



Universiteit
Leiden
The Netherlands

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

Schoots-Snijder, A.J.M.

Citation

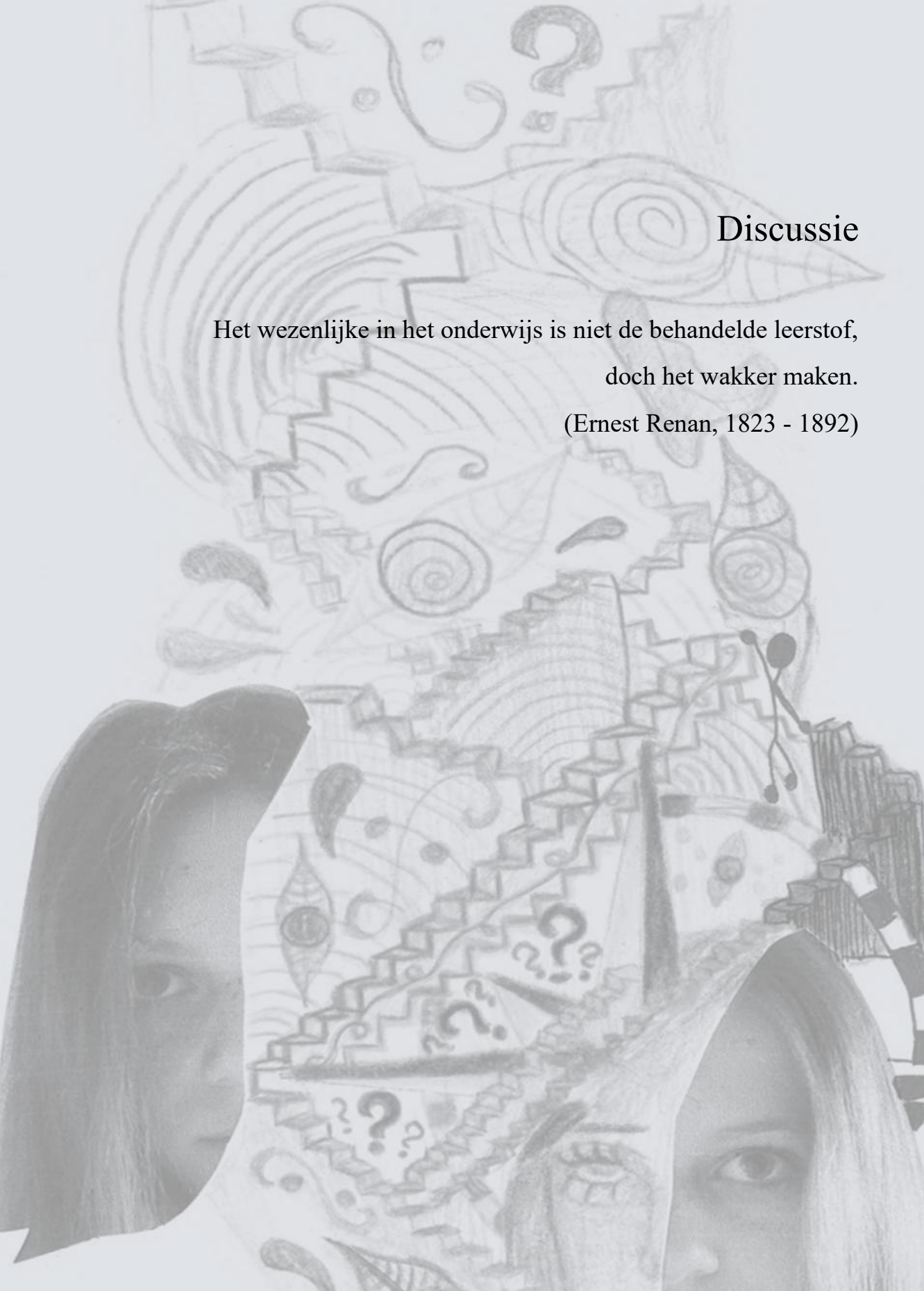
Schoots-Snijder, A. J. M. (2026, March 10). *In de klas met kompas: student agency als leidinggevend principe in het voortgezet onderwijs*. ICLON PhD Dissertation Series. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/4296996>

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).



Discussie

Het wezenlijke in het onderwijs is niet de behandelde leerstof,
doch het wakker maken.

(Ernest Renan, 1823 - 1892)

6 Discussie

Deze dissertatie is gebaseerd op de idee dat *student agency* een richtinggevend principe zou moeten zijn in het curriculum van het voortgezet onderwijs: voor het leerproces van leerlingen, hun persoonlijke ontwikkeling en de voorbereiding op hun toekomstige rol in de maatschappij (Charteris & Smardon, 2018; Koskela & Paloniemi, 2023; OECD, 2019a; Raffo et al., 2015).

Student agency kan worden gezien als een opmaat naar *human agency*, de wil en het vermogen van mensen om bewust en intentioneel richting te geven aan hun handelen en hun toekomst (o.a. Ahearn, 2001; Bandura, 2001; Brown & Westaway, 2011; Elder, 1994; Emirbayer & Mische, 1998; Frazier et al., 2021).

Binnen de context van het onderwijs verwijst *student agency* naar 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). Hoewel het concept als belangrijk wordt gezien voor onderwijsuitkomsten, is onderzoek naar *student agency* in relatie tot deze uitkomsten schaars (Conijn et al., 2024). Operationalisaties zijn daarbij fragmentarisch en inconsistent (Nunes et al., 2020).

Het doel van deze dissertatie was om het vaak vaag omschreven concept *student agency* te concretiseren tot een samenhangende operationalisatie. Daarnaast wilden we richtlijnen onderscheiden voor een curriculum dat de ontwikkeling van *student agency* bevordert. Verder beoogden we, vanuit een samenhangende operationalisatie, meer inzicht te verkrijgen in hoe *student agency* samenhangt met belangrijke onderwijsuitkomsten, zoals leerprestaties, welzijn en spanningsreductie. Tot slot beoogden we inzicht te krijgen in verschillen tussen leerlingen met betrekking tot *student agency* en de beoogde uitkomsten, om docenten inspiratie te kunnen bieden voor het inspelen op verschillende ondersteuningsbehoeften in de *agency*-ontwikkeling van leerlingen.

De vier deelstudies bieden achtereenvolgens inzicht in de kenmerken van een curriculum ter bevordering van de ontwikkeling van *student agency* (studie 1), een samenhangende operationalisatie van *student agency* (studie 2), een analyse van de voorspellende waarde van *student agency* voor leerprestaties, welzijn en spanning (studie 3) en verschillende leerlingprofielen op basis van *student agency* in relatie tot deze uitkomsten (studie 4).

In dit laatste hoofdstuk van deze dissertatie vatten we allereerst de belangrijkste uitkomsten per studie samen. Vervolgens bediscussiëren we de centrale uitkomsten van deze dissertatie, bespreken we limitaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek en zullen de praktische implicaties worden beschreven.

6.1 Resultaten per hoofdstuk

6.1.1 *Hoofdstuk 2: curriculumrichtlijnen ter bevordering van student agency*

De systematische review studie in hoofdstuk 2 had tot doel inzicht te bieden in hoe curriculaire elementen op elkaar afgestemd kunnen worden om de ontwikkeling van *student agency* in het voortgezet onderwijs te bevorderen. Onderzoek naar *student agency* is vaak gebaseerd op fragmentarische, inconsistente operationalisaties en toegespitst op een specifieke groep leerlingen of bepaald vak.

De centrale onderzoeksvraag was ‘*Wat zijn richtlijnen voor een curriculum dat de ontwikkeling van student agency bevordert in het voortgezet onderwijs?*’ Er werden 86 empirische, peer-reviewed studies geanalyseerd. Inclusiecriteria waren gebaseerd op de context (voortgezet onderwijs), de taal (Engels en Nederlands) en een expliciete definitie van *agency*. Hiervoor werd de catalogus van de Universiteit Leiden geraadpleegd, welke de gangbare databases omvat, zoals Web of Science, Scopus, Eric, en PsycINFO.

Met behulp van het raamwerk van Bandura (2001; 2006) is geanalyseerd hoe *student agency* is geconceptualiseerd. Dit raamwerk omvat vier kenmerken van *agency*, namelijk *intenties*, *vooruitdenken*, *zelfregulerend*

handelen en reflecteren en drie pijlers die deze kenmerken beïnvloeden, namelijk *waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn*. Daarnaast is het curriculaire spinnenweb van Van den Akker (2003; 2006) gehanteerd om de verschillende curriculumcomponenten in kaart te brengen (Figuur 6.1, met tussen haakjes het aantal artikelen dat melding maakte van het betreffende element).



Figuur 6.1

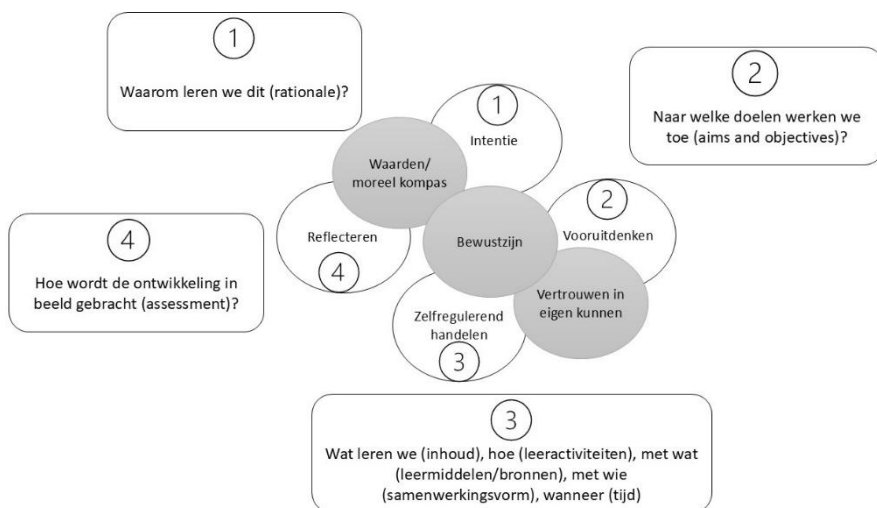
Vertaalde overname van het curriculaire spinnenweb uit 'The spider web: framework for assessing student participation' (p. 1) door Van der Laan and Bron (2018). SLO.

Tussen haakjes het aantal artikelen dat melding maakte van de betreffende elementen.

De review laat zien dat de ontwikkeling van *student agency* niet kan worden toegeschreven aan geïsoleerde curriculumelementen, maar tot stand komt door een samenhangende inzet van de tien curriculaire elementen in relatie tot de pijlers en kenmerken van *student agency* (Figuur 6.2). Een curriculum voor *student agency* is gefundeerd op de visie dat de ontwikkeling ervan essentieel is voor leren, persoonlijke ontwikkeling en voorbereiding op de rol in de maatschappij (Charteris & Smardon, 2018; Koskela & Paloniemi, 2023; OECD, 2019a; Raffo et al., 2015). Idealiter worden deze drie domeinen

geïntegreerd. Als bijvoorbeeld ‘het waarom’ van de leerstof wordt verbonden aan persoonlijke drijfveren van leerlingen om iets goeds te doen voor het milieu (*waarden/moreel kompas*) sterkt dit de *intentie* om van het leren op school een succes te maken. Bovendien stimuleert dit het *zelfregulerend handelen* van leerlingen; vanuit persoonlijke betrokkenheid zetten leerlingen zich in om leerdoelen te bereiken.

Leerdoelen zijn vaak vakinhoudelijk, maar zouden daarnaast geconcretiseerd moeten worden voor de pijlers en kenmerken van *agency*. Met betrekking tot de pijlers betekent dit het leren kennen en verwoorden van de eigen waarden, het vertrouwen ontwikkelen in de eigen capaciteiten en het ontwikkelen van bewustzijn. Voor de kenmerken heeft dit bijvoorbeeld betrekking op het bevorderen van het commitment om leerdoelen te bereiken, het ontwikkelen van een goede leeraanpak en het leren reflecteren op het eigen handelen in lijn met de intenties.



Figuur 6.2

Model voor een curriculumontwerp voor student agency (de nummering is gebruikt om de relatie tussen curriculaire keuzes en kenmerken van agency te duiden, niet om een volgorde van suggesteren, aangezien curriculumontwerp een iteratief proces is)

De leerinhoud zou bij voorkeur aan authentieke onderwerpen gerelateerd moeten worden, zodat de *waarde* ervan voor de praktijk zichtbaar wordt. De leeractiviteiten zouden leerlingen moeten positioneren als *agent*. Dit wordt

ook wel *epistemische agency* genoemd: het stimuleren van leerlingen om gezamenlijk actief kennis te construeren en in praktijk te brengen. Door dergelijke samenwerkingsopdrachten ontstaat meer *bewustzijn* van eigen *waarden/moreel kompas* en het *vertrouwen* dat je, samen met anderen, een verschil kunt maken. De toetsing zou niet alleen gericht moeten zijn op vakinhoudelijke kennis en vaardigheden, maar ook op de eigen ontwikkeling als *agent*.

Om een schoolbreed curriculum te ontwikkelen, is vakoverstijgende afstemming tussen docenten essentieel, bij voorkeur in de vorm van actieonderzoek. In dit proces kunnen verwachtingen met betrekking tot *student agency* geëxpliciteerd worden. Daarnaast kan het curriculum worden afgestemd op de eigen context en kunnen er op basis van contextspecifieke ervaringen verbeteringen worden ingezet (Charteris & Smardon, 2018; Deakin Crick et al., 2015; Pieters et al., 2019).

De review toonde een opvallend verschil tussen de aanbevelingen van Bandura en Cervone (2023) en recente studies met betrekking tot de rol van de docent. Recent studies benadrukken het belang van leerlinggestuurd leren (o.a. Godwin & Potvin, 2017; Leo et al., 2020; Vaughn, 2020a), terwijl Bandura en Cervone (2023) het belang van modelleren en directe instructie benadrukken. Enerzijds wordt het bieden van structuur als belangrijk gezien om leerprestaties te waarborgen (Bahou, 2012; Frazier et al., 2021; Leo et al., 2020), terwijl anderzijds het bieden van ruimte als essentieel wordt gezien voor de ontwikkeling van *student agency* (o.a. Deakin Crick et al., 2015). De juiste mate van sturing of ruimte hangt af van de ontwikkeling van *agency* van leerlingen (Vaughn, 2020a).

Samenvattend laat deze review zien dat de bevordering van *student agency* een samenhangend curriculum vereist met vakoverstijgende samenwerking en een doordachte balans tussen sturing en ruimte. Het vinden van de optimale balans wordt bepaald door de *agency*-ontwikkeling van leerlingen in samenhang met leeruitkomsten. Onderzoek naar *agency* in relatie tot beoogde uitkomsten is essentieel om te weten welke ondersteuning leerlingen nodig hebben (Vaughn, 2020b).

6.1.2 Hoofdstuk 2: exploratief onderzoek naar het ontwerp en de kwaliteit van de *Student Agency Scale*

In de tweede studie (hoofdstuk 3) stond de ontwikkeling, validiteit en betrouwbaarheid van de *Student Agency Scale* centraal. *Student agency* verwijst naar 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). De middelbareschooltijd is een belangrijke periode voor de ontwikkeling van *agency*. Om deze ontwikkeling effectief te kunnen begeleiden, is het belangrijk dat docenten het *agency*-potentieel van leerlingen kunnen herkennen (De Lissovoy, 2012; Matusov et al., 2016). Daarvoor is een instrument nodig dat inzicht biedt in de *agency* van leerlingen (Vaughn, 2020b). Eerdere operationalisaties bleken gefragmenteerd en inconsistent (Nunes et al., 2022).

Om een samenhangende operationalisatie van het concept *student agency* te verkrijgen zijn 87 empirische, peer-reviewed artikelen *over student agency* in het voortgezet onderwijs geanalyseerd. Inclusiecriteria betroffen de context (voortgezet onderwijs), de doelgroep (leerlingen) en een expliciete definitie van *agency*. Op basis daarvan is, met behulp van de facetontwerpmethode, een *quickscan* ontwikkeld.

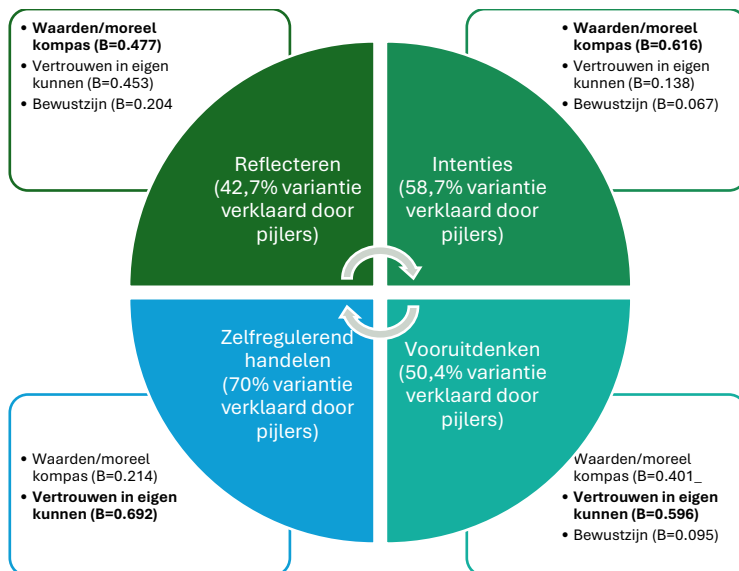
Het raamwerk van Bandura (2001) diende als coderingskader. Dit raamwerk, dat als een waardevolle basis voor het onderwijs wordt gezien (Koskela & Paloniemi, 2023; Martin, 2004) omvat drie pijlers (waarden/moreel kompas, vertrouwen in eigen kunnen en bewustzijn) en vier kenmerken (*intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen en reflecteren*) van *agency*. Items uit bestaande vragenlijsten, aangevuld met operationalisaties uit de literatuur vormden de basis voor het samenstellen van de *quickscan*. De items zijn afgestemd op de leeraanpak van leerlingen.

De *quickscan* is in drie iteraties ontwikkeld en getest op een havo/vwo-school in de Randstad (N=637; onderbouw = 381, bovenbouw = 256). De pijler *waarden/moreel kompas* betrof de waarde die leerlingen hechten aan het leren op school, het ontwikkelen van een effectieve leeraanpak en het goed

bijblijven met het leerwerk. *Vertrouwen in eigen kunnen* is geoperationaliseerd als de perceptie van het eigen leervermogen en de effectiviteit van de gekozen leeraanpak. De pijler *bewustzijn* had betrekking op het opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan of de leerling afgeleid raakt. *Intenties* verwezen de wil van het leren op school een succes te maken, te ontdekken welke leeraanpak goed werkt en doorzettingsvermogen te ontwikkelen. *Vooruitdenken* omvatte het nadenken over de eigen leerdoelen, de leeraanpak en planning. *Zelfregulerend handelen* had betrekking op de mate waarin een leerling zichzelf aanstuurt in het leerproces om beoogde leerdoelen op school te bereiken. Tot slot verwees *reflecteren* naar het evalueren van resultaten van het eigen handelen in relatie tot *intenties*, waarbij stil wordt gestaan bij successen en verbeterpunten.

De begripsvaliditeit en homogeniteit van de quickscan zijn geëvalueerd middels twee exploratieve factoranalyses met varimaxrotatie en Cronbach's alfa. Vervolgens zijn regressieanalyses uitgevoerd waarbij telkens een kenmerk van *agency* als afhankelijke en de drie pijlers van *agency* als onafhankelijke factor zijn ingesteld.

De betrouwbaarheid van de quickscan bleek over drie meetmomenten consistent met Cronbach's alfa $>.800$. De empirisch getoetste correlaties tussen de pijlers en kenmerken van *agency* bevestigden eerdere theoretische inzichten, wat duidt op een goede begripsvaliditeit. Daarnaast kwamen aanvullende significante relaties aan het licht. De sterkste voorspeller voor de kenmerken *intenties* en *reflecteren* bleek de pijler *waarden/moreel kompas*; de sterkste voorspeller voor de kenmerken *voortuitdenken* en *zelfregulerend handelen* bleek de pijler *vertrouwen in eigen kunnen* (Figuur 6.3).



Figuur 6.3

Significante relaties tussen pijlers en kenmerken van student agency, de sterkste relatie dikgedrukt

In lijn met de verwachting bleek de pijler *waarden/moreel kompas* voorspellend voor het *agency*-kenmerk *intenties* (Basu et al., 2008). Bovendien bleken ook de pijlers *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn* voorspellend voor *intenties*.

Voor het kenmerk *vooruitdenken* is bevestigd dat de pijlers *vertrouwen in eigen kunnen* en *waarden/moreel kompas* voorspellend zijn (Bandura, 1986). Aanvullend toonde de *quickscore* een significante relatie tussen de pijler *bewustzijn* en het kenmerk *vooruitdenken*: het opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan voorspelt de mate waarin leerlingen nadenken over hun leerdoelen, planning en leeraanpak.

Het kenmerk *zelfregulerend handelen* toonde, overeenkomstig de verwachting, een significante relatie met de pijlers *waarden/moreel kompas* en *vertrouwen in eigen kunnen* (Bandura, 1986; Mirón & Lauria, 1998). In tegenstelling tot de verwachting (Charteris, 2015b; Yang, 2019) toonde de pijler *bewustzijn* geen significante relatie met het kenmerk *zelfregulerend handelen*.

De *quickscan* bevestigde tevens de correlatie tussen de pijler *waarden/moreel kompas* en het kenmerk *reflecteren* (Basu et al., 2008) en toonde aanvullend een correlatie tussen de pijlers *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn met reflecteren*.

Samenvattend heeft deze studie geresulteerd in een valide *quickscan* met goede betrouwbaarheidsscores. Verwachtingen op basis van de theorie zijn grotendeels bevestigd en aangevuld op basis van de huidige data. Onderzoek in meerdere contexten en in relatie tot beoogde uitkomsten bleek essentieel voor aanvullende validering.

6.1.3 *Hoofdstuk 3: mixed methodstudie naar student agency, leerprestaties, welzijn en spanning*

In de derde studie stond de vraag centraal in hoeverre de pijlers en kenmerken van *student agency* voorspellend zijn voor de uitkomsten leerprestaties, welzijn en spanning. *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). Alhoewel de potentiële waarde van *student agency* met betrekking tot leerprestaties en welzijn wordt onderkend, is hiervoor beperkt empirisch bewijs (Conijn et al., 2024). Leerlingen kunnen verschillen in zowel de wil als het vermogen om regie te nemen in hun leerproces. Begeleiding door docenten, afgestemd op deze verschillen is essentieel (Conijn et al., 2024; Eccles, 2008). Onderzoek naar de effectiviteit van de *agency* van leerlingen in relatie tot de beoogde uitkomsten is noodzakelijk voor passende begeleiding (Vaughn, 2020b).

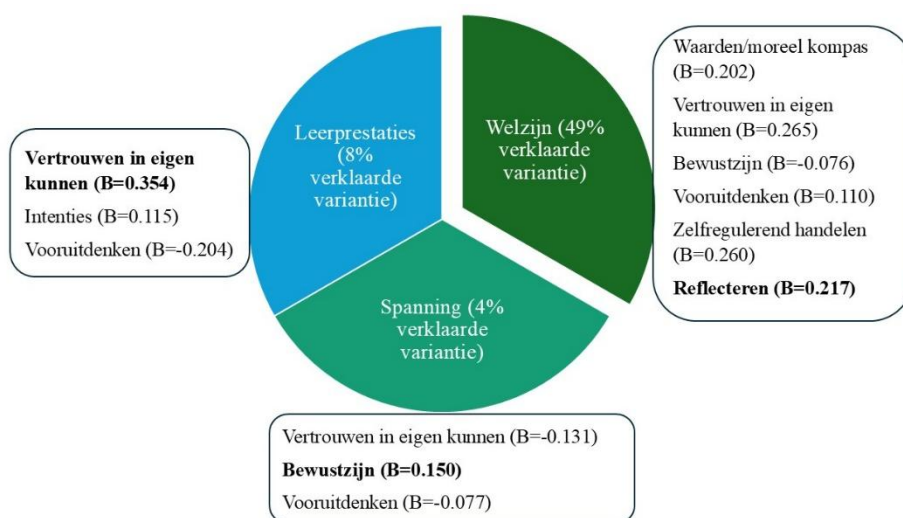
Eerdere studies toonden een significant verband tussen *student agency* en leerprestaties (Anderson et al., 2019; Burger & Walk, 2016; Mameli et al., 2019; Walls & Little, 2005), welzijn en spanningsreductie (Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005). Hierbij zijn echter bepaalde aspecten van *agency* gehanteerd als operationalisatie, zoals *vertrouwen in eigen kunnen*, gevoel van controle en werkethiek (Burger & Walk, 2016; Martin et al., 2017). Bandura's model (2001) biedt een ruimer perspectief en wordt als

bruikbaar gezien voor de onderwijscontext (Koskela & Paloniemi, 2023; Martin, 2004). Zoals in studie 2 beschreven, onderscheidt Bandura (2001) drie pijlers van *agency* (*waarden/moreel kompas, vertrouwen in eigen kunnen en bewustzijn*) en vier kenmerken (*intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen en reflecteren*).

Deze studie betrof een mixed method onderzoek. Leerlingen van drie reguliere scholen zijn voorafgaand aan een toetsweek bevraagd op hun *agency* in het leerproces, hun welzijn en ervaren spanning (N=1470). Voor de meting van *student agency* werd gebruik gemaakt van de gevalideerde *Student Agency Scale* uit studie 2, gericht op de perceptie van leerlingen ten aanzien van hun leeraanpak. Naast de items over *student agency* beantwoordden leerlingen ook items over welzijn en spanning, geselecteerd uit de OECD welzijnsvragenlijst (OECD, 2019b). Vervolgens zijn de behaalde cijfers voor Nederlands, Engels en wiskunde gemiddeld als indicator voor leerprestaties. Daarnaast zijn, ter illustratie, vier contrasterende cases geselecteerd van leerlingen met een hoge zelfscore op *agency* en uiteenlopende uitkomsten. De semigestructureerde interviews bevatte onder andere vragen over de intenties van de leerlingen, hun doelen en de keuzes die zij maken in hun leerproces. De antwoorden zijn thematisch gecodeerd op basis van de pijlers en kenmerken van *agency*.

Voor de kwantitatieve analyses zijn drie stapsgewijze, meervoudige regressieanalyses uitgevoerd met behulp van SPSS27. In deze analyses zijn de pijlers en kenmerken van *student agency* opgenomen als voorspellers en respectievelijk leerprestaties, welzijn en spanning als afhankelijke variabelen. Stapsgewijze regressieanalyses maakt het mogelijk om de unieke bijdrage van afzonderlijke pijlers of kenmerken van *agency* vast te stellen, gecontroleerd voor de invloed van andere variabelen (Hosmer & Lemeshow, 2000).

De resultaten toonden dat de pijlers en kenmerken van *student agency* 8% van de variantie in leerprestaties verklaarden, 49% van de variantie in welzijn en 4% van de variantie in spanning (Figuur 6.4).



Figuur 6.4

Significante relaties tussen uitkomsten en pijlers en kenmerken van student agency, dikgedrukt de sterkste correlatie wanneer gecorrigeerd voor andere invloeden

Deze studie bevestigt eerdere bevindingen (Anderson et al., 2019; Lin & Chen, 2020; Mameli et al., 2019; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005) dat de pijler *vertrouwen in eigen kunnen* een belangrijke voorspeller is van zowel leerprestaties, welzijn als spanningsreductie. In tegenstelling tot de verwachting bleken *waarden/moreel kompas* en *reflecteren* geen significante relatie met leerprestaties te hebben, maar wel met welzijn. De relatie tussen *zelfregulerend handelen* en leerprestaties bleek in eerdere studies controversiële resultaten op te leveren en is, in overeenstemming met Mameli et al. (2019) in deze studie wederom niet aangetoond.

Opvallend is dat *vooruitdenken* negatief correleert met leerprestaties, maar tegelijk ook negatief met spanning. Een gevoel van grip kan de spanning verminderen (Dabbagh & Castaneda, 2020; Yang, 2019), maar wellicht is de gekozen aanpak minder effectief waardoor het negatief samenhangt met

leerprestaties. Expliciete instructie om de effectiviteit van de gekozen aanpak te verbeteren is noodzakelijk (Charteris, 2015b; Dabbagh & Castaneda, 2020; Engeness, 2020; Yang, 2019).

Opvallend was ook dat de pijler *bewustzijn*, het opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan, geen significante relatie vertoonde met leerprestaties, maar wel de sterkste positieve voorspeller van spanning en een negatieve voorspeller van welzijn was. In eerdere studies werden de pijlers *bewustzijn* en *reflecteren* beschouwd als cruciale vermogens om het leergedrag te kunnen bijsturen en effectief te leren (Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Yang, 2019). Het ontbreken van een verband met leerprestaties werd op verschillende manieren geïllustreerd door uitspraken van leerlingen in de interviews: zelf niet weten wat je anders zou moeten doen, geen zin hebben om je in te spannen (dat komt later wel) of inschatten dat je hard genoeg gewerkt hebt om een voldoende te halen.

Opvallend in deze studie was ook de voorspellende waarde van *reflecteren* voor welzijn: gecorrigeerd voor andere invloeden bleek dit kenmerk van *agency* de belangrijkste positieve voorspeller van de variantie in welzijn. *Reflecteren*, met name het stilstaan bij behaalde successen, draagt bij aan het gevoel van *agency* (Basu et al., 2008; Clarke et al., 2016; Khalili et al., 2022).

Met deze studie is een completer beeld verkregen van de relatie tussen *student agency* en de beoogde uitkomsten. De predictieve validiteit van de zelfinschatting van leerlingen ten aanzien van hun *agency* bleek het grootst voor hun welzijn en beperkt voor leerprestaties en spanning. Aanvullende interviews bleken waardevol om inzicht te krijgen in de persoonlijke drijfveren en behoeften van leerlingen. Meer inzicht in de manifestatie van *student agency* in relatie tot de uitkomsten, kan docenten meer zicht geven op de ondersteuningsbehoeften.

6.1.4 Hoofdstuk 4: herkennen en ondersteunen van *agency* potentieel

In vervolg op studie 3 is met de vierde studie middels een clusteranalyse onderzocht hoe *student agency* zich manifesteert bij leerlingen in relatie tot leerprestaties, welzijn en spanning.

Docenten spelen een essentiële rol in de *agency* ontwikkeling van leerlingen en zij hebben daarom een belangrijke verantwoordelijkheid voor leerprestaties, welzijn en spanningsreductie (Brod et al., 2023; Engeness, 2020; Frazier et al., 2021; Vaughn, 2020a). Zelfrapportages van leerlingen kunnen docenten inzicht geven in de ondersteuningsbehoefte van leerlingen (Vaughn, 2020a).

Dit deze deelstudie werd onderzocht welke leerlingprofielen onderscheiden kunnen worden op basis van *student agency*, leerprestaties, welzijn en spanning en in hoeverre deze leerlingprofielen verschillen in de onderbouw ten opzichte van de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Eerdere studies van Anderson et al. (2019) en Eccles (2008) toonden een afname in het inzien van de meerwaarde van school, betrokkenheid bij het leren en de leerprestaties in de overgang van onderbouw naar bovenbouw. Anderson et al. (2019) pleiten daarom voor expliciete begeleiding op de ontwikkeling van *student agency*.

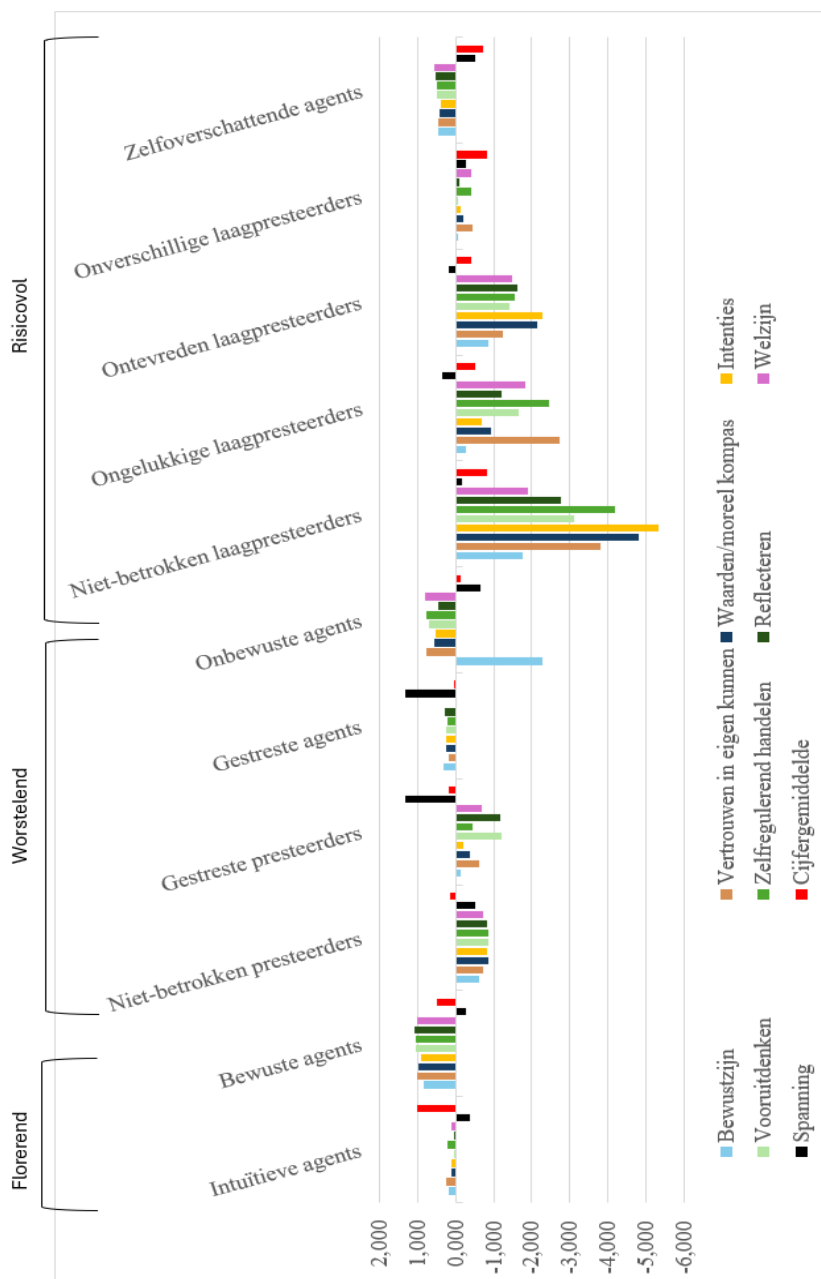
De vragenlijst is afgenomen onder leerlingen van drie middelbare scholen (N=1470, 944 onderbouwleerlingen, 526 bovenbouwleerlingen). Leerlingen vulden voorafgaand aan de toetsweek de *Student Agency Scale* (Schoots-Snijder et al., 2023) in en beantwoordden vragen over welzijn en spanning uit de OECD welzijnsvragenlijst (OECD, 2024b). De *Student Agency Scale* bevat items voor pijlers en kenmerken van *agency* (*waarden/moreel kompas, vertrouwen in eigen kunnen, bewustzijn; intenties, vooruitdenken, zelfregulerend handelen, reflecteren*) met betrekking tot hun leeraanpak. De welzijnsvragenlijst bevatte onder andere items over het gevoel van voldoening op school en genoeg energie hebben voor het leren op school. De spanningsitems hadden betrekking op gevoelens van depressie of lichamelijke klachten zoals hoofdpijn en buikpijn. Vervolgens werden de cijfers voor

Engels, Nederlands en wiskunde verkregen uit het leerlingvolgsysteem. Van deze cijfers werd het gemiddelde meegenomen in de verdere analyses.

Alvorens de clusteranalyse uit te voeren, werd de constructvaliditeit van de *Student Agency Scale* en de welzijnsvragenlijst getoetst met een exploratieve factoranalyse met varimaxrotatie in SPSS27. Alle items hadden een acceptabele factorlading van $>0,500$. De betrouwbaarheid van de schalen was hoog met Cronbach's alfa-waarden waren $>0,800$.

Alle variabelen zijn vervolgens gestandaardiseerd naar z-scores. Daarna is met behulp van de K-Means clusteringmethode in SPSS27 het optimaal aantal clusters bepaald. De oplossing met 11 clusters toonde de hoogste maten van samenhang variërend van de laagste verklaarde variantie van 37,3% voor leerprestaties tot 71,6% voor zelfregulerend handelen.

De gevonden profielen (zie Figuur 6.5) op basis van *student agency*, leerprestaties, welzijn en spanning zijn onder te verdelen in drie hoofdclusters die de volgende benamingen hebben gekregen: florerend (29,39%), worstelend (36,13%) en risicovol (34,49%).



Figuur 6.5

Leerlingprofielen voor student agency, leerprestaties, welzijn en spanning

Florerende leerlingen konden op basis van de analyses met betrekking tot de pijlers en kenmerken van *student agency* in relatie tot de leerprestaties, welzijn en spanning worden onderverdeeld in *intuïtieve agents* en *bewuste agents*. Intuïtieve *agents* zijn leerlingen die de hoogste leerprestaties halen, zonder hoge scores op pijlers en kenmerken van *agency*. Zij scoorden ondergemiddeld op ervaren spanning en gemiddeld op welzijn. Bewuste *agents* behaalden een hogere score op *agency* en welzijn dan intuïtieve *agents*. Hun score op vooruitdenken, zelfregulerend handelen en reflecteren bleek het hoogst van alle profielen. Hun cijfers waren bovengemiddeld, maar minder hoog dan de *intuïtieve agents*. Hun ervaren spanning lag onder het gemiddelde. Florerende leerlingen zaten vooral in de onderbouw en veel minder in de bovenbouw.

Leerlingen in drie van de vier worstelende profielen behaalden cijfers die boven het gemiddelde liggen, maar hun rapportage op *agency*, welzijn en spanning varieerde. *Niet-betrokken presteerders* rapporteerden lage scores op *agency* en welzijn. Ook hun ervaren spanning bleek ondergemiddeld. *Gestreste presteerders* rapporteerden juist bovengemiddelde spanning. Hun *agency* en welzijn lag onder het gemiddelde. *Gestreste agents* behaalden iets lagere cijfers dan *gestreste presteerders*, terwijl hun rapportage op *agency* bovengemiddeld was. Hun welzijn is ondergemiddeld en hun spanning bleek sterk bovengemiddeld. *Onbewuste agents* merken het niet als zij afgeleid raken of als hun leeraanpak ineffectief is. Hun rapportage op *bewustzijn* was de laagste van alle profielen. Hierdoor kunnen zij niet tijdig bijsturen, wat mogelijk de ondergemiddelde leerprestaties verklaart. Voor de overige pijlers en kenmerken rapporteerden deze leerlingen bovengemiddelde *agency*-waarden, alsmede voor welzijn. Zij rapporteerden ondergemiddelde spanning.

Risicovolle leerlingen zijn onderverdeeld in vijf profielen, die varieerden van afhakend tot betrokken. Zij behaalden allen ondergemiddelde leerprestaties. *Niet-betrokken laagpresteerders* worden gekenmerkt door de laagste scores op pijlers en kenmerken van *agency*, in het bijzonder voor *waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *intenties*. Ook hun

welzijn bleek sterk ondergemiddeld en hun ervaren spanning was enigszins ondergemiddeld. De *ongelukkige laagpresteerders* scoorden eveneens laag op *agency* en welzijn, maar bovengemiddeld op spanning. *Ontevreden laagpresteerders* rapporteerden een lager *bewustzijn* en *waarden/moreel* kompas dan de *ongelukkige laagpresteerders*. Ook hun *intentie* om van school een succes te maken was sterk ondergemiddeld. De *onverschillige laagpresteerders* rapporteerden niet de laagste scores op *agency* maar behaalden, net als de *niet-betrokken laagpresteerders*, de laagste leerprestaties. *Zelfoverschattende agents* rapporteerden juist bovengemiddelde niveaus van *agency*, maar presteerden ondergemiddeld en rapporteerden ondergemiddelde spanning. De risicovolle profielen kwamen vaker voor in de bovenbouw dan in de onderbouw.

Dat florerende profielen significant vaker voorkomen in de onderbouw en de risicovolle profielen in de bovenbouw, is in lijn met studies van Anderson et al. (2019) en Eccles (2008), die een daling rapporteerden met betrekking tot het toekennen van waarde aan school, betrokkenheid en leerprestaties van onder- naar bovenbouw. De wijze waarop pijlers en kenmerken van *student agency* in relatie tot leerprestaties, welzijn en spanning zich manifesteren in leerlingen, toont dat leerlingen verschillende ondersteuningsbehoeften hebben.

Florerende leerlingen hebben baat bij meer uitdaging om hen beter voor te bereiden op de bovenbouw. Door onvoldoende uitdaging is het risico op verminderde betrokkenheid groot (Arnesen et al., 2021; Reeve & Tseng, 2011). Bovendien ontwikkelen leerlingen voor wie het leren erg makkelijk gaat onvoldoende leerstrategieën en doorzettingsvermogen bij tegenslagen (Brod et al., 2023; Mirón & Lauria, 1998). Het is belangrijk dat docenten leerlingen tijdig uitdagen met complexere opdrachten en opdrachten die buiten hun comfortzone liggen (Martin, 20104).

Worstelende leerlingen hebben baat bij meer inzicht in waar zij staan in hun leerproces en welke leerstrategieën effectief zijn. Leerlingen die laag scoren op *agency* en hoog op spanning, missen het gevoel van grip op hun leerproces. Het opdelen van werk in haalbare tussenstappen kan bijdragen aan

een gevoel van controle (Bandura, 1982; 2001; 2006). Ook hulp bij het maken van een planning, het ontwikkelen van een effectieve leeraanpak en bewuste reflectie kan helpen meer grip te krijgen op hun leerproces (Bandura, 2001; 2006; Deakin Crick et al., 2015; Lai & Campbell, 2018; Martin et al., 2017; Yang, 2019). De reflectie zou niet alleen gericht moeten zijn op hun leerproces, maar ook op hun *agency*-ontwikkeling (Arnold & Clarke, 2014; McCombs & Marzano, 1990). Door te onderzoeken in hoeverre de uitkomsten overeenkomen met hun intenties, doelen, plannen en handelen, ontdekken leerlingen in hoeverre hun *agency* bijdraagt aan de beoogde uitkomsten en kunnen ze vaststellen wat nodig is om verder te komen (Bandura, 2001; 2006; Basu et al., 2008; Yang, 2019). Het gevoel van grip dat daar het gevolg van is, draagt tevens bij aan meer welzijn en minder spanning (Bandura, 1986; Lin & Chen, 2020; Nota et al., 2011; Walls & Little, 2005). Bovendien sterkt het hun vertrouwen in eigen kunnen en helpt het leerlingen de leervaardigheden te ontwikkelen die nodig zijn in de bovenbouw (Bandura, 1982; Brod et al., 2023; Mirón & Lauria, 1998).

Voor risicovolle leerlingen is het van belang dat zij allereerst inzien wat de waarde is van leren op school voor hun persoonlijke ontwikkeling en toekomst, aangezien het gebrek hieraan kan leiden tot afhaken op school (Eccles, 2008; Godwin & Potvin, 2017; Reeve & Tseng, 2011). Authentieke, levensechte vraagstukken en ruimte om eigen leerdoelen in te brengen, zijn hierbij essentieel (Basu et al., 2008; Charteris & Eryn, 2017; Godwin & Potvin, 2017; Miller et al., 2018). Leerlingen raken meer betrokken bij het leren op school als dit expliciet wordt verbonden aan hun persoonlijke ontwikkeling en toekomstige rol in de maatschappij (Basu et al., 2008; Engeness, 2020; Leo et al., 2020). Pas wanneer de wil om te leren aanwezig is, kunnen zij toewerken naar een effectievere leeraanpak. Daarbij is het belangrijk dat zij succeservaringen opdoen en dat hun persoonlijke groei zichtbaar wordt gemaakt (Anderson et al., 2019; Bandura, 1982; 1986). Dit kan door taken in oplopende moeilijkheidsgraad aan te bieden (Arnesen & Arnesen, 2021; Engeness, 2020; Reeve & Tseng, 2011). Dat leidt tot voldoening en sterkt het vertrouwen in eigen kunnen (Bandura, 1982; 1986;

Martin et al., 2017; Mirón & Lauria, 1998; Reeve & Tseng, 2011). Formatieve opdrachten zijn cruciaal om een realistische inschatting te maken van hun voortgang en wat zij nodig hebben om goed te leren (Bandura, 1986; Raffo et al., 2015). De sturing van docenten die aanvankelijk nodig is, zou langzamerhand afgebouwd moeten worden, zodat leerlingen zelfstandiger kunnen leren (Garcia et al., 2015; Mameli et al., 2020; Matusov et al., 2016; Yang, 2019). De manier waarop *student agency* zich manifesteert in relatie tot leerprestaties, welzijn en spanning, benadrukt het belang van gerichte ondersteuning. Naar verwachting draagt docentbegeleiding bij aan het bevorderen van effectievere manifestaties van *student agency* in relatie tot de beoogde uitkomsten (Anderson et al., 2019; Conijn et al., 2024; Ko & Krist, 2019; Leo et al., 2020; Miller et al., 2018).

6.2 Discussie

Student agency kan worden gezien als de onderwijsspecifieke uiting van *human agency*: de wil en het vermogen om intentioneel een transformatie te bewerkstelligen. Goed onderwijs kan de transfer van *student agency* naar *human agency* mogelijk maken door leerlingen bewust te maken van hun potentie als *agent* en het oefenterrein te bieden om deze potentie te realiseren.

In het licht van de resultaten van de vier studies zullen drie onderwerpen bediscussieerd worden:

- Student agency als opmaat naar human agency;
- Curriculumontwikkeling: van individueel naar collectividueel;
- De onderzoeksmethodologie: samenhang voor nuance.

Daarna worden limitaties en aanbevelingen voor vervolgonderzoek beschreven en aanbevelingen voor de praktijk geformuleerd.

6.2.1 *Student agency als opmaat voor human agency*

Het concept *student agency* wordt als een belangrijk principe gezien in het voortgezet onderwijs, onder meer als opmaat naar *human agency*. Om die reden hebben we gekozen voor een raamwerk voor de operationalisatie van *student agency* die ook in studies naar *human agency* veelvuldig is gehanteerd,

de onderverdeling naar pijlers en kenmerken van *agency* van Bandura (1982; 1986, 2001). Door een consistente onderverdeling naar pijlers en kenmerken ontstaat er een rode draad in de *agency*-ontwikkeling, ook al kan de context en daarmee de specifieke operationalisatie van de pijlers en kenmerken variëren.

Zowel in de conceptualisatie van *student agency* als *human agency* is opgenomen dat *agency* de wil en het vermogen betreft om iets voor elkaar te krijgen vanuit een bewuste intentie. In het onderwijs heeft deze intentie betrekking op het leren, de persoonlijke ontwikkeling of de maatschappelijke rol. Zo kan de intentie met betrekking tot het leerproces zich bijvoorbeeld vertalen naar het willen behalen van een goed cijfer (Arnesen et al., 2021; Erss, 2025; Jang, 2022). Met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling kan het bijvoorbeeld betekenen dat een leerling wil leren zichzelf te zijn en zich te durven uiten (Reid, 2020) en in relatie tot maatschappelijke betrokkenheid kan dit onder andere tot uiting komen in de wens om zich te willen inzetten voor een beter milieu (Koskela & Paloniemi, 2023). In *human agency* kunnen zich vergelijkbare intenties voordoen, zoals het willen voldoen aan de verwachtingen die bij een baan horen, het juist doorbreken van het voldoen aan andermans verwachtingen of bijdragen aan het milieu (Brown & Westaway, 2011; Hitlin & Elder, 2007; Stern, 2000). Studie 1 gaf inzicht in de verschillende vormen die de pijlers en kenmerken van *agency* aan kunnen nemen op basis van deze verschillende intenties. Zo kan bijvoorbeeld *vertrouwen in eigen kunnen* voor het leerproces vertaald worden naar vertrouwen in het eigen leervermogen (Deakin Crick et al., 2015; Erss, 2025; Leo et al., 2020), terwijl *vertrouwen in eigen kunnen* in de context van de inzet voor het milieu kan worden vertaald naar het vertrouwen dat je, samen met anderen, een verschil kunt maken (Jeziorski & Therriault, 2019; Koskela & Paloniemi, 2023). *Reflecteren* in relatie tot het leerproces kan gericht zijn op het met trots terugblikken op successen (Anderson et al., 2019) en met betrekking tot de inzet voor het milieu op een kritische contemplatie op eigen normen en waarden (Koskela & Paloniemi, 2023). Als gevolg van opgedane

kennis en ervaring door de jaren heen kunnen de keuzes van de *agent* steeds bewuster worden.

In sommige studies wordt verzet van leerlingen ook als uiting van *agency* gezien, bijvoorbeeld als leerlingen door de uitleg heen praten, antwoorden van anderen overschrijven in plaats van zelf na te denken of juist niets doen (Charteris, 2013; Lanas & Corbett, 2011; Godwin & Potvin, 2017; Heron, 2003; Mameli et al., 2022). Gegeven de hiervoor beschreven definitie zou ik niet alle vormen van verzet als *agency* willen betitelen. De relevante vraag daarbij is of het gaat om bewust en intentioneel handelen en of het berust op de pijlers *waarden/moreel kompas*, *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn*. Vaak is dat niet het geval. Wel kan verzet een uiting zijn van frustratie of een signaal dat niet tegemoet is gekomen aan de ondersteuningsbehoefte van deze leerlingen. Zoals uit studie 4 blijkt, kan een laag besef van de *waarde* van het leren op school samengaan met een lage *intentie* om van school een succes te maken, resulterend in beperkte inzet en lage cijfers. Dat wil niet zeggen dat leerlingen de intentie hebben om lage cijfers te halen, vanuit het idee dat dat waardevol voor hen zou zijn. Uit studie 2 bleek dat het kenmerk *intenties* in grote mate voorspeld wordt door de pijler *waarden/moreel kompas* en in mindere mate door *vertrouwen in eigen kunnen* en *bewustzijn*. De sleutel om verzet bij leerlingen te doorbreken, ligt dan ook bij deze pijler. Twee van de interviews uit studie 3 geven een indicatie voor een mogelijke aanpak: het combineren van het leerproces aan de persoonlijke ontwikkeling en het kunnen bieden van een bijdrage aan de omgeving. Dit illustreert wat in studie 1 als richtlijn naar vormen kwam: leerlingen ontwikkelen een besef van *waarden/moreel kompas* als de kennis die zij opdoen ten dienste staat van een hoger doel. Vanuit dat besef zullen leerlingen effectievere keuzes leren maken (Lanas & Corbett, 2011).

6.2.2 *Curriculum en docentrollen: tussen individueel en collectief*

Een curriculum dat gericht is op *student agency* helpt leerlingen zich bewust te worden van zichzelf, hun potentie en mogelijkheden als *agent* (McCombs

& Marzano, 1990; Frankel et al., 2019; Gale et al., 2022; Stetsenko, 2019). Het ontwikkelen van zelfbewustzijn, eigen normen en waarden en een coherent denkvermogen is een belangrijke voorwaarde om effectieve keuzes te kunnen maken, zowel gedurende de schoolperiode (Bandura, 1986; Brod et al., 2023; Martin, 2004; McCombs & Marzano, 1990; Yang, 2019) als daarna (Clare, 2009; Frazier et al., 2021; Tollefsen, 2004).

Wat echter opvalt in studies naar *student agency* is dat de bestaande lesstof of de visie van de docent meestal het vertrekpunt vormt, waarbij leerlingen in beperkte mate invloed kunnen uitoefenen. De nadruk ligt daarbij hoofdzakelijk op vakinhoudelijke kennis en minder op de eigen rol als *agent*. Ook in het Nederlandse curriculum blijft de ruimte voor *student agency* beperkt en wordt onderwijskwaliteit vastgesteld aan de hand van cijfermatige data (Inspectie van het Onderwijs, 2024b).

Alhoewel studie 1 laat zien dat dit ook bij kan dragen aan de ontwikkeling van *student agency*, blijft het ongewis of leerlingen zich daarvan bewust zijn. Als vertrekpunt om leerlingen en docenten meer bewust te maken van wat *student agency* behelst, hebben we daarom in deze dissertatie leerlingreflectie op *student agency* in relatie tot leerprestaties centraal gezet. Dit bewustzijn is nodig, opdat leerlingen begeleid kunnen worden naar effectieve vormen van *agency*.

Van individueel naar collectief: epistemische *agency*

Een eenzijdige nadruk op de individuele ontwikkeling van *agency* brengt risico's met zich mee. Bandura (1982) waarschuwde al dat een te sterke gerichtheid op het individu kan leiden tot polarisatie en ontwrichting van de samenleving. Gezamenlijk leren handelen vanuit een gedeeld ethisch perspectief is essentieel voor een rechtvaardige en menslievende samenleving (Bandura, 1982, 2006; 2018). Deze vorm van *co-agency* veronderstelt een gedeelde intentie en bundeling van krachten, gebaseerd op gedeelde waarden (Bandura, 2001).

Hoewel *agency* vaak wordt benaderd als een individueel fenomeen, is het in wezen 'collectividueel': de interactie tussen individuen vormt de *agent* en

het bereiken van beoogde doelen vereist een collectieve bundeling van krachten (Bandura, 2018; Stetsenko, 2019).

Deze collectiviteit kan worden bevorderd, door wat in studie 1 *epistemische agency* wordt genoemd. Dit betreft het gezamenlijk bouwen aan een kennisnetwerk binnen een leergemeenschap, waarin leerlingen persoonlijke interpretaties en perspectieven uitwisselen, kennis met elkaar delen en hypothesen testen (o.a. Ko & Krist, 2019; Lai & Campbell, 2018; Miller et al., 2018; Stroupe, 2014; Yang, 2019). Op die manier worden leerlingen gepositioneerd als *agents* en groeit tegelijkertijd het vertrouwen in het collectief (González-Howard & McNeill, 2020; Stroupe, 2014; Yang, 2019; Zimmerman, 2018). Bovendien bleek dit volgens diverse studies de pijler *waarden/moreel kompas* positief te beïnvloeden. Deze pijler bleek in onze empirische studies de belangrijkste voorspeller van de kenmerken *intenties* en *reflecteren* (studie 2) en tevens voorspellend voor *welzijn* (studie 3). *Epistemische agency* kan daarmee niet alleen een belangrijke sleutel zijn voor saamhorigheid in de maatschappij, maar ook voor de individuele ontwikkeling van *student agency* in relatie tot beoogde uitkomsten.

6.2.3 De methodologie: samenhang voor nuance

Met deze dissertatie is gehoor gegeven aan de oproep van onderzoekers om een kwantitatief instrument te ontwikkelen waarmee de effectiviteit van de *agency* van leerlingen in relatie tot uitkomsten onderzocht kan worden (Vaughn, 2020b) en dat tevens formatief kan dienen als zelfreflectie-instrument voor leerlingen (Charteris, & Eryn, 2017; Jeziorski & Therriault, 2019). In dit onderzoek zijn bestaande, fragmentarische instrumenten samengebracht en aangevuld tot één instrument dat de pijlers en kenmerken van *agency* meet.

Hierbij zijn stapsgewijze regressieanalyses toegepast om de unieke bijdrage van afzonderlijke pijlers en kenmerken van *agency* op de uitkomsten vast te stellen, gecontroleerd voor de invloed van andere variabelen. De leerlingprofielen toonden echter dat de relatie tussen *student agency* en de beoogde uitkomsten complexer is dan regressieanalyses alleen laten zien.

Mirón en Lauria (1998) rapporteerden eerder al, op basis van interviews, dat de *pijlers vertrouwen in eigen kunnen* en *waarden/moreel kompas* in samenhang belangrijk zijn voor leerlingen om zich in te willen zetten voor school. De leerlingprofielen en interviews onderstreepten dit. Het clusteren van data tot leerlingprofielen bleek daarmee een waardevolle toevoeging op de regressieanalyses en leverden vaak een genuanceerder beeld op.

Zo liet bijvoorbeeld de pijler *bewustzijn*, geoperationaliseerd als het opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan, minder robuuste resultaten zien dan vanuit de theorie verwacht. Het opmerken dat het leren niet goed gaat, zou ertoe moeten leiden dat leerlingen hun handelen bijsturen om leerprestaties zeker te stellen (Yang, 2019). In studie 2 bleek echter dat *bewustzijn* slechts in geringe mate voorspellend is voor het handelen van leerlingen en in studie 3 bleek dat *bewustzijn* niet significant samenhangt met leerprestaties. Toch toonde studie 4 wel dat bij bepaalde leerlingprofielen, zoals de *onbewuste agents* en de *ontevreden laagpresteerders*, een laag *bewustzijn* samenging met ondergemiddelde leerprestaties. Als deze leerlingen niet opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan, zullen ze hun handelen ook niet bijsturen. Alleen de *zelfoverschattende agents* rapporteerden een bovengemiddeld bewustzijn en behaalden toch lage cijfers. Hun *bewustzijn* leek zich niet te vertalen naar een effectieve leeraanpak. Waar andere profielen ondersteuning nodig hebben om überhaupt bewust te worden, hebben deze leerlingen waarschijnlijk juist begeleiding nodig om dit bewustzijn om te zetten in een alternatieve, effectievere leeraanpak.

In studie 3 bleek verder dat *bewustzijn*, het opmerken dat het leren niet goed dreigt te gaan, voorspellend is voor meer spanning en een afname in welzijn. Sommige leerlingprofielen uit studie 4, zoals de *ontevreden* en *ongelukkige laagpresteerders*, getuigden hier ook van: *bewustzijn* ging voor hen samen met verminderd welzijn en bovengemiddelde spanning. Uit studie 4 bleek echter ook dat dit niet voor alle typen leerlingen het geval is. De florerende leerlingprofielen, zoals de *intuïtieve* en *bewuste agents*, lieten zien dat een bovengemiddeld *bewustzijn* ook kan samengaan met bovengemiddeld welzijn

en ondergemiddelde spanning (studie 4). *Vertrouwen in eigen kunnen*, wat bij deze leerlingen bovengemiddeld bleek, lijkt hierbij een beschermende factor.

Ook de negatieve relatie tussen vooruitdenken en leerprestaties uit studie 3 bleek niet bij alle leerlingprofielen zichtbaar. De *bewuste agents* scoorden hoog op vooruitdenken én behaalden bovengemiddelde leerprestaties, terwijl de *zelfoverschattende agents* met vergelijkbare score op *vooruitdenken* juist lagere cijfers halen. Deze bevindingen onderstrepen de meerwaarde van het combineren van verschillende onderzoeksmethoden. Waar de kwantitatieve analyses weliswaar voorspellende factoren blootleggen, voegen profielanalyses nuance toe.

6.3 Limitaties en suggesties voor vervolgonderzoek

De volgende limitaties zijn belangrijk om te melden en geven richting aan vervolgonderzoek: het ontbreken van longitudinale data met complexere interacties tussen pijlers en kenmerken van *student agency* en de uitkomsten, de interactie met de leeromgeving, het beperkte aandeel kwalitatieve gegevens en de gerichte focus van *student agency* in relatie tot het leerproces.

Longitudinaal onderzoek

De data van leerlingprofielen zijn op één meetmoment verzameld. Hieruit bleek dat het aandeel florerende leerlingen in de bovenbouw relatief laag was en het aandeel risicovolle leerlingen relatief hoog. Het vraagt longitudinaal onderzoek om te bepalen of dit een patroon is dat zich, vergelijkbaar met eerdere studies (Anderson et al., 2019; Eccles, 2008), in de Nederlandse context voordoet. Als dit het geval is, onderstreept dat des te meer het belang van structurele begeleiding van *student agency* gedurende de gehele middelbare schooltijd om leerlingen adequaat voor te bereiden op de bovenbouw.

De pijlers en kenmerken van *agency* beïnvloeden elkaar en ook leerprestaties hebben invloed op de *agency* van leerlingen. Goede leerprestaties bevorderen bijvoorbeeld het *vertrouwen in eigen kunnen* en doorzettingsvermogen in het leerproces (Heron, 2003). Met longitudinaal onderzoek kan inzicht worden verkregen in wederkerige relaties tussen pijlers en kenmerken van *agency* in relatie tot onderwijsuitkomsten.

Interactie met de leeromgeving

In deze studie is de leeromgeving niet expliciet onderzocht. De interviews met leerlingen suggereerden wel, in lijn met eerdere studies, dat de leeromgeving van invloed is op *student agency* (o.a. Burger & Walk, 2016; Charteris & Eryn, 2017; Conrad & Andrews, 2023). Het beperkte aantal interviews maakt generalisatie niet mogelijk. Bovendien was de context in deze studie voornamelijk docentgestuurd. Andere schoolconcepten en hun relatie met de ontwikkeling van *student agency* zijn niet onderzocht. Uit eerder onderzoek blijkt dat vernieuwingsscholen (zoals dalton-, montessori-, en Agorascholen) elk op hun eigen manier ruimte bieden voor *student agency* (Conijn et al.,

2024). Dit onderstreept het belang van vervolgonderzoek naar hoe verschillende leeromgevingen de ontwikkeling van *student agency* stimuleren. Bovendien zou het interessant zijn een curriculum zodanig te ontwerpen dat, in lijn met de eerste studie, de verschillende elementen van het curriculum op elkaar afgestemd worden om zowel de ontwikkeling van de pijlers als kenmerken van *student agency* te bevorderen. Hiermee kan onderzocht worden of deze samenhang tussen elementen in het curriculum een duurzame ontwikkeling van *student agency* bevordert.

Dit onderzoek richtte zich niet op de uitkomstvaliditeit en katalytische validiteit van de *Student Agency Scale* (Anderson & Herr, 1999). Daardoor is nog onduidelijk 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). Dit is van belang om gerichte begeleiding te kunnen bieden gedurende de gehele middelbare schooltijd. De verwachting is dat gerichte begeleiding op *student agency* tot effectievere vormen van *agency* zou kunnen leiden (Ko & Krist, 2019; Leo et al., 2020; Miller et al., 2018; Vaughn, 2020b). Mogelijk kunnen zelfs ontbrekende correlaties door deze begeleiding tot significante waarden leiden. Dit zou met longitudinaal onderzoek nader onderzocht kunnen worden.

Kwalitatief onderzoek

Hoewel de leerlingprofielen inzicht geven in hoe *student agency* samenhangt met leerprestaties, welzijn en spanning, is aanvullend kwalitatief onderzoek nodig om de motieven, overtuigingen en ervaringen van leerlingen binnen deze profielen verder te verkennen. De geïnterviewde leerlingen in studie 3 illustreerden weliswaar de kwantitatieve bevindingen, maar zij waren beperkt in aantal.

Student agency voor andere domeinen

In dit onderzoek stond de vraag naar *student agency* in relatie tot de leeraanpak en leeruitkomsten centraal. Uit de reviewstudie blijkt echter dat de invulling van *agency* pijlers en kenmerken verschilt wanneer *agency* wordt gekoppeld aan persoonlijke ontwikkeling en aan de maatschappelijke rol van de leerling.

Deze twee dimensies van onderwijs zouden volgens leerlingen een prominentere plaats moeten innemen (Laks, 2023). Onderzoek naar de rol van *student agency* met betrekking tot de persoonlijke ontwikkeling en de maatschappelijk rol vraagt in eerste instantie om een kwalitatieve onderzoeksaanpak, gericht op het verkrijgen van inzicht in drijfveren, creativiteit en veerkracht van leerlingen. Het zichtbaar maken van de impact van een curriculum waarin *student agency* centraal staat, gerelateerd aan burgerschapsvaardigheden is een mooie richting voor vervolgonderzoek.

6.4 Implicaties voor de praktijk

De inzichten uit deze dissertatie onderschrijven het belang van een expliciete focus op *student agency* in het curriculum. Dit vraagt tevens om meer ruimte voor de professionele ontwikkeling van docenten en een herijking van de kwaliteitsbewaking in het onderwijs. Op docentniveau is het belangrijk dat leraren ruimte ervaren om hun onderwijs af te stemmen op de persoonlijke doelen en behoeften van leerlingen. Het stimuleren van *student agency* vraagt ook *teacher agency*: het willen en kunnen nemen van eigen beslissingen om formele curriculumdoelen te verbinden met de ontwikkeling van *student agency* (Heron, 2003; Leo et al., 2020). Het streven van de SLO (2025) om slechts 70% van de onderwijstijd verplicht in te vullen met voorgeschreven doelen, biedt docenten de benodigde ruimte hiervoor.

Duurzame ontwikkeling van *student agency* vraagt ook om een collectieve inspanning. Teams van docenten dragen een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de bredere onderwijsopdracht: een curriculum waar *student agency* in relatie tot leren, persoonlijke ontwikkeling en de toekomstige rol centraal staat (Charteris & Smardon, 2018; Cook-Sather, 2020; Gillett-Swan & Sargeant, 2019; Guerrero & Torres-Olave, 2022; Vaughn, 2020b). Dit vereist professionele ruimte in tijd, vertrouwen en ondersteuning vanuit de schoolleiding (Leo et al., 2020). Lerarenopleidingen en het werkplekleren dienen daarop in te spelen, zodat startende docenten van meet af aan leren samenwerken in een context waar *agency* centraal staat.

Op systeemniveau is het belangrijk dat onderwijskwaliteit niet alleen wordt beoordeeld op cijfermatige opbrengsten of leskenmerken. Hier gaat onvoldoende stimulans vanuit om aan de bredere opdracht van het onderwijs te voldoen. Dit blijkt onder andere op het gebied van burgerschapsonderwijs, dat nog het meest in de richting komt van *agency*-vriendelijk onderwijs. Veel scholen hebben op dit gebied een herstelopdracht gekregen (Inspectie van het Onderwijs, 2024a). De bevindingen uit deze dissertatie kunnen waardevol zijn om met een focus op *student agency* in het curriculum deze bredere opdracht te adresseren op een manier die tegelijkertijd kan bijdragen aan verbetering van leerprestaties.

Samenwerking met onderzoekers kan bij curriculumherzieningen een belangrijke rol spelen, omdat in zo'n samenwerking systematisch inzichten vergaard kunnen worden over hoe het onderwijs meer *agency*-vriendelijk kan worden (Campano et al., 2020).

6.5 Conclusie

Met deze dissertatie is het concept *student agency* geconcretiseerd binnen de context van het voortgezet onderwijs. De pijlers en kenmerken van *student agency* met betrekking tot de leeraanpak, in samenhang met leerprestaties, welzijn en spanning, geven inzicht in verschillende leerlingprofielen, wat ondersteuning op maat mogelijk maakt. Door leerlingen te laten reflecteren op zowel de pijlers als kenmerken, ontstaat een beeld van hun wil én vermogen om regie te nemen over hun leerproces. Uit de gereviewde studies blijkt hoe belangrijk deze samenhang is: inzetten op het vermogen terwijl de wil ontbreekt, of andersom, kan averechts werken en de *agency* van leerlingen ondermijnen.

Wanneer in het curriculumontwerp de elementen worden afgestemd op het bevorderen van zowel de wil als het vermogen tot regie, ontstaat ruimte voor de ontwikkeling van *student agency*. Deze dissertatie biedt tevens inspiratie om de pijlers en kenmerken van *student agency* te verbinden met de bredere opdracht van het onderwijs, dat naast leren ook gericht is op persoonlijke

ontwikkeling en voorbereiding op de samenleving. Hierdoor ontwikkelen leerlingen niet alleen een kompas in de klas, maar ook voor daarbuiten.