

## Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering

N. Hendriksen, A. Logtenberg, H. B. Westbroek, en F. J. J. M. Janssen

**Samenvatting** *Teacher agency* is een concept dat aan populariteit wint omdat het in verband wordt gebracht met zowel het professioneel welbevinden van docenten, als de kwaliteit van onderwijs. Agency wordt begrepen als intentioneel: het vermogen om bewuste, waarde-gedreven keuzes te maken, en transactioneel: het ontstaat door interactie met de omgeving waardoor en waarin een individu handelt. De huidige onderzoeken naar *teacher agency* richten zich meestal op persoonlijke betekenisgeving en context (idiografisch) of op het vinden van algemene patronen (nomothetisch). Beide benaderingen hebben sterke kanten, maar missen afzonderlijk van elkaar het potentieel om agency zowel in kaart te brengen als te ondersteunen. In deze studie wordt onderzocht in hoeverre Personal Project Analysis (PPA; Little, 2015) inzetbaar is als methode die idiografische en nomothetische perspectieven combineert. Aan de hand van twee casussen wordt beschreven in hoeverre PPA aansluit bij het concept *teacher agency*, en aanzet tot reflectie op de eigen agency en de ondersteuning daarvan. Concluderend vormt PPA een bruikbaar instrument om agency van docenten in kaart te brengen én te ondersteunen.

**Kernwoorden** *teacher agency*, docentprofessionalisering, Persoonlijke Projecten Analyse (PPA), intentionaliteit, transactionaliteit

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 15 november 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:  
13 februari 2026

**Geaccepteerd:** 6 maart 2026

**Online:** 24 april 2026

### Contactpersoon

Nika Hendriksen,  
n.hendriksen@iclon.leidenuniv.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

-

### Belangen

-

1

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/jxvnd857

## 1 Inleiding

Het concept *teacher agency* wint de laatste jaren aan populariteit in de onderwijsliteratuur. Wanneer docenten handelen met agency, maken zij bewustere keuzes. Dit draagt bij aan een gevoel van autonomie en zingeving (Edwards, 2015; Sullanmaa et al., 2024). Bovendien komt innovatie van binnenuit wanneer docenten aan het roer staan van onderwijsverandering. Dit draagt bij aan draagvlak en duurzaamheid van een verandering (Ketelaar et al., 2012). Tenslotte blijkt uit onderzoek dat docenten die handelen met agency goed in staat zijn om curriculumkeuzes af te stemmen op de behoeften van leerlingen en op de schoolcontext (Hendriksen et al., 2024; Priestley et al., 2012; Robinson, 2012). *Teacher agency* draagt daarmee bij aan zowel het professioneel welbevinden van docenten, als aan de kwaliteit van het onderwijs.

Om de agency van docenten in kaart te brengen en te ondersteunen, is het nodig dat inzichtelijk gemaakt wordt wat zowel voor hen persoonlijk betekenisvol is, als ook contextueel relevant. Dit vloeit voort uit de notie dat agency zowel *intentioneel* als *transactioneel* is. *Intentionaliteit* is het vermogen om bewust keuzes te maken die passen bij je persoonlijke waarden, en om deze vervolgens om te zetten in acties (Eteläpelto et al., 2013). In dit proces ontstaat agency steeds in het samenspel tussen individuele inspanningen en contextuele factoren die samenkomen in specifieke, en altijd unieke situaties (Biesta & Tedder, 2007). Dat impliceert dat agency een tijdelijke toestand is, die kan veranderen wanneer intenties of context wijzigen (Emirbayer & Mische, 1998). Agency vereist bovendien niet alleen een *wil*; de omgeving moet ook mogelijkheden bieden voor actie (het moet *kunnen*). Daarom is agency inherent *transactioneel*; het ontstaat in interactie met de omgeving waardoor en waarin een individu handelt, waarbij deze interactie uniek is voor ieder individu. De vraag is hoe zowel intentionaliteit (de mogelijkheid om bewuste keuzes te maken en deze om te zetten in acties) als transactionaliteit (contextueel relevante aspecten die agency ondersteunen dan wel belemmeren) gelijktijdig in kaart gebracht en bevorderd kunnen worden.

Een kort overzicht van empirische studies naar *teacher agency* laten zien dat vaak ofwel gekozen is voor een idiografische, ofwel een nomothetische benadering (zie Tabel 1). Beide benaderingen hebben zowel voor- als nadelen als het gaat om het ondersteunen en in kaart brengen van agency. Idiografische benaderingen geven een rijk beeld van unieke ervaringen, motivaties en contexten van individuele docenten. Dit maakt inzichtelijk waardoor agency van een individuele docent versterkt of belemmerd wordt: transactionele en intentionele aspecten van agency kunnen met deze benadering diepgravend in kaart gebracht worden. Methodologieën die idiografische benaderingen mogelijk maken zijn echter tijdrovend en zeer uitgebreid, wat het *winnowing*-probleem met zich meebrengt: de hoeveelheid data biedt talloze interpretatiemogelijkheden (Little, 2006). Daardoor is het uitdagender

## 2

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/jxvnd857

om de focus te leggen op de essentiële onderdelen van agency – ook voor de individuele docent zelf in een reflectieproces – en hoe de agency van individuen of groepen zich in de loop van tijd ontwikkelt. Nomothetische benaderingen richten zich op het identificeren van brede trends en terugkerende patronen, en maken het mogelijk om zicht te krijgen op generaliseerbare aspecten van agency. Daarmee bieden nomothetische benaderingen meer systematiek door agency terug te brengen tot essentiële dimensies, maar hierbij bestaat het risico dat de aandacht voor persoonlijke betekenis (intentionaliteit) en contextuele complexiteit (transactionaliteit) verloren gaat.

**Tabel 1**

Overzicht van toonaangevende studies naar type benadering en gebruikte methodologieën

| Studie                            | Methode                                           | Dataverzameling                                                        | Analyse                              | Benadering                                                   |
|-----------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Priestley et al. (2012)           | Kwalitatieve casusbeschrijving van schoollocaties | Interviews, lesobservaties                                             | Thematische analyse                  | Idiografisch                                                 |
| Tao & Gao (2017)                  | Longitudinale casusstudie                         | Interviews, documenten, veldnotities                                   | Narratieve analyse                   | Idiografisch                                                 |
| Reinius et al. (2022)             | Kwalitatief                                       | Diepte-interviews met expert-leraren                                   | Thematische analyse                  | Idiografisch                                                 |
| Heikonen et al. (2020)            | Kwantitatieve, longitudinale vragenlijststudie    | Jaarlijkse vragenlijst bij student-docenten                            | SEM                                  | Nomothetisch                                                 |
| Auteur (2019)                     | Kwalitatieve, longitudinale studie                | Vakdidactische dossiers                                                | Casusbeschrijvingen                  | Idiografisch                                                 |
| Pantić (2017)                     | Mix van kwalitatieve en kwantitatieve methoden    | Vragenlijst, interviews, observaties, logboeken                        | Thematisch + descriptieve statistiek | Mixed (idiografisch via casus, nomothetisch via vragenlijst) |
| Pantić (2021)                     | Kwalitatieve casusstudie                          | Zelfontworpen logboek-tool TRAC                                        | Narratief                            | Idiografisch                                                 |
| Mathieson (2011)                  | Kwalitatief                                       | Reflectieve blogs, reflectieve opdrachten, discussies tijdens sessies, | Narratief                            | Idiografisch                                                 |
| Eteläpelto et al. (2015)          | Kwalitatieve casusstudie                          | Interviews met beginnende docenten                                     | Thematische analyse                  | Idiografisch                                                 |
| Vähäsantanen et al. (2015)        | Kwantitatieve instrumentontwikkeling              | Vragenlijst                                                            | Verklarende factoranalyse            | Nomothetisch                                                 |
| Kusters et al. (2023)             | Kwalitatief                                       | Interviews                                                             | Thematische analyse                  | Idiografisch                                                 |
| Oolbekkink-Marchand et al. (2018) | Kwalitatieve casusbeschrijvingen                  | Interviews, logboeken                                                  | Thematische analyse                  | Idiografisch                                                 |

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

Voor het in kaart brengen en ondersteunen van *agency* is het dus belangrijk om nomothetische en idiografische benaderingen zodanig te combineren dat dit reflectie op eigen *agency* bevordert, en het *winnowing*-probleem zoveel mogelijk vermeden wordt. In deze studie onderzoeken we de toepasbaarheid van Personal Project Analysis (PPA) als een integratieve methode om *agency* van docenten zowel in kaart te brengen als te ondersteunen. PPA is oorspronkelijk ontwikkeld om *well-being* in kaart te brengen: een concept dat nauw verweven is met *agency*, in de zin dat beide elkaar wederzijds beïnvloeden; *agency* versterkt welzijn, en omgekeerd draagt welzijn bij aan de *agency* van individuen (Little, 2014). De meerwaarde van PPA ligt in het vermogen om een brug te slaan tussen idiografische en nomothetische benaderingen die in het huidige onderzoeksveld vaak gescheiden blijven, of twee verschillende onderzoeksinstrumenten behoeven indien deze gecombineerd worden. Door persoonlijke projecten als analyse-eenheid te gebruiken, ontsluit PPA in relatief korte tijd rijke kwalitatieve data over de intentionaliteit van docenten (het bewust handelen binnen deze projecten) in directe relatie tot de context waarin zij handelen (transactionaliteit). Bovendien brengt het instrument focus aan door zich te richten op specifieke dimensies en kan het door kwantificeerbare data op deze dimensies de *agency* ontwikkeling over tijd en over grotere groepen in kaart brengen. Daarnaast nodigt deelname aan PPA uit tot kritische reflectie op de professionele ruimte en persoonlijke intenties, wat aanknopingspunten biedt voor professionalisering en het ondersteunen van *agency*. Hieruit volgen de volgende onderzoeksvragen:

In hoeverre en op welke wijze biedt Personal Project Analysis (PPA) mogelijkheden om teacher *agency* (als intentioneel en transactioneel fenomeen) zowel in kaart te brengen als te ondersteunen?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden, worden de volgende deelvragen gehanteerd, gericht op zowel de wetenschappelijke als praktische relevantie van deze studie:

Hoe komt de toepasbaarheid van de verschillende onderdelen van PPA tot uiting in verschillende contexten, gericht op het in kaart brengen van transactionaliteit en intentionaliteit?

In welke mate stimuleert deelname aan PPA kritische reflectie die docenten in staat stelt om concrete handelingsmogelijkheden te formuleren en daarmee hun *agency* te ondersteunen?

## 2 Theoretisch kader

### 2.1 Fundamentele kenmerken van *agency*: intentionaliteit en transactionaliteit

Grofweg drie tradities hebben de hedendaagse theorie over *teacher agency* hoofdzakelijk beïnvloed: 1) de sociaal-cognitieve, 2) de sociaal-culturele en 3) de

ecologische benadering. Hieronder worden deze benaderingen kort besproken, en wordt aangegeven hoe zij samengevat kunnen worden in twee kenmerken van agency: *transactionaliteit* en *intentionaliteit*.

Bandura (2006) wordt gezien als grondlegger van de sociaal-cognitieve benadering. Hij onderscheidt vier kerneigenschappen van menselijke agency: intentionaliteit (ik wil iets bereiken, dus ik onderneem actie), voorbedachtheid (ik denk na over de gevolgen van mijn handelingen en bereid me daarop voor), zelfreactiviteit (ik voer mijn plannen uit en stuur mezelf bij wanneer het nodig is) en zelfreflectie (wat ging goed, wat kan beter, en waarom deed ik wat ik deed?). Met deze vier kerneigenschappen benadrukt Bandura vooral het intentioneel handelen van het individu, vóór, tijdens en na het handelen.

Binnen de sociaal-culturele benadering staat de rol van de omgeving meer centraal. Deze benadering is uitgewerkt in object-georiënteerde en subject-georiënteerde benaderingen. De object-georiënteerde benadering interpreteert agency als relationeel en gedistribueerd over sociale groepen, collectieve hulpmiddelen en objecten (agency ontstaat *tussen* mensen, dingen en systemen; het is niet iets dat je alleen 'bezit'). De subject-georiënteerde benadering ziet agency als gevormd door individuen die interacteren met hun sociaal-culturele omgeving (agency bevindt zich *in interactie met het individu*, en wordt gevormd door hoe dat individu omgaat met de omgeving) (Eteläpelto et al., 2013).

Ten slotte bouwt de ecologische benadering voort op het temporele model van agency zoals omschreven door Emirbayer en Mische (1998). Dit model stelt dat de agency van individuen altijd gevormd wordt door vroegere ervaringen (iteratief), de huidige contextuele mogelijkheden en beperkingen (praktisch-evaluatief) en toekomstoriëntaties (projectief) (zie ook Priestley et al., 2015a). De ecologische benadering is door De Boer et al. (2019) uitgewerkt voor docenten in de onderwijscontext vanuit het praktische idee van *fields of affordances*; mogelijkheden die docenten zien in hun huidige onderwijscontext om hun agency verder uit te breiden.

Waar de sociaal-cognitieve benadering vooral de focus legt op intentionaliteit, legt de sociaal-culturele (en dan met name de object-georiënteerde benadering) vooral de nadruk op transactionaliteit. De ecologische benadering lijkt beiden te omvatten, maar zich ook te richten op de oorsprong van persoonlijke intenties (vroegere ervaringen en wensen voor de toekomst). Binnen de ecologische benadering is de persoonlijke context het speelveld dat handelen in lijn met deze intenties mogelijk maakt of belemmert. Daarmee vullen de drie tradities elkaar aan. Deze studie richt zich op de overlap tussen deze tradities: agency als *intentioneel* en *transactioneel*.

Intentionaliteit gaat over de mate waarin een individu in staat is om bewuste keuzes te maken en te evalueren of een actie in lijn, of juist in strijd is met persoonlijke waarden, doelen en overtuigingen (Oolbekkink-Marchand et al., 2017). Intentionaliteit impliceert dat onderzoek naar agency de persoonlijke

waarden, doelen en overtuigingen van docenten in kaart moet brengen, evenals de mate waarin hun handelen hiermee in lijn is. Tegelijk impliceert transactionaliteit dat de context waarbinnen het handelen van docenten tot uiting komt nauwkeurig in beeld moet worden gebracht. Er is namelijk een dialectische relatie tussen enerzijds de intenties en doelen van de docent, en anderzijds de context die docenten in staat stelt om te handelen in overeenstemming met deze doelen. Onder deze context vallen zowel onderdelen van de letterlijke, fysieke omgeving, als ook impliciete structurele factoren die meer ingebed zijn in de culturele en sociale normen van de omgeving, zoals bijvoorbeeld ongeschreven regels over samenwerking tussen collega's of verwachtingen van leidinggevendenden (Eteläpelto et al., 2013).

Concluderend, *teacher agency* kan het beste gezien worden als een tijdelijke staat, die wordt bepaald door persoonlijke intenties en externe omstandigheden. Agency is dan ook geen karaktereigenschap of competentie, maar een toestand die bereikt kan worden door *“de interactie tussen individuele inspanningen, aanwezige beschikbare middelen, contextuele en structurele factoren die bij elkaar komen in specifieke en altijd unieke situaties”* (Biesta & Tedder, 2007, p. 137). Deze staat verandert wanneer ofwel de persoonlijke intenties, ofwel de context veranderen (Mathieson, 2011; Pantić & Florian, 2015).

## 2.2 Teacher agency ondersteunen

Agency is geen statisch ‘bezit’ of vaststaande eigenschap, maar een dynamische toestand die steeds opnieuw tot stand komt. Door dit dynamische karakter van agency ontstaat ook de mogelijkheid voor groei en verandering. Het ondersteunen van agency kan zich daarom ook richten op het interveniëren in deze tijdelijke toestand, met als doel het in balans brengen van persoonlijke intenties en de context. Een cruciaal concept hierbij is de ‘ervaren professionele ruimte’ (Meirink et al., 2018; Oolbakkink-Marchand et al., 2017): de ruimte waarbinnen persoonlijke doelen en actuele mogelijkheden in de praktijk samenkomen. Het belang van professionele ruimte wordt vaak in verband gebracht met eigen professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling (Kessels, 2018). Dit concept suggereert ook dat docenten acteren *via* hun omgeving, in plaats van enkel *in* hun omgeving. Docenten kunnen zich bewuster worden van hun professionele ruimte door kritisch te reflecteren op de kansen en belemmeringen in hun praktijk en op hun eigen intenties (Oolbakkink-Marchand et al., 2017). Kritisch inzicht in de eigen mogelijkheden en die van de praktijk biedt de gelegenheid om voorbij te gaan aan de huidige situatie van agency en deze te versterken (Leijen et al., 2020; Mathieson, 2011; Pantić, 2021).

Een factor die in onderzoek naar agency regelmatig naar voren komt is het belang van ruimtes waar samenwerking centraal staat en docenten bijvoorbeeld hun overtuigingen, persoonlijke waarden en diverse perspectieven kunnen delen, werken aan hun professionele identiteitsvorming en academische kennis

kunnen opdoen (Philpott & Oates, 2017; Rushton et al., 2025; Schaap & De Bruijn, 2015). Het daadwerkelijk verankeren van initiatieven die voortkomen uit persoonlijke intenties van docenten blijkt vooral afhankelijk van de mate waarin de schoolcultuur samenwerking faciliteert en docenteninitiatieven serieus neemt (Hendriksen et al., 2024; H. Oolbakkink-Marchand et al., 2022; Rushton et al., 2025). Deze uitkomsten onderschrijven het belang van een ondersteunend management en algehele schoolcultuur in het ondersteunen van agency.

PPA biedt de mogelijkheid tot kritische reflectie op deze ervaren professionele ruimte. Persoonlijke projecten vormen de eenheid van analyse, omdat zij fungeren als dragers van de transactie tussen intentionele keuzes van de participant en de specifieke context (Little, 2000). De methodiek vraagt docenten om hun persoonlijke projecten te formuleren en kritisch te reflecteren op hoe en in welke mate deze persoonlijke projecten nog in lijn zijn met hun persoonlijke doelen en waarden. Daarnaast stelt PPA docenten in staat om hun projecten te evalueren op basis van ervaren verbondenheid, zoals de mate van samenwerking en kennisdeling met anderen. Daarmee levert PPA inzicht op in de ervaren professionele ruimte op basis waarvan docenten nieuwe handelingsvoornemens kunnen formuleren. Dit maakt dat PPA kan gezien worden als *interventie* die helpt om duidelijk te maken welke factoren de agency van docenten belemmeren of juist stimuleren. Deze inzichten kunnen vervolgens aanknopingspunten bieden voor aanpassingen in de omgeving en voor professionaliseringsactiviteiten, zodat persoonlijke intenties en contextuele omstandigheden beter met elkaar in balans komen.

## 7

### 2.3 Persoonlijke Projecten Analyse (PPA) om teacher agency in kaart te brengen en te ondersteunen

Persoonlijke Projecten Analyse lijkt te voldoen aan kenmerken die docenten in staat stellen om hun agency te ondersteunen op basis van kritische reflectie. Toch is nu nog onvoldoende duidelijk hoe de onderdelen van PPA aansluiten bij de kenmerken van agency: transactionaliteit en intentionaliteit. In deze paragraaf beschrijven per onderdeel (of module) van PPA hoe deze aansluit bij zowel het in kaart brengen van intentionaliteit als transactionaliteit.

Allereerst is het belangrijk om te benadrukken dat binnen PPA *persoonlijke projecten* worden gezien als primaire eenheid van analyse. Projecten kunnen variëren van routinematige, alledaagse taken (bijvoorbeeld: ‘mijn leerling/studentadministratie op orde houden’) tot meer gepassioneerde projecten die raken aan diepere morele doelen van docenten (bijvoorbeeld: ‘mij inzetten voor een rechtvaardiger onderwijssysteem’). Alle projecten worden geëvalueerd binnen vier verschillende onderdelen van PPA, genaamd ‘modules’. Deze vier modules kunnen worden geselecteerd, aangevuld en aangepast worden afhankelijk van de onderzoeksvraag (Little & Coulombe, 2015). PPA bestaat in de basis uit 1) een uitvraagmatrix, 2) een beoordelingsmatrix, 3) een cross-

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

impactmatrix, en 4) deelname aan een *laddering*-opdracht van het project. (Voor een volledige beschrijving van hoe deze verschillende modules werken, zie Little en Gee (2007)).

1. De uitvraagmatrix. Tijdens deze module worden deelnemers gevraagd hun belangrijkste projecten op te sommen. Deze projecten worden in eigen bewoordingen van de deelnemers genoteerd. De focus ligt in deze studie bewust op werk-gerelateerde projecten vanwege de relevantie met betrekking tot het concept *teacher agency* welke zich richt op de professionele identiteit en context. De uitvraagmatrix sluit aan bij de intentionaliteit van docenten omdat projectbeschrijvingen in idiosyncratische taal (in de bewoordingen van de deelnemers) omschrijven wat zij behelzen, en omdat docenten een intentionele keuze maken welke projecten zij op het moment van uitvragen het meest belangrijk achten. Daarnaast bevatten projectbeschrijvingen contextuele elementen, waardoor de koppeling tussen de docent en de specifieke onderwijspraktijk direct aanwezig is en het op deze manier transactionele elementen bevat.

2. De beoordelingsmatrix. Binnen deze module wordt aan deelnemers gevraagd om een selectie van meest belangrijke projecten te scoren op een schaal van 1–10, op basis van items rond *betekenisvolheid* (bijv. In welke mate sluit dit project aan bij jouw persoonlijke waarden die richting geven aan je leven?); *haalbaarheid* (bijv.: In welke mate voel jij je bekwaam om dit project uit te voeren? Hoe toereikend/adequaats is de hoeveelheid tijd die je aan dit project te besteden hebt?) en *verbondenheid* (bijv. hoe zichtbaar is dit project voor de mensen in jouw professionele omgeving die dicht bij je staan?). Door evaluatie van projecten op mate van betekenisvolheid, wordt expliciet in beeld gebracht in hoeverre acties (projecten) in lijn zijn met persoonlijke waarden en overtuigingen. Daarmee wordt beschreven in hoeverre dit intentionele projecten zijn. Daarnaast maken de dimensies haalbaarheid en verbondenheid de wisselwerking met de context meetbaar en geven ze inzicht in hoeverre de omgeving de benodigde ruimte biedt om de intenties ook daadwerkelijk uit te voeren (transactionaliteit).

3. De cross-impactmatrix. Deze module richt zich op de onderlinge verbanden tussen projecten. Deelnemers benoemen in welke mate (aangegeven met plussen en minnen) elk project andere persoonlijke projecten beïnvloedt. De beoordeling gebeurt op een schaal van –2 tot +2. Een hoge positieve score duidt op een sterke verankering van het project in andere projecten. Projecten met een hoge *cross-impact* score weerspiegelen vaak ook de centrale waarden van een persoon (Little & Gee, 2007). Projecten met een hoge score zijn dus sterk intentionele projecten. Een negatieve *cross-impact* score duidt op een gebrek aan controle over een project, wat suggereert dat het wordt beperkt door andere projecten. Een neutrale score betekent dat het project op een vrij geïsoleerde manier wordt uitgevoerd en geen invloed heeft op andere projecten. In zijn totaliteit brengt deze module de contextgebondenheid van handelen –

en dus transactionaliteit – in kaart, omdat het benadrukt dat projecten elkaar wederzijds kunnen versterken of belemmeren (door bijvoorbeeld tijdgebrek of conflicterende belangen).

4. De *laddering*-module. Deze module gebruikt een *laddering*-techniek om dieper in te gaan op individuele projecten. Door iteratieve ‘waarom’-vragen worden de onderliggende waarden en hogere doelen van een project geëxpliciteerd, wat de intentionele kern van het project van de docent verduidelijkt. Omgekeerd maken ‘hoe’-vragen concrete acties en uitvoeringsstrategieën zichtbaar. Dit laat zien hoe de docent intenties vertaalt naar handelen binnen de mogelijkheden en beperkingen van de alledaagse onderwijspraktijk (transactionaliteit). Deze *laddering*-techniek (waarvan de visuele weergave van de doel-middel relaties tussen hogere doelen en lagere-orde doelen ook wel bekend staat als een *doelsysteem*) biedt docenten een waardevolle reflectietool voor hun dagelijkse lespraktijk en helpt hen mogelijkheden tot verdere professionalisering te ontdekken (zie voor theoretische toelichting Westbroek et al., 2024).

## 2.4 Methodologische criteria

PPA is oorspronkelijk ontwikkeld om *well-being* te meten. Om de inzetbaarheid van PPA als valide instrument voor *teacher agency* te verantwoorden is het noodzakelijk om expliciet aan te tonen hoe de bestaande methodologische criteria van het instrument aansluiten bij de fundamentele kenmerken van agency. In deze paragraaf wordt concreet onderbouwd hoe de criteria van PPA (zie bijvoorbeeld Little en Coulombe (2015), Little (2014) en Little (2000)) conceptueel corresponderen met het intentionele en transactionele karakter van agency (Tabel 2).

Tabel 2

Methodologische criteria van persoonlijke projecten analyse (PPA)

| Criteria                                  | Beschrijving                                                                                                                                                                                     | Transactionaliteit | Intentionaliteit | Agency ontwikkeling over tijd | Agency bevorderen |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------|-------------------------------|-------------------|
| Persoonlijk relevant                      | Richt zich op belangrijke aspecten van de leefwereld van de deelnemers, zoals zij die zelf definiëren en uitdrukken in hun eigen, idiosyncratische taal.                                         | X                  | X                |                               |                   |
| Ecologisch representatief                 | Laat zien hoe objectieve en subjectieve elementen van de context van de deelnemers invloed hebben.                                                                                               | X                  |                  |                               |                   |
| Integratief                               | Biedt één instrument om de cognitieve, gedragsmatige, affectieve en sociale aspecten van de ervaringen van deelnemers te documenteren, rond hun persoonlijke projecten.                          | X                  | X                |                               |                   |
| Systemisch                                | Documenteert de onderlinge relaties tussen de meerdere projecten die deelnemers gelijktijdig nastreven, en die samen hun persoonlijke project-systeem vormen.                                    | X                  | X                |                               |                   |
| Midden-niveau                             | Biedt zicht op zowel lagere-orde (bijv. handelingen) als hogere-orde (bijv. waarden en aspiraties) aspecten van menselijke ervaringen.                                                           | X                  | X                |                               |                   |
| Gelijktijdig idiografisch en nomothetisch | Maakt analyse mogelijk van relaties tussen project-dimensies op deelnemerniveau (binnen de verschillende projecten van een individu) en op steekproef-niveau (over alle projectensystemen heen). | X                  | X                | X                             |                   |
| Direct toepasbaar                         | Richt zich op een hanteerbare analyse-eenheid die kan worden benut in individuele en sociale interventies.                                                                                       |                    |                  | X                             | X                 |
| Evocatief                                 | Geeft deelnemers de kans tot zelfreflectie en nieuwe inzichten over zichzelf.                                                                                                                    |                    |                  |                               | X                 |
| Temporeel sensitief                       | Legt de dynamische aard van persoonlijke projecten vast met voortgangsstadia.                                                                                                                    |                    |                  | X                             |                   |
| Potentieel als sociale indicator          | Levert beleidsrelevante gegevens op over de kwaliteit van de sociaalecologische omgevingen waarin de deelnemers zich ontwikkelen.                                                                | X                  |                  | X                             |                   |
| Modulair                                  | Biedt modules die geselecteerd, aangepast en aangevuld kunnen worden om het beste antwoord te geven op de onderzoeksvraag in de specifieke onderzoekscontext.                                    | X                  |                  |                               |                   |

Noot. Tabel overgenomen uit Little & Coulombe (2015) Personal projects analysis. In: Wright J (ed.) *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 2nd ed. Oxford: Elsevier, pp. 757–765. Pagina 758

Allereerst sluit PPA aan bij wat *persoonlijk relevant* en dus intentioneel is door persoonlijke constructen (projecten) in idiosyncratische taal te onderzoeken. De persoonlijke relevantie van projecten weerspiegelt bovendien het transactionele karakter van agency: de projectbeschrijvingen en verwoordingen van de projecten bevatten belangrijke contextuele elementen. Dit geeft zicht op de context waardoor en waarbinnen een docent handelt.

Persoonlijke projecten zijn per definitie ondernemingen binnen een specifieke context en zijn daarom *ecologisch representatief*. Zij dienen als ‘draggers’ van de transacties tussen personen en hun specifieke context en zijn persoonlijke constructen waardoor individuen de wereld beschouwen (Little, 2014). Ze bieden informatie over de bril waarmee projecten worden ervaren/bekeken, maar ook over elementen van de objectief waarneembare wereld. Dit criterium sluit daarmee aan bij het principe van agency als transactioneel.

Beiden komen samen in het criterium *integratief*. Dit criterium beschrijft hoe PPA één instrument biedt om zowel de cognitieve/gedragsmatige (intentie) en sociale/omgevingsfactoren (transactie) van ervaringen gelijktijdig te documenteren. Dit integratieve karakter komt ook terug in het *gelijktijdig nomothetisch en idiografisch* – criterium. Bijvoorbeeld de beoordelingsmatrix, waar deelnemers hun persoonlijke projecten evalueren met dimensiescores, maakt idiografische evaluatie binnen een casus mogelijk, maar kan ook gebruikt worden voor grotere nomothetische analyses. De combinatie van nomothetische en idiografische data stelt onderzoekers enerzijds in staat om een rijk en genuanceerd beeld te schetsen van persoonlijke motivaties en specifieke contexten (intentionaliteit en transactionaliteit) van individuele docenten. Anderzijds biedt een dergelijke dataset de mogelijkheid om zicht te krijgen op essentiële dimensies van agency, in potentie van grote groepen docenten. Daarnaast maakt deze focus het mogelijk om de ontwikkeling van agency over tijd zichtbaar te maken, hetgeen van belang is aangezien agency temporeel sensitief en dynamisch is.

Het criterium *systemisch* wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de *cross-impact* module van PPA waar deelnemers de impact van hun meest belangrijke persoonlijke projecten op elkaar onderzoeken. Sommige projecten zijn sterker gerelateerd aan elkaar dan anderen; deze projecten kunnen gezien worden als kernprojecten en ondersteunen de structuur van iemands projectsysteem. Deze projecten weerspiegelen vaak de centrale waarden van een persoon (Little & Gee, 2007). Daarmee zeggen zij iets over de mate van intentionaliteit van het projectsysteem. Wanneer dit soort projecten in het geding komen, heeft dit invloed op het gehele systeem. Dat laatste verwijst ook naar de contextgebondenheid van handelen in relatie tot mogelijkheden en beperkingen in relatie tot de meerdere projecten van een individu, en zegt dus iets over de transactionaliteit van een project.

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

De *laddering* module legt het *midden-niveau* van persoonlijke projecten bloot. Een persoonlijk project verbindt hogere-orde aspecten van menselijke ervaringen (waarden en aspiraties) altijd aan lagere orde aspecten daarvan (concrete handelingen). Door *laddering* worden beiden aspecten zichtbaar: hoe-*laddering* kan met name gezien worden als een visuele uitwerking van de intentionaliteit van een project, terwijl de waarom-*laddering* met name een uitwerking is van achterliggende doelen en waarden van een project binnen de mogelijkheden en beperkingen van diens context (transactionaliteit). Deze uitwerking bevat daarmee ook belangrijke aspecten van de context waarin een persoon zich begeeft.

De opvolgende criteria in Tabel 1 verwijzen naar het potentieel van PPA om agency te ondersteunen en om de agency-ontwikkeling over tijd inzichtelijk te maken. Verschillende studies onderschrijven dat het gebruik van een reflectie-instrument een waardevolle aanpak is om agency te ondersteunen, omdat het docenten in staat stelt om hun intenties kritisch te evalueren en om nieuwe mogelijkheden te zien binnen de huidige context (o.a. Leijen et al., 2020). De criteria *direct toepasbaar* en *evocatief* verwijzen naar de mogelijkheid van PPA als interventie-instrument: het richt zich op reflectie van deelnemers op een hanteerbare analyse-eenheid (project) die gebruikt kan worden om persoonlijke intenties en de context met elkaar in balans te brengen. Omdat dit proces veranderlijk is, biedt het ook de mogelijkheid om de ontwikkeling van agency over de tijd in kaart te brengen (criterium *temporeel sensitief*). Daarnaast levert PPA gegevens op over de kwaliteit van de omgeving die docenten in staat stelt om intentioneel te handelen, dat wijst op het criterium *potentieel als sociale indicator*. Op basis van deze informatie kan beleid worden afgestemd, zodat de omgeving zoveel mogelijk agency-ondersteunend ingericht kan worden.

Het laatste criterium, *modulair*, heeft in eerste instantie betrekking op de mogelijkheden en flexibiliteit van PPA. Echter, dit criterium is ook essentieel om recht te doen aan het transactionele karakter van agency. PPA bestaat uit verschillende modules die geselecteerd, aangepast en aangevuld kunnen worden om aan te sluiten bij de specifieke onderzoeksvraag. Er kunnen ook *ad-hoc dimensies* worden toegevoegd om specifiekere aspecten van groepen/personen en hun unieke contexten mee te nemen (Little & Coulombe, 2015). Samen met dit modulaire karakter stelt PPA onderzoekers in staat om het instrument zo af te stemmen dat specifieke transacties van persoonlijke intenties binnen hun omgeving gevangen kunnen worden.

### 3 Methode

#### 3.1 Opzet

Deze exploratieve en beschrijvende studie beoogt de bruikbaarheid van Persoonlijke Projecten Analyse (PPA) te verkennen als onderzoeksmethode voor het in kaart brengen van teacher agency en als professionaliseringsinstrument

ter ondersteuning ervan. Omdat de focus van deze studie ligt op de methodologische werking van het instrument, omvat de opzet een systematische evaluatie van de PPA-modules binnen twee uiteenlopende contexten. De selectie van de twee contrastrijke casussen – een academisch docent die zich richt op onderwijsinnovatie (Hendriksen et al., 2024b) en een docent in het voortgezet onderwijs gericht op inclusief onderwijs (Hendriksen et al., 2024a) maakt het mogelijk om de werking van PPA te evalueren bij verschillende typen deelnemers en sectoren. Hierdoor kan per module geëvalueerd worden in hoeverre PPA geschikt is om de intentionaliteit en transactionaliteit van agency inzichtelijk te maken, en tegelijkertijd de kritische reflectie stimuleert om de agency van docenten te ondersteunen.

### 3.2 Context en deelnemers

Catherine (pseudoniem), een hoogleraar aan de Faculteit der Natuurwetenschappen, nam deel aan een PPA-sessie met betrekking tot docent-geïnitieerde onderwijsinnovatie. Naast haar verantwoordelijkheden op het gebied van onderwijs en onderzoek, gaf zij op dat moment leiding aan zowel een onderzoeksteam als een masterprogramma. In het kader van deze studie richtte zij zich op een project dat zij samen met een junior-docent uitvoert. Het project verkent de mogelijkheden van het inzetten van online onderwijsmodules binnen de masteropleiding Chemie. Catherine nam deel aan twee individuele online sessies via Zoom met de onderzoeker, waarin zij verschillende modules van PPA doorliep. Catherine werd benaderd door de hoofdonderzoeker, geïnformeerd over de doelstellingen van het onderzoek en uitgenodigd om vrijwillig deel te nemen. De eerste sessie duurde ongeveer anderhalf uur en de tweede sessie een half uur.

Deelnemer Gerhard (pseudoniem) nam deel aan een sessie waarin PPA werd ingezet om de agency van docenten in kaart te brengen met betrekking tot inclusief onderwijs. Gerard werd benaderd omdat de onderzoeker schoolleiders vroeg om docenten te noemen die zij vaardig achten in omgang met culturele diversiteit op school. Deze docenten kregen een uitnodiging voor vrijwillige deelname en mochten collega's voorstellen die ook mee konden doen. Op het moment van deelname had Gerard 16 jaar ervaring als docent Aardrijkskunde in het voortgezet onderwijs en combineerde dit met een functie als lerarenopleider aan de universiteit.

#### *Data & Procedure*

In beide casussen is de PPA-procedure gevolgd zoals beschreven in het theoretisch kader. PPA is modulair en flexibel: volgorde en inhoud kunnen aangepast worden aan de context/onderzoeksvraag (Little & Gee, 2007). Vanuit deze gedachte is PPA in beide casussen net iets anders ingezet, afhankelijk van de onderzoeksvraag en praktische overwegingen. De toepassing van de PPA-

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

procedure in beide casussen is afgebeeld in tabel 3. In deze studie beperken we ons echter alleen tot wat de casussen gemeenschappelijk hebben met betrekking de inzet van PPA, zodat vergelijkingen tussen de casussen gemaakt kunnen worden. In de tweede sessie van Catherine, twee weken na de eerste sessie, werden twee modules nogmaals uitgevraagd om de verandering in agency-ervaring zichtbaar te maken. In de sessie van Gerard zijn de vijf modules verspreid over twee sessies en een tussentijdse vragenlijst. Ook in deze casus zat er ongeveer twee weken tussen de eerste en de tweede interviewsessie. In beide casussen komen de volgende modules terug: 1) de uitvraagmatrix 2) de *cross-impactmatrix*, 3) de beoordelingsmatrix 4) *laddering*-module en 5) een doelensamenhang matrix (extra module, zie beschrijving hieronder).

Tabel 3  
Toepassing van PPA procedure bij beide deelnemers

| Catherine         |                            |                                                                                                                                  |         |
|-------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| Fase              | Modules                    | Vorm                                                                                                                             | Tijd    |
| Sessie 1          | Uitvraagmatrix             | Invullen onder begeleiding van onderzoeker                                                                                       | 1,5 uur |
|                   | Cross-impact matrix        |                                                                                                                                  |         |
|                   | Beoordelingsmatrix         |                                                                                                                                  |         |
|                   | Laddering                  |                                                                                                                                  |         |
|                   | Doelensamenhang            |                                                                                                                                  |         |
| Sessie 2          | Cross-impact               | Invullen onder begeleiding van onderzoeker                                                                                       | 30 min  |
|                   | Beoordelingsmatrix         |                                                                                                                                  |         |
|                   | Evaluatievragen proces PPA |                                                                                                                                  |         |
| Gerard            |                            |                                                                                                                                  |         |
| Fase              | Modules                    | Vorm                                                                                                                             | Tijd    |
| Sessie 1          | Uitvraagmatrix             | Semi-gestructureerd interview                                                                                                    | 1,5 uur |
|                   | How-laddering              |                                                                                                                                  |         |
| Tussen sessies in | Beoordelingsmatrix         | Vragenlijst in Excel, individueel invullen                                                                                       | 20 min  |
|                   | Cross-impact matrix        |                                                                                                                                  |         |
| Sessie 2          | Why-laddering              | Interview met modules als basis voor gestructureerd uitvragen van hoger liggende doelen en samenhang tussen doelen van projecten | 1,5 uur |
|                   | Doelensamenhang            |                                                                                                                                  |         |

Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering

### *Doelensamenhangmatrix*

Deze module is speciaal toegevoegd aan de oorspronkelijke PPA-opzet met als doel de agency van docenten te ondersteunen. De module is gebaseerd op het principe dat het herkennen en formuleren van handelingsmogelijkheden cruciaal is voor het versterken van de agency van docenten (De Boer et al., 2019; Edwards, 2015). In deze module werden de deelnemers gevraagd de belangrijkste doelen van projecten te selecteren. Vervolgens is aan de deelnemers gevraagd elk project te beoordelen in een kruistabel, waarbij ze aangeven in hoeverre het project een bron van conflict is of juist een faciliterende rol speelt ten opzichte van een ander project. In de matrix wordt dit aangegeven met een waardering van ++ (sterk samenhangend doel), + (samenhangend doel), 0 (niet samenhangend doel), - (tegenstrijdig doel) of - - (sterk tegenstrijdig doel). Bij elke score legden deelnemers in eigen woorden uit wat zij aan kennis, expertise, vaardigheden of ervaringen van het ene project kunnen gebruiken voor het andere project. Deze module heeft als doel om deelnemers te ondersteunen in het zien van nieuwe mogelijkheden in de vorm van verbanden tussen projecten die ze eerder niet zagen.

### *Analyse*

Om te evalueren hoe de inzet van PPA in beide contexten recht doet aan de intentionaliteit en transactionaliteit van agency is een overstijgende methodologische analyse uitgevoerd. Daartoe zijn de afzonderlijke modules van de PPA en hun uitwerking binnen beide casussen beschreven, waarna de resultaten zijn geëvalueerd op de mate waarin zij de intentionele en transactionele aspecten van agency inzichtelijk maken en de wijze waarop de agency van de docent wordt ondersteund. Ter ondersteuning van de data is gebruik gemaakt van een meta-matrix waar deze informatie overzichtelijk is weergegeven (Miles et al., 2015).

## **4 Resultaten**

In deze sectie worden de ruwe gegevens van de PPA-sessie van Catherine en Gerard besproken. Er is nagegaan in hoeverre deze overeenkomen met het in kaart brengen van transactionele en intentionele kenmerken van agency, en of de module iets zegt over de mate waarop de agency van deelnemers hier ondersteund is. De sectie volgt de modules zoals aangegeven in de procedure: 1) uitvraagmatrix, beoordelingsmatrix en cross-impact (kwantitatieve modules), 2) *laddering* en 3) doelensamenhang (kwalitatieve modules).

### **4.1 De uitvraagmatrix**

Binnen de uitvraagmatrix wordt intentionaliteit van docenten direct zichtbaar in de wijze waarop zij hun meest belangrijke projecten selecteren en in eigen woorden formuleren. Bij Catherine is het opvallend dat zij, mede door

haar rol als leidinggevende, naast haar onderwijsprojecten voornamelijk projecten prioriteert die in lijn zijn met haar managementtaken, terwijl de meest belangrijke projecten van Gerard zich voornamelijk concentreren op de organisatie, uitvoering en het ontwerp van onderwijs (zie Tabel 4). De selectie van deze projecten is een bewuste, waardegedreven (intentionele) keuze die iets zegt over welke onderdelen van de professie deze docenten op het moment van uitvragen het belangrijkste vinden.

Daarnaast bevat de unieke, idiosyncratische taal waarmee docenten hun projecten formuleren ook onderdelen van de context waarin zij zich bevinden en waardoor zij handelen. Daarmee levert deze module transactionele informatie op. Denk bij Gerard bijvoorbeeld aan de contextuele informatie over zijn onderwijssetting; Waldorfonderwijs, waar hij zowel vaklessen als periode-onderwijs geeft. En denk bijvoorbeeld aan Catherine's intenties om online modules te implementeren binnen de structurele kaders van haar managementfunctie van de masteropleiding Chemie.

#### 4.2 De beoordelingsmatrix

In Tabel 4 zijn in de lichtgekleurde kolommen de gemiddelde scores per dimensie te zien van de beoordelingen die Catherine en Gerard hun geselecteerde projecten geven. Voor Catherine geldt dat de scores van de eerste en de vervolgsessie zichtbaar zijn, voor Gerard zijn deze gegevens slechts op één moment uitgevraagd.

De kwantitatieve gegevens in de beoordelingsmatrix - de scores op de dimensies *beheersbaarheid*, *betekenisvolheid* en *verbondenheid* – ontsluiten informatie over de ervaren professionele ruimte, omdat deze de persoonlijk ervaren relevantie van de projecten (betekenisvolheid) afzet tegen de ervaren mogelijkheden en beperkingen van de context (beheersbaarheid en verbondenheid). Beide docenten evalueren hun projecten als hoog in betekenisvolheid (variërend van 7,43 tot 9,33), wat aantoont dat het intentionele projecten zijn die grotendeels in lijn zijn met hun persoonlijke professionele doelen en waarden. Gerard evalueert zijn inclusieprojecten (donker gearceerd in tabel 4; 6,22 tot 6,67) als minder verbonden dan zijn reguliere projecten (8,00 tot 9,00) wat wijst op contextuele elementen die zijn professionele ruimte verkleinen als het gaat om de implementatie van inclusief onderwijs (transactionaliteit).

De casus van Catherine benadrukt het idee van agency als tijdelijke toestand. In haar casus is een vervolgsessie uitgevoerd waar zij de beoordelingsmatrix na twee weken opnieuw heeft ingevuld (grijze kolommen). Hier is in al haar projecten een daling te zien in zowel de beheersbaarheid als de verbondenheid van haar projecten. Zij gaf in de sessie aan dat dit te maken had met de contextuele veranderingen door de tweede golf van de COVID-19 pandemie.

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

4.3 De cross-impact matrix

De cross-impactscores laten zien hoe projecten elkaar binnen het projectsysteem beïnvloeden. De somscores van elk project in de cross-impact matrix staan afgebeeld in de laatste twee kolommen van Tabel 4. Projecten met een hoge score zijn kernprojecten waar andere projecten op ‘leunen’ doordat zij sterk verbonden zijn met andere projecten en een grote impact zullen hebben als zij opgegeven worden (Little & Coulumbe, 2015). Volgens Little en Gee (2007) zijn dit vaak projecten die de kernwaarden van een persoon weerspiegelen. Deze projecten zeggen dus iets over het intentioneel handelen van docenten. Dit wordt in Tabel 4 ook ondersteund door een hoge evaluatie op betekenisvolheid van deze projecten. Opvallend is dat Catherine de invloed van de projecten op elkaar veel negatiever evalueert in de vervolgsessie dan in de eerste sessie. Er is een daling naar -6 voor haar project ‘outreach’ en een daling van haar innovatieproject naar een score van 1, wat aantoonst dat de transactionele balans is verstoord; haar verschillende rollen (management versus onderwijs) schuren met elkaar door toegenomen externe druk vanwege de COVID-19 epidemie.

Tabel 4

Ruwe scores casus Catherine en Gerard in de beoordelingsmatrix en cross-impactmatrix

| Project                                    | Totaal | Vervolgsessie | Beheersbaar | Vervolgsessie | Betekenisvol | Vervolgsessie | Verbonden | Vervolgsessie | Cross-impact | Cross-impact vervolg |
|--------------------------------------------|--------|---------------|-------------|---------------|--------------|---------------|-----------|---------------|--------------|----------------------|
| Catherine                                  |        |               |             |               |              |               |           |               |              |                      |
| Implementatie online modules               | 7,00   | 6,38          | 6,71        | 5,86          | 8,67         | 8,00          | 6,50      | 6,17          | 4            | 1                    |
| Onderwijs geven                            | 7,94   | 7,75          | 7,57        | 7,29          | 8,33         | 9,33          | 8,17      | 7,50          | 3            | -3                   |
| Leiding en sturing geven a/d master Chemie | 7,56   | 7,56          | 7,43        | 7,29          | 8,33         | 8,67          | 7,33      | 7,33          | 2            | -3                   |
| Outreach                                   | 7,06   | 5,63          | 6,57        | 5,00          | 8,00         | 8,00          | 7,17      | 5,17          | 1            | -6                   |
| Gerard                                     |        |               |             |               |              |               |           |               |              |                      |
| Ontwikkelen Waldorf periodes               | 7,73   |               | 6,20        |               | 8,00         |               | 9,00      |               | 5            |                      |
| Ontwikkelen Waldorf vaklessen bovenbouw    | 7,45   |               | 6,20        |               | 8,14         |               | 8,00      |               | 6            |                      |

|                                                                  |      |      |      |      |   |
|------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|---|
| Organiseren en plannen van afspraken met collega's en leerlingen | 7,38 | 6,40 | 7,57 | 8,17 | 5 |
| PO migratie en cultuur                                           | 6,98 | 6,60 | 8,00 | 6,33 | 3 |
| Geografisch beeld opmaken van een gebied en haar bewoners        | 7,35 | 8,00 | 7,71 | 6,33 | 2 |
| Onderzoek: de school als afspiegeling van de stad                | 6,63 | 5,80 | 7,43 | 6,67 | 1 |

Samengevat maakt Tabel 4 duidelijk dat hoewel de intentionaliteit van beide docenten stabiel is (ze weten wat ze willen en vinden het belangrijk om hiermee bezig te zijn), hun uiteindelijke agency transactioneel belemmerd wordt. Lage scores op verbondenheid en de negatieve cross-impact laten zien waar de omgeving de docent niet de benodigde professionele ruimte biedt om naar eigen waarden te handelen.

## 4.2 Laddering

In beide casussen werd *waarom-laddering* op gelijke wijze toegepast. In de casus van Gerard werd *hoe-laddering* echter ingezet als semigestructureerde interviewmethode. De gegevens werden niet omgezet in een visueel doelsysteem, maar geanalyseerd als narratief materiaal, omdat dit beter aansluit bij de onderzoeksvraag en het exploratieve karakter van het onderzoek naar inclusieve onderwijsprojecten van expert-docenten waar de casus Gerhard onderdeel van uitmaakte. Daarom wordt in deze sectie alleen gekeken naar de data van de *hoe-laddering* van Gerard (bovenkant van het doelsysteem, Figuur 2), en naar de volledige *laddering* procedure van Catherine (gehele doelsysteem, Figuur 1). Van beide docenten is één project uitgewerkt.

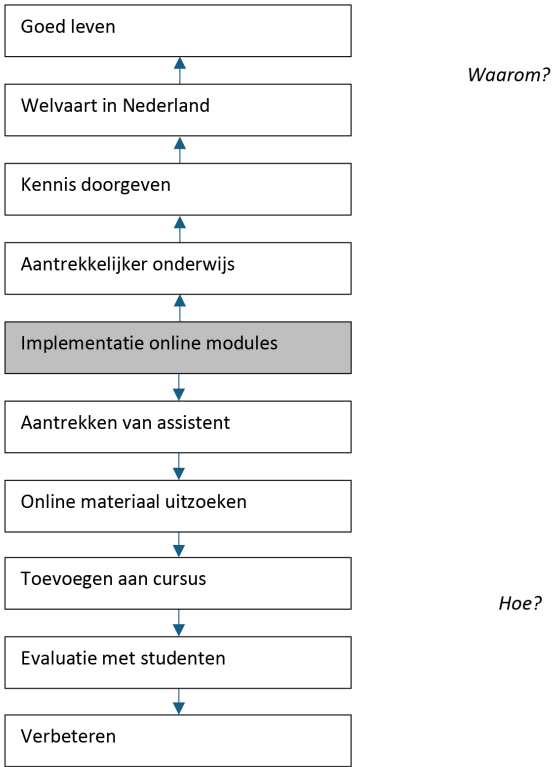
De *laddering* module fungeert als een visuele weergave van een hiërarchisch systeem dat de 'waarom'-kant (intenties) verbindt met de 'hoe'-kant van het handelen van de docent in context (transacties). In het midden worden de twee kanten verbonden met de beschrijving van het project. Bij Catherine (Figuur 1) zien we dat haar project voornamelijk gedreven wordt door dieperliggende, meer praktisch geörienteerde waarden zoals het doorgeven van kennis en het bijdragen aan de welvaart in Nederland, terwijl bij Gerard (Figuur 2) idealistische waarden zoals bijvoorbeeld voorkomen dat stereotype beelden bij leerlingen. Deze module is bij uitstek narratief en maakt de idiosyncratische taal van de aspiraties en handelingen van de docent zichtbaar, wat aansluit bij intentionaliteit.

De wisselwerking van persoonlijke intenties met de omgeving (transactionaliteit) wordt voornamelijk zichtbaar in de contextuele realisatie van de *hoe-laddering*. Catherine formuleerde bijvoorbeeld de actie 'online

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

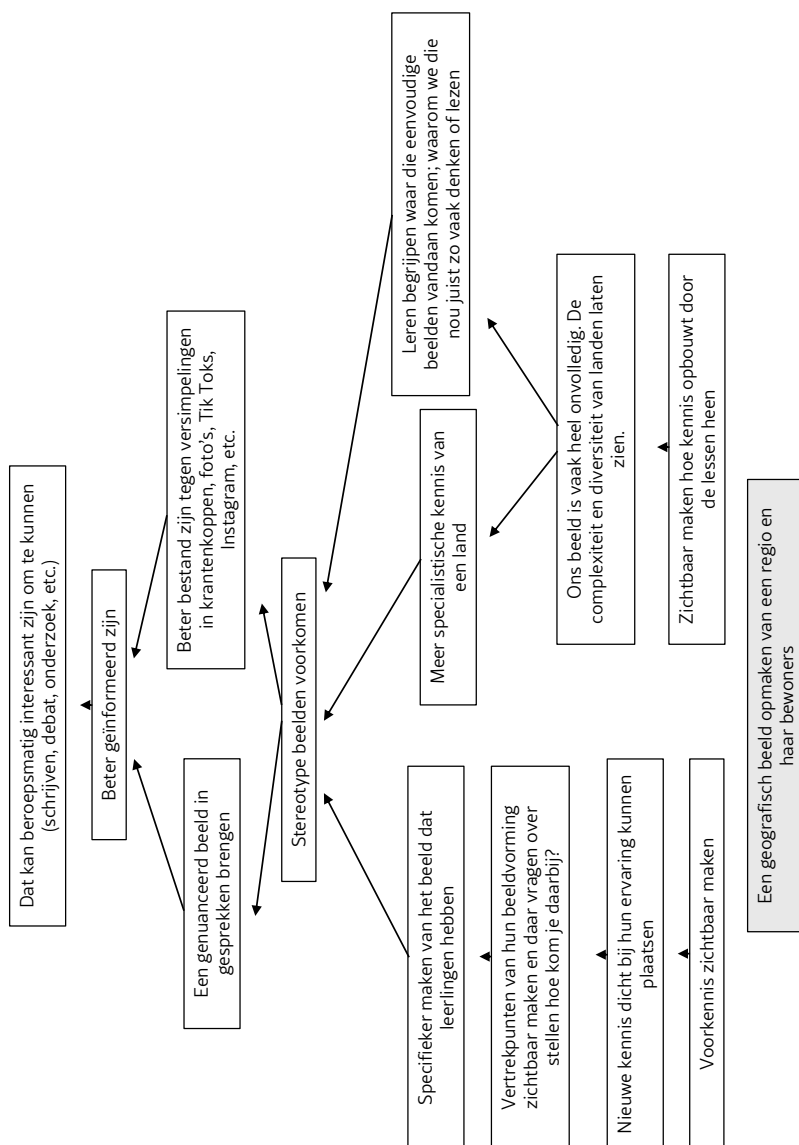
materiaal uitzoeken’ om haar hogere doelen te realiseren. Gerard verbond zijn waarden aan de weerbarstige praktijk van social media (TikTok, Instagram) waar leerlingen te maken krijgen met een overvloed aan informatie. Zo laat *hoe-laddering* zien hoe de intenties, doelen en waarden binnen een project worden omgezet in handelen via (of vanwege) de beschikbare middelen in de omgeving.

**Figuur 1**  
Doelsysteem van Catherine’s curriculumvernieuwingsproject



Figuur 2

Bovenkant van doelsysteem (*Waarom?*) van Gerards' project 'een geografisch beeld opmaken van een regio en haar bewoners'



Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering

### 4.3 Doelensamenhang

In Tabel 5 en 6 is te zien welke doelen Catherine en Gerard hebben geselecteerd als meest belangrijke doelen. Voor Catherine zijn dat: het doorgeven van kennis (dit doel komt in alle projecten terug), nieuwe studenten aantrekken, en de opleiding laten zien. Zij geeft aan dat alleen het doel 'de opleiding laten zien' niet nagestreefd wordt in haar inclusieproject. Voor Gerard zijn de belangrijkste doelen: kwalificatie, inspiratievol werk, attitude ontwikkeling, blik op de wereld van leerlingen verdiepen, goede werksfeer, rust & regelmaat en gezond blijven. Hij geeft aan dat vier van de zes doelen van zijn persoonlijke projecten samenhangen met dit inclusieproject en één doel, kwalificatie, in beperkte mate. In de laatste kolom van tabel 6 heeft hij aangegeven hoe hij deze samenhang ziet. Waar twee doelen van Catherine management-gerelateerd zijn, benadrukken de meeste doelen van Gerard pedagogische en didactische aspiraties. De keuze van de meest belangrijke doelen in deze module geeft dan ook – in combinatie met de *laddering* module – veel informatie over welke waarden deze docenten belangrijk vinden en onderdeel uitmaken van hun professionele identiteit. Een vergelijking van de twee casussen laat zien dat Gerards intentionaliteit meer leerlinggericht is en gedreven door waarden rondom sociale rechtvaardigheid en brede vorming van leerlingen, terwijl Catherine's intentionaliteit sterk verweven is met haar managementfunctie en haar verantwoordelijkheid als hoogleraar. Haar keuzes zijn gericht op de continuïteit en kwaliteit van academisch onderwijs.

De doelensamenhang module laat ook de contextuele aard van agency zien door aan te geven hoe doelen in het ene project overeenkomen of juist contrasteren met andere projecten. Daarnaast worden docenten aangemoedigd tot het herkennen van nieuwe handelingsmogelijkheden (*fields of affordances*) binnen hun huidige praktijk, wat agency-ontwikkeling over dit project poogt te ondersteunen. Gerard ontdekt hier bijvoorbeeld hoe zijn werk aan attitudeverandering binnen Waldorf periodelessen inspiratie biedt voor de implementatie van inclusieve onderwijsprojecten, en Catherine beschrijft hoe zij feedback uit interacties met studenten ook kan gebruiken om haar curriculumvernieuwingproject te versterken. Door expliciet te maken wat de docent uit het ene project kan gebruiken voor het andere, krijgt de docent meer inzicht in de ervaren professionele ruimte.

Tabel 5

Doelensamenhang module als ingevuld door Catherine

| Projecten       | Belangrijkste doelen        | Streef je dit ook na in het curriculum- vernieuwings- project? | Toelichting samenhang                                             |
|-----------------|-----------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Onderwijs geven | Doorgeven van kennis        | +                                                              | Veel uit interacties, feedback, hoe jonge mensen in elkaar zitten |
| Leiding master  | Nieuwe studenten aantrekken | +                                                              | Ideeën opdoen bij collega's. Aansturen van master studenten       |
| Outreach        | Opleiding laten zien        | -                                                              | hoe jonge mensen in elkaar zitten                                 |

Tabel 6

Doelensamenhang module als ingevuld door Gerard

| Projecten                                                           | Belangrijkste doelen                       | Streef je dit ook na in project 'geografisch beeld'? | Toelichting samenhang                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ontwikkelen<br>Waldorf vaklessen<br>bovenbouw                    | Kwalificatie                               | +/-                                                  | Beeldvorming is een onderdeel van het havo curriculum                                                                                                                                   |
|                                                                     | inspiratievol werk                         | +                                                    | Omdat ik dat meestal doe aan het begin van een nieuw onderwerp en daarmee dus ook mezelf en de leerlingen activeer en inspireer om een goede basis te leggen om iets te leren ontdekken |
| 2. Ontwikkelen<br>Waldorf periodes                                  | Attitude ontwikkeling                      | +                                                    | Leerlingen begrijpen hoe vereenvoudigde beelden tot stand komen en denkstappen kunnen zetten voorbij dat beeld van de ander                                                             |
|                                                                     | blik op de wereld van leerlingen verdiepen | +                                                    | Dit gaat heel erg over voorbij de oppervlakte kijken. Iets verder graven dan het eerste waar je aan denkt.                                                                              |
| 3. Organiseren en plannen van afspraken met collega's en leerlingen | Goede werksfeer: rust & regelmaat          | +                                                    | Vooraf een goede werksfeer is daarmee belangrijk. Het is een oefening met veel enthousiasme en geinen en plezier. Beginnen aan een nieuw onderwerp.                                     |
|                                                                     | Gezond blijven                             | -                                                    |                                                                                                                                                                                         |

De casusgegevens die onderbouwen hoe de verschillende modules aansluiten bij fundamentele kenmerken van agency, de mogelijkheid om agency te ondersteunen en ontwikkeling zichtbaar te maken, zijn samengevat in een meta-matrix (Tabel 7).

Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering

Tabel 7

Meta-matrix methodologische mogelijkheden PPA voor het in kaart brengen en ondersteunen van teacher agency

| Intentionaliteit    |                                                                                                       | Transactionaliteit                                                                                                     | Agency ondersteunen                                                    | Agency ontwikkeling                            | Ondersteunende data uit casus                                                                                                                                                                      |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Uitvraagmatrix      |                                                                                                       |                                                                                                                        |                                                                        |                                                |                                                                                                                                                                                                    |
| Catherine           | Projectbeschrijvingen in idiosyncratische taal, intentionele selectie van meest belangrijke projecten | Contextuele elementen in projectbeschrijvingen                                                                         |                                                                        |                                                | Projecten “Leiding en sturing geven a/d master Chemie” “Oureach”                                                                                                                                   |
|                     | Projectbeschrijvingen in idiosyncratische taal, intentionele selectie van meest belangrijke projecten | Contextuele elementen in projectbeschrijvingen                                                                         |                                                                        |                                                | Projecten “Ontwikkelen Wal-dorf periodes,” “Organiseren en plannen van afspraken met collega’s en leerlingen”                                                                                      |
| Beoordelingsmatrix  |                                                                                                       |                                                                                                                        |                                                                        |                                                |                                                                                                                                                                                                    |
| Catherine           | Projectscores op betekenisvolheid (Bet)                                                               | Projectscores op verbondenheid en beheersbaarheid (V, Beh) en hoe actuele context de evaluatie op dimensies beïnvloedt | Kritische reflectie op evaluatie van projecten                         | Vervolgssessie met her-evaluatie van projecten | Scores op project “Outreach” (Bet: 8,00 V: 7,17, en Beh: 6,57) en bij vervolgsessie respectie-velijk 8,00, 5,17 en 5,08.                                                                           |
|                     | Projectscores op betekenisvolheid (Bet)                                                               | Projectscores op verbondenheid en be-heersbaarheid (V, Beh)                                                            | Kritische reflectie op evaluatie van projecten                         |                                                | Scores op project “Ontwikkelen Waldorf periodes” (Bet: 8,00, V:9,00 en Beh: 6,20)                                                                                                                  |
| Cross-impact matrix |                                                                                                       |                                                                                                                        |                                                                        |                                                |                                                                                                                                                                                                    |
| Catherine           | Zichtbaar maken van kern-projecten                                                                    | Zicht op hoe actuele context evaluatie beïnvloedt en hoe projecten elkaar beïnvloeden                                  | Kritische reflectie op hoe projecten sa-menhangen of elkaar frustreren | Vervolgssessie met her-evaluatie van projecten | Kernproject: implementatie van online modules (cross-impact score van 4), positieve samenhang van alle projecten, maar na veranderende context (COVID-19) negatieve impact van projecten op elkaar |

|                 |                                                                                               |                                                                                     |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gerard          | Zichtbaar maken van kern-projecten                                                            | Zicht op hoe projecten elkaar beïnvloeden                                           | Kritische reflectie op hoe projecten samenhangen of elkaar frustreren                               | Kernproject: Ontwikkelen Waldorf lessen bovenbouw (cross-impact score van 6), positieve samenhang van alle projecten                                                                            |
| Laddering       |                                                                                               |                                                                                     |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                 |
| Catherine       | 'Waarom'-laddering legt diepere persoonlijke doelen en waarden gelieerd aan het project bloot | 'Hoe'-laddering legt het handelen van de docent in context binnen dit project bloot | Verwoording van en kritische reflectie op persoonlijke doelen en concrete acties binnen een project | Praktische waarden zoals 'ken-nisoverdracht' en 'het bijdragen aan de welvaart in Nederland', concrete acties zoals 'online materiaal uitzoeken'                                                |
| Gerard          | 'waarom'-laddering legt diepere persoonlijke doelen en waarden gelieerd aan het project bloot |                                                                                     | Verwoording van en kritische reflectie op persoonlijke doelen binnen een project                    | pedagogisch-didactische doe-len en idealistische waarden zoals 'nieuwe kennis dichtbij hun ervaring kunnen plaatsen' en 'stereotype beelden voor-komen'                                         |
| Doelensamenhang |                                                                                               |                                                                                     |                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                 |
| Catherine       | Selectie van type doelen                                                                      | Samenhang tussen en impact van verschil-lende projecten op elkaar                   | Vergroten van zicht op professionele ruimte en herkennen van nieuwe handelingsmo-gelijkheden        | Twee samenhangende doelen met curriculumvernieuings-project en inspiratie voor handelingsmogelijkheden uit andere projecten, zoals: 'feed-back, kennis over hoe jonge mensen in elkaar zitten'. |
| Gerard          | Selectie van type doelen                                                                      | Samenhang tussen en impact van verschil-lende projecten op elkaar                   | Vergroten van zicht op professionele ruimte en herkennen van nieuwe handelingsmo-gelijkheden        | Vijf samenhangende doelen met inclusieproject en inspira-tie voor handelingsmogelijkhe-den uit andere projecten, zoals 'leerlingen leren begrijpen hoe vereenvoudigde beelden tot stand komen'. |

Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering

## 5 Conclusie en discussie

Het doel van deze studie was om de inzetbaarheid te onderzoeken van Personal Project Analysis (PPA) als methode om *teacher agency* gelijktijdig in kaart te brengen en te ondersteunen. Hierbij is een tweeledige invalshoek gehanteerd: het in kaart brengen van agency verwijst naar PPA als onderzoeksmethode (wetenschappelijke relevantie) en het ondersteunen van agency naar PPA als professionaliseringsinstrument (praktische relevantie). In deze sectie wordt het potentieel van PPA geëvalueerd door eerst terug te komen op de meerwaarde van de gecombineerde nomothetische en idiografische benadering van PPA, omdat deze voorwaardelijk is voor het gelijktijdig in kaart brengen én ondersteunen van teacher agency. Daarna wordt kort teruggeblikt op hoe de verschillende modules van PPA bijdragen aan het ontsluiten van zowel de intentionaliteit van agency (het vermogen om bewuste, waarde-gedreven keuzes te maken) als zowel de transactionaliteit ervan (het ontstaan van handelen binnen de mogelijkheden en beperkingen van de omgeving). Vervolgens wordt het agency-ondersteunende vermogen van PPA geëvalueerd: de manier waarop het aanzet tot kritische reflectie op de huidige context en handelingsmogelijkheden.

### 5.1 PPA's meerwaarde als geïntegreerd nomothetisch en idiografisch instrument

Om agency van docenten als geheel goed in kaart te brengen én te ondersteunen, is het belangrijk dat een instrument nomothetische en idiografische benaderingen integreert. Een puur nomothetische benadering identificeert weliswaar brede trends in agency, maar verliest grip op de persoonlijke motivaties en de unieke contextuele complexiteit van het handelen. De idiografische component levert wel deze unieke inzichten in motivaties en context, maar is vaak zo tijdrovend en uitgebreid dat onderzoekers het overzicht kwijtraken in ongestructureerde data (het *winnowing*-probleem) (Little, 2015). Hermans (1985) onderschrijft ook het belang van een geïntegreerde aanpak in de totstandkoming van een *tweerichtingstheorie* waar hij *globale theorie* combineert met *lokale theorie*. Nomothetische benaderingen zijn belangrijk in het komen tot globale theorie: theorie die houdbaar is op macroniveau (op het niveau van de staat, cultuur, gemeenschap), terwijl idiografische benaderingen komen tot lokale theorie; theorie die concretiseert op microniveau (naar de persoon in zijn eigen leefwereld). Om aan te sluiten bij de praktische relevante (PPA als professionaliseringsinstrument) en de wetenschappelijke relevantie (PPA als onderzoeksinstrument) op het gebied van *teacher agency*, is het dus belangrijk dat het instrument zowel aan lokale theorievorming als aan globale theorievorming doet. Daarmee is deze combinatie voor zowel onderwijsprofessionalisering als voor de wetenschap een noodzaak: *'Een gecombineerde benadering opent de mogelijkheid dat globale theorie*

26

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/jxvnd857

*‘gevoed’ wordt met unieke, individuele ervaringen [...] en omgekeerd wordt de vorming van lokale theorie niet aan zichzelf overgelaten maar gestimuleerd door theorievorming.’* (p. 51, Hermans, 1985). Von Fircks (2025) beschrijft het onderscheid tussen nomothetische en idiografische benaderingen dan ook als valse dichotomie, omdat deze binnen de wetenschapsfilosofie niet zijn geïntroduceerd als tegenpolen, maar als benaderingen die elkaar moeten verrijken om tot kennis te komen.

In de casusbeschrijvingen is te lezen dat PPA de voordelen van een idiografische en een nomothetische benaderingen combineert, doordat het enerzijds diepgaand inzicht geeft in de persoonlijke intenties, taal en context van individuele docenten, en anderzijds patronen zichtbaar kan maken die over cases heen vergelijkbaar en te categoriseren zijn. Een nomothetische aanpak biedt daarbovenop de mogelijkheid om via beoordelingsmatrices en cross-impact analyses trends en samenhangen tussen projecten systematisch te kwantificeren en te vergelijken. Men kan bijvoorbeeld de items van de beoordelingsmatrix uitzetten als vragenlijst over grote groepen, en daarmee de ervaring van beheersbaarheid, belang en verbondenheid van groepen docenten van scholen of regio's in kaart brengen. Bovendien kan van tevoren worden bepaald waar de agency zich op richt (in deze bijdrage de voorbeelden van inclusief onderwijs en docent-geïnitieerde onderwijsinnovatie), en kan de ervaring van docenten met betrekking tot de agency worden onderzocht in grotere groepen. Zie voor een voorbeeld de studie van Hendriksen et al. (2024a), waarin gepoogd is om dit te doen met betrekking tot inclusief onderwijs (en waar de casus van Gerard in voorkomt).

Tegelijkertijd blijkt uit de casussen in deze studie dat de kracht van de nomothetische benadering nog niet volledig is benut: de cijfers en patronen zijn slechts beperkt gebruikt om over casussen heen generaliseerbare inzichten te formuleren. Vervolgonderzoek kan hierop voortbouwen door grotere datasets te analyseren en scores systematisch te vergelijken tussen verschillende groepen en contexten. Op die manier kan PPA niet alleen individuele reflectie en professionalisering op gang brengen, maar ook meer robuuste conclusies opleveren over hoe agency in bredere onderwijscontexten vorm krijgt.

## 5.2 PPA's potentieel om agency in kaart te brengen

Over het algemeen lijkt PPA goed aan te sluiten bij agency als intentioneel en transactioneel fenomeen. De intentionaliteit van projecten wordt zichtbaar in data van alle verschillende modules, doordat PPA zich richt op de idiosyncratische taal waarmee docenten hun doelen en projecten formuleren, welke projecten zij prioriteren, hoe zij hun projecten evalueren op betekenisvolheid en welke projecten te identificeren zijn als 'kernprojecten'; projecten die in lijn zijn met persoonlijke waarden en kernovertuigingen. Daarnaast komt ook het handelen van docenten via de mogelijkheden en

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

beperkingen van de context (transactionaliteit) in elke module terug, aangezien de modules inzichtelijk maken via welke relevante contextuele elementen docenten hun handelen vormgeven, hoe docenten deze projecten evalueren op beheersbaarheid en verbondenheid met de omgeving, welke concrete handelingsdoelen zij hebben binnen projecten, hoe ervaringen in het ene project doorwerken in andere projecten en hoe de mate van samenhang binnen het gehele projectsysteem bepalend kan zijn in de ervaren professionele ruimte.

Elke module van lijkt PPA dus goed aan te sluiten op het in beeld brengen van de fundamentele kenmerken van agency. De casus van Gerard illustreert echter dat het instrument scherpte verliest wanneer een onderdeel zoals bijvoorbeeld ‘hoe’-*laddering* ontbreekt, of minder diepgaand wordt toegepast. Transactionaliteit komt dan alleen terug in de contextuele elementen van projectbeschrijvingen en (nomothetische) projectevaluaties op betekenisvolheid en verbondenheid. Hiermee moet opgepast worden, want een overmatige focus op intentioneel handelen van het individu kan leiden tot de illusie dat als men maar intentioneel genoeg handelt, alles mogelijk is. Contextuele beperkingen zoals structurele barrières en maatschappelijke ongelijkheid worden dan mogelijk over het hoofd gezien. Dit gaat in tegen het idee dat agency niet iets is wat mensen *bezitten*, maar iets wat zij behalen of bereiken in specifieke situaties (Biesta & Tedder, 2007).

### 5.3 PPA's potentieel om agency te ondersteunen

Deze studie veronderstelt dat PPA ook ondersteuning biedt in het bevorderen van agency over specifieke projecten, aangezien het instrument docenten actief en kritisch laat reflecteren op hun eigen praktijk en uitnodigt tot het zien van nieuwe mogelijkheden (Mathieson, 2011; Pantić & Florian, 2015; Leijen et al., 2020). Het is lastig om iets te zeggen over agency in termen van ‘meer’ of ‘minder’, gezien het een staat is die wordt bereikt door ‘de interactie tussen individuele inspanningen, aanwezige beschikbare middelen, contextuele en structurele factoren die bij elkaar komen in specifieke en altijd unieke situaties’ (Biesta & Tedder, 2007, p. 137). Desalniettemin kan de beoordelingsmatrix in cijfers duiden in hoeverre projecten beheersbaar, verbonden en betekenisvol zijn voor de deelnemers op het moment van deelname. Hierin benadrukken de woorden ‘altijd unieke situaties’ ook het complexe en dynamische karakter van agency. Catherine benadrukt bijvoorbeeld dat zij het belang van bepaalde projecten meer is in gaan zien, en dat de sessie daar haar bij geholpen heeft. Deze bevinding onderschrijft dat agency geen vaste karaktereigenschap is, maar een veranderbare toestand (Priestley et al., 2015a). Deze opvatting van agency biedt dus aanknopingspunten voor groei en verandering.

Uit beide casussen komt sterk naar voren dat PPA aanzet tot reflectie, eigenaarschap en betekenisgeving. Het inzoomen op de beheersbaarheid, verbondenheid en belang van projecten geeft voor deelnemers richting in

waar hun agency ondersteund of juist belemmerd wordt. Ook de cross-impactmatrix maakt duidelijk of er genoeg onderlinge samenhang is tussen belangrijke werkzaamheden. Tijdens de *laddering* module kan nagegaan worden of bovenliggende intenties wel samenhangen met concrete acties. Al deze inzichten bieden aanknopingspunten voor het bevorderen van agency door inzicht te bieden in de persoonlijke professionele ruimte: de fysieke en mentale ruimte die docenten in staat stelt om te handelen van uit persoonlijke waarden (Kessels, 2018). Door met PPA-projecten te evalueren op uitlijning met persoonlijke doelen, wordt zichtbaar in hoeverre een project intentioneel is en of er meer toegewerkt moet worden naar meer professionele ruimte in het belang van beter ondersteunde agency. Binnen het projectsysteem van Catherine lijken haar managementtaken en onderwijstaken bijvoorbeeld met elkaar te schuren. Wanneer de nood in haar andere projecten hoog lijkt door de *covid-19* pandemie tijdens haar vervolgsessie, verschuift haar onderwijsinnovatieproject naar de achtergrond in termen van beheersbaarheid en verbondenheid. Het lijkt een relevante vraag om te stellen of zij nog aan het roer wil blijven staan van deze innovatie, of dat zij bepaalde taken wellicht kan uitbesteden aan de onderwijsassistent met wie zij dit project mede uitvoert. Voor Gerard geldt dat hij voornamelijk de verbondenheid van zijn inclusieprojecten lager evalueert dan zijn andere persoonlijke projecten. Meer kennisdeling met collega's over inclusief onderwijs zou zijn agency kunnen versterken.

Concluderend lijkt PPA een instrument dat nauw aansluit bij de opvatting van agency als een tijdelijke toestand die tot stand komt door de transactie tussen persoonlijke intenties en de mogelijkheden en beperkingen van de omgeving waarbinnen het handelen plaatsvindt (Biesta & Tedder, 2007). PPA maakt de ervaren *professionele ruimte* (Oolbakkink-Marchand et al., 2017) waarin deze toestand tot stand komt voor docenten zichtbaar, wat aanknopingspunten biedt voor zowel docentprofessionalisering als wetenschappelijk onderzoek naar *teacher agency*. Deze tweeledige praktische én wetenschappelijke relevantie komt ook tot uiting in de brug die PPA weet te slaan tussen nomothetische en idiografische tradities. PPA biedt zowel inzicht in persoonlijke betekenisgeving en contextspecifieke ervaringen, als in geabstraheerde dimensies waarmee agency systematisch in kaart kan worden gebracht over grotere groepen. Tegelijkertijd is de nomothetische kracht van PPA in deze bijdrage niet volledig benut. Vervolgonderzoek zou zich hierop kunnen richten. Dit onderzoek laat vooral zien dat PPA waardevol is als methode om de *agency* van docenten in kaart te brengen, als voor het verkennen van de mogelijkheden van PPA binnen docentprofessionalisering.

## Literatuur

- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- 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.
- de Boer, E., Janssen, F. J. J. M., Dam, M., & van Driel, J. H. (2019). Ontwikkeling van agency van docenten-in-opleiding: Een ecologisch perspectief. *Pedagogische Studiën*, 2019(96), 354–377.
- Edwards, A. (2015). Recognising and realising teachers professional agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 779–784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. In *Educational Research Review* (Vol. 10, pp. 45–65). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- von Fircks, E. (2025). From Nomothetic and Idiographic to Synthography. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 59(4), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s12124-025-09944-1>
- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2024a). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>
- Hendriksen, N., Westbroek, H., Janssen, F., & van Muijlwijk-Koezen, J. (2024b). A novel approach for mapping and fostering teacher agency: a multiple case study in the context of higher education. *Professional Development in Education*, 00(00), 1–22. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2426506>
- Hermans, H. J. M., Hermans-Jansen, E., & van Gilst, W. (1985). *De grondmotieven van het menselijk bestaan: hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*. Lisse: Swets & Zeitlinger b.v.
- Kessels, J. (2018). De ecologie van de professionele ruimte. *Pedagogische Studiën*, 95, 220–226.
- Ketelaar, E., Beijgaard, D., Boshuizen, H. P. A., & Den Brok, P. J. (2012). Teachers' positioning towards an educational innovation in the light of ownership, sense-making and agency. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 273–282. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.004>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Lepp, L. (2020). Teacher agency following the ecological model: How it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 295–310. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1672855>
- Little, B., & Coulombe, S. (2015). Personal projects. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 17, 757–765.

30

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/jxvnd857

- Little, B. R. (2000). Persons, Contexts, and Personal Projects. In *Theoretical Perspectives in Environment-Behavior Research* (pp. 79–88). [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4701-3\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4701-3_8)
- Little, B. R. (2006). Personality science and self-regulation: Personal projects as integrative units. *Applied Psychology*, 55(3), 419–427. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00262.x>
- Little, B. R. (2014). Well-doing: Personal projects and the quality of lives. *Theory and Research in Education*, 12(3), 329–346. <https://doi.org/10.1177/1477878514545847>
- Little, B. R. (2015). The integrative challenge in personality science: Personal projects as units of analysis. *Journal of Research in Personality*, 56, 93–101. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2014.10.008>
- Little, B. R., & Coulombe, S. (2015). Personal Projects. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 757–765). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26100-X>
- Little, B. R., & Gee, T. (2007). The methodology of personal projects analysis: four modules and a funnel. In B. R. Little, S. D. Phillips, & K. Salmela-Aro (Eds.), *Personal project pursuit: goals, action, and human flourishing* (pp. 51–93). Psychology Press. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781315089928-2>
- Mäkelä, T., Sikström, P., Jääskelä, P., Korkala, S., Kotkajuuri, J., Kaski, S., & Taalas, P. (2022). Factors Constraining Teachers' Wellbeing and Agency in a Finnish University: Lessons from the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 12(10). <https://doi.org/10.3390/educsci12100722>
- Mathieson, S. (2011). Developing academic agency through critical reflection: A sociocultural approach to academic induction programmes. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.596730>
- Meirink, J., Oolbakkink-Marchand, H., & Admiraal, W. (2018). Professionele ruimte van leraaren in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 95(3), 126–130.
- Miles, M.B., Huberman, a. m., & Saldana, J. (2015). *Qualitative Data A Methods Sourcebook* (3rd ed., Vol. 16; H. Salmon, K. Perry, K. Koscielak, L. Barrett, & A. Hutchinson, eds.). SAGE Publications, Inc.
- Oolbakkink-Marchand, H., van der Want, A., Schaap, H., Louws, M., & Meijer, P. (2022). Achieving professional agency for school development in the context of having a PhD scholarship: An intricate interplay. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103684. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103684>
- Oolbakkink-Marchand, H., Leeferink, H., & Meijer, P. (2018). Professionele ruimte van promoverende leraren: Bijdragen aan professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 95, 169–194.
- Oolbakkink-Marchand, H. W., Hadar, L. L., Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2017). Teachers' perceived professional space and their agency. *Teaching and Teacher Education*, 62, 37–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.005>
- Pantić, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 219–230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>

- Pantić, N. (2021). Teachers' Reflection on their Agency for Change (TRAC): a tool for teacher development and professional inquiry. *Teacher Development*, 25(2), 136–154. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1868561>
- Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3). <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Teacher agency and professional learning communities; what can Learning Rounds in Scotland teach us? *Professional Development in Education*, 43(3), 318–333. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1180316>
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015a). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015b). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J.Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., & Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Robinson, S. (2012). Curriculum Journal Constructing teacher agency in response to the constraints of education policy: adoption and adaptation. *The Curriculum Journal*, 23(2). <https://doi.org/10.1080/09585176.2012.678702>
- Rushton, E. A. C., Dunlop, L., & Atkinson, L. (2025). Fostering teacher agency in school-based climate change education in England, UK. *Curriculum Journal*, 36(1), 36–51. <https://doi.org/10.1002/curj.253>
- Schaap, H., & De Bruijn, E. (2015). Professionele leergemeenschappen in scholen: een kwestie van eigenaarschap en professionele ruimte. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 4(36), 23–40. <https://www.researchgate.net/publication/296638612>
- Sullanmaa, J., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2024). Teacher agency in the professional community and association with burnout: a longitudinal person-centred approach. *Research Papers in Education*, 39(4), 539–559. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2178028>
- Westbroek, H., de Vries, B., Kaal, A., & McDonnell, M. (2024). Bridging Theory and Practice: Using Goal Systems to Spark Professional Dialogue and Develop Personal Theories. *Education Sciences*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/educsci14050458>

## Auteurs

**Nika Hendriksen** is promovendus bij het ICLON, Universiteit Leiden.

**Albert Logtenberg** is universitair docent bij het ICLON, Universiteit Leiden.

**Hanna Westbroek** is universitair hoofddocent bij het Onderzoeksinstituut LEARN!, van de Vrije Universiteit Amsterdam.

**Fred Janssen** is hoogleraar didactiek van de natuurwetenschappen bij het ICLON, Universiteit Leiden.

*Correspondentie:* Nika Hendriksen, ICLON, Universiteit Leiden, Kolffpad 1, 2333 BN Leiden. E-Mail: [n.hendriksen@iclon.leidenuniv.nl](mailto:n.hendriksen@iclon.leidenuniv.nl)

## Abstract

### Mapping and Fostering Teacher Agency: A Personally Meaningful and Contextually Relevant Approach

*Teacher agency* is a concept that is gaining popularity because it is associated with both the professional well-being of teachers and the quality of education. Agency is understood as intentional: the ability to make conscious, value-driven choices, and transactional: it arises through interaction with the environment in which an individual acts. Current research on teacher agency usually focuses on personal meaning and context (idiographic) or on finding general patterns (nomothetic). Both approaches have strengths, but separately they lack the potential to both map and foster agency. This study examines the extent to which Personal Project Analysis (PPA; Little, 2015) can be used as a method that combines idiographic and nomothetic approaches. Two case studies are used to describe the extent to which PPA aligns with the concept of teacher agency, encourages reflection on one's own agency, and supports agency. In conclusion, PPA proved to be a useful instrument for mapping and fostering teacher agency.

**Keywords** *teacher agency*, teacher professionalization, Personal Project Analysis (PPA), intentionality, transactionality

*Teacher agency in kaart brengen en ondersteunen: een persoonlijk betekenisvolle en contextueel relevante benadering*

N. Hendriksen, A. Logtenberg, H. B. Westbroek, en F. J. M. Janssen