteroplossingen weergeeft. De VRC-waarden daalden van 630,633 (2 clusters) naar 163,809 (15 clusters). Een geleidelijke daling van de VRC-waarden is gebruikelijk en biedt onvoldoende houvast om het optimale aantal clusters vast te stellen. Daarom maakten we aanvullend gebruik van de ω -waarden. Een negatieve ω duidt erop dat het verschil in VRC tussen de k en $k+1$ clusteroplossing groter is dan het verschil tussen de k en $k-1$ oplossing. De eerste negatieve ω -waarde werd gevonden bij 6 clusters, gevolgd door 8, 9, 11, en 14 clusters (Figuur 5.1).



Figuur 5.1

Omega waarden voor clusters

We hanteerden de scores voor verklaarde variantie voor deze oplossingen met een negatieve ω . Op basis hiervan kozen we voor de 11-clusteroplossing als

optimaal. Binnen de oplossingen met 6, 8 en 9 clusters vertoonden een of meerdere variabelen een lage verklaarde variantie. Voor de oplossing met 11 clusters varieerde de verklaarde variantie van 37.3% (leerprestaties) tot 71.6% (*zelfregulerend handelen*) (Tabel 5.5).

Tabel 5.5

Verklaarde variantie met 11 clusters

Maten van samenhang	Eta	Eta Squared
Bewustzijn	0.737	0.544
Vertrouwen in eigen kunnen	0.825	0.681
Waarden/moreel kompas	0.808	0.652
Intenties	0.804	0.647
Vooruitdenken	0.794	0.630
Zelfregulerend handelen	0.846	0.716
Reflecteren	0.771	0.595
Gemiddelde cijfers	0.611	0.373
Spanning	0.700	0.489
Welzijn	0.747	0.558

Tot slot analyseerden we de verschillen in de verdeling van leerlingprofielen tussen de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

5.6 Resultaten

De leerlingprofielen op basis van *student agency*, leerprestaties, welzijn en spanning zijn weergegeven in Tabel 5.6, gebaseerd op de Z-scores.

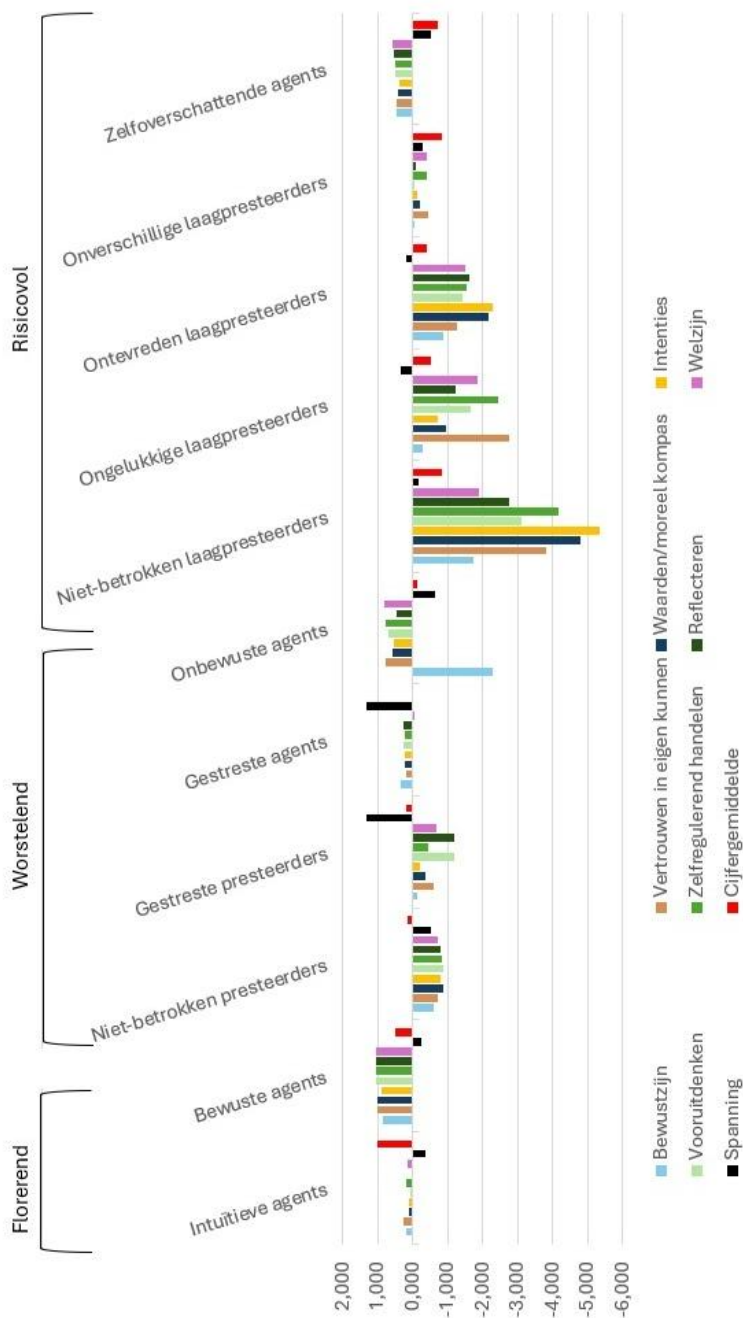
De leerlingprofielen kunnen gegroepeerd worden in drie categorieën: florerend, worstelend en risicovol. Florerende profielen rapporteren een gemiddeld tot bovengemiddeld niveau van *student agency* en welzijn, een ondergemiddeld niveau van spanning en hebben bovengemiddelde leerprestaties. Worstelende profielen laten wisselende niveaus zien op pijlers en/of kenmerken van *student agency*, welzijn en spanning met gemiddelde leerprestaties. Risicovolle profielen tonen eveneens wisselende niveaus van pijlers en/of kenmerken van *student agency*, welzijn en spanning in combinatie met ondergemiddelde leerprestaties.

Figuur 5.2 toont de 11 profielen, met van links naar rechts de student agency-resultaten voor bewustzijn, vertrouwen in eigen kunnen, waarden/moreel kompas, intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen en reflecteren, gevolgd door de uitkomsten voor welzijn, spanning en leerprestaties. Vervolgens beschrijven we elk profiel, onderbouwd met literatuur en resultaten uit eerder empirisch onderzoek.

Tabel 5.6

Mean Z-scores 11 clusters

Agency pilers, kenmerken en uitkomsten ↓	Profiel 1	Profiel 2	Profiel 3	Profiel 4	Profiel 5	Profiel 6	Profiel 7	Profiel 8	Profiel 9	Profiel 10	Profiel 11
	Intuitieve agents	Bewuste agents	Niet- betrokken presteerders	Gestreste presteerders	Gestreste agents	Onbewuste agents	Niet- betrokken laag presteerders	Ongelukkige laag presteerders	Ontevreden laag presteerders	Onverschillige laag presteerders	Zelf- overschattende agents
Bewustzijn	0,1981971	0,8554272	-0,6183380	-0,1181206	0,3236237	-2,2875263	-1,7511654	-0,2787364	-0,8727397	-0,0694747	0,4540251
Vertrouwen in eigen kunnen	0,2450403	1,0219907	-0,7067828	-0,6077891	0,1706509	0,7657739	-3,8120247	-2,7482099	-1,2494358	-0,4281064	0,4625258
Waarden/moreel kompas	0,1129089	0,9932099	-0,8626987	-0,3628147	0,2362546	0,5675234	-4,8170111	-0,9448561	-2,1586246	-0,2056071	0,4273505
Intenties	0,0994527	0,9077399	-0,8079081	-0,1985974	0,2354799	0,5371825	-5,3358845	-0,7009577	-2,2927786	-0,1348619	0,3776657
Vooruitdenken	0,0514973	1,0351003	-0,8746140	-1,2068768	0,2648712	0,7084766	-3,1209675	-1,6658833	-1,4253693	-0,0656045	0,4941210
Zelfregulerend handelen	0,2006146	1,0546908	-0,8490374	-0,4348473	0,2259811	0,7545007	-4,1887176	-2,4507369	-1,5535542	-0,4118953	0,4838130
Reflecteren	0,0289611	1,0681068	-0,8119075	-1,1787490	0,2739245	0,4480335	-2,7591510	-1,2122171	-1,6240035	-0,1081720	0,5215871
Welzijn	0,1276778	1,0292735	-0,7042062	-0,6921397	-0,0001455	0,8046570	-1,9113220	-1,8466378	-1,4858348	-0,4028557	0,5750687
Spanning	-0,3763085	-0,2660260	-0,5209204	1,3243870	1,3194888	-0,6397801	-0,1804165	0,3419264	0,1975748	-0,2678864	-0,5083917
Leerprestaties	1,0202958	0,4987647	0,1378520	0,1805621	0,0186563	-0,1374217	-0,8264067	-0,5064313	-0,3952900	-0,8357938	-0,7217282



Figuur 5.2

Profielen op basis van student agency, welzijn, spanning en leerprestaties

5.6.1 *Florerende profielen*

De twee florerende profielen worden gekarakteriseerd door bovengemiddelde leerprestaties (gemiddelde van 7,3 op een 10-puntsschaal), een hoog welzijnsniveau en een ondergemiddeld spanningsniveau. Zij verschillen onderling in *agency*-niveaus. Samen vertegenwoordigen ze 29,39% van de leerlingpopulatie.

Profiel 1: intuïtieve agents

Profiel 1 (N=213; 14,49% van de respondenten) omvat de leerlingen met de hoogste leerprestaties, een ondergemiddeld spanningsniveau en een gemiddeld welzijnsniveau. Zij scoren niet hoog op de pijlers en kenmerken van *agency*. Zij rapporteren iets boven het gemiddelde op het gebied van waarde toekennen aan leren op school en de wens om van hun schooltijd een succes te maken. Gezien de leerprestaties gaat het leren deze leerlingen goed af, maar wellicht ontbreekt de cognitieve uitdaging die nodig is om bewust doelen te stellen, plannen te maken, zelfregulerend te handelen en te reflecteren. Dit zou het gemiddelde welzijnsniveau kunnen verklaren. Welzijn, in de vorm van ervaren voldoening, komt voort uit het bereiken van waardevolle, uitdagende doelen (Bandura, 1982; Martin, 2004; Parker et al., 2022).

Profiel 2: bewuste agents

Profiel 2 (N=219; 14,90% van de respondenten) vertegenwoordigt eveneens succesvolle leerlingen, maar met hogere niveaus van *agency* en welzijn dan profiel 1. Zij rapporteren de hoogste niveaus van zelfregulatie (*vooruitdenken*, *zelfregulerend handelen* en *reflecteren*) van alle profielen. Opmerkelijk is dat, hoewel *intuïtieve agents* hogere cijfers halen, de *bewuste agents* een sterker gevoel van *agency* en significant hogere niveaus van welzijn rapporteren. Dit komt overeen met eerdere studies, waaruit blijkt dat leerlingen die zich meer *agent* voelen, meer voldoening ervaren en een hoger welzijn rapporteren (o.a. Heron, 2003; Walls & Little, 2005).

5.6.2 Worstelende profielen

De vier worstelende profielen worden gekenmerkt door middelmatige cijfers (gemiddeld 6,6 op een 10-puntsschaal), met wisselende niveaus van spanning, welzijn en *agency*. Samen vertegenwoordigen zij 36,13% van de leerlingpopulatie.

Profiel 3: niet-betrokken overlevers

Profiel 3 (N=148; 10,07% van alle respondenten) vertegenwoordigt leerlingen die ondergemiddeld scoren op de pijlers en kenmerken van *agency*, welzijn en spanning. Ondanks hun lage scores op *agency* en voldoening ten aanzien van het leren op school, is hun cijfergemiddelde licht bovengemiddeld. De resultaten komen overeen met eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat leerlingen met lagere *waarden/moreel kompas* of *vertrouwen in eigen kunnen* minder betrokken zijn bij het leren op school en een lager welzijn ervaren op school (Heron, 2003; Leo et al., 2020; McCombs & Marzano, 1990; Walls & Little, 2005). In tegenstelling tot eerdere studies (Anderson et al., 2019; Eccles, 2008; Reeve & Tseng, 2011; Walls & Little, 2005), gaat het voor dit profiel echter niet gepaard met hogere spanningsniveaus of lage leerprestaties.

Profiel 4: gestreste presteerders

Profiel 4 (N=102; 6,94% van alle respondenten) betreft leerlingen met ondergemiddelde scores op pijlers en kenmerken van *agency*, in het bijzonder op *vooruitdenken* en *reflecteren*. Ondanks hun bovengemiddelde cijfers rapporteren zij de hoogste spanningsniveaus van alle profielen en scoren zij ondergemiddeld op welzijn. Deze verhoogde spanningsniveaus, in vergelijking met de *niet-betrokken overlevers* (profiel 3), zouden verklaard kunnen worden doordat zij hoger scoren op de pijlers *waarden/moreel kompas* en *bewustzijn*. Leerlingen die leren belangrijk vinden en tegelijkertijd ervaren dat het leren dreigt te stagneren, kunnen meer stress ervaren (Bandura, 1986; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005). Een andere mogelijke verklaring voor spanning, is dat leerlingen hun capaciteiten onderschatten (Bandura, 1986).

Profiel 5: gestreste agents

Profiel 5 (N=199; 13,54% van de respondenten) betreft leerlingen die hun leertaken met aandacht aanpakken. Zij scoren bovengemiddelde op

bewustzijn, vooruitdenken en reflecteren. Deze leerlingen willen van hun schooltijd een succes maken (*intenties*), onderkennen het belang van leren (*waarden/moreel kompas*) en rapporteren iets bovengemiddeld op *zelfregulerend handelen*. Zij tonen gemiddelde scores op welzijn en hoge niveaus van spanning. Toch geven zij aan vertrouwen te hebben in hun vermogen om succesvol te zijn op school. Hun cijfers zijn gemiddeld. Het verhoogde spanningsniveau kan mogelijk worden verklaard door hun bovengemiddeld bewustzijn dat hun leerprestaties onder druk dreigen te staan. Als leerlingen niet weten hoe zij hun leeraanpak kunnen verbeteren, kan dat bewustzijn tot meer stress leiden (Yang, 2019).

Profiel 6: onbewuste agents

Profiel 6 (N=82; 5,58% van de respondenten) omvat leerlingen met bovengemiddelde scores op *vooruitdenken* en *reflecteren*. Bovendien rapporteren zij leren belangrijk te vinden (*waarden/moreel kompas*), graag succesvol te willen zijn (*intenties*) en zich in te zetten voor hun schoolwerk (*zelfregulerend handelen*). Zij rapporteren echter dat zij tijdens het leren niet opmerken wanneer zij afgeleid raken, hun planning niet uitkomt of hun leeraanpak niet effectief is (*bewustzijn*). Hun cijfers zijn ondergemiddeld. Een gebrek aan bewustzijn kan ertoe leiden dat leerlingen, zonder het zelf te beseffen, suboptimale keuzes maken in hun leerproces (Bandura, 1986; Brod et al., 2023; Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Yang, 2019). Mogelijk omdat de leerlingen dat niet beseffen, ervaren zij geen spanning en rapporteren ze bovengemiddeld op welzijn.

5.6.3 Risicovolle profielen

Risicovolle profielen worden gekenmerkt door lagere cijfers dan de andere profielen (gemiddeld 5,9 op een 10-puntsschaal), met wisselende niveaus van *agency*, welzijn en spanning. Zij vertegenwoordigen 34,49% van de leerlingpopulatie.

Profiel 7: niet-betrokken laagpresteerders

Profiel 7 (N=8; 0,54% van de respondenten) vertegenwoordigt de laagste scores van alle profielen op *student agency* en welzijn. Hun *intentie* om van

het leren op school een succes te maken is de laagste van alle profielen, evenals hun erkenning van het belang van leren (*waarden/moreel kompas*) en hun *vertrouwen in eigen kunnen*. Zij scoren iets onder het gemiddelde op spanning. Met profiel 10 hebben zij het laagste cijfergemiddelde van alle profielen. De lage scores op *agency*, welzijn en leerprestaties bevestigen eerdere onderzoeken die aantoonde dat lage *waarden/moreel kompas* en een laag *vertrouwen in eigen kunnen* gepaard gaan met verminderd welzijn (Bandura, 1986; 2001; Cook-Sather, 2020; Heron, 2003; Leo et al., 2020; McCombs & Marzano, 1990; Walls & Little, 2005) en slechtere leerprestaties (Anderson et al., 2019; Burger & Walk, 2016; Martin et al., 2017; Walls & Little, 2005). Hun lage spanningsniveau zou erop kunnen duiden dat het hen niet veel meer kan schelen. Een gebrek aan ervaren waarde van taken kan leiden tot apathie (Bandura, 1982).

Profiel 8: ongelukkige laagpresteerders

Profiel 8 (N=39; 2,65% van de respondenten) omvat leerlingen die aangeven weinig moeite te steken in het vooraf plannen en nadenken over hun leeraanpak en ook weinig te reflecteren achteraf. Zij scoren laag op *zelfregulerend handelen* en op de andere facetten van *agency*, in het bijzonder op *vertrouwen in eigen kunnen*. Zij rapporteren een laag niveau van welzijn en een hoog spanningsniveau. Eerdere studies tonen aan dat een ondergemiddeld *vertrouwen in eigen kunnen* samengaat met verminderd welzijn en meer spanning (Bandura, 1986; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005). Hun cijfers zijn ondergemiddeld, wat overeenkomt met eerdere studies die een laag *vertrouwen in eigen kunnen* relateren aan lagere leerprestaties (Anderson et al., 2019; Walls & Little, 2005).

Profiel 9: ontevreden laagpresteerders

Profiel 9 (N=67; 4,56% van de respondenten) bevat, net als profiel 8, leerlingen met lage scores op alle facetten van *agency*. Hoewel nog wel ondergemiddeld, scoren zij iets beter op *vertrouwen in eigen kunnen*. Hun *intenties* en *waarden/moreel kompas* zijn echter lager dan profiel 8, net als hun *bewustzijn*. Dit lagere *bewustzijn* gaat samen met iets minder ervaren spanning, ook al is dit nog steeds hoger dan gemiddeld. Ook deze leerlingen rapporteren een laag welzijnsniveau. Hun lagere scores op de waarde inzien van school lijkt voor hen doorslaggevend om af te haken, wat overeenkomt met bevindingen van Walls en Little (2005). Overeenkomstig de studie van Anderson et al. (2019) gaat dit afhaken gepaard met lagere leerprestaties.

Profiel 10: onverschillige laagpresteerders

Profiel 10 (N=187; 12,73% van de respondenten) betreft leerlingen met de laagste cijfers van alle profielen. Toch scoren zij slechts licht onder het gemiddelde op de pijlers en kenmerken van *agency*. Zij rapporteren lage spanningsniveaus, maar ook een ondergemiddeld welzijnsniveau. De zelfrapportage op *agency* van deze leerlingen komt niet helemaal overeen met hun leerprestaties, die lager zijn dan valt te verwachten. Een mogelijke verklaring is dat zij onvoldoende kennis hebben om in te schatten wat zij werkelijk kunnen en weten. Een onjuist zelfbeeld kan leiden tot ineffectieve keuzes (Bandura, 1986; Brod et al., 2023; Eccles, 2008; Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Yang, 2019).

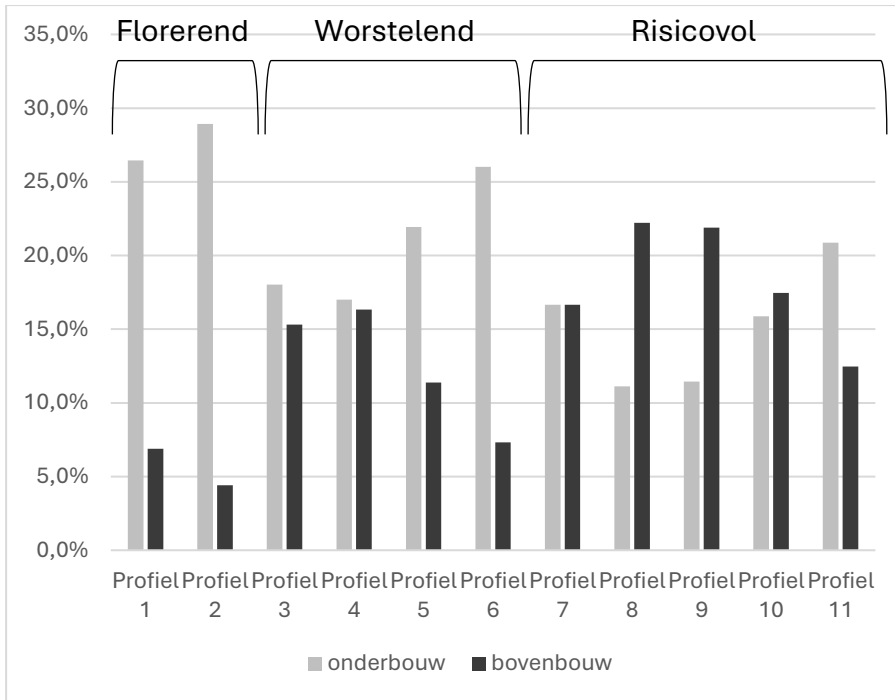
Profiel 11: zelfoverschattende agents

Profiel 11 (N=206; 14,01% van de respondenten) omvat leerlingen met bovengemiddelde zelfrapportages op *student agency*. Zij hebben er vertrouwen in dat ze van het leren op school een succes kunnen maken, vinden het belangrijk en willen zich ervoor inzetten. Zij geven aan vooraf na te denken over hun planning en leeraanpak en achteraf hierop te reflecteren. Ze rapporteren een hoog welzijnsniveau en laag spanningsniveau. Toch zijn hun cijfers ondergemiddeld. Dit lijkt eerdere studies tegen te spreken waarin werd aangetoond dat hoge *student agency* gepaard gaat met betere leerprestaties (Anderson et al., 2019; Burger & Walk, 2016; Martin et al., 2017; Walls &

Little, 2005). Net als bij profiel 10 kan een verkeerde inschatting van de eigen capaciteiten voortkomen uit een gebrek aan kennis. Bandura (1986) ziet het overschatten echter niet als probleem, want dat duidt op een vertrouwen dat leerlingen kan helpen het gebrek aan vaardigheden te overwinnen.

5.6.4 Manifestaties van de profielen in onder- en bovenbouw

Per profiel berekenden we het gemiddelde voor de onderbouw en bovenbouw in het voortgezet onderwijs. De florerende profielen komen significant vaker voor in de onderbouw (Figuur 5.3), terwijl de risicovolle profielen vaker voorkomen in de bovenbouw.



Figuur 5.3

Percentage van de profielen in de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs

5.7 Discussie en implicaties voor de praktijk

In deze studie zijn leerlingprofielen onderscheiden op basis van *student agency* en gerelateerde uitkomsten, met als doel handvatten te bieden aan docenten om te herkennen welke ondersteuningsbehoefte leerlingen hebben. Hoewel de uitkomsten grotendeels overeenkomen met eerdere studies, biedt deze studie een genuanceerder inzicht in hoe pijlers en kenmerken van *student agency* samenhangen met leerprestaties, welzijn en spanning. De uitkomsten tonen de ondersteuningsbehoefte van leerlingen om ervoor te zorgen dat hun *agency* samengaat met positieve uitkomsten.

5.7.1 *Begeleiden van de florerende profielen*

De resultaten van profiel 1 en 2 laten zien dat de hoogste zelfrapportages op *agency* niet per se samengaan met de hoogste leerprestaties, maar wél met het hoogste welzijn (profiel 2).

Hoewel de *intuïtieve agents* (profiel 1) de hoogste cijfers behalen, lopen zij op termijn het risico op verminderde betrokkenheid bij school. Leerlingen voor wie het leren te gemakkelijk gaat, haken af als gevolg van onvoldoende uitdaging (Arnesen et al., 2021; Reeve & Tseng, 2011). Zij kunnen dan hun interesse verliezen, wat op termijn kan leiden tot een verslechtering van de leerprestaties (Eccles, 2008; Reeve & Tseng, 2011). Daarnaast bestaat het risico dat deze leerlingen door een gebrek aan uitdaging onvoldoende leerstrategieën en doorzettingsvermogen ontwikkelen (Brod et al., 2023; Mirón & Lauria, 1998), wat later kan leiden tot leerproblemen wanneer het schoolwerk complexer wordt.

De florerende profielen (profiel 1 en 2) komen vaker voor in de onderbouw dan in de bovenbouw. Dit komt overeen met onderzoek van Anderson et al. (2019) en Eccles (2008), die een daling van waarden, betrokkenheid en leerprestaties constateren bij de overgang naar de bovenbouw. Om dit te voorkomen, is het van belang dat docenten leerlingen al vroegtijdig uitdagen met complexere opdrachten en stimuleren om te experimenteren en buiten hun comfortzone te treden (Martin, 2004). Open onderzoeksoopdrachten kunnen hiervoor een geschikte vorm zijn (Godwin & Potvin, 2017).

5.7.2 *Begeleiden van worstelende profielen*

Hoewel drie van de vier worstelende profielen (profiel 3, 4 en 5) bovengemiddelde cijfers behalen, laten hun zelfrapportages op *agency*, welzijn en spanning zien dat zij begeleiding nodig hebben op deze gebieden. De combinatie van lage *agency* en spanning, gepaard met goede leerprestaties kan wijzen op sterk docentgestuurd onderwijs (Mameli et al., 2019). Dit kan weliswaar tot goede prestaties leiden, maar tegelijkertijd hun gevoel van *agency* ondermijnen (McCombs & Marzano, 1990; Frazier et al., 2021).

Van de leerlingen die voldoende tot goede leerprestaties halen, rapporteren de *gestreste presteerders* (profiel 4) de laagste niveaus van *vooruitdenken* en *reflecteren*. Dit kan verklaren waarom leerlingen veel spanning ervaren: zij missen het gevoel van controle over hun eigen leerproces. Leerlingen die hun leerwerk vooraf opdelen in haalbare tussenstappen, ervaren meer controle (Bandura, 1982; 2001; 2006). Zowel de *gestreste presteerders* als de *gestreste agents* (profiel 4 en 5) kunnen baat hebben bij ondersteuning bij het formuleren van (sub)doelen, het maken van een planning, het ontwikkelen van een effectieve leeraanpak en het reflecteren. Dit helpt hen om meer grip te krijgen op hun leerproces (Bandura, 2001; 2006; Deakin Crick et al., 2015; Lai & Campbell, 2018; Martin et al., 2017; Yang, 2019).

Tijdens het reflecteren is het van belang dat aandacht wordt besteed aan zowel het leerproces zelf als de *agency* van leerlingen (Arnold & Clarke, 2014; McCombs & Marzano, 1990). Een gevoel van *agency* ontstaat in reflectie, als de uitkomsten in lijn zijn met intenties, doelen, plannen en het eigen handelen (Bandura, 2001; 2006). Leerlingen zouden, in dialoog met hun docenten, kunnen onderzoeken of hun uitkomsten overeenkomen met hun intenties, doelen, plannen en handelen (Basu et al., 2008; Yang, 2019). Dit bevordert hun ervaren grip op het leerproces, wat vervolgens leidt tot meer welzijn en minder spanning (Bandura, 1986; Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005). Ook ontwikkelen leerlingen daarmee het *vertrouwen in eigen kunnen* en de leervaardigheden die nodig zijn in hogere leerjaren (Bandura, 1982; Brod et al., 2023; Mirón & Lauria, 1998).

De *onbewuste agents* (profiel 6) rapporteren een laag bewustzijn en zijn zich nauwelijks bewust van het risico op tegenvallende prestaties. Aanvankelijk rapporteren zij weinig spanning, maar zij kunnen later onaangenaam verrast worden door hun resultaten. Deze bleken ondergemiddeld. Deze leerlingen zouden baat hebben bij een formatieve aanpak, die hen helpt om te weten waar ze staan ten opzichte van de leerdoelen en wat nodig is om deze te bereiken (Charteris & Eryn, 2017; Engeness, 2020; Ko et al, 2021; Raffo et al., 2015; Yang, 2019). Hardop-denkprotocollen kunnen de docent helpen de cognitieve ontwikkeling van deze leerlingen

zichtbaar te maken, zodat passende ondersteuning kan worden geboden (Frankel et al., 2019). Voorbeelden van effectieve docentbegeleiding zijn het bieden van structuur, het aanleren van effectieve leerstrategieën en de lesstof verbinden aan de interesse en leerdoelen van leerlingen (Dabbagh & Castaneda, 2020).

5.7.3 *Begeleiden van risicovolle profielen*

De risicoprofielen komen vaker voor in de bovenbouw dan in de onderbouw, wat aansluit bij de bevindingen van Anderson et al. (2019) en Eccles (2008). Volgens Martin et al. (2017) ervaren bovenbouwleerlingen ook minder steun van hun docenten, terwijl ze dit wel nodig hebben, onder andere omdat hun *vertrouwen in eigen kunnen* lager is dan onderbouwleerlingen. De lage niveaus van de pijlers *vertrouwen in eigen kunnen* en *waarden/moreel kompas* gaan bij deze profielen vaak samen met lage niveaus van de kenmerken van *agency (intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen, reflecteren)* en laag welzijn.

De eerste stap is om de interesse in leren aan te wakkeren, aangezien het niet inzien van de waarde van school kan leiden tot afhaken (Eccles, 2008; Godwin & Potvin, 2017; Reeve & Tseng, 2011). Om leerlingen bewust te maken van de relevantie van schoolse taken, kunnen authentieke, levensechte vraagstukken worden ingezet en kunnen leerlingen worden uitgenodigd om eigen leerdoelen in te brengen (Basu et al., 2008; Charteris & Eryn, 2017; Godwin & Potvin, 2017; Miller et al., 2018). Leerlingen zijn meer betrokken als vakinhouden expliciet worden gekoppeld aan hun persoonlijke ontwikkeling en toekomstige rol in de maatschappij (Basu et al., 2008; Engeness, 2020; Leo et al., 2020).

Wanneer leerlingen eenmaal de waarde van de schoolse opdrachten inzien, is het van belang om ook *het vertrouwen in eigen kunnen* te versterken. Docenten kunnen dit doen door leerlingen succeservaringen te laten opdoen en hun persoonlijke groei zichtbaar te maken (Anderson et al., 2019; Bandura, 1982; 1986). Taken kunnen het best in oplopende moeilijkheidsgraad worden aangeboden, zodat leerlingen ervaren dat hun kennis zich verdiept en hun

competentie toeneemt (Arnesen & Arnesen, 2021; Engeness, 2020; Reeve & Tseng, 2011). Het behalen van kleinere subdoelen geeft voldoening en vergroot het doorzettingsvermogen bij toekomstige uitdagingen (Bandura, 1982; 1986; Martin et al., 2017; Mirón & Lauria, 1998; Reeve & Tseng, 2011).

Zelfoverschattende agents zouden, net als de *onbewuste agents*, baat hebben bij formatieve opdrachten om tot een meer realistische inschatting van hun voortgang te komen, wat hen helpt om betere keuzes te maken voor het vervolg en bovendien het *vertrouwen in eigen kunnen* verder kan versterken op basis van realistisch inzicht in hun eigen vermogen (Bandura, 1986; Raffo et al., 2015). Om effectieve keuzes te leren maken, is begeleiding van docenten essentieel. Te denken valt aan directe instructie, modelleren, feedback en het expliciet aanleren van leerstrategieën (Brod et al., 2023; Dabbagh & Castaneda, 2020; Yang, 2019). Deze begeleiding zou geleidelijk afgebouwd moeten worden, zodat leerlingen steeds zelfstandiger kunnen leren (Garcia et al., 2015; Mameli et al., 2020; Matusov et al., 2016; Yang, 2019).

5.8 Limitaties en vervolgonderzoek

Deze studie biedt inzicht in de verschillende manifestaties van *student agency* in relatie tot de uitkomsten, opdat docenten ondersteuning kunnen bieden aan leerlingen om tot effectiever leergedrag te komen. Er zijn echter enkele limitaties die richting kunnen geven aan toekomstig onderzoek.

Ten eerste is dit onderzoek gebaseerd op kwantitatieve zelfrapportages. Hierdoor ontbreekt de nuance die nodig is om te begrijpen waarom leerlingen bijvoorbeeld hun interesse in school hebben verloren of waardoor hun vertrouwen in eigen kunnen beperkt is. De *Student Agency Scale* kan een hulpmiddel zijn om leerlingen bewust te maken van hun *agency*-profiel en kan docenten ondersteunen bij het voeren van een gesprek met leerlingen over deze zelfrapportage in relatie tot hun uitkomsten. Toekomstig onderzoek zou kunnen verkennen of leerlingen en docenten de *Student Agency Scale* als behulpzaam ervaren bij reflectie op *agency* en het inzetten van passende ondersteuning.

Hoewel *student agency* beschouwd wordt als ontwikkelbaar, laten de gevonden profielen juist een afname zien van florerende profielen van onderbouw naar bovenbouw. Longitudinaal onderzoek is nodig om te onderzoeken wat de impact is van begeleiding bij de ontwikkeling van *student agency* door de jaren heen, in samenhang met leerprestaties, welzijn en spanning.

Daarnaast is dit onderzoek uitgevoerd op scholen waar docentgestuurd onderwijs de boventoon voert. In een schoolcultuur die meer ruimte biedt voor de ontwikkeling van *student agency* zouden de uitkomsten mogelijk anders zijn. Het zou daarom waardevol zijn om verschillende schoolcontexten met elkaar te vergelijken (Leo et al., 2020).

5.9 Conclusie

De profielen geven inzicht in hoe *agency* zich manifesteert in leerlingen in samenhang met de leerprestaties, welzijn en spanning. Dit geeft docenten inzicht in de ondersteuningsbehoefte van leerlingen. Longitudinaal onderzoek zou zich moeten richten op de impact van deze ondersteuning op de ontwikkeling van *student agency* en de effectiviteit ervan in relatie tot de uitkomsten.