

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

N. van Halem*, B.L de Kok*¹ en F.P. Geijssel

Samenvatting Deze reviewstudie analyseert 46 onderzoeksartikelen om meer inzicht te krijgen in de diverse interpretaties van leerling-agency, de normatieve perspectieven die daarbij impliciet of expliciet een rol spelen, en het creëren van samenhang tussen het perspectief op agency, de leeromgeving en organisatieroutines door onderwijsprofessionals. Daartoe is het beschikbare *peer-reviewed* onderzoek naar integrale onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency in het voortgezet onderwijs (12-18 jaar) systematisch geïdentificeerd. Het startpunt van de abductieve analyse waren de normatieve perspectieven *instrumental agency* (leerlingen toerusten), *effortful agency* (betrokkenheid vergroten), *dynamically emergent agency* (ruimte maken voor initiatief van leerlingen) en *authorial agency* (bewustwording vergroten en verandering realiseren). Naast dat deze perspectieven naar voren kwamen in de ontwerpprincipes en doelstelling van programma's, ontdekten we een relatie tussen het normatieve perspectief op agency en de vormgeving van organisatieroutines. Dit onderzoek laat zien dat er een breed palet aan vernieuwingsprogramma's bestaat die elk op hun eigen manier het agency van leerlingen accommoderen. Niet zelden werd het normatieve perspectief verbreed door reflectie op onverwachte processen tijdens de implementatie van een vernieuwingsprogramma. Dit benadrukt het belang van het signaleren van ontwikkelingen in de praktijk en het onderzoeken en expliciteren van de eigen visie op leerling-agency.

Kernwoorden leerling-agency, normatieve perspectieven, onderwijsvernieuwing, organisatieroutines, voortgezet onderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 14 november 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
24 september 2025

Geaccepteerd: 8 januari 2026

Online: 24 april 2026

Contactpersoon

Nicolette van Halem:
n.vanhalem@uva.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

Een eerdere praktijkgerichte versie van
deze reviewstudie is medegefinancierd
door de Kunskapsskolan Community.

Belangen

-

1

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tyn5yn05

1 Inleiding

Er is aanhoudend aandacht voor het vergroten van zelfregie bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. ‘Agency’ is een van de concepten van waaruit deze zelfregie wordt bestudeerd. Een Nederlandse vertaling van agency die de lading van het concept goed dekt, blijkt lastig; we hanteren in dit paper de term agency als anglicisme. De afgelopen decennia zijn tal van onderwijsvernieuwingen ontwikkeld om leerling-agency te accommoderen (e.g., Vaughn, 2020; Van Halem, 2022.), ofwel het mogelijk maken en ondersteunen van leerling-agency. Deze vernieuwingen hebben als doel dat leerlingen meer richting leren geven aan hun leerproces, dat hun welzijn toeneemt, dat hun veranderkracht bij belemmerende omstandigheden wordt versterkt en dat zij beter worden voorbereid op vervolgonderwijs en een leven lang leren (Kirschner & Stoyanov, 2020). Vaak zijn de resulterende onderwijsvernieuwingen gestoeld op (sociaal-) constructivistische leertheorieën en worden deze gepositioneerd als alternatief voor docent-gestuurd onderwijs of het traditionele leerstofjaarclassensysteem (Hannafin & Hannafin, 2010). Kenmerkende ontwerpprincipes van vernieuwingen gericht op het ondersteunen van leerling-agency zijn: het creëren van keuzemogelijkheden voor leerlingen op het gebied van tempo en inhoud; instructie meer adaptief maken naar behoeften, kennisniveau en interesses van leerlingen; ruimte maken voor coaching en *scaffolding* door docenten gericht op vergroten van autonomie bij leerlingen (Bernard et al., 2019). Deze ontwerpprincipes wordt veelal samengevat als *learner-centered* ofwel leerlinggericht. Een groeiend aantal studies laat positieve effecten zien van leerling-agency ondersteunende vernieuwingen met een leerlinggerichte ontwerp op onderwijsprestaties (Bernard et al., 2019).

Scholen die deze onderwijsvernieuwingen doorvoeren, grijpen diep in op bestaande pedagogische en organisatorische kaders. Het realiseren van coaching, adaptieve instructie en keuzemogelijkheden in tempo en inhoud vraagt immers om het in samenhang aanpassen van bijvoorbeeld leermaterialen, leeractiviteiten, de rol van de leraar, en de organisatie van leren en beoordelen (Thijs & Van den Akker, 2009). Dit vereist een integrale benadering, waarin curriculum en organisatie gelijktijdig worden herontworpen. Vanuit een organisatieperspectief kan curriculumvernieuwing dan ook niet los worden gezien van bredere organisatieontwikkeling: veranderingen in visie en werkwijzen vragen om meebewegende structuren, routines en schoolcultuur (Spillane & Coldren, 2015; Wolthuis et al., 2021).

Tijdens dergelijke integrale onderwijsvernieuwingen speelt de subjectieve beleving van onderwijsteams een cruciale rol: zij handelen vanuit een normatief idee over een wenselijke uitkomst (e.g., Wolthuis et al., 2021). Op het gebied van leerling-agency laat de literatuur zien dat er uiteenlopende – en soms conflicterende – ideeën zijn over wenselijke uitkomsten (Charteris & Smardon, 2018; Kirschner & Stoyanov, 2020; Matusov et al., 2016). Het concept agency

2

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/ty5yn05

kent een lange geschiedenis en is geworteld in verschillende wetenschappelijke disciplines (Eteläpelto et al., 2013; Vaughn, 2020). Vanuit een sociologisch perspectief wordt agency gezien als een functie van de sociale structuren waarin individuen opereren (Biesta & Tedder, 2007), terwijl agency vanuit psychologisch perspectief wordt gezien als een zelfregulerend vermogen van een individu (Bandura, 1989; 2006)². Deze verschillende conceptualisaties van agency hebben hun weerslag op de onderzoeks- en onderwijspraktijk (Charteris & Smardon, 2018; Matusov et al., 2016; Varpanen, 2019). Wat een wenselijke vorm van agency is, ofwel welke norm wordt gehanteerd, kan fundamenteel uiteenlopen; en dat geldt zowel voor wetenschappelijk onderzoek als in de onderwijspraktijk (Goeke & DeLiema, 2023; Matusov, et al, 2016).

Toch besteden bestaande reviewstudies (Abdallah et al., 2023; Andrade, 2019; Schoots et al., 2025; Zhang et al., 2020) en meta-analyses (Bernard et al., 2019; Jansen et al., 2019) naar onderwijsvernieuwing gericht op leerling-agency nauwelijks aandacht aan deze verschillende normatieve perspectieven, of aan de vraag welke daarvan impliciet of expliciet richtinggevend zijn voor en tijdens onderwijsvernieuwingen. Overzichtsstudies richten zich vooral op ontwerp en effectiviteit van afgebakende methodieken. Daarmee is minder bekend hoe normatieve perspectieven doorwerken in het samenspel van factoren dat kenmerkend is voor langdurige en integrale onderwijsvernieuwing. Dit maakt het van belang om inzicht te verkrijgen in de rol van normatieve perspectieven bij ontwerp en vormgeving van vernieuwingsprogramma's in scholen, en de bruikbaarheid van dergelijke normatieve perspectieven om verschillen in die vernieuwde onderwijspraktijken in scholen beter te begrijpen.

Met deze doelstelling in het vizier, bouwen we in deze reviewstudie voort op de normatieve perspectieven die door Matusov et al. (2016) zijn onderscheiden. Waar hun werk deze perspectieven vooral op conceptueel niveau heeft gearticuleerd, zetten we de stap naar toepassing als analytisch kader ter bestudering van school- en onderwijspraktijken. De centrale onderzoeksvraag luidt: in hoeverre zijn verschillende normatieve perspectieven herkenbaar in de doelstellingen, ontwerpprincipes, uitvoering en organisatie van integrale onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency?

2 Theoretisch kader

2.1 Normatieve perspectieven op leerling-agency

Onderwijsprofessionals kunnen, afhankelijk van hun normatieve perspectief op agency, in dezelfde onderwijssituatie verschillend oordelen over de mate van leerling-agency (Goeke & DeLiema, 2023). In deze studie hanteren we de vier normatieve perspectieven op agency zoals beschreven door Matusov en collega's (2016). Het eerste normatieve perspectief is *instrumental* (instrumenteel) agency, welke zich richt op progressieve ontwikkeling en

beheersing (*mastery*) van de capaciteiten die leerlingen nodig hebben om hun doelen met succes te bereiken (Matusov et al., 2016). Dit perspectief op agency is niet zozeer gekoppeld aan het persoonlijke doel dat een leerling nastreeft. Het gaat om benodigde vaardigheden om het vastgestelde curriculum succesvol te doorlopen, zoals executieve functies (Kirschner & Stoyanov, 2020), en de benodigde kennis en vaardigheden voor een succesvolle onderwijsloopbaan en het toekomstig functioneren in de maatschappij. Scholen die inzetten op *instrumental agency* zien leerling-agency als middel om betere onderwijsuitkomsten te bereiken.

Het tweede perspectief, *effortful agency* (inspanningsgericht of daadkrachtig), richt zich op het aanwakken van betrokkenheid en inzet van de leerling op school (Matusov et al., 2016, p. 428). Deze vorm van agency gaat over de mate waarin leerlingen zich willen verbinden aan onderwijsdoelen, ook wanneer de inhoud van het onderwijs vooraf vaststaat. Scholen die *effortful agency* bevorderen zijn gericht op het motiveren van leerlingen om onderwijsdoelen te behalen, bijvoorbeeld in de vorm van een leercontract (Matusov et al., 2016).

Het derde perspectief is *dynamically emergent agency* (agency dat dynamisch ontstaat) en dat gaat over situaties waarin leerlingen iets nieuws, innovatiefs en creatiefs tot stand brengen (Matusov et al., 2016, p. 432) en ontstaat in onderwijssituaties met een 'open einde' (Goeke & DeLiema, 2023). Dit normatieve perspectief gaat uit van een meer gelijkwaardige relatie tussen onderwijsprofessionals en leerlingen, waarbij onderwijsinhoud in dialoog wordt bepaald en door middel van het eigen initiatief van leerlingen. Vanuit het principe van *dynamically emergent agency* zou het onderwijs gericht moeten zijn op het stimuleren van interactie en het faciliteren van creativiteit door de inrichting van de leeromgeving, bijvoorbeeld door beperkende factoren weg te nemen (een simpel voorbeeld is het afschaffen van een schoolbel). Dit in plaats van leerlingen alleen in een bepaalde richting te begeleiden (Matusov et al., 2016). Scholen die *dynamically emergent agency* bevorderen kijken sterker naar de manier waarop een groep leerlingen zich beweegt door de leeromgeving en leggen daarmee minder nadruk op de individuele leerling.

Het vierde en laatste perspectief is *authorial agency* en draait om het in staat stellen van leerlingen – individueel en gezamenlijk – om te reflecteren op hun eigen normen, waarden en gedragingen, en bewustwording van de rol van de context waarin zij zich bevinden. Hierbij is het vergroten van de autoriteitspositie van de leerling en een gelijkwaardige relatie tussen onderwijsprofessionals en leerlingen (autoritatieve interacties) een belangrijk uitgangspunt. Dit biedt namelijk de mogelijkheden voor een dialoog waarin deze reflectie kan plaatsvinden, en er is sprake van agency wanneer er bewustwording plaatsvindt over de manier waarop leerlingen zich verhouden

4

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/ty5n05

tot hun omgeving en eventuele belemmerende sociaal-culturele structuren. Een concept dat verwant is aan *authorial agency* is transformatieve agency (Stetsenko, 2019) dat zich richt op het gezamenlijk in gang brengen van verandering (ook wel ‘deeper change’ genoemd; zie Matusov en collega’s, 2016).

2.2 Organisatieroutines vernieuwen en afstemmen in samenhang met leerling-agency

Hoewel normatieve perspectieven op leerling-agency vaak persoonlijk en individueel zijn, laat onderzoek naar onderwijsvernieuwing zien dat ook gedeelde overtuigingen binnen een schoolorganisatie een belangrijke rol spelen (Daly et al., 2010; Harris & Spillane, 2008). Zo’n gemeenschappelijk perspectief krijgt vorm in de manier waarop schoolleiders een vernieuwing duiden en in hoe veranderingen binnen de school worden ondersteund en gestructureerd (Tuytens & Devos, 2010). Deze gedeelde overtuigingen worden zichtbaar in organisatieroutines: ‘de repeterende en herkenbare patronen van onderling afhankelijke handelingen die door meerdere actoren gezamenlijk worden uitgevoerd’ (Feldman & Pentland, 2003, p. 95). Ze omvatten coördinatie- en samenwerkingsprocessen tussen personeelsleden en teams, bieden stabiliteit en bepalen daarmee mede de dagelijkse praktijk en het leerproces van leerlingen (Wolthuis et al., 2021). Organisatieroutines worden naast een bron van stabiliteit ook een bron van verandering: het aan te passen of juist het uitblijven van aanpassingen van routines heeft invloed op de loop van veranderingen. Dit concept wordt dan ook steeds vaker gebruikt om onderwijsvernieuwing te bestuderen, bijvoorbeeld bij beleidsveranderingen (Waslander et al., 2022), professionele leergemeenschappen (Huguet et al., 2017), datagebruik (Hubers et al., 2017; Spillane, 2011), *lesson study* (Wolthuis et al., 2020) en instructie (Hatch et al., 2016). In deze studie richten we ons op organisatieroutines in de context van integrale onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency, omdat deze collectieve interacties in schoolteams betreffen en relatief stabiele patronen vormen in plaats van eenmalige gebeurtenissen (Spillane, 2011).

Onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency doen veelal een beroep op adaptatie van organisatieroutines. Denk aan het overgaan op samenwerkend lesgeven, unitonderwijs, het circuitmodel en leerpleinen (Van den Boom-Muilenburg et al., 2022). Dergelijke aanpassingen van organisatieroutines slagen niet vanzelfsprekend en vergen tijdige en expliciete aandacht van met name leidinggevendenden (Spillane & Coldren, 2015). Wanneer te veel aanpassingen in de organisatie aan het verloop van de implementatie worden overgelaten, leidt dit tot onrust of zelfs chaos in de uitvoering van de onderwijs- en leerprocessen voor leerlingen; er kunnen fouten worden gemaakt met consequenties voor de kwaliteit van onderwijs (Howard, 2013). Aanpassen of herontwerpen van organisatieroutines vraagt derhalve zorgvuldige aandacht waarvoor onderwijskundige expertise nodig is. Dit wordt in de literatuur gezien als een

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

kernactiviteit van schoolontwikkeling (Spillane & Coldren, 2015) waar gedeeld onderwijskundig leiderschap bij nodig is (Harris & Spillane, 2008). Het creëren van dergelijke randvoorwaarden doet wederom een beroep op flexibiliteit en aanpassing in organisatieroutines.

Deze studie onderzoekt hoe normatieve perspectieven op leerling-agency samenhangen met de interne structuur van organisatieroutines. We verstaan daaronder de wisselwerking tussen hun ostensieve dimensie (het gedeelde script: formele inrichting in taken, rollen en structuren, en de betekenisgeving daarvan) en hun performatieve dimensie (wat actoren in de praktijk feitelijk doen) (Wolthuis et al., 2021). Onze veronderstelling is dat scholen die vernieuwen vanuit een bepaald normatief perspectief op agency dit ook weerspiegelen in hun routines. Zo kan een vernieuwingsprogramma dat uitgaat van *instrumental* agency samengaan met routines die nadruk leggen op het versterken van docentcapaciteiten, top-down professionalisering en doelgerichte samenwerking—kenmerken van een meer planmatige of machtsgerichte veranderaanpak (Boonstra et al., 2005). Door deze systematische koppeling van normatieve perspectieven aan organisatieroutines beoogt deze review inzicht te geven in de wisselwerking tussen onderwijsvernieuwing en organisatieprocessen.

2.3 Dit onderzoek

In deze reviewstudie onderzoeken we in hoeverre verschillende normatieve perspectieven op leerling-agency herkenbaar zijn in de doelstelling, ontwerpprincipes en uitvoering en organisatie van integrale onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency. Daarmee levert de studie een bijdrage aan het onderzoek naar agency, omdat dit een eerste poging is om de tot nu toe vooral conceptueel uitgewerkte normatieve perspectieven terug te vinden in concrete school- en onderwijspraktijken. Voor de praktijk biedt de review handvatten om tijdens implementatie integraal te reflecteren op wat onder agency wordt verstaan. Daarnaast kan de studie taal en aanknopingspunten bieden om de onderliggende normatieve visie zichtbaar te maken in ontwerpprincipes, doelstellingen en organisatieroutines, en daarmee gesprekken over leerling-agency binnen en buiten de school te ondersteunen.

3 Methode

3.1 Design

Voor deze reviewstudie is de realistische synthesesmethode toegepast (Rycroft-Malone et al., 2012) op basis van een abductieve analyse (Hofmann et al., 2024). Realistische synthese is een methode voor literatuuronderzoek die helpt te begrijpen hoe, voor wie en onder welke omstandigheden integrale interventies werken in complexe omgevingen. Ook maakt deze methode het

mogelijk normatieve perspectieven in school- en onderwijspraktijk te herkennen door bevindingen uit onderzoek naar verschillende vernieuwingsprogramma's en met verschillende onderzoeksmethoden in samenhang te bekijken. Een abductieve analyse sloot aan bij deze realistische synthese omdat het ruimte bood om afwisselend deductief en inductief te analyseren en sensitief om te gaan met de praktische complexiteit (Hofmann et al., 2024; Mukumbang et al., 2021).

3.2 Procedure zoeken en selecteren van de literatuur

De scope van de reviewstudie werd bepaald op basis van het definiëren van centrale concepten in de onderzoeksvraag, namelijk leerling-agency en integrale onderwijsvernieuwingen; dit deel van de methode is ook wel bekend als het proces van *concept mining* en *framework formulation*. Op basis van deze eerste stap is een uiteindelijke set van zoektermen bepaald (Appendix I) waarmee systematische zoekopdrachten in de databases ERIC, PsychINFO en Web of Science en via een expertklankbord zijn uitgevoerd naar artikelen in nationale en internationale *peer-reviewed* tijdschriften uit de periode 2003-2024. De selectie van artikelen werd gemaakt op PICOS-gebaseerde in- en exclusiecriteria;

Population: regulier middelbaar onderwijs (leeftijd 11-18),

Intervention: focus op onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency op basis van de vier door Bernard en collega's (2019) gedefinieerde kenmerken, die betrekking hebben op meer dan één curriculumaspect (bv. doel, inhoud, leeractiviteit, leraarrol, materiaal, groepering, tijd, toetsing; Thijs & van den Akker, 2009),

Comparison: vergelijkingen met een controlegroep die functioneert volgens regulier onderwijs of vergelijkingen tussen tijdsintervallen, waarbij ook cohortonderzoek en casusonderzoek wordt geïncludeerd,

Outcome: agency van leerlingen, en termen die als synoniem worden gebruikt zoals leerling eigenaarschap en zelfregie, zoals beschreven in het doel van de onderwijsvernieuwing en/of in de beschreven opbrengsten,

Study Design: empirisch onderzoek, zowel kwalitatieve als kwantitatieve studies.

Van de in totaal 657 geïdentificeerde artikelen zijn 103 geïncludeerd op basis van titel en abstract met een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 80%. Op basis van de volledige tekst zijn 27 artikelen geïncludeerd met een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van 70%, zie Appendix II voor een beschrijving van de geïncludeerde artikelen. Per mail hebben de auteurs onderzoekers benaderd die hebben gepubliceerd over het onderwerp leerling-agency, om relevante studies en schaduwliteratuur te identificeren die via de systematische zoekopdrachten niet gevonden werden. Dit leverde 51 nieuwe artikelen op, waarvan 19 artikelen werden geïncludeerd op basis van de volledige tekst. Alle artikelen zijn door twee onderzoekers beoordeeld, twijfelgevallen zijn

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

besproken tot consensus was bereikt, in totaal zijn 46 artikelen geïncludeerd op basis van dezelfde PICOS in- en exclusiecriteria. Zie Appendix III voor het volledige PRISMA -overzicht van het zoekproces.

3.3 Analyseprocedure

Het vertrekpunt van abductieve analyse is om met achtergrondkennis iteratief vanuit onverwachte bevindingen en spanningsvelden tot theoretisch inzicht te komen (Hofmann et al., 2024; Van Hulst & Visser, 2023). De abductieve analyse startte met sensitiverende concepten, gebaseerd op de vier normatieve perspectieven op leerling-agency (Matusov et al., 2016), kenmerken van de onderwijsvernieuwing (Bernard et al., 2019), curriculumcomponenten (Thijs & van den Akker, 2009) en de performatieve en ostensieve aspecten van organisatieroutines (Wolthuis et al., 2021), op basis waarvan een codering van de artikelteksten plaatsvond. Bijvoorbeeld Hagerman en Porath (2018) beschrijven het doel van een vernieuwingsprogramma als *'To inspire and empower students with the belief that they can be creators of change'* (p. 27). Deze zin is gecodeerd als *authorial agency* vanwege de nadruk op bewustwording over de manier waarop leerlingen zich verhouden tot hun omgeving en eventuele belemmerende sociaal-culturele structureren. Ten behoeve van intersubjectiviteit hebben de eerste twee auteurs de selectie en de toekenning van alle codes onderling besproken. Daarbij werd per artikel samengevat wat werd onderzocht, wat de uitkomsten waren en wat voor die uitkomsten gezorgd heeft met als resultaat een synthese van de kenmerken en de doelstellingen van de beschreven vernieuwing (Rycroft-Malone et al., 2012). Vervolgens zijn op basis van constante vergelijking en axiale clustering artikelen gegroepeerd naar de normatieve perspectieven van Matusov en collega's (2016). De studies die samen werden gegroepeerd zijn verder vergeleken, kijkend naar de ontwerpprincipes, de doelstellingen en de manier waarop organisatieroutines interacteren of mee ontwikkelen met de onderwijsvernieuwing. De analyse van de geïncludeerde studies liet een mozaïek van perspectieven op agency zien, met duidelijke parallellen naar de normatieve perspectieven zoals geschetst door Matusov en collega's (2016). Er bleek zelden sprake van één coherent normatief perspectief in een artikel. Daarom werden resultaten van de realistische synthese gegroepeerd volgens het dominante normatieve perspectief, waarbij het normatieve perspectief dat naar voren kwam uit de doelstelling van het vernieuwingsprogramma doorslaggevend was in de indeling van artikelen. Er waren geen onderwijsvernieuwingen met doelstellingen die enkel gericht waren op *dynamically emergent agency*. Doelstellingen die gecodeerd werden als *dynamically emergent* waren in alle gevallen ook gericht op *effortful agency*. Daarnaast viel op dat de doelstellingen van vernieuwingsprogramma's in een aantal gevallen leken te veranderen tijdens het uitvoeren en/of de evaluatie van het vernieuwingsprogramma, waardoor er in sommige gevallen een verschuiving

in het normatieve perspectief op agency plaatsvond. Deze verschuivingen zijn ook geanalyseerd en worden in de resultaten besproken.

4 Resultaten

In deze sectie bespreken we hoe verschillende normatieve perspectieven op leerling-agency herkenbaar zijn in de doelstelling, ontwerpprincipes en uitvoering en organisatie van integrale onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency. Daarbij worden de uitkomsten van de onderwijsvernieuwingen per normatief perspectief samengevat. Een overzicht van deze bevindingen wordt gepresenteerd in Tabel 1.

4.1 Effortful agency

In 21 studies herkenden we een *effortful* normatief perspectief. Hier ligt de nadruk op de inspanning van de leerling in het leerproces en het vergroten van hun betrokkenheid bij het leerproces. Vernieuwingsprogramma's waren gericht op het verschuiven van verantwoordelijkheid van docent naar leerling (Juniewicz, 2003; Kitami, 2019), leerlingen in staat stellen om zelfstandig een eigen leerplan te creëren of bij te stellen (Pardo et al., 2014; Phan, 2020, p. 73; Postlewaite, 2023), of op het stimuleren van actieve samenwerking onderling waarin leerlingen motivatie en een gevoel van verantwoordelijkheid ontwikkelen (Evans et al., 2015; Flores & Brown, 2019; Sasson & Yehuda, 2023, p. 31253). Kernbegrippen als autonoom leren, de leiding nemen, verantwoordelijkheid ontwikkelen, zelfstandigheid tonen en het vergroten van betrokkenheid, inspanning en leerplezier komen herhaaldelijk terug in doelstellingen van deze vernieuwingsprogramma's.

Ontwerpprincipes die vaak werden toegepast zijn actief leren (e.g., Amiruddin, 2023), formatief handelen (e.g., Juniewicz, 2003), het creëren van keuzemogelijkheden in het leerproces (e.g., Evans et al., 2015; Fraenken & Wosnitza, 2019; Howard & Howard, 2017; Netcoh, 2017; Postlewaite, 2023), het coachend lesgeven (Cheung & Lai, 2013; Netcoh, 2017), *flipped classroom* (Lazarus, 2018) en samenwerking aan authentieke opdrachten (e.g., Smit et al., 2014). Vaak werd de onderbouwing van deze leerlinggerichte ontwerpprincipes gevonden in het bevredigen van de basisbehoeften voor zelfdeterminatie (Flores & Brown, 2019; Smit et al., 2014). Actief samen leren en persoonlijke coaching werden gezien als bevorderend voor het gevoel van verbondenheid (Phan, 2020), gepersonaliseerde leerroutes droegen bij aan het ervaren van competentie (Smit et al., 2014), en keuzemogelijkheden in niveau, tempo, of projecten verhoogden de ervaren autonomie (Evans et al., 2015; Netcoh, 2017; Postlewaite, 2023; Sasson & Yehuda, 2023). Docenten gaven leerlingen verantwoordelijkheid op basis van leerdoelen en in de context van vrijgeroosterde blokken van ongestoord werken (Postlewaite, 2023). Fraenken en Wosnitza (2019) concludeerden dat leerlingen gevoelens van trots ontwikkelden

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

over hun leerproces wanneer ze de verantwoordelijkheid kregen over hun eigen tempo en niveau, wat het eigenaarschap vergrootten. Het formatieve handelen van docenten speelde hier een centrale rol. Zoals een docent in de studie van Phan (2020) verwoordde: “Ik praat minder, ik geef meer feedback.”

De interne structuur van de in deze op *effortful* agency gerichte vernieuwingsprogramma's aangetroffen organisatieroutines weerspiegelt een participatief-lerend normatief perspectief. Ostensief is deze structuur zichtbaar in opvattingen en werkwijzen rondom gedeelde verantwoordelijkheid, leerling- en docentautonomie, en cyclische reflectie—principes die ook expliciet met leerlingen (en in één studie ook met ouders via leercontracten) worden gedeeld (Pardo et al., 2014). Performatief komt dit tot uiting in terugkerende, teamgebonden handelingspatronen: bottom-up besluitvorming en gedeeld eigenaarschap, co-teaching als verankerde werkvorm (Sasson & Yehuda, 2023), regelmatige gezamenlijke ontwerproutines voor docenten (Fraenken & Wosnitza, 2019; Phan, 2020), en arrangementen die leerlingen autonomie bieden, variërend van gestructureerde portfoliobegeleiding (Juniewicz, 2003) tot modulaire, flexibel ingerichte leeromgevingen (Fraenken & Wosnitza, 2019; Postlewaite, 2023). Deze patronen laten zien hoe het participatief-lerende perspectief niet alleen het 'waarom' van agency legitimeert, maar ook het 'hoe' van routinematig samenwerken structureert. Tegelijkertijd treden spanningen op tussen het ostensieve script en de performatieve uitvoering—bijvoorbeeld door veranderweerstand bij professionals (Juniewicz, 2003), schaalcomplexiteit in grotere scholen (Fraenken & Wosnitza, 2019) en de tijdsinvestering voor training en implementatie (Phan, 2020).

De opbrengsten van de verschillende vernieuwingsprogramma's laten positieve effecten zien op motivatie, betrokkenheid en welzijn van leerlingen. Smit en collega's (2014) rapporteerden een hogere mate van autonomie bij leerlingen, waarbij gesprekken over de betekenis van schoolwerk zorgden voor meer leerplezier, minder spijbelen en meer betrokkenheid. Evans et al. (2015) beschreef hoe leerlingen door inspraak meer bereid zijn om zich in te zetten. Juniewicz (2003), Kitami (2019), Lazarus (2018) en Núñez et al. (2013) zagen een toename in eigenaarschap, verantwoordelijkheid, reflectie en zelfevaluatie bij leerlingen. Postlewaite (2023) zag daarentegen zelfsturende leervaardigheden schommelen. Een andere contra-indicatie voor *effortful* agency was dat het documenteren van het leerproces, bijvoorbeeld in portfolio's, door sommige leerlingen als tijdrovend en demotiverend werd ervaren (Juniewicz, 2003). Daarbij ervoeren leerlingen soms prestatiedruk en stress in projectgestuurd onderwijs (Buchanan, 2017). Tenslotte rapporteerden sommige leerlingen dat hun motivatie daalde door een gebrek aan structuur (Netcoh, 2017). Tegelijkertijd leidde de projecten die als tijdrovend, ongestructureerd of stressvol werden ervaren door sommige leerlingen, bij andere leerlingen tot gevoelens van voldoening en trots (Fraenken & Wosnitza, 2019). Over het geheel genomen laten

de vernieuwingsprogramma's gericht op *effortful* agency zien dat deze bijdragen aan een positief leerklimaat waarin leerlingen eigenaarschap en betrokkenheid ervaren, al moet er rekening worden gehouden met het risico van overbelasting door het procesgerichte leren.

4.2 Effortful en dynamically emergent agency

In zeven van de onderzochte vernieuwingsprogramma's gericht op *effortful* agency ontdekten we ook elementen van een *dynamically emergent* agency perspectief. Dit betekent dat deze vernieuwingsprogramma's niet alleen inspanning van leerlingen stimuleren, maar ook hun initiatief en creativiteit ontlokken. Een voorbeeld hiervan is het Merdeka Curriculum (Amiruddin, 2023), evenals variaties van gepersonaliseerd onderwijs waarbij leerlingen werken aan 'echte' opdrachten vanuit externe organisaties. In deze vernieuwingsprogramma's bepalen leerlingen, samen met hun docent en in sommige gevallen een opdrachtgever, aan welke kennis en vaardigheden ze werken en op welke manier (Smit et al., 2014, p. 696; Romanova et al., 2018) en zijn leerlingen actief betrokken bij het ontwikkelen van ideeën en het oplossen van problemen (Akgun, 2016). In deze situaties hebben leerlingen niet alleen een rol in het leren zelf, maar ontstaat er een onderwijssituatie waarin de uitkomsten niet vooraf vastliggen, waardoor er ruimte is voor iets nieuws, innovatiefs en creatiefs.

De vernieuwingsprogramma's met een gecombineerd *effortful* en *dynamically emergent* normatief perspectief leggen veel nadruk op leerlinggerichte ontwerpprincipes zoals actief leren (Amiruddin, 2023), waarbij leerlingen een leidende rol krijgen in hun leerproces (Howard & Howard, 2017) en leren door middel van authentieke opdrachten (Smit et al., 2014). De leerlingen zien als collectief en een uitnodigende leeromgeving worden hierbij als essentiële factoren genoemd (Akgun, 2016; Sasson & Yehuda, 2023). Specifiek benadrukt men het belang van kansen voor leerlingen om zelfstandig, ondersteund door technologie, deel te nemen aan actieve werkvormen in plaats van traditionele instructiemomenten (Howard & Howard, 2017; Romanova et al., 2018). Bij Buchanan (2017) werd de creativiteit van leerlingen gestimuleerd door het organiseren van betekenisvolle presentaties voor een echt publiek, zoals ouders. Deze formele momenten boden leerlingen de kans om verantwoordelijkheid te nemen voor hun werk en eigenaarschap te tonen, wat hun betrokkenheid en motivatie versterkten.

De interne structuur van de in deze vernieuwingsprogramma's aangetroffen organisatieroutines weerspiegelt een perspectief op de onderwijsorganisatie dat onvoorspelbaarheid, creativiteit en flexibiliteit waardeert. Ostensief komt dit naar voren in gedeelde opvattingen en werkwijzen over 'autonomie-in-samenwerking': ruimte voor emergente leermomenten, iteratieve reflectie en adaptieve bijsturing als expliciete leerlinggerichte ontwerpprincipes. Performatief

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

krijgt dit gestalte in terugkerende handelingspatronen zoals het routinematig werven van complexe, realistische vraagstukken uit het externe netwerk (Amiruddin, 2023), cyclische reflectierondes op het zich ontvouwende leerproces en ad-hoc bijsturing in samenspraak met collega's (Howard & Howard, 2017; Sasson & Yehuda, 2023). Daarnaast worden samenwerkingsarrangementen verankerd in routines die de vorming van leergemeenschappen faciliteren: werken in units i.p.v. traditionele klassen (Sasson & Yehuda, 2023), regelmatige 'huddles' voor kennisdeling en koerscorrectie (Jasinski et al., 2014) en informele ontmoetingen waarin *best practices* worden uitgewisseld naarmate leerlingen nieuwe mogelijkheden met technologie verkennen (Howard & Howard, 2017). Tegelijkertijd worden spanningen zichtbaar tussen het ostensieve script en de performatieve uitvoering: formele regels en procedures kunnen creativiteit inperken (Amiruddin, 2023), terwijl het ontbreken van duidelijke grenscondities (bijv. rondom plagiaat of afleiding) de gewenste emergentie juist ondermijnt (Howard & Howard, 2017).

Onderzoek naar vernieuwingsprogramma's die zowel *effortful* als *dynamically emergent* agency bevorderen, toont aan dat het bieden van ruimte voor creativiteit en autonomie vaak leidt tot nieuwe manieren van werken in de klas en tot samenwerkingsvormen die de betrokkenheid en motivatie van leerlingen positief beïnvloeden (e.g., Romanova et al., 2018). Phan (2020) zag een toename in samenwerking tussen leerlingen, waarbij zij actiever op zoek gingen naar antwoorden en elkaar ondersteunden, in plaats van direct hulp te vragen aan de docent. Zowel Sasson en Yehuda (2023) als Phan (2020) benadrukken hoe de autonomie van leerlingen leidde tot de vorming van leergemeenschappen, waarin leerlingen samenwerkten, van elkaar leerden en elkaar ondersteunden en sociale vaardigheden versterkte. Akgun (2016) en Phan (2020) rapporteerden bijvoorbeeld dat leerlingen elkaar actief hielpen en vragen stelden, waardoor ze minder afhankelijk werden van de docent. Dit laat zien dat een dynamische leeromgeving kan bijdragen aan een verschuiving van individueel naar collectief leren, waarbij leerlingen meer verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerproces en dat van hun medeleerlingen (zie ook Romanova et al., 2018). Howard en Howard (2017) merkten een toename op in creativiteit en leerplezier. Deze studies laten zien dat wanneer het onderwijssysteem zich richt op het bevorderen van zowel *effortful* als *dynamically emergent* agency, leerlingen niet alleen meer betrokken zijn, maar dat er ook nieuwe vormen van samenwerking en ondersteuning ontstaan.

4.3 Authorial agency

In 20 artikelen werd een *authorial* agency perspectief geïdentificeerd, waarin de doelstelling van de vernieuwingsprogramma's was gericht op het vergroten van het bewustzijn van leerlingen over hun positie in de wereld, hun persoonlijke ontwikkeling daarin en hun vermogen om een eigen stempel te drukken op de situaties waarmee ze worden geconfronteerd. Een voorbeeld hiervan is het

vergroten van het besef bij leerlingen dat ze in staat zijn om verandering te bewerkstelligen (Gale et al., 2022; Gladwin et al., 2022; Hagerman & Porath, 2018, p. 27; Rasa et al., 2022; Tasquier et al., 2022), en dat zij hun leerresultaten kunnen beschouwen als hun eigen succes, gekoppeld aan de mate van controle die ze over hun leerproces hebben (Fraenken & Wosnitza, 2019, p. 44). Aanleidingen voor de focus op bewustwordingsprocessen die worden genoemd zijn o.a. dat scholen, personeel en gezinnen zelf onderdeel uitmaken van een sociale omgeving waarin groepen worden gemarginaliseerd of achtergesteld, wat het inherent ook uitdagend maakt om onderwijs te ontwerpen en organiseren die dat actief tegengaan (Bahou, 2012; Maulucci et al., 2014; McIntyre, 2006). Vernieuwingsprogramma's met een *authorial agency* perspectief leggen daarom een focus op dialoog en hebben vaak een activistisch vertrekpunt, met als doel om kansen voor agency te vergroten voor leerlingen uit sociaaleconomisch kwetsbare gezinnen en leerlingen die te maken hebben met discriminatie. Dit doen deze vernieuwingsprogramma's door de verschillende perspectieven van leerlingen een podium te geven (Maulucci et al., 2022; Schat et al., 2023), door de relaties tussen perspectieven en personen zichtbaar te maken en door samen een authentiek probleem op te lossen (McIntyre, 2006; Rasa et al., 2022).

Het perspectief van *authorial agency* herkennen we in studies waarin een gelijkwaardige relatie tussen docent en leerling centraal stond. Het artikel van Hagerman en Porath (2018) geeft een duidelijk voorbeeld van een vernieuwingsprogramma waarin docenten lesgeven door middel van dialoog met de leerlingen, waarbij leerlingen geleidelijk in de rol van docent worden geplaatst. Campbell (2009) benadrukt daarbij een schoolcultuur waarin gelijkwaardigheid en respect tussen volwassenen en leerlingen centraal staat. De kwaliteit van relaties en de authentieke ervaringen van leerlingen kregen veel aandacht in deze studies. Door de inzet en het perspectief van leerlingen serieus te nemen – bijvoorbeeld door te spreken over 'belangrijk werk in de buurt' in plaats van over een schoolopdracht (McIntyre, 2006), of door te werken aan passieprojecten (Hagerman & Porath, 2018) – werd de betrokkenheid van leerlingen versterkt. Agency van leerlingen werd vergroot doordat de vernieuwingsprogramma's zich richtten op wat voor leerlingen in hun dagelijks leven belangrijk is en de problemen die zij willen oplossen in hun directe omgeving (Gale et al., 2022; Gladwin et al., 2022; McIntyre, 2006; Rasa et al., 2022).

Daarnaast werden er diverse leeractiviteiten gebruikt die leerlingen in staat stelden een nieuw perspectief aan te nemen op een authentieke en ervaringsgerichte manier, zoals storytelling-opdrachten (bijvoorbeeld TED-talks), debatten, leesclubs, fotografieopdrachten of zelfs een wandeling door de buurt (Bahou, 2012; Conrad & Andrews, 2023; Hagerman & Porath, 2018; Li, 2017; Maulucci et al., 2014; McIntyre, 2006; Rasa et al., 2022). Een ander belangrijk uitgangspunt was dat de inhoud van het onderwijs zich niet per se moest richten op globale of holistische thema's zoals klimaatverandering, maar

op lokaal relevante kwesties, zoals de waterkwaliteit van een plaatselijke rivier of energieverbruik (Bahou, 2012; Gladwin et al., 2022; McIntyre, 2006; Paul et al., 2020). Het ging er hierbij niet alleen om leerlingen over de wereld te leren, maar ook om deze wereld actief te veranderen en verbeteren (Gladwin et al., 2022; Rasa et al., 2022). Het *authorial agency* perspectief kwam ook voor in combinatie met een *effortful agency* perspectief. Net als bij het bevorderen van *effortful agency* speelden presentatie-momenten een belangrijke rol in deze vernieuwingsprogramma's, waarbij het verhaal van de leerling en diens authentieke ervaringen in het leerproces centraal stonden (e.g., Rasa et al., 2022; Weiss, 2020).

De interne structuur van de aangetroffen organisatieroutines in deze studies weerspiegelt een participatief-transformatief perspectief op de organisatie, waarin dialoog, co-creatie en maatschappelijke betrokkenheid leidende principes zijn. Ostensief krijgt dit vorm in gedeelde opvattingen en werkwijze gericht op de school als open systeem, met grensoverschrijdende samenwerking, vakoverstijgende projecten en expliciete randvoorwaarden zoals roosterflexibiliteit (Rasa et al., 2022), waarbij lokale én persoonlijke thema's richtinggevend zijn (Gladwin et al., 2022; McIntyre, 2006; Paul et al., 2020). Performatief materialiseert dit in terugkerende patronen: structurele samenwerking met externe partners en het verwerven van authentieke vraagstukken (Conrad & Andrews, 2023; Galloway et al., 2019), open-walled leeractiviteiten in wijk en natuur (Jasinski et al., 2014; McIntyre, 2006; Paul et al., 2020; Hagerman & Porath, 2018), teamroutines voor co-ontwerp en bijsturing (Jasinski et al., 2014), en participatieve reflectieroutines waarin ook gemarginaliseerde perspectieven systematisch worden ingebracht, bijvoorbeeld via gezamenlijke beoordeling van leermateriaal (Hagerman & Porath, 2018). Deze werkwijzen vergen interorganisationale competenties (samenwerking met kennisinstellingen, media en beleid; Bahou, 2012; Conrad & Andrews, 2023; Galloway et al., 2019; McIntyre, 2006) en ondersteuning door coaches of teacher-leaders (Maulucci et al., 2014; Campbell, 2009). Tegelijkertijd laten de data zien dat deze transformatieve ostensieve idealen regelmatig botsen met de performatieve realiteit van gevestigde structuren en procedures, die soms moeten worden onderzocht en doorbroken om de beoogde agency waar te maken (Bahou, 2012; Maulucci et al., 2014).

Onderzoek naar vernieuwingsprogramma's gericht op *authorial agency* lieten positieve ontwikkelingen zien op het gebied van eigenaarschap (Bahou, 2012; Conrad & Andrews, 2023; Paul et al., 2020; Plage et al., 2022; Tasquier et al., 2022), inzicht in de verbinding tussen het onderwijs en mogelijke toekomstperspectieven (Gale et al., 2022; Gladwin et al., 2022; Rasa et al., 2022), inspraak van leerlingen (Campbell, 2009; Hagerman & Porath, 2018; Weiss, 2020), de ontwikkeling van een academische identiteit (Gale et al., 2022;

Galloway et al., 2019; Li, 2017; Maulucci et al., 2014), geloofsidentiteit (Gilead, 2020), transformatie in de verhouding tussen leerlingen en de school (Conrad & Andrews, 2023; Maulucci et al., 2014), leiderschapscapaciteiten (Gale et al., 2022), kritisch cultureel bewustzijn (Schat et al., 2023) en gevoelens van trots (Fraenken & Wosnitza, 2019; McIntyre, 2006). Zoals een leerling uit het onderzoek van McIntyre opmerkte: “*We [the young people] are feelin’ smackin’ good about ourselves and the work we are doin’ in our community.*” Bij de interpretatie van de resultaten merkten auteurs soms nieuwe en onverwachte verklaringen op die soms pasten het perspectief *dynamically emergent agency*. Bijvoorbeeld in de studie van McIntyre (2006), waar leerlingen een spontane opruimactie begonnen, of in de studie van Paul en collega’s (2020), waar leerlingen op eigen initiatief het project uitbreidden en een milieclub oprichtten om het project voort te zetten (zie ook Gale et al., 2022; Hagerman & Porath, 2018).

4.4 Instrumental agency

In tien artikelen werd een vernieuwingsprogramma geïdentificeerd met een focus op het *instrumental agency* perspectief, waarbij de nadruk lag op het beheersen van toetsbare kennis en vaardigheden die essentieel zijn voor het toekomstige functioneren van leerlingen, zowel in het vervolgonderwijs als in hun volwassen leven. Dit perspectief kwam bijvoorbeeld tot uiting in vernieuwingsprogramma’s die erop gericht waren leerlingen te laten slagen op school (Raufelder & Kulakow, 2021), hen voor te bereiden op vaardigheden die relevant zijn voor hun verdere onderwijsloopbaan en carrière (Juniewicz, 2003), of sociale en emotionele vaardigheden op te doen om mentale gezondheidsproblemen te verminderen (Wigelsworth, 2012). Deze voorbeelden weerspiegelen het *instrumental agency* perspectief, waarin de verwerving van vooraf bepaalde kennis, vaardigheden en competenties centraal staat, onafhankelijk van de persoonlijke doelen, interesses of behoeften van de leerling.

De terugkerende leerlinggerichte ontwerpprincipes van vernieuwingsprogramma’s met een focus op *instrumental agency* omvatten het gebruik van digitale leeromgevingen (Jewitt et al., 2011; Admiraal, 2018; Clarke, 2013; Raufelder & Kulakow, 2021), adaptief onderwijs (Jewitt et al., 2011), en evaluatie en determinering (Clarke, 2013; Doran, 2004; Raufelder & Kulakow, 2021). Adaptieve kenmerken, zoals een gepersonaliseerd tempo, keuzevrijheid in de volgorde van leeractiviteiten en platforms waar leerlingen hun eigen leerbronnen kunnen organiseren en beheren, maakten deze vernieuwingsprogramma’s consistent met leerlinggerichte ontwerpprincipes. Wat deze vernieuwingsprogramma’s onderscheidde, was de nadruk op geavanceerde leertechnologieën die een effectief leerproces ondersteunden, waarbij de nadruk minder lag op de persoonlijke beleving van leerlingen

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

(Jasinski et al., 2014; Jewitt et al., 2011). Feedback, verbeterde communicatie en toegang tot een breder scala aan leerbronnen en -activiteiten stonden hierbij centraal. Raufelder & Kulakow (2021) beschrijven in hun studie het gebruik van rubrics binnen leerlinggestuurd onderwijs, waarbij nauwkeurigheid en op basis van summatieve evaluatie per curriculumdoel het niveau van een leerling wordt vastgesteld, zodat het onderwijs en de instructie daarop kunnen worden afgestemd³. Een vergelijkbare werkwijze is het volgen van voortgang in persoonlijke portfolio's (Clarke, 2013). Deze benadering sluit aan bij een visie die gericht is op het versnellen en verdiepen van het leerproces. Een kritische noot die hierbij werd geplaatst, is dat digitale leeromgevingen in de praktijk vaak gebruikt worden voor het passief overbrengen van informatie, in plaats van de beoogde interactieve leerprocessen te faciliteren (Grant, 2009). Jewitt et al. (2011) merkten op dat online platforms voornamelijk werden gebruikt om leermateriaal te verzamelen en te organiseren, zoals een soort digitale bibliotheek.

De interne structuur van de organisatieroutines in vernieuwingsprogramma's die instrumentele agency nastreven, weerspiegelt een rationeel-efficiënt perspectief. Ostensief is dit zichtbaar in het gedeelde script van vooraf vastgestelde leerdoelen, nadruk op (tussen- en eind)toetsing en standaardisering van rollen en werkwijzen; afstemming tussen collega's vindt plaats rond summatieve evaluatie en de daaruit volgende eisen aan docentcompetenties voor effectieve begeleiding (Clarke, 2013; Doran, 2004; Raufelder & Kulakow, 2021; Jewitt, 2011; Wigelsworth, 2012). Performatief materialiseert dit in terugkerende monitor- en beslisroutines: continu beoordelen in de klas (o.a. in micro-klassen), het inzetten van hybride roosters, en gezamenlijke besluitvorming over gerichte interventies—van personalisering van leerpaden tot teamafspraken over technologiegebruik—ondersteund door consistente leiding en gedeelde werkafspraken (Admiraal, 2018; Jasinski et al., 2014; Jewitt et al., 2011; Doran, 2004). Deze patronen tonen een planmatige coördinatielogica die efficiëntie en professionalisering van docenten centraal stelt en snelle, doelgerichte bijsturing mogelijk maakt.

Onderzoek naar vernieuwingsprogramma's gericht op *instrumental agency* liet positieve resultaten zien in termen van de houding van leerlingen ten opzichte van hun leerproces. Verschillende studies rapporteerden een toename in eigenaarschap en betrokkenheid bij hun eigen leerproces (Jasinski et al., 2014; Jewitt et al., 2011; Juniewicz, 2003). Wat betreft zelfregulatie waren de resultaten wisselend, of werd er geen significant verschil gevonden (Admiraal et al., 2018; Phan, 2020; Raufelder & Kulakow, 2021; Clarke, 2013; Wigelsworth, 2012), hoewel Juniewicz (2003) wel een positieve invloed op leervaardigheden rapporteerde.

Bij het interpreteren van de resultaten merkten de studies enkele nieuwe en onverwachte verklaringen op, die beter pasten bij het *effortful* of *dynamically*

emergent agency perspectief. In meerdere gevallen werd bijvoorbeeld opgemerkt dat het succes van het vernieuwingsprogramma te maken had met de toegenomen autonomie van leerlingen. In een studie waarin de effectiviteit van een leerplatform werd geëvalueerd, werden de door docenten aangeboden bronnen binnen het platform door leerlingen als interessanter ervaren dan de reguliere lessen (Jewitt et al., 2011, p. 342). Hoewel het vernieuwingsprogramma oorspronkelijk werd gepresenteerd als een manier om vaardigheden (*instrumental agency*) te ontwikkelen, bleek achteraf dat het succes meer te danken was aan het feit dat het vernieuwingsprogramma de interesse van leerlingen wekte, wat hun betrokkenheid bij de leeractiviteiten vergrootte (*effortful agency*).

In de retrospectieve evaluatie van vernieuwingsprogramma's gericht op *instrumental agency* bleken ook kenmerken van *dynamically emergent agency* aanwezig. Een voorbeeld hiervan is een vernieuwingsprogramma voor gepersonaliseerd leren, dat aanvankelijk gericht was op een efficiënt en effectief leerproces, zoals typerend is voor *instrumental agency*. Het succes van het vernieuwingsprogramma werd echter verklaard op basis van een anekdote over een leerling die aangaf dat hij het fijn vond dat docenten hem niet langer een specifieke opdracht gaven, maar dat hij zelf een project mocht opzetten (Phan, 2020, p. 82). Dit illustreert dat de ruimte voor zelforganisatie door leerlingen, kenmerkend voor *dynamically emergent agency*, een belangrijke factor was in het succes van het vernieuwingsprogramma. In plaats van puur efficiëntie te beogen, werd een leerproces gecreëerd dat ruimte bood voor iets nieuws en innovatiefs.

Tabel 1

Samenvatting van doelstellingen, ontwerpprincipes, uitvoering en organisatie van onderwijsvernieuwingen gericht op leerling-agency op basis van een indeling naar de normatieve perspectieven van Matusov et al. (2016)

Normatief perspectief	Ontwerpprincipes	Illustratie	Doelstellingen ^a	Typering van de interne structuur van organisatieontwerpen
Effortful agency ^{2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 20, 23, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 40, 41, 43}	Leerlinggericht door actief te leren, formatief te handelen of keuzes te bieden om het commitment van leerlingen te vergroten	'Student-directed instruction weights and promotes student voice, choice, and agency fostering student motivation and engagement and developing interested, independent learners' (Buchanan, 2017, p. 62).	Zelfregulerend leren ^{2, 3, 12, 32, 35, 40} Ervaren controle en eigenaarschap ^{5, 11, 26, 31, 43} Trots ¹³ Inzicht doelen ^{20, 23, 32} Verantwoordelijkheid ^{120, 40} Bewuste keuzes maken ^{12, 33} Zelf-effectiviteit ^{7, 26, 30, 37} Bereidheid om zich in te zetten ^{11, 26} Strategie gebruik ³⁰ Zelfbewustzijn ²⁵ Zelfsturend leren ³⁷	Participatief-lerend
Effortful en dynamically emergent agency ^{2, 3, 5, 20, 35, 40, 41, 43}	Leerlinggericht door betekenisvolle en soms ook meer open opdrachten waarin leerlingen inbreng hebben	'Student-centered learning is problem-based [...] and requires autonomy to solve problems' (Smit et al., 2014, p. 698).		Gericht op onvoorspelbaarheid, creativiteit en flexibiliteit

N. van Halen*, B.L. de Kok^{a1} en F.P. Geijssel

Normatief perspectief	Ontwerpprincipes	Illustratie	Doelstellingen ^a	Typering van de interne structuur van organisatievormen
Authorial agency ^{3, 4, 6, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 27, 28, 29, 32, 34, 36, 38, 42, 45}	Leerlinggericht door opdrachten waarin leerlingen reflecteren op hun leerproces, waar het leren van diepere betekenis is voor de leerling en kansen krijgen om verandering aan te jagen	Through the content and practices in the classroom, teachers can support students to not only identify, but also act to challenge and improve the injustices they see in the world (Hagerman & Porath, 2018, p. 27).	Trots ¹³ Eigenaarschap ^{9, 15, 18, 36, 44} Betrokkenheid ^{19, 21, 28, 34, 38, 42, 45} Sociale rechtvaardigheid ^{4, 28, 29, 38, 44} Hoopvol over zichzelf en werk wat ze doen ^{17, 29} Toekomstperspectief ^{38, 17} Identiteitsontwikkeling ^{14, 16, 25, 28} Leiderschap ¹⁴ Kritisch bewustzijn ⁴²	Participatief-transformatief
Instrumental agency ^{1, 8, 10, 22, 23, 24, 39, 44, 46}	Leerlinggericht door meetbare vaardigheden op te doen voor de toekomst vaak via een digitaal platform	'Student would learn how to better learn in the future' (Admiraal et al., 2023, p.63)	Zelfregulerend leren ^{1, 39, 26, 46} Ervaren autonomie en eigenaarschap ²² Verantwoordelijkheid, reflectie, zelfevaluatie en doelen stellen ²³ Betrokkenheid ^{24, 10}	Rationeel-efficiënt

Noot. ^aHet betreft hier de vooraf opgestelde doelstellingen van de vernieuwingsprogramma's, niet de behaalde effecten. ^bDe cijfers refereren aan de geïncludeerde studies, zie de corresponderende auteurs en titels in Appendix II.

5 Discussie

Onderzoek naar leerling-agency en de rol van de leeromgeving hierbij kenmerkt zich door heterogeniteit in perspectieven op wat leerling-agency is en hoe het geaccommodeerd kan worden (Charteris & Smardon, 2018; Kirschner & Stoyanov, 2020; Matusov et al., 2016). In deze reviewstudie is onderzocht in hoeverre normatieve perspectieven op leerling-agency herkenbaar zijn in de doelstellingen, ontwerpprincipes, uitvoering, en organisatieroutines van integraal leerlinggericht onderwijs. Het uitgangspunt van het onderzoek zijn vier normatieve perspectieven op agency: *instrumental agency*, *effortful agency*, *dynamically emergent agency* en *authorial agency* zoals beschreven door Matusov en collega's (2016).

De resultaten laten zien dat deze normatieve perspectieven herkenbaar zijn in doelstellingen, ontwerpprincipes, uitvoering, en organisatieroutines van vernieuwingsprogramma's gericht op leerling-agency. Daarbij bracht het abductieve onderzoeksproces bij een aantal vernieuwingsprogramma's een verschuiving en verbreding in het normatieve perspectief aan het licht in de beschrijving van de uitkomsten van deze vernieuwingsprogramma's. Onze bevindingen sluiten aan bij de kwalitatieve studie van Goeke en Deliema (2024) naar normatieve perspectieven van docenten op agency. Zij vonden een sterke overlap tussen deze docentperspectieven en de normatieve perspectieven die Matusov en collega's (2016) onderscheiden. Daarnaast lieten zij zien, overeenkomstig met onze resultaten, dat docenten vaak meerdere normatieve perspectieven op agency tegelijkertijd hanteren, en dat deze perspectieven zich kunnen ontwikkelen onder invloed van het samenspel tussen het ontwerp van activiteiten en de school- en onderwijspraktijk. Hoewel normatieve perspectieven in de literatuur losstaand worden geconceptualiseerd (Matusov et al., 2016), kan overlap van perspectieven in de praktijk verklaard worden door de betekenisgevingsprocessen die plaatsvinden gedurende onderwijsvernieuwingen (Stollman et al., 2022). Een voorbeeld hiervan uit onze resultaten zijn de vernieuwingsprogramma's gericht op *authorial agency* – bijvoorbeeld door doelstellingen rondom kritisch bewustzijn en *empowerment* – waarbij retrospectief ook *dynamically emergent agency* werd geconstateerd toen leerlingen een spontane opruimactie begonnen of op eigen initiatief een project voortzetten (zie ook Gale et al., 2022; Hagerman & Porath, 2018).

Dit onderzoek bevestigt verder dat vernieuwingen gericht op leerling-agency diep ingrijpen in bestaande pedagogische en organisatorische kaders. Vrijwel alle geïncludeerde studies benadrukten het belang van leiderschap, professionalisering van docenten, samenwerking en flexibiliteit in roosters en onderwijsruimten. Tegelijkertijd zagen we dat de manier waarop afstemming, samenwerking en werkwijzen in organisatieroutines werden verankerd, verschilde afhankelijk van het onderliggende normatieve perspectief op agency. Dit is te verklaren doordat organisatieroutines mede gevormd worden door de

20

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tynsyn05

subjectieve beleving van de deelnemers aan de routines over het onderliggende doel ervan (Wolthuis et al., 2022). Omdat routines in de praktijk dynamisch zijn en voortdurend worden aangepast, kunnen zij bestaande kaders zowel bevestigen als veranderen. Daarmee ontstaat ook ruimte voor een verschuiving of verbreding van het normatieve perspectief binnen een school aangaande leerling-agency. Relevant daarbij is dat er een verschil kan bestaan tussen het ostensieve niveau (de beoogde routines en het geformuleerde perspectief op agency) en het performatieve niveau (wat er in de praktijk feitelijk gebeurt). Pas wanneer deze niveaus met elkaar in overeenstemming worden gebracht, kan duurzame verandering ontstaan (Liljenberg & Nordholm, 2017). Het ontwerpen en organiseren van onderwijs dat leerling-agency accommodeert vraagt daarom om bewuste afstemming tussen de verschillende niveaus in de onderwijsorganisatie en een duidelijke visie op het veranderproces, zoals ook eerder onderzoek benadrukt (Spillane & Coldren, 2015).

Deze reviewstudie heeft een aantal beperkingen. Het bereiken van consensus tussen de auteurs over de normatieve perspectieven rond agency was ingewikkelder dan vooraf verwacht. Een mogelijke verklaring is dat we onterecht aannamen dat het normatieve perspectief van onderzoekers congruent is met de bedoeling van het onderzochte vernieuwingsprogramma, terwijl in scholen de zienswijzen van onderzoek en praktijk uiteenlopen en door elkaar heen gebruikt worden in onderzoeksartikelen. Het kan ook zo zijn dat de perspectieven van Matusov en collega's (2016) niet toereikend zijn om de heterogeniteit in de praktijk te beschrijven. Dit onderzoek had overigens niet als doel de perspectieven van Matusov en collega's (2016) te bestendigen of ze aan te merken als intern consistent of stabiel door de tijd heen. Deze perspectieven boden echter een startpunt om betekenisvolle variatie tussen vernieuwingsprogramma's in het voortgezet onderwijs te herkennen en te duiden.

Een tweede beperking betrof de beschikbare informatie in de geïncludeerde artikelen, met name de mate waarin voldoende gegevens werden verstrekt voor een realistische synthese. Meer onderzoek naar de relatie tussen onderwijsvernieuwing en leerling-agency is wenselijk om in de toekomst tot robuustere bevindingen te komen over onderliggende normatieve perspectieven, en daarbij is het van belang dat artikelen rijke beschrijvingen geven over het verloop van de vernieuwingsprogramma's in relatie tot de specifieke context. Een mogelijke publicatiebias vormt ook een risico voor de validiteit van deze reviewstudie. Hoewel we dissertaties hebben meegenomen en experts hebben geraadpleegd, blijft het risico bestaan dat voornamelijk positieve resultaten worden gepubliceerd.

Niet eerder is onderzoek naar onderwijsvernieuwingen vanuit verschillende normatieve perspectieven op leerling-agency uitgevoerd om de heterogeniteit in ontwerp en organisatie in de onderwijspraktijk te duiden. Deze reviewstudie laat

zien dat er in leerlinggerichte vernieuwingsprogramma's niet alleen verschillende normatieve perspectieven te herkennen zijn, maar dat deze ook veranderlijk en in ontwikkeling zijn. Daarmee draagt de studie bij aan de verdere concretisering van normatieve perspectieven voor toekomstig onderzoek én voor de praktijk van het ondersteunen van leerling-agency. Voor scholen betekent dit dat het van belang is helder te formuleren wat zij precies beogen met het bevorderen van agency en hoe zij daar op integrale wijze aan werken. Het onderkennen van dynamiek en ontwikkeling in normatieve perspectieven kan scholen bovendien helpen adaptief te reageren op de behoeften van hun onderwijsteam en expliciet te maken welke visie op leerling-agency aan hun handelen ten grondslag ligt.

Dankbetuiging

Met dank aan Willemien Noordhof en Bram Paulissen voor hun opbouwende feedback op een vroege versie van deze reviewstudie.

Noten

- 1 *Gedeeld eerste auteurschap: deze auteurs leverden gelijkwaardige bijdragen aan dit onderzoek.
- 2 Recent zijn er meer hybride theorieën ontstaan die de individuele intentie in verband brengen met de sociale context waarin keuzevrijheid wordt geconstrueerd (Clarke et al., 2016; Vaughn, 2020).
- 3 In dit artikel wordt daarbij ook aangegeven dat dit in de onderbouw van het voortgezet onderwijs tegengesteld lijkt te werken: de transparantie van het curriculum lijkt leerlingen dan nog te overweldigen met 'onbehaalde doelen', terwijl het in de bovenbouw wel tot de verwachte opbrengsten leidt.

Literatuurlijst

- Abdallah, S., Day, M., Distelbrink, M., Pehlivan, T., Soeterik, I., Volman., M. L. L. (2023). *Literatuurstudie Agency Arrangeren. Speelruimte voor jongeren als changemakers*. Kenniscentrum Ongelijkheid: Amsterdam.
- Andrade H.L. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. doi: 10.3389/feduc.2019.00087
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Waddington, D. I., & Pickup, D. I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2).
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149.

22

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tyn5yn05

- Boonstra, J. (2005). Weloverwogen kiezen van veranderstrategieën, iedereen ziet veranderen vanuit ander perspectief. *Management en Consulting*, 5.
- Charteris, J., & Smardon, D. (2018). A typology of agency in new generation learning environments: Emerging relational, ecological and new material considerations. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(1), 51-68.
- Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., & Rosé, C. P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27-39.
- Daly, A. J., Moolenaar, N. M., Bolivar, J. M., & Burke, P. (2010). Relationships in reform: The role of teachers' social networks. *Journal of educational administration*, 48(3), 359-391.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Feldman, M., & Pentland, B. (2003). Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118.
- Goeke, M., & DeLiema, D. (2024). Uncovering maker educators' heterogenous professional visions of agency within goal setting interactions. *Educational Technology Research and Development*, 72(1), 359-384.
- Hatch, T., Hill, K., & Roegman, R. (2016). Investigating the role of instructional rounds in the development of social networks and district-wide improvement. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1022-1053.
- Hannafin, M. J., & Hannafin, K. M. (2010). Cognition and student-centered, web-based learning: Issues and implications for research and theory. In J. M. Spector, D. Ifenthaler, P. Isaias Kinshuk, D. Sampson, *Learning and instruction in the digital age* (pp. 11-23). Springer.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Hofmann, R., Paavola, S. & Rainio, A.P. (2024). Abductive methodology: opening the mystery of generating theory through qualitative inquiry in practice settings. In Spišák, S. (ed.) ECQI2024. Participation, collaboration and co-creation: Qualitative inquiry across and beyond divides. Congress Proceedings (pp. 74-83). Helsinki: 7th European Congress for Qualitative Inquiry 2024
- Howard, S. K. (2013). Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, pedagogy and Education*, 22(3), 357-372
- Hubers, M. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Pieters, J. M. (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and teacher education*, 67, 509-521.
- Huguet, A., Farrell, C. C., & Marsh, J. A. (2017). Light touch, heavy hand: Principals and data-use PLCs. *Journal of Educational Administration*, 55(4), 376-389.
- Jansen, R. S., Van Leeuwen, A., Janssen, J., Jak, S., & Kester, L. (2019). Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100292.
- Kirschner, P. A., & Stoyanov, S. (2020). Educating youth for nonexistent/not yet existing professions. *Educational Policy*, 34(3), 477-517.

- Levin, B., & He, Y. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of teacher education*, 59(1), 55-68.
- Matusov, E., von Duyke, K., & Kayumova, S. (2016). Mapping concepts of agency in educational contexts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 420-446.
- Mukumbang, F. C., Kabongo, E. M., & Eastwood, J. G. (2021). Examining the application of retroductive theorizing in realist-informed studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 16094069211053516.
- Netcoh, S. (2017). Balancing freedom and limitations: A case study of choice provision in a personalized learning class. *Teaching And Teacher Education*, 66, 383-392.
- Rycroft-Malone, J., McCormack, B., Hutchinson, A. M., DeCorby, K., Bucknall, T. K., Kent, B., ... & Wilson, V. (2012). Realist synthesis: illustrating the method for implementation research. *Implementation Science*, 7, 1-10.
- Schoots-Snijder, A. J. M., Tigelaar, E. H., & Admiraal, W. F. (2025). Curriculum guidelines for the development of student agency in secondary education: A systematic review. *The Curriculum Journal*.
- Spillane, J. P., Parise, L. M., & Sherer, J. Z. (2011). Organizational routines as coupling mechanisms: Policy, school administration, and the technical core. *American educational research journal*, 48(3), 586-619.
- Spillane, J. P., & Coldren, A. F. (2015). *Diagnosis and design for school improvement: Using a distributed perspective to lead and manage change*. Teachers College Press.
- Stetsenko, A. (2019). Creativity as dissent and resistance: Transformative approach premised on social justice agenda. *The Palgrave handbook of social creativity research*, 431-445.
- Stollman, S., Meirink, J., Westenberg, M., & Van Driel, J. (2022). Teachers' learning and sense-making processes in the context of an innovation: a two year follow-up study. *Professional development in education*, 48(5), 718-733.
- Thijs, A., & Van Den Akker (2009). *Curriculum in development*. Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO).
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36(5), 521-536.
- Van den Boom-Muilenburg, E., Robben, N., Grandiek, T., Van Wolput, B., & Koeslag-Kreunen, M. (2022). *Onderwijs anders organiseren in regio Utrecht: Een weergave in acht unieke portretten*. Hogeschool Utrecht.
- Van Halem, N. (2022). *Measuring Students Experiences of Proximity*. In Accommodating Agency-Supportive Learning Environments in Formal Education. (pp. 94-115) [Doctoral dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam] <https://research.vu.nl/en/publications/accommodating-agency-supportive-learning-environments-in-formal-e>
- Van Hulst, M., & Visser, E. L. (2025). Abductive analysis in qualitative research. *Public Administration Review*, 85(2), 567-580.
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever?. *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118.
- Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early

- childhood education research. *Educational Research Review*, 28, 100288.
- Waslander, S., Hooge, E. H., & Theisens, H. C. (2023). Getting policy done in educational practice: What happens when multiple central government policies meet clusters of organization routines in schools. *Journal of Educational Change*, 24(3), 605-630.
- Wolthuis, F., van Veen, K., de Vries, S., & Hubers, M. D. (2020). Between lethal and local adaptation: Lesson study as an organizational routine. *International journal of educational research*, 100, 101534.
- Wolthuis F., Hubers M. D., van Veen K., & de Vries S. (2021). The Concept of Organizational Routines and Its Potential for Investigating Educational Initiatives in Practice: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*.
- Zhang, L., Basham, J. D., & Yang, S. (2020). Understanding the implementation of personalized learning: A research synthesis. *Educational research review*, 31, 100339.

25

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tyn5yn05

Appendix I

Zoekstrategie

The searches below yielded 740 results on 6 June, 2024; ERIC (411 results), PsycInfo (137 results), and Web of Science Core Collection (192 results).

ERIC (Ovid, 1965 to April 2024)

1. educational objectives/ OR (learn* goal* OR education* goal* OR goal setting OR learn* objective* OR education* objective* OR learn* target* OR education* target* OR learn* aim* OR education* aim*).ti,ab,id.
2. learner controlled instruction/ OR individualized instruction/ OR learning strategies/ OR student centered learning/ OR pacing/ OR learning trajectories/ OR (learn* strateg* OR learn* profile* OR individuali* OR personali* OR tailor* OR customi* OR learn* approach* OR learn* path* OR self-paced OR learn* program* OR learn* direction* OR flexible learning OR flexible pac* OR learn* flexibility OR educational strateg* OR learn* habit* OR learn* need* OR instructional choice OR having choices OR (perceiv* ADJ3 choice) OR receiving choice* OR student* choice*).ti,ab,id.
3. cooperative learning/ OR integrated activities/ OR integrated curriculum/ OR student centered curriculum/ OR competency based education/ OR (educational concept* OR educational approach OR educational program* OR comprehensive approach OR constructive alignment OR integrated approach OR integrated curricul* OR learning-centered approach* OR goal-oriented teaching OR competency-based education OR ((learner* OR student* OR pupil*) ADJ (based OR cent* OR directed OR driven OR focused OR guided OR led))).ti,ab,id.
4. holistic approach/ OR systems approach/ OR (whole-school approach OR comprehensive approach OR systemic approach OR collective approach OR global approach OR school-wide approach OR holistic approach OR universal approach OR total school approach OR system? approach).ti,ab,id.
5. personal autonomy/ OR self actualization/ OR self control/ OR self determination/ OR self motivation/ OR self-efficacy/ OR self-actualization/ OR "self evaluation (individuals)"/ OR lifelong learning/ OR independent study/ OR (agency OR autonom* OR ((student* OR learner* OR pupil*) ADJ3 (agent* OR independent* OR authority OR control* OR leadership OR owner* OR owned* OR voice* OR negotiation OR choice OR identity OR life-long learning OR lifelong learning OR awareness OR strategic efforts OR proactiv*)) OR self-motivat* OR self-efficac* OR self-determinat* OR self-direct OR self-guid* OR self-regulat* OR self-manag* OR self-control* OR self-organi* OR self-administrat* OR self-reali*ation OR self-instructi* OR

26

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tyn5yn05

self-monitor* OR self-awareness OR self-actuali* OR self-evaluat*).ti,ab,id.

6. (grade 6 OR grade 7 OR grade 8 OR grade 9 OR grade 10 OR grade 11 OR grade 12 OR middle schools OR junior high schools OR secondary education OR high schools).el. OR grade 7/ OR grade 8/ OR grade 9/ OR grade 10/ OR grade 11/ OR grade 12/ OR middle school students/ OR junior high school students/ OR secondary school students/ OR high school students/ OR (((teen* OR youngster* OR youth* OR girl* OR boy* OR preadolesc* OR adolesc*) AND (school* OR educ* OR learning)) OR middle school* OR secondary education OR secondary school* OR 6th-grade* OR sixth-grade* OR grade 6 OR grade six OR 7th-grade* OR seventh-grade* OR grade 7 OR grade seven OR 8th-grade* OR eight-grade* OR grade 8 OR grade eight OR 9th-grade* OR ninth-grade* OR grade 9 OR grade nine OR 10th-grade* OR tenth-grade* OR grade 10 OR grade ten OR 11th-grade* OR eleventh-grade* OR grade 11 OR grade eleven OR 12th-grade* OR twelfth-grade* OR grade 12 OR grade twelve OR junior high* OR highschool* OR high school*).ti,ab,id.
7. (1 OR 2) AND (3 OR 4) AND 5 AND 6
8. limit 7 to peer reviewed
9. limit 7 to ("dissertations/theses" or "dissertations/theses - doctoral dissertations")
10. 8 OR 9

Key: / = subject heading, el = educational level, ti = title, ab = abstract, id = key concepts (other keywords added by ERIC indexers to supplement the subject headings), ADJn = word distance of maximum n words (in any order), ADJ = words next to each other (in that specific order), * = unlimited number of characters, ? = 0-1 number of characters

PsycINFO (Ovid, APA PsycInfo, 1806 to May Week 5 2024)

1. educational objectives/ OR (learn* goal* OR education* goal* OR goal setting OR learn* objective* OR education* objective* OR learn* target* OR education* target* OR learn* aim* OR education* aim*).ti,ab,id.
2. individualized instruction/ OR learning strategies/ OR (learn* strateg* OR learn* profile* OR individuali* OR personali* OR tailor* OR customi* OR learn* approach* OR learn* path* OR self-paced OR learn* program* OR learn* direction* OR flexible learning OR flexible pac* OR learn* flexibility OR educational strateg* OR learn* habit* OR learn* need* OR instructional choice OR having choices OR (perceiv* ADJ3 choice) OR receiving choice* OR student* choice*).ti,ab,id.
3. (educational concept* OR educational approach OR educational program* OR comprehensive approach OR constructive alignment OR integrated approach OR integrated curricul* OR learning-centered approach* OR goal-oriented teaching OR competency-based education OR ((learner* OR

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

- student* OR pupil*) ADJ (based OR cent* OR directed OR driven OR focused OR guided OR led)).ti,ab,id.
4. (whole-school approach OR comprehensive approach OR systemic approach OR collective approach OR global approach OR school-wide approach OR holistic approach OR universal approach OR total school approach OR system? approach).ti,ab,id.
 5. autonomy/ OR self-control/ OR self-determination/ OR self-efficacy/ OR self-actualization/ OR self-evaluation/ OR agency/ OR self-regulated learning/ OR (agency OR autonom* OR ((student* OR learner* OR pupil*) ADJ3 (agent* OR independent* OR authority OR control* OR leadership OR owner* OR owned* OR voice* OR negotiation OR choice OR identity OR life-long learning OR lifelong learning OR awareness OR strategic efforts OR proactiv*)) OR self-motivat* OR self-efficac* OR self-determinat* OR self-direct OR self-guid* OR self-regulat* OR self-manag* OR self-control* OR self-organi* OR self-administrat* OR self-reali*ation OR self-instructi* OR self-monitor* OR self-awareness OR self-actuali* OR self-evaluat*).ti,ab,id.
 6. middle school students/ OR junior high school students/ OR high school students/ OR (((teen* OR youngster* OR youth* OR girl* OR boy* OR preadolesc* OR adolesc*) AND (school* OR educ* OR learning)) OR middle school* OR secondary education OR secondary school* OR 6th-grade* OR sixth-grade* OR grade 6 OR grade six OR 7th-grade* OR seventh-grade* OR grade 7 OR grade seven OR 8th-grade* OR eight-grade* OR grade 8 OR grade eight OR 9th-grade* OR ninth-grade* OR grade 9 OR grade nine OR 10th-grade* OR tenth-grade* OR grade 10 OR grade ten OR 11th-grade* OR eleventh-grade* OR grade 11 OR grade eleven OR 12th-grade* OR twelfth-grade* OR grade 12 OR grade twelve OR junior high* OR highschool* OR high school*).ti,ab,id.
 7. (1 OR 2) AND (3 OR 4) AND 5 AND 6

Key: / = subject heading, ti = title, ab = abstract, id = key concepts (other keywords added by PsycInfo indexers to supplement the subject headings), ag = age group, ADJn = word distance of maximum n words (in any order), ADJ = words next to each other (in that specific order), * = unlimited number of characters, ? = 0-1 number of characters

Web of Science Core Collection (Web of Science Core Collection Editions: Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), 1975 - present, Social Sciences Citation Index (SSCI), 1975 - present, Arts & Humanities Citation Index (A&HCI), 1975 - present, Emerging Sources Citation Index (ESCI), 2005 - present)

1. TS=(“learn* goal*” OR “education* goal*” OR “goal setting” OR “learn* objective*” OR “education* objective*” OR “learn* target*” OR “education*

- target*” OR “learn* aim*” OR “education* aim*”)
2. TS=(“learn* strateg*” OR “learn* profile*” OR “individuali*” OR “personali*” OR “tailor*” OR “customi*” OR “learn* approach*” OR “learn* path*” OR “self-paced “ OR “learn* program*” OR “learn* direction*” OR “flexible learning” OR “flexible pac*” OR “learn* flexibility” OR “educational strateg*” OR “learn* habit*” OR “learn* need*” OR “instructional choice” OR “having choices” OR (“perceiv*” NEAR/2 “choice”) OR “receiving choice*” OR “student* choice*”)
 3. TS=(“educational concept*” OR “educational approach” OR “educational program*” OR “comprehensive approach” OR “constructive alignment” OR “integrated approach” OR “integrated curricul*” OR “learning-centered approach*” OR “goal-oriented teaching” OR “competency-based education” OR (“learner*” OR “student*” OR “pupil*”) NEAR/0 (“based” OR “cent*” OR “directed” OR “driven” OR “focused” OR “guided” OR “led”))
 4. TS=(“whole-school approach” OR “comprehensive approach” OR “systemic approach” OR “collective approach” OR “global approach” OR “school-wide approach” OR “holistic approach” OR “universal approach” OR “total school approach” OR “system\$ approach”)
 5. TS=(“agency” OR “autonom*” OR ((“student*” OR “learner*” OR “pupil*”) NEAR/2 (“agent*” OR “independent*” OR “authority” OR “control*” OR “leadership” OR “owner*” OR “owned*” OR “voice*” OR “negotiation” OR “choice” OR “identity” OR “life-long learning” OR “lifelong learning” OR “awareness” OR “strategic efforts” OR “proactiv*”) OR “self-motivat*” OR “self-efficac*” OR “self-determinat*” OR “self-direct” OR “self-guid*” OR “self-regulat*” OR “self-manag*” OR “self-control*” OR “self-organj*” OR “self-administrat*” OR “self-realiz*ation” OR “self-instructi*” OR “self-monitor*” OR “self-awareness” OR “self-actuali*” OR “self-evaluat*”)
 6. TS=((“teen*” OR “youngster*” OR “youth*” OR “girl*” OR “boy*” OR “preadolesc*” OR “adolesc*”) AND (“school*” OR “educ*” OR “learning”)) OR “middle school*” OR “secondary education” OR “secondary school*” OR “6th-grade*” OR “sixth-grade*” OR “grade 6” OR “grade six” OR “7th-grade*” OR “seventh-grade*” OR “grade 7” OR “grade seven” OR “8th-grade*” OR “eight-grade*” OR “grade 8” OR “grade eight” OR “9th-grade*” OR “ninth-grade*” OR “grade 9” OR “grade nine” OR “10th-grade*” OR “tenth-grade*” OR “grade 10” OR “grade ten” OR “11th-grade*” OR “eleventh-grade*” OR “grade 11” OR “grade eleven” OR “12th-grade*” OR “twelfth-grade*” OR “grade 12” OR “grade twelve” OR “junior high*” OR “highschool*” OR “high school*”)
 7. (#1 OR #2) AND (#3 OR #4) AND #5 AND #6

Key: TS = topic, which includes title, abstract, author keywords and Web of Science Keywords Plus, NEAR/n = word distance of maximum n words, * = unlimited number of characters, \$ = 0-1 number of characters

Appendix II

Beschrijving geïnccludeerde artikelen

Auteurs	Titel	Land	Sample	Onderzoek ontwerp
¹ Admiraal et al. (2018)	Personalizing learning with mobile technology in secondary education	Nederland	4808 leerlingen	Voor- en nameting
² Akgun (2016)	An exploratory study of shared epistemic agency in the context of knowledge building activities of middle school students	Verenigde Staten	60 leerlingen (rond de 10-11 jaar oud)	Grounded-theory onderzoek
³ Amirudin (2023)	May student-centered principles affect active learning and its counterparts? An empirical study of Indonesian curriculum implementation.	Indonesië	555 leerlingen (16-19 jaar)	Cross-sectioneel
⁴ Bahou (2012)	Cultivating student agency and teachers as learners in one Lebanese school	Libanon	13 leerlingen (grade 7/8), 10 docenten	Interviewonderzoek
⁵ Buchanan (2017)	Using the hermeneutic phenomenological method to explore the middle school student lived experience of student driven inquiry	Verenigde Staten	8 leerlingen	Hermeneutic phenomenologisch
⁶ Campbell (2009)	Leadership and student voice at one high school: an action research study	Verenigde Staten	Leerlingen (14-18 jaar)	Actie-onderzoek
⁷ Cheung & Lai (2013)	The effects of classroom teaching on students' self-efficacy for personal development	Hong Kong	16.208 leerlingen (rond de 16 jaar oud)	Cross-sectioneel onderzoek
⁸ Clarke (2013)	Lingualfolio Goal Setting Intervention and Academic Achievement: Increasing Student Capacity for Self-Regulated Learning	Verenigde Staten	618 leerlingen (12th grade)	Cross-sectioneel onderzoek
⁹ Conrad & Andrews (2023)	Collaborative agency and relationality in a high school/ college poetry partnership	Verenigde Staten	19 leerlingen (17-20 jaar oud) en 14 studenten	Case-study onderzoek
¹⁰ Doran (2004)	A Case Study of Three High Achieving Urban Fringe High Schools: Factors and Structures that Lead to High Achievement	Verenigde Staten	190 leerlingen (14-18 jaar)	Case-study onderzoek

Auteurs	Titel	Land	Sample	Onderzoek ontwerp
¹¹ Evans et al. (2015)	Learners' experience and perception of informal learning in Key Stage 3 music: a collective case study, exploring the implementation of Musical Futures in three secondary schools in Wales	Whales	31 leerlingen (11-14 jaar oud)	Case-study onderzoek
¹² Flores & Brown (2019)	An examination of student disengagement and reengagement from an alternative high school	Verenigde Staten	10 leerlingen (18 jaar), drie docenten en twee schoolleiders	Phenomenologisch onderzoek
¹³ Fraenken & Wosnitza (2019)	Students' objects of pride in a learning-focused school setting	Duitsland	134 leerlingen (10-14 jaar oud)	Logboek onderzoek
¹⁴ Gale et al. (2022)	Student Agency in a High School Computer Science Course	Verenigde Staten	204 leerlingen (15-17 jaar oud)	Interview en focusgroep onderzoek, documentanalyse
¹⁵ Gal-loway et al. (2019)	'You can...': An examination of language-minoritized learners' development of metalanguage and agency as users of academic language within a multivocal instructional approach	Verenigde Staten	45 leerlingen (16-17 jaar oud)	Focusgroepen
¹⁶ Gilead (2020)	School's Place in Nurturing Students' Jewish Identity Within a Broader Social and Cultural World: Stakeholders' Experience	Australië	31 leerlingen (jaar 5 en jaar 11)	Etnografisch onderzoek
¹⁷ Gladwin et al. (2022)	Collaborative learning on energy justice: International youth perspectives on energy literacy and climate justice	Brazilië, Canada, Colombia, Costa Rica, Finland, Ghana, India, Indonesië, Kenya, Koeweit, Nigeria, Oman, Peru, de Filipijnen, Polen, Slovenie, Zuid Korea en Uganda	207 leerlingen (14-18 jaar oud)	Case-study onderzoek
¹⁸ Hagerman & Porath (2018)	The possibilities of teaching for, with, and about social justice in a public middle school	VS (Midden-West)	50 leerlingen (waarvan 11 deelnamen aan het onderzoek)	Kwalitatief interpretatieve case-study onderzoek

Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

Auteurs	Titel	Land	Sample	Onderzoek ontwerp
19 Halliday et al. (2019)	The student voice in well-being: a case study of participatory action research in positive education	Australië	10 leerlingen (rond de 15 jaar oud)	Youth participatory action research
20 Howard & Howard (2017)	Using Tablet Technologies to Engage and Motivate Urban High School Students	VS (Zuid-West)	408 leerlingen (14-18 jaar) en 6 docenten	Sequentieel mixed-methods
21 Jasinski et al. (2014)	Environmental e-books and green goals: changing places, flipping spaces, and realizing the curriculum	VS	106 leerlingen en 28 docenten in opleiding	Veldexperiment
22 Jewitt et al. (2011)	The use of learning platforms to organize learning in English primary and secondary schools	Engeland	277 participanten (management team, docenten, leerlingen, ouders)	Case-study onderzoek
23 Juniewicz (2003)	Student portfolios with a purpose	VS	126 leerlingen, 15 docenten en 15 ouders	Vragenlijst
24 Kariipanon et al. (2018)	Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing	Australië	85 leerlingen (9-11 en 11-17 jaar oud), 35 docenten en 12 directeuren	Case-study onderzoek
25 Kitami (2019)	The Influence of Philosophy for Children on Japanese Secondary School Students' Socioemotional Learning	Japan	35 leerlingen (13-14 jaar oud)	Case-study onderzoek
26 Lazarus (2018)	Instructional choices, student participation, and the construction of knowledge in a social studies learning environment	Verenigde Staten	32 leerlingen (rond de 18 jaar oud)	Actie-onderzoek
27 Li (2017)	Evaluating high school biology modeling instruction in South Florida: a comparative case study	Verenigde Staten	1500 leerlingen (14-18 jaar)	Case-study onderzoek
28 Maulucci et al. (2014)	Urban Middle School Students' Reflections on Authentic Science Inquiry	Verenigde Staten	6 leerlingen (10-11 jaar oud)	Case-study onderzoek
29 McIntire (2006)	Activist research and student agency in universities and urban communities	Verenigde Staten	12 leerlingen (11-13 jaar oud)	Participatief Actie-onderzoek
30 Mieder & Burgos (2017)	Enhancing self-regulated practice behavior in high school instrumentalists	Verenigde Staten	30 leerlingen (rond de 15 jaar)	Voor- en nameting

32

PEDAGOGISCHE STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tyn5yn05

Auteurs	Titel	Land	Sample	Onderzoek ontwerp
31 Netcoh (2017)	Balancing freedom and limitations: a case study of choice provision in a personalized learning class	Verenigde Staten	80 leerlingen (11-13 jaar oud)	Case-study onderzoek
32 Núñez et al. (2013)	A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school	Portugal	94 leerlingen (11-14 jaar oud)	Cross-sectioneel onderzoek
33 Pardo et al. (2014)	Effects of the 3-year Sigue la Huella intervention on sedentary time in secondary school students	Spanje	682 leerlingen (12-15 jaar oud)	Quasi-experimenteel onderzoek
34 Paul et al. (2020)	Applying citizen science for sustainable development	Nepal	Ongeveer 20 leerlingen (14-15 jaar oud)	Case study
35 Phan (2020)	Exercises of voice, choice, and collaboration in a personalized learning initiative	VS	14 leerlingen en 15 docenten	Semi-gestructureerde vragenlijst en focusgroep
36 Plage et al. (2022)	Connection, connectivity and choice: Learning during COVI-19 restrictions across mainstream schools and Flexible Learning Programmes in Australia	Australië (Queensland, New South Wales and Tasmania)	20 leerlingen (gemiddeld 17 jaar oud)	Semi-gestructureerde interviews
37 Postlewaite (2023)	The Development of Adolescent Students' Self-Directed Learning Skills within a Montessori Program During COVID-19: A Longitudinal Mixed-Methods Study	Verenigde Staten	284 leerlingen (grade 7-12)	Longitudinaal Mixed-Methods onderzoek
38 Rasa et al. (2022)	Futurising science education: students' experiences from a course on futures thinking and quantum computing	Finland	22 leerlingen (16-19 jaar oud)	Phenomenologisch onderzoek
39 Raufelder & Kulakow (2021)	The role of the learning environment in adolescents' motivational development	Duitsland	1928 leerlingen (12-16 jaar oud)	Experimenteel longitudinaal vragenlijstonderzoek
40 Romanova et al. (2018)	Civil Values Awareness Formation in High School Students within the Educational Process	Rusland	382 leerlingen (15-17 jaar oud)	Quasi-experimenteel onderzoek
41 Sasson & Yehuda (2023)	Redesigning the learning environment: student motivation and personal responsibility for learning	Australië	131 (ongeveer 14-16 jaar oud)	Experimenteel onderzoek

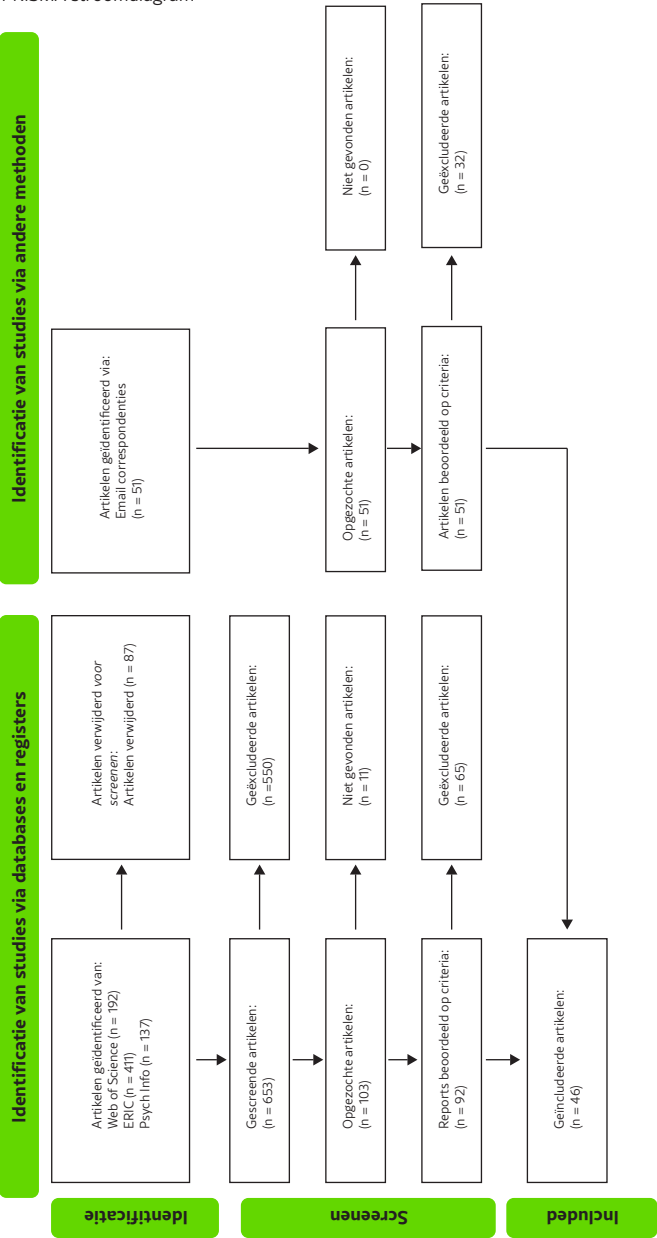
Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

Auteurs	Titel	Land	Sample	Onderzoek ontwerp
42 Schat et al. (2023)	Implementation of an integrated intercultural literary pedagogy intervention in Spanish-as-a-foreign-language classrooms in the Netherlands: An effect study at the secondary level	Nederland	473 leerlingen (15-18 jaar oud)	Quasi-experimenteel onderzoek
43 Smit et al. (2014)	Student-centered and teacher-centered learning environment in pre-vocational secondary education	Nederland	123 leerlingen (14 – 16 jaar oud)	Experimenteel onderzoek
44 Tasquier et al. (2022)	Scientific Literacies for Change Making: Equipping the Young to Tackle Current Societal Challenges	Italië	20 leerlingen (17-18 jaar oud)	Mixed-methods onderzoek
45 Weiss (2019)	A narrative inquiry: youth-adult partnerships' influence on student engagement	Verenigde Staten	4 leerlingen (14-18 jaar oud)	Narratief onderzoek
46 Wigelsworth et al. (2012)	A national evaluation of the impact of the secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme	Engeland	3306 leerlingen (11-14 jaar oud)	Quasi-experimenteel-onderzoek

Appendix III

PRISMA stroomdiagram

35
PEDAGOGISCHE
STUDIËN
103 (2026)
10.59302/tyn5yn05



Agency accommoderen in het voortgezet onderwijs: een reviewstudie naar normatieve perspectieven op leerling-agency

Auteurs

Nicolette van Halem is universitair docent bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

Brigitte de Kok is promovenda bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. Daarnaast is ze als junior onderzoeker verbonden aan het lectoraat Werken in Onderwijs en als docent werkzaam bij het Instituut voor Onderwijs en Orthopedagogiek (IvOO) van de Hogeschool Utrecht.

Femke Geijssel is geassocieerd hoogleraar transformatief onderwijsleiderschap bij de TIAS School for Business and Society, Tilburg University.

Correspondentie: Nicolette van Halem, Nieuwe Achtergracht 129, Postbus 15776, 1001 NG Amsterdam.

E-Mail: n.vanhalem@uva.nl

Abstract

Accommodating Agency in Secondary Education: A Review Study of Normative Perspectives on Student Agency

This contribution presents an analysis of 46 empirical studies to gain insight in the diverse interpretations of student agency, the implicit or explicit underlying normative frameworks, and the efforts of educational professionals to create coherence between their perspectives on agency, the learning environment, and organizational routines. Available peer-reviewed research on comprehensive educational innovation aimed at accommodating student agency in secondary education (ages 12–18) were systematically identified. The starting point for the analysis were the normative perspectives of Matusov and colleagues (2016): instrumental agency (equipping learners), effortful agency (increasing engagement), dynamically emergent agency (creating space for student initiative), and authorial agency (fostering awareness and meaningful change). In the description of the objectives and design principles of educational innovations, we were able to identify these frameworks and discover a connection between normative frameworks on agency and organizational routines. This study highlights a wide range of educational programs that each accommodate student agency in their own way. Additionally, the literature shows that normative frameworks can shift or expand through reflection on processes that emerge unexpectedly during implementation, underscoring the importance of addressing developments within practice. These findings highlight the importance of attending to how educational innovation is enacted in practice and of examining and making explicit one's own vision on student agency.

Keywords student agency, normative frameworks, educational innovation, organizational routines, secondary education

36

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/tyrn5yn05