

Agency in de Onderwijscontext

H. Oolbekkink-Marchand, M. Kusters en N. van Halem¹

Samenvatting Dit themanummer nodigt uit om agency vanuit verschillende invalshoeken te definiëren, te onderzoeken en stevig te verankeren in de onderwijskundige praktijk en theorie. Het doel hiervan is de discussie over kansen voor onderzoek naar agency op gang te brengen - juist door de verscheidenheid aan perspectieven op agency en met aandacht voor de diverse actoren en contexten binnen het onderwijssysteem. Onderzoek naar agency in de onderwijscontext wordt gekenmerkt door een aantal fundamentele spanningsvelden die de complexiteit van het concept weerspiegelen. Deze spanningsvelden bieden niet alleen inzicht in de verschillende benaderingen van agency, maar zetten ook aan tot een kritische reflectie op de manier waarop we agency conceptualiseren en onderzoeken. In deze inleiding worden drie spanningsvelden in onderzoek naar agency nader verkend. Betoogd wordt dat deze spanningsvelden geen losse kwesties zijn, maar een keten: positionaliteit oriënteert begripsvorming, begripsvorming stuurt methoden, en methoden reflecteren terug op wat onderzoek als waardevol zichtbaar maakt.

Kernwoorden *teacher agency, student agency, begripsvorming, positionaliteit*

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 4 november 2025

Ontvangen in gereviseerde vorm:
24 december 2025

Geaccepteerd: 8 januari 2026

Online: 24 april 2026

Contactpersoon

Helma Oolbekkink-Marchand,
Helma.OolbekkinkMarchand@han.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)

10.59302/71ptkg76

1 Inleiding

Hoe kunnen we een nieuwe generatie onderwijzen om hun weg te vinden in een complexe en snel veranderende wereld? Wat vraagt dit van (de inrichting van) scholen en welke rol zouden schoolleiders, leraren en leerlingen hierin moeten spelen? Dit doet een beroep op sturing en agency van de verschillende actoren in het onderwijs. In de afgelopen jaren zijn maatschappelijke en beleidsmatige ontwikkelingen een katalysator geweest voor het onderzoeken van de rol van agency in het onderwijs (Needham, 2011; OECD, 2015; 2019; Onderwijsraad, 2016, 2024). In de onderwijscontext gaat het dan enerzijds om het voorbereiden van leerlingen op een onzekere toekomst met grote maatschappelijke uitdagingen (OECD, 2015; OECD, 2025) en anderzijds om de toegenomen verantwoording en standaardisatie die vanuit beleid op scholen afkomt (vgl. ook Li & Ruppert, 2021). Met name het discours in het onderwijs, dat steeds meer gericht is op onderwijskwaliteit en verantwoording, zoals het neoliberale marktdenken dat sinds 1980 dominant is en waarin onderwerpen als competitie en meetbaarheid centraal staan, draagt bij aan deze discussie (Giroux, 2010; Biesta, 2020). Daarnaast roepen actuele situaties zoals lerarentekorten vragen op over verantwoordelijkheid en anders organiseren van onderwijs, kortom over de individuele en collectieve agency van belangrijke actoren in het onderwijs (Onderwijsraad, 2023).

In de internationale onderzoeksliteratuur is in de afgelopen decennia meer aandacht gekomen voor het concept 'agency' zowel in relatie tot de school in algemene zin als in relatie tot de rol van leraren en leerlingen (Cong-Lem, 2021; Vaughn, 2020). Het begrip "agency"² refereert hier aan het bewust uitoefenen van invloed op het eigen leven en de wereld (Bandura, 2018; Eteläpelto et al., 2013; Varpanen, 2019). Deze rol van agency in het onderwijs wordt in toenemende mate ook geadresseerd in de Nederlandse onderwijsonderzoeksliteratuur (Emans et al., 2025; Abdallah et al., 2023; Oolbakkink-Marchand et al., 2017; Kusters et al., 2023; Schoots-Snijder et al., 2023; Van der Heijden et al., 2015). Echter roept het concept agency ook discussie en controverse op binnen de onderwijswetenschappen. Het is enerzijds een concept dat helpt om onderzoek te doen naar gedrag, autonomie en professionele ruimte van leraren en leerlingen (Vaughn, 2020; Cong-Lem, 2024). Anderzijds speelt het risico in onderzoek naar agency dat men door breed gebruik van het concept conceptuele scherpheid verliest. Aandacht voor deze kritiek is van belang: als we agency zonder duidelijke normatieve, theoretische en methodologische inbedding gebruiken, lopen we het risico op conceptuele verwarring en stagnerende theorievorming. Met een degelijke inbedding biedt het concept namelijk een lens die ons helpt de keuzes en handelingen van individuen te begrijpen in complexe onderwijskundige systemen en structuren. Dit maakt het concept agency bruikbaar voor het systematisch onderzoeken van de wisselwerking tussen individuele keuzes en de bredere sociale en

2

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

103 (2026)

10.59302/71ptkg76

institutionele structuren; waarbij zowel de microprocessen in leraren- en leerlinggedrag (self-efficacy, eigenaarschap, gespreid leiderschap) als de macrokrachten die deze handelingen kaderen kunnen worden geïntegreerd.

Denk aan ouders die bewust kiezen voor een specifieke onderwijsvorm, docenten die professionele ruimte bewust invullen met creativiteit en initiatief, of leerlingen die bewust keuzes maken in hun onderwijsloopbaan—of dat nu het maken van huiswerk, het kiezen van een passend profiel, of zelfs spijbelgedrag betreft. Zonder het concept agency zouden we deze cruciale aspecten van onderwijs niet kunnen duiden of onderzoeken.

Juist daarom is het noodzakelijk om kritisch te kijken naar hoe we het begrip hanteren in onderzoek, zonder het belang ervan uit het oog te verliezen. De rijke tradities van sociologische en filosofische theorievorming over de dualiteit tussen agency en structuur, zoals bij Giddens, Bourdieu of Latour, bieden essentiële aanknopingspunten daarbij. Zo heeft Giddens (1984) een grote bijdrage geleverd met zijn structuratietheorie waarin o.a. het belang van agency als bewust handelen centraal staat evenals de voorwaarden voor agency namelijk het vermogen om een intentie uit te voeren en bij machte zijn om een gebeurtenis te beïnvloeden. Bourdieu laat met zijn werk zien dat agency een bemiddelende kracht kan zijn tussen individu en sociale structuur. En ten slotte, stelt Latour (2011) in zijn Actor-Network-Theory (ANT) dat niet alleen individuen maar ook niet-menselijke actoren agency kunnen bezitten in een netwerk (Eteläpelto et al., 2013). Dit themanummer nodigt uit om agency vanuit verschillende invalshoeken te definiëren, te onderzoeken en stevig te verankeren in de onderwijskundige praktijk en theorie. Het doel hiervan is de discussie over kansen voor onderzoek naar agency op gang te brengen - juist door de verscheidenheid aan perspectieven op agency en met aandacht voor de diverse actoren en contexten binnen het onderwijssysteem. De bijdragen in dit themanummer laten dan ook zien dat onderzoek naar agency in de onderwijscontext wordt gekenmerkt door een aantal fundamentele spanningsvelden die de complexiteit van het concept weerspiegelen. Deze spanningsvelden bieden niet alleen inzicht in de verschillende benaderingen van agency, maar zetten ook aan tot een kritische reflectie op de manier waarop we agency conceptualiseren en onderzoeken.

Ten eerste is er het spanningsveld tussen een ogenschijnlijk neutraal perspectief op agency als simpelweg het uitoefenen van invloed door actoren op de wereld om hen heen en de waardengeladenheid van de onderwijscontext (Emans et al., 2025; Lau et al., 2024). Agency in onderwijscontexten is onlosmakelijk verbonden met normatieve opvattingen over wat wenselijk en waardevol is binnen onderwijspraktijken. Een neutrale benadering van agency miskent deze waardengeladenheid en dit kan bij onderzoekers mogelijk leiden tot methodologische keuzes waardoor de waardengeladenheid onvoldoende zichtbaar wordt. Het al dan niet erkennen van deze waardengeladenheid is

van invloed op de methodologische aanpak en het type uitspraken dat gedaan kan worden vanuit onderzoek naar agency. Ten tweede bestaat er een spanningsveld tussen het beschouwen van agency als een vaardigheid of kenmerk dat individuen kunnen ontwikkelen tegenover het idee dat een uiting van agency een momentopname is die afhankelijk is van specifieke situaties en contexten en ontstaat als resultaat van de interactie tussen persoonlijke en sociale hulpbronnen (vgl. ook Eteläpelto et al., 2013). Dit onderscheid is cruciaal omdat het bepaalt of we agency zien als iets dat gestimuleerd en bevorderd kan worden, of als een fenomeen dat spontaan ontstaat in de interactie tussen persoon en omgeving. De conceptuele keuze voor één van deze perspectieven heeft grote gevolgen voor zowel onderzoeksmethoden als onderwijspraktijken. Dat brengt ons bij een derde spanningsveld tussen de complexiteit die beschreven wordt in theorie over agency en de beschikbare of gehanteerde methoden in onderzoek naar agency (Dechênes & Parent, 2022). Onderwijsonderzoek dat uitgaat van een interactie tussen persoonlijke en sociale hulpbronnen heeft baat bij onderzoeksmethoden die de dynamische en contextuele aard van agency recht doen, en die verder gaan dan eenvoudige, causale modellen.

De drie spanningsvelden zijn geen losse vragen, maar een keten: positionaliteit oriënteert begripsvorming, begripsvorming stuurt methoden, en methoden reflecteren terug op wat we als waardevol zichtbaar maken. In deze inleiding worden deze drie spanningsvelden nader verkend, waarna de bijdragen een rijk en genuanceerd beeld schetsen van de manieren waarop agency in onderwijscontexten kan worden begrepen en onderzocht.

2 Spanning van positionaliteit tussen neutraal en waardengeladen

Voordat we agency kunnen onderzoeken of bevorderen, is het nodig te expliciteren dat er een spanningsveld in onderzoek naar agency in het onderwijs ligt in het zien van agency als een neutraal, universeel concept tegenover de fundamentele waardengeladenheid van de onderwijspraktijk. Alhoewel veel onderzoekers de waardengeladenheid van de context erkennen, lijkt het in de manier waarop agency wordt onderzocht toch een neutraal en waardenvrij concept te zijn. Het kan in onderzoek dan bijvoorbeeld lijken dat een hoge of sterke mate van agency ‘beter’ is dan een lage of zwakke mate van agency in de onderwijspraktijk (Leijen et al., 2022; Eteläpelto et al., 2015). Tegelijkertijd weten we dat keuzes die gemaakt worden door mensen in de onderwijspraktijk nooit neutraal zijn maar altijd waardengeladen. Dat wil zeggen, mensen acteren vanuit verschillende visies op datgene dat juist is om te doen (denk aan het motto ‘de leraar centraal’ als tegenreactie op de leus ‘de leerling centraal’). Verschillende onderzoekers wijzen hier in hun werk expliciet op, denk aan Kelchtermans (2023) en Biesta en collega’s (2015) die

aangeven dat het in de onderwijspraktijk altijd gaat om keuzes van individuen in een bepaalde situatie, op een bepaalde tijd en voor een bepaalde groep (Kelchtermans, 2023). De manifestaties van agency kunnen heel verschillend zijn maar komen voort uit persoonlijke waarden en opvattingen van actoren (vgl. Biesta et al., 2015; Eteläpelto et al., 2013; Hadar & Benish-Weisman, 2019).

In onderzoek naar leerling en student agency wordt tot nu toe wisselend aandacht besteed aan de normatieve kant van agency. Met name in onderzoek dat zich richt op leerling en student agency in de context van het leerproces in de klas wordt dat vaak los bestudeerd van de waardengeladenheid van de context en van de positie van de leerling. Agency van leerlingen gaat dan vooral over regie nemen over het leerproces of ‘meewerken’ met de aanpak van de leraar. Terecht wijzen bijvoorbeeld Mameli en collega’s (2023) op de mogelijkheid dat leerlingen of studenten ook bewust weerstand kunnen bieden in de klas aan de werkwijze van de leraar. In studies naar leerling agency is bijvoorbeeld ook erkenning nodig voor onderwijsideologie als element dat interacteert met het leerproces van de leerling. Charteris en Smardon (2019) bieden een prikkelende reflectie op de invloed van neoliberale ideologieën die aan de basis liggen van een nadruk op meritocratische succesverhalen rond het begrip leerling en student agency, denk aan het discours over ‘leercontracten’, ‘individuele leerplannen’ en ‘afgesproken uitkomsten’. Hoewel deze instrumenten lijken te getuigen van keuzevrijheid en persoonlijke autonomie, zijn bijbehorende praktijken vooral gericht op het internaliseren van de verwachting bij leerlingen dat zij zich verantwoordelijk, zelfstandig en moreel gedragen. Dit benadrukt de spanning in de manieren waarop agency wordt benaderd: enerzijds een emancipatoir en positief concept dat de ontwikkeling van leerlingen zou moeten bevorderen, en anderzijds een kader dat mogelijk reproduceert wat de onderwijscontext al normatief voorschrijft. Voor leerlingen betekent dit dat hun keuzes en handelingen vaak niet alleen voortkomen uit persoonlijke motivatie, maar ook gevormd worden door verwachtingen en waarden binnen het onderwijssysteem die hun agency inkaderen.

In onderzoek naar leraar agency wordt het belang van professionele identiteit benadrukt als een essentiële persoonlijke ‘factor’ die interacteert met de onderwijscontext waarin de leraar werkzaam is. Dit komt met name terug in de zogenaamde ‘centrist’ benaderingen in de agency-literatuur die het samenspel tussen ‘capabilities’ en ‘context’ benadrukken (Li & Ruppert, 2021.) Professionele identiteit van leraren wordt vaak ‘uiteengelegd’ in componenten als motivatie voor het beroep, commitment maar ook persoonlijke waarden en idealen (vgl. Kelchtermans, 2009; Eteläpelto, et al., 2013). Deze persoonlijke waarden en idealen ontwikkelen leraren en docenten in interactie met hun omgeving (vgl. Van Lankveld et al., 2017) en spelen een cruciale rol in de keuzes die leraren dagelijks maken in de onderwijspraktijk. Ook zijn persoonlijke waarden en idealen mede bepalend voor hun handelen in de klas en in de

school en geven sturing aan hun professionele ontwikkeling. Een illustratief voorbeeld hiervan wordt geboden in een recente studie (Ervin, 2025) die de ervaringen onderzocht van leraren Engels in het voortgezet onderwijs in Amerika die opereren in een complexe context waarin hun persoonlijke ideologieën botsen met school- en districtsbeleid dat mee verandert met de bredere sociaal-politieke ontwikkelingen rond het verbieden van boeken over kritische perspectieven op rassenongelijkheid. Wanneer die afstemming ontbreekt, bleek een aanzienlijk aantal leraren ervoor te kiezen hun professionele omgeving te verlaten. Dit voorbeeld benadrukt hoe de persoonlijke waarden en idealen van leraren niet alleen een rol spelen binnen de school, maar zelfs zodanig kunnen botsen dat leraar agency betrekking kan hebben op het verlaten van het beroep. Een geheel ander onderzoek van Smith en Ulvik (2017) onderzocht de ervaringen van leraren die het beroep hebben verlaten. In de cases die zij onderzochten was de reden niet zozeer ‘negatief’ in de zin dat er een botsing was met hun persoonlijke waarden en idealen maar waren zij met name op zoek naar meer autonomie en ruimte die ze niet kregen binnen de school. Hun keuze om het beroep te verlaten kan volgens Smith en Ulvik gezien worden als een teken van ‘agency’ aangezien deze leraren op zoek waren naar nieuwe uitdagingen. Een sleutel tot het versterken van het onderzoek naar leraar agency in de school is om expliciet aandacht te hebben voor het normatieve kader wat actoren samenbrengt in de onderwijscontext en wat het handelen kleurt.

Om deze complexiteit recht te doen, is meer onderzoek nodig naar de interactie tussen persoonlijke waarden en opvattingen van actoren in het onderwijs en de structuren waarin zij opereren. In dit themanummer wordt beoogd juist deze spanningen te verkennen door te kijken hoe agency van leerlingen en leraren zichtbaar wordt in de onderwijspraktijk en hoe deze ruimte kan bieden voor zowel individuele expressie als een kritische reflectie op de normen en waarden die het onderwijs sturen. De bijdragen in dit themanummer laten zien hoe aandacht voor dit normenkader van actoren vorm kan krijgen in een studie. In de studie van Hendriksen en collega’s (dit themanummer) wordt Personal Project Analysis ingezet om enerzijds zicht te krijgen op de persoonlijke betekenisvolle en contextueel relevante beschrijvingen van de onderwijspraktijk. Het richt zich vanuit een ecologisch uitgangspunt op de interactie tussen de persoonlijke betekenisgeving, waarden van de docent en de context. In het artikel van Volman en collega’s (dit themanummer) wordt bestudeerd hoe de ‘transformatieve agency’ van jongeren versterkt kan worden. Hierbij wordt in verschillende contexten ‘aanpalend aan het onderwijs’ gekeken hoe professionals hier vorm aan geven. Kenmerkend is onder andere dat jongeren expliciet worden ‘uitgenodigd’ en dat er ruimte is om naar hen te luisteren en aandacht te hebben voor hun mogelijkheden.

6

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

103 (2026)

10.59302/71ptkg76

3 Theoretische spanning tussen agent en context

Het tweede spanningsveld betreft de ontologische status van agency in het onderwijs. Agency in de onderwijscontext wordt op uiteenlopende manieren geconceptualiseerd, wat leidt tot een theoretisch spanningsveld dat de duiding van het begrip bemoeilijkt (Cong-Lem, 2021). Dit spanningsveld betreft de conceptuele paradox tussen twee belangrijke theoretische posities over agency: enerzijds de positie dat agency een vaardigheid is die individuen kunnen aanleren (vgl. de sociaal-cognitieve theorie van Bandura, 2001), en anderzijds de positie dat agency een dynamisch fenomeen is dat zich manifesteert in specifieke situaties en sociale interacties (vgl. de structuratietheorie van Giddens (1984); het subject-centered sociaal-culturele perspectief van Eteläpelto et al., 2013; de ecologische benadering van Emirbayer & Mische, 1998). De spanning ligt tussen het idee van agency als een aan te leren, relatief stabiele vaardigheid, versus agency als een dynamisch, contextgebonden fenomeen dat voortdurend wordt gevormd in sociale interactie.

De onderwijscontext leent zich bij uitstek voor een theoretische verkenning van dit spanningsveld, omdat deze omgeving zowel individuele verschillen in vaardigheden en motivatie blootlegt, als sterk beïnvloed wordt door sociale, culturele en institutionele structuren. Enerzijds brengt elk individu unieke ervaringen, intenties en capaciteiten mee die van invloed zijn op hoe agency tot uiting komt. Anderzijds wordt agency mede gevormd door de wisselwerking met bredere contextuele factoren binnen het onderwijs.

De eerste theoretische opvatting (Bandura, 2001) beschouwt agency als een vaardigheid of capaciteit. Een illustratief voorbeeld hiervan is het onderzoek van Code (2020), waarin agency wordt geconceptualiseerd als een proces van zelfregulatie en motivatie. Studenten die actief hun leerdoelen plannen en strategieën inzetten om hun vooruitgang te monitoren, ontwikkelen een sterkere mate van agency. Door bewust te werken aan hun zelfregulatievaardigheden en motivatie, kunnen zij effectiever keuzes maken en hun leerproces sturen. Vanuit de sociaal-cognitieve (psychologische) theorie stelt Bandura (2001) dat agency sterk afhankelijk is van iemands self-efficacy en overtuiging van het eigen vermogen om invloed uit te oefenen op de omgeving en te handelen in lijn met eigen doelen. Volgens dit perspectief kan agency groeien door ervaring, zelfreflectie en leren. Het is dus een capaciteit die individuen kunnen versterken of ontwikkelen door middel van bewuste inspanningen, bijvoorbeeld door hun self-efficacy te vergroten.

De tweede opvatting, die agency benadert als een contextueel en relationeel fenomeen, werpt een ander licht op de theoretische invulling van het begrip. Giddens (1984) benadrukt dat agency niet losstaat van sociale structuren. Zijn structuratietheorie stelt dat agency zowel beïnvloed wordt door bestaande sociale structuren als deze tegelijkertijd mede vormgeeft. Dit betekent dat de

mate waarin individuen agency kunnen uitoefenen, mede afhankelijk is van de sociale en institutionele context waarin zij zich bevinden. Ook Eteläpelto en collega's (2013) stellen dat agency in professionele en educatieve contexten niet alleen bepaald wordt door individuele kenmerken, maar ook door de institutionele en sociale omgeving. Agency komt voort uit de interactie tussen persoonlijke capaciteiten en de ruimte die organisaties bieden voor autonomie en ontwikkeling (Eteläpelto et al., 2013; Toom et al., 2017). Agency wordt actief gevormd en beïnvloed door zowel interne (persoonlijke) als externe (sociaal-culturele-materiële) factoren.

Deze contextuele en dynamische benadering staat ook centraal in de theorie van Emirbayer en Mische (1998), die agency beschrijven als een temporeel en situationeel fenomeen. Zij beschouwen agency niet als een vaste vaardigheid van individuen, maar als een verschijnsel dat ontstaat in wisselwerking met het verleden, het heden en de toekomst. De mate waarin agency wordt vertoond, hangt af van de mogelijkheden en beperkingen die een specifieke context biedt. Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van Clarke en collega's (2016), waarin agency werd onderzocht binnen dialogische klassendiscussies. De studie liet zien dat niet alle leerlingen agency op dezelfde manier ervaren of vertonen, zelfs niet in dezelfde les. Sommige leerlingen namen actief deel aan discussies wanneer de docent een open en veilige gespreksruimte creëerde, terwijl anderen zich juist terugtrokken wanneer zij het gevoel hadden dat hun bijdragen minder gewaardeerd werden.

Deze theoretische verkenning laat zien dat beide opvattingen waardevolle inzichten bieden, maar elkaar ook kunnen bevragen. De implicatie voor onderzoek en praktijk is dat agency niet eenduidig te definiëren valt, maar begrepen moet worden als een gelaagd concept dat zich uitstrekt over het continuüm van individuele capaciteit tot contextueel ingebedde manifestatie. Een vergelijkbare spanning komt ook naar voren in de studie van Priestley en collega's (2012), die laten zien dat leraar agency sterk afhankelijk is van de contextuele ruimte voor handelen binnen scholen. Hoewel docenten persoonlijke overtuigingen en professionele idealen meenemen, worden hun mogelijkheden om agency te realiseren vaak begrensd door beleidsdruk, toetscultuur en organisatorische structuren. Dit laat zien dat agency niet uitsluitend een individuele vaardigheid is, maar tot stand komt binnen een complex samenspel van persoonlijke en institutionele factoren (Oolbekkink-Marchand et al., 2022). Het begrijpen en het erkennen van het dynamische karakter van agency is daarom essentieel (Lipponen & Kumpulainen, 2011). Agency is geen statisch eindpunt, maar een voortdurend proces van interactie tussen individu en context. Door te focussen op 'agency bereiken', wordt een continue groei naar een bepaald doel gesuggereerd, terwijl agency zich eigenlijk ontwikkelt binnen voortdurende, wederkerige relaties met de omgeving (Edwards, 2007; Pietarinen et al., 2016). Priestley en collega's (2015) conceptualiseren agency

als een ecologisch begrip dat niet slechts een individuele eigenschap is, maar iets dat wordt getoond in interactie met de context. Ze stellen dat agency geen stabiele vaardigheid is die iemand bezit, maar een emergent fenomeen: een verschijnsel dat niet vooraf vastligt, maar ontstaat uit de dynamische en contextgebonden relaties tussen individuen en hun omgeving. Agency wordt beschouwd als contextueel (afhankelijk van de specifieke sociale, culturele en materiële omstandigheden waarin iemand zich bevindt), relationeel (ontstaat uit interacties tussen het individu en anderen binnen hun omgeving), en temporeel (beïnvloed door het verleden, heden en toekomstgerichte doelen of aspiraties). Deze ecologische benadering benadrukt dat agency wordt gevormd door een samenspel van persoonlijke capaciteiten en de contextuele mogelijkheden en beperkingen. Het verlegt de focus van agency als een interne eigenschap naar hoe individuen hun handelen vormgeven binnen specifieke situaties.

Hoewel deze ecologische benadering belangrijke inzichten biedt, is het eveneens van waarde om agency te begrijpen vanuit een psychologisch perspectief. Een psychologische lens biedt complementaire inzichten in hoe individuen agency ervaren, ontwikkelen en vormgeven op basis van persoonlijke capaciteiten, motivatie en interne processen. De studie van Rushton en Bird (2024) laat zien hoe beginnende leraren agency vormgeven vanuit persoonlijke overtuigingen en professionele idealen, terwijl zij tegelijkertijd navigeren binnen structurele beperkingen zoals een rigide curriculum. Deze bevindingen benadrukken dat agency ontstaat in de dynamiek tussen persoonlijke intenties en de ruimte die contexten bieden of juist beperken. Het spanningsveld in verschillende benaderingen van agency benadrukt de noodzaak om het dynamische en contextuele karakter ervan te erkennen. Door te begrijpen dat met ‘agency bereiken’ niet een einddoel wordt bedoeld, maar een voortdurend proces van groei en interactie, kan meer recht worden gedaan aan de complexiteit van het concept.

Ten slotte biedt het onderscheid tussen agency als kwaliteit en agency als interactie met de context een waardevol perspectief. Het herinnert eraan dat het ondersteunen van agency niet alleen gaat om het ontwikkelen van individuele capaciteiten, maar ook om het creëren van omgevingen die deze agency mogelijk maken en stimuleren. De bijdragen in dit themanummer laten op verschillende manieren zien hoe agency als vaardigheid of meer als een emergent fenomeen wordt beschouwd. De Vetten en collega's (dit themanummer) beschouwen agency als een dynamische manifestatie die ontstaat in specifieke situaties. Hun onderzoek toont hoe docenten binnen een Change Laboratory-interventie agency tonen en versterken door interactie, reflectie en het oplossen van systemische contradicties. Ook Lubbers en collega's (dit themanummer) benaderen agency als contextafhankelijk, en leggen de nadruk op de rolverdeling tussen leerlingen en docenten binnen Professionele Leergemeenschappen. Hun onderzoek laat zien dat agency niet vanzelf groeit

met participatie: leerlingen ervaren soms meer invloed als gesprekspartner dan als medeonderzoeker, en hun potentieel blijft vaak onbenut. Ten slotte, wordt in het onderzoek van Haenen en collega's (dit themanummer) de agency van studenten in open leeromgevingen onderzocht middels een vragenlijst. Vanuit een sociaalcognitief perspectief wordt agency met name gezien als een capaciteit om zelfregulatief leergedrag te vertonen en de omgeving te beïnvloeden. Tegelijkertijd is er wel sprake van een sterk bewustzijn van het belang van persoonlijke, relationele, contextuele en ervaringsbronnen in de omgeving. Het onderzoek geeft inzicht in verschillende profielen van de bronnen die studenten benutten. Hiermee wordt door de auteurs een beweging gemaakt van agency als een persoonlijke kwaliteit naar agency als contextbepaald fenomeen.

4 Methodologische spanning tussen reductionisme en complexiteit

De ontologische status die onderzoekers aan agency toekennen werkt idealiter door in de methodologische gereedschapskist die zij inzetten om agency zichtbaar te maken (Dechênes & Parent, 2022). Een derde spanningsveld betreft daarom de frictie tussen de complexiteit van conceptuele duidingen van agency en de methoden die in onderzoek feitelijk worden gehanteerd. In diverse studies dreigt een discrepantie te ontstaan tussen de theoretische nuance rondom het concept agency en de gangbare methoden die worden gehanteerd om deze theoretische inzichten empirisch te onderzoeken (Hilpert & Marchand, 2018). Recente ontwikkelingen onderstrepen de noodzaak om een methodologisch kader te ontwikkelen dat recht doet aan de dynamische aard van agency, en dat tevens de complexiteit van de onderzoekssituatie adequaat weerspiegelt.

Het gaat hier om een tegenhanger voor een terugkerend reductionistisch idee dat agency kan groeien en kan worden gestimuleerd bij een individu volgens een bepaalde aanpak (e.g., al bekritiseerd door Giddens, 1984). Het groeiperspectief is nu eenmaal een gangbare zienswijze in onderwijsonderzoek. Denk aan een aanpak voor basisvaardigheden, een aanpak voor veranderkracht van leraren of een lerende organisatie: situaties waarin een groei- en ontwikkelperspectief van toepassing is. Winst boeken op deze domeinen is ingewikkeld, tegelijkertijd is er een gedefinieerd eindstation waar naartoe wordt gewerkt, de nodige expertise in het systeem om daar te komen en optimisme over de mogelijke uitkomsten. Agency als uitkomst in een causaal model of het isoleren van doelgroepen en hun uitingen van agency past bij deze zienswijze, maar staat haaks op een theoretisch perspectief met aandacht voor interactie tussen het individu, de omgeving en de factor tijd (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Priestley et al., 2015). Een belangrijke reden is dat conventionele onderzoeksmethoden en analysetechnieken en focus op generalisatie tekortschieten om interacties tussen individuen en omgeving voldoende mee te nemen in het ontwerp van een studie (Garner, 2020; Kusters et al., 2024).

Methoden met aandacht voor *complexiteit* (Garner, 2020; Glouberman & Zimmerman, 2002) gaan uit van het idee dat de uitkomst van een interventie contextafhankelijk en onzeker is. Bovendien kan middels dergelijke methoden rekening worden gehouden met het mogelijke gegeven dat iemand agency kan ervaren, maar het niet per definitie kan reproduceren op een ander moment en in een andere context (Clarke et al., 2016). Waar agency in een lineaire benadering wordt beschouwd als het resultaat van vaste oorzakelijke verbanden (zoals persoonlijke eigenschappen of externe omstandigheden), biedt een dynamische (e.g., circulaire) benadering mogelijkheden om te beschouwen hoe agency zich ontwikkelt in voortdurende interactie tussen individu en (bronnen in de) omgeving. Hierbij zijn er geen eenduidige begin- of eindpunten; de nadruk ligt op wederzijdse beïnvloeding en terugkoppeling (Goldstein, 2016). Dit impliceert dat de agency niet alleen beïnvloed wordt door de omgeving, maar dat de acties van het individu ook de omgeving kunnen transformeren, die op haar beurt weer invloed heeft op het individu. Deze dynamische interactie zet door tot een systeem (e.g., onderwijsorganisatie of klas) een evenwicht vindt en komt weer in gang bij interne of externe ontwikkelingen.

De centrale vraag is dan ook hoe we deze beïnvloedingsprocessen kunnen integreren in empirisch onderzoek naar uitingen van *agency*, die niet eenduidig verklaard kunnen worden door de karakteristieken van de *actor* of antecedenten van de *acties*. En hoe we dit kunnen doen op een manier die de cumulatieve kennis over agency mogelijk maakt. In antwoord op deze vraag beschouwen steeds meer onderzoekers de dynamiek van agency niet als een vorm van methodologische ruis, maar als een analyse-eenheid op zichzelf. Verschillende onderzoeksmethoden bieden veelbelovende kaders voor dergelijk onderzoek. Zo is het detecteren van veranderingen over tijd door middel van longitudinaal en niet-lineair onderzoek, waarbij tijdsintensieve data worden verzameld, een zinvolle benadering (Hammaker, 2017). Daarnaast kunnen methoden die recht doen aan relationele en ecologische perspectieven bijdragen aan een beter begrip van agency, zoals benaderingen die de geneste structuur van actoren in systeemlagen binnen de onderwijscontext meenemen (Lau et al., 2024). Sociale netwerken en actor-gebaseerde modelleertechnieken kunnen wederzijdse interacties tussen individuen, objecten en kenmerken binnen en tussen systeemlagen zichtbaar maken (Snijders et al., 2010). Daarnaast zijn verdiepende kwalitatieve methoden, zoals tijdlijnonderzoek, narratieve analyse en kaderanalyse, waardevol met het oog op het beter begrijpen van meervoudige uitingen van agency (Bloom, 2016; Davis, 2006) én vormen dergelijke methoden een relevant startpunt om positionaliteit te expliciteren, waarmee we terugkeren bij de normativiteit uit het eerste spanningsveld.

De bijdragen in dit themanummer laten op diverse manieren zien hoe een verschuiving naar een complexiteitsgericht perspectief binnen het onderzoek naar agency in het onderwijs vorm kan krijgen. Enkele studies spelen hier in

het bijzonder op in, bijvoorbeeld met *Personal Project Analysis* (Hendriksen et al., dit themanummer), waarbij agency wordt benaderd als een dynamisch en contextueel proces. Deze methode stelt onderzoekers in staat om de voortdurende wisselwerking tussen persoonlijke doelen en omgevingsfactoren te analyseren, waardoor de meervoudige en veranderlijke aard van agency zichtbaar wordt. Het complexiteitsperspectief zien we ook terug in de *kwalitatieve, longitudinale en meervoudige casestudiebenadering* (Volman et al., dit themanummer), wat het mogelijk maakt om agency in verschillende contexten en over tijd te volgen. Deze benadering legt de nadruk op de unieke ontwikkeling van agency binnen en tussen cases, waarbij er oog is voor de invloed van tijd, sociale interacties en institutionele veranderingen. Tenslotte biedt de realist synthesis methode (Van Halem et al., dit themanummer), inzicht in de complexe causale mechanismen die onderliggende processen van agency beïnvloeden. Deze methode maakt het mogelijk om te begrijpen hoe en waarom bepaalde interventies in verschillende contexten anders uitpakken, en biedt daarmee een raamwerk voor het ontrafelen van context-specifieke patronen en onvoorspelbare uitkomsten. Samen tonen deze studies hoe het integreren van methoden die rekening houden met de contextuele en dynamische aard van agency, kan bijdragen aan een meer diepgaand begrip van de wisselwerking tussen individuen, systemen en tijd. In de discussiebijdrage bij dit themanummer wordt kritisch gereflecteerd op deze inleiding en de artikelen die in dit themanummer verschenen zijn. De auteurs reflecteren op de conceptuele en methodologische bijdragen in dit themanummer en reflecteren op mogelijkheden voor toekomstig onderzoek, beleid en onderwijspraktijk.

Noten

1 Gedeeld eerste auteurschap

2 Agency is een term die zich moeilijk laat vertalen naar het Nederlands, en wordt in dit themanummer gehanteerd als Anglicisme.

Referenties

- Abdallah, S., Day, M., Distelbrink, M., Pehlivan, T., Soeterik, I., Volman, M., & Noom, M. (2023). *Agency arrangeren: Speelruimte voor jongeren als changemakers: Praktijkhandreiking*. Kenniscentrum Ongelijkheid.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on psychological science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Biesta, G. (2020). What constitutes the good of education? Reflections on the possibility of educational critique. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1023–1027. <https://doi.org/10.1080/00131801.2020.1811111>

org/10.1080/00131857.2020.1723468

- Bloom, J. (2016). A Batesonian perspective on qualitative research and complex human systems. In M. Koopmans and D. Stamovlasis (Eds.), *Complex Dynamical Systems in Education: Concepts, Methods, and Applications*. New York, NY: Springer. pp. 23-38.
- Bourdieu, P. (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78-92). Routledge.
- Charteris, J., & Smardon, D. (2019). The politics of student voice: Unravelling the multiple discourses articulated in schools. *Cambridge Journal of Education*, 49(1), 93-110. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1444144>
- Clarke, S. N., Howley, I., Resnick, L., & Rosé, C. P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27-39. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002>
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. <http://www.iier.org.au/iier31/cong-lem.pdf>
- Cong-Lem, N. (2024). Teacher agency for change and development in higher education: A scoping literature review. *International Journal of Educational Reform*, 10567879231224744.
- Davis B, & Sumara DJ (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching, and research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.10.1016/B978-0-12-407187-2.00002-2
- Deschênes, M., & Parent, S. (2022). Methodology to Study Teacher Agency: A Systematic Review of the Literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2474.
- Edwards, A. (2007). Relational agency in professional practice: A CHAT analysis. *Actio: An international journal of human activity theory*, 1, 1-17.
- Emans, A., Oolbakkink-Marchand, H., Bakker, C., & De Bruijn, E. (2025). Teacher agency in the dynamics of educational practices: a theory synthesis. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1515123). 10.3389/feduc.2024.1515123
- 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. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., & Hökkä, P. (2015). How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? *Teachers and Teaching*, 21(6), 660-680. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044327>
- Ervin, J. (2025, April 23-26). *Striving for Sustainability: A Complex Account of Experiences Among Critical Educators* [Conference presentation]. AERA 2025, Denver, CO, United States.
- Garner, J. K. (2020). An emerging community of scholars? Complexity in education at AERA. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Virtual*.
- Giddens, A. (1984a). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Uni-

versity of California Press.

- Giddens, A. (1984b). Elements of the theory of structuration. *Practicing history: new directions in historical writing after the linguistic turn*, 119-140.
- Giroux, H. A. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The Educational Forum*, 74(3), 184–196. <https://doi.org/10.1080/00131725.2010.483897>
- Glouberman, S., & Zimmerman, B. (2002). *Complicated and complex systems: what would successful reform of Medicare look like?* (Vol. 8, pp. 21-53). Toronto: Commission on the future of health care in Canada.
- Goldstein, J. (2016). Emergence, self-transcendence, and education. In *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications* (pp. 39-57). Cham: Springer International Publishing.
- Hadar, L. L., & Benish-Weisman, M. (2019). Teachers' agency: Do their values make a difference?. *British Educational Research Journal*, 45(1), 137-160. <https://doi.org/10.1002/berj.3489>
- Hamaker, E. L., & Wichers, M. (2017). No time like the present: Discovering the hidden dynamics in intensive longitudinal data. *Current Directions in Psychological Science*, 26, 10–15. <https://doi.org/10.1177/0963721416666518>
- Hilpert, J.C. & Marchand, G.C. (2018). Complex systems research in educational psychology: aligning theory and method. *Educational Psychologist* 53 (3), 185-202. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1469411>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Kalmthout: Pelckmans.
- Kusters, M., De Vetten, A., Admiraal, W., & Van der Rijst, R. (2024). Developing scenarios for exploring teacher agency in universities: A multimethod study. *Frontline Learning Research*, 12(2), 1–26. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i2.1419>
- Kusters, M., Van Der Rijst, R., De Vetten, A., & Admiraal, W. (2023). University lecturers as change agents: How do they perceive their professional agency? *Teaching and Teacher Education*, 127, 104097. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104097>
- Latour, B. (2011). Network theory| networks, societies, spheres: Reflections of an actor-network theorist. *International journal of communication*, 5, 15-15.
- Lau, J., Vähäsantanen, K., & Collin, K. (2024). Teachers' professional agency in a centralisation-decentralisation system and a hierarchical cultural context: The case of Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(3), 699-719. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2086606>
- Leijen, Ä., Pedaste, M., & Baucal, A. (2022). Assessing student teachers' agency and using it for predicting commitment to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 600-616. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1889507>
- Li, L., & Ruppard, A. (2021). Conceptualizing teacher agency for inclusive education: A systematic and international review. *Teacher Education and Special Education*, 44(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0888406420926976>

- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2023). Student agency: Theoretical elaborations and implications for research and practice. *International Journal of Educational Research*, 122, 102258. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102258>
- Needham, C. (2011). Personalization: from story-line to practice. *Social policy & administration*, 45(1), 54–68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2010.00753.x>
- OECD (2015). *Personalising Education*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Learning Compass 2030*. Paris: OECD.
- OECD. (2025). *OECD Teaching Compass: Reimagining teachers as agents of curriculum change* (Education Policy Perspectives No. 123). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9a9a3b2f-en>
- Onderwijsraad (2016). Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs.
- Onderwijsraad (2023). Schaarste schuurt.
- Onderwijsraad (2024). Een stevige stem.
- 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>
- 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>
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency—a relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2(2), 112–129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An ecological approach*. <https://doi.org/10.5040/9781474219426>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: What is it and why does it matter?. In *Flip the system* (pp. 134–148). 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>
- Rushton, E. A., & Bird, A. (2024). Space as a lens for teacher agency: A case study of three beginning teachers in England, UK. *The Curriculum Journal*, 35(2), 254–270. <https://doi.org/10.1002/curj.224>
- Schoots-Snijder, A.J.M., Tigelaar, E.H., & Admiraal, W.F. (2023). Leerlingperceptie van agency in het VO: een exploratief onderzoek naar het ontwerp en de kwaliteit van de Student Agency Scale (SAS). *Pedagogische Studiën*, 100(4). <https://doi.org/10.59302/ps.v100i4.18353>
- Snijders, T. A., Van de Bunt, G. G., & Steglichs, C. E. (2010). Introduction to stochastic

actor-based models for network dynamics. *Social networks*, 32(1), 44-60. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2009.02.004>

- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J., Beijaard, D., & Popeijus, H. L. (2015). Characteristics of teachers as change agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044328>
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Croiset, G., Volman, M., & Beishuizen, J. (2017). The role of teaching courses and teacher communities in strengthening the identity and agency of teachers at university medical centres. *Teaching and teacher education*, 67, 399-409. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.011>
- Varpanen, J. (2019). What is children's agency? A review of conceptualizations used in early childhood education research. *Educational Research Review*, 28, 100288. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100288>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever?. *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>

Auteurs

Helma Oolbekkink-Marchand is Lector Professionaliteit van Leraren aan de Hogeschool van Arnhem & Nijmegen.

Max Kusters is universitair docent bij de Faculteit Gedrags- & Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen.

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

Correspondentie: Helma Oolbekkink-Marchand, HAN University of Applied Sciences | Academie Educatie | Kapittelweg 35, 6525 EN Nijmegen. E-mail: Helma.OolbekkinkMarchand@han.nl

Abstract

Agency in the Educational Context

This special issue invites readers to define, investigate, and firmly embed agency in educational theory and practice from multiple perspectives. Its aim is to stimulate discussion about opportunities for research on agency—precisely by embracing the diversity of perspectives on agency and attending to the wide range of actors and contexts within the education system. Research on agency in educational contexts is characterized by several fundamental areas of tension that reflect the concept's inherent complexity. These tensions not only shed light on different approaches to agency but also invite critical reflection on how agency is conceptualized and studied. In this introduction, three such areas of tension are examined in greater depth. We argue that these tensions should not be understood as isolated issues, but rather as a chain: positionality shapes concept formation, concept formation directs methodological choices, and methods, in turn, shape what research makes visible as valuable.

Keywords *teacher agency, student agency, conceptualization, positionality*