

De ontwikkeling van ‘teacher agency’ in de dynamiek van een duale leercontext

Navigeren tussen aspiraties en praktijken

Proefschrift Anita Emans

Introductie

Onderwijspraktijken zijn complex en waardegeladen. Zij ontstaan in de wisselwerking tussen maatschappelijke verwachtingen, pedagogische overtuigingen, organisatorische structuren en dagelijkse interacties tussen leraren, leerlingen en collega's. Leraren nemen daarin geen neutrale positie in: zij maken voortdurend afwegingen, geven betekenis aan hun handelen en dragen bij aan de vernieuwing van praktijken die pedagogisch, normatief en maatschappelijk geladen zijn (Biesta, 2022). Dit proefschrift benadert leraren daarom als kritisch-reflectieve professionals die, samen met anderen, onderwijspraktijken mede vormgeven.

Centraal staat ‘agency’ bij leraren: het vermogen om doelgericht en betekenisvol sturing te geven aan het eigen handelen, keuzes te maken en praktijken mede vorm te geven, waarbij niet alleen de praktijk, maar ook de eigen professionele identiteit zich ontwikkelt en heronderhandeld wordt (Eteläpelto et al., 2013). In het Nederlandse debat wordt hiervoor ook de termen ‘handelingsvermogen’ of ‘stuurkracht’ gebruikt (Onderwijsraad, 2024; Oolbekkink-Marchand, 2017; Priestley et al., 2015; Van Middelkoop et al., 2018). Deze begrippen verwijzen naar het vermogen van leraren om hun professionele ruimte te benutten en invloed uit te oefenen op onderwijsbeleid en -praktijk, en om richting te geven aan de ontwikkeling van het onderwijs waarin zij werkzaam zijn. In deze samenvatting wordt de term ‘agency’ gebruikt om aan te sluiten bij de internationale literatuur.

Vanuit een sociaal-cultureel perspectief wordt ‘agency’ opgevat als relationeel en gesitueerd: zichtbaar in persoonlijke aspiraties en professionele identiteit, én ingebed in routines, middelen en instituties. Zij manifesteert zich in processen van betekenisgeving, handelen en samenwerking in voortdurende interactie met anderen (Eteläpelto et al., 2013; Edwards et al., 2017).

De empirische context van dit proefschrift omvat duale leeromgevingen, waarin het professionele masterprogramma doelbewust is vormgegeven als een samenhangend geheel van ‘off-the-job’ en ‘on-the-job’ activiteiten. Deze activiteiten zijn gesitueerd binnen respectievelijk de opleidingspraktijk en de onderwijspraktijk van de leraar, en worden in samenhang ontworpen om professionele ontwikkeling te stimuleren (Billett, 2001; Bouw et al., 2019). Beide kunnen worden opgevat als praktijken: doelgericht, waardegeladen en ingebed in tradities en sociale verhoudingen (Biesta, 2022).

Door hun onderlinge verwevenheid ontstaat een dynamische leercontext waarin handelen, leren en betekenisgeving voortdurend in elkaar grijpen. Deze duale context biedt een rijke bedding voor de ontwikkeling van ‘agency’, doordat uiteenlopende perspectieven en spanningen elkaar ontmoeten en mogelijkheden ontstaan voor reflectie, vernieuwing en transformatie.

Deze mogelijkheden – in de literatuur aangeduid als ‘affordances’ – verwijzen naar de handelingskansen die een leeromgeving biedt in wisselwerking met de leraar zelf (Billett, 2024). Hun leerwaarde is geen gegeven: ze worden pas betekenisvol waar leraren ze herkennen, selecteren en benutten in relatie tot hun eigen aspiraties en context. In die dynamiek fungeren zij als verbindende actoren die inzichten, waarden en ervaringen uit beide praktijken met elkaar in dialoog brengen en zo mede vormgeven aan hun professionele ontwikkeling.

Structuur van het proefschrift

Het proefschrift bestaat uit vijf hoofdstukken die gezamenlijk inzicht geven in de ontwikkeling van ‘agency’ van leraren in duale leercontexten. Hoofdstuk 1 positioneert het onderzoek theoretisch en maatschappelijk en formuleert de centrale en deelonderzoeksvragen. Hoofdstuk 2 (Studie 1) presenteert een theoriesynthese waarin ‘agency’ wordt gespecificeerd aan de hand van ‘agentische’ kwaliteiten binnen vier domeinen van professionele praktijk. Dit raamwerk fungeert als analytisch kompas voor de empirische studies. Hoofdstuk 3 (Studie 2) beschrijft een longitudinale enkelvoudige casestudie die laat zien hoe de ‘agency’ van één leraar zich ontwikkelt in de verweven processen van zijn onderwijspraktijk en masteropleiding. Hoofdstukken 4 en 5 (Studie 3 en Studie 4) omvatten meervoudige casestudies waarin de ontwikkeling van ‘agency’ wordt onderzocht in bredere contexten: in spanningen en samenwerking binnen professionele praktijken (Studie 3) en in duale

leeromgevingen waarin opleiding en schoolpraktijk met elkaar verbonden zijn (Studie 4). De algemene discussie integreert de bevindingen uit alle studies, beschrijft de theoretische, empirische en methodologische bijdragen, en bespreekt de implicaties voor beleid, scholen en opleidingen.

De ambitie die ten grondslag ligt aan dit proefschrift is te laten zien hoe ‘agency’ van leraren zich ontwikkelt in duale leercontexten, welke processen daarin een rol spelen en hoe leraren zelf de betekenis van hun deelname duiden. Het proefschrift draagt zo bij aan theorievorming over ‘agency’ als normatief, relationeel en ontwikkelingsgericht fenomeen, en biedt handvatten voor de vormgeving van duale leercontexten die ruimte scheppen voor betekenisgeving, identiteitsvorming, samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid door leraren.

Onderzoeksvragen

Uitgangspunt is dat ‘agency’ niet wordt gezien als eigenschap, maar als relationele en normatieve manifestatie die telkens tot stand komt in de dynamiek van onderwijspraktijken (Eteläpelto et al., 2013; Biesta, 2022).

Hoofdvragen:

1. Welke processen liggen ten grondslag aan de ontwikkeling van ‘agency’ van leraren in de verschillende domeinen van hun professionele praktijk?
2. Hoe ontvouwt de ontwikkeling van ‘agency’ zich in de tijd, en welke rol schrijven leraren zelf toe aan hun deelname aan een duale leeromgeving?

Deelvragen:

1. Welke processen waarin ‘agency’ gestalte krijgt, worden onderscheiden in de literatuur over het professioneel functioneren van leraren (Studie 1)?
2. Hoe manifesteert de ontwikkeling van ‘agency’ zich bij één leraar in verweven processen van professionele praktijk in de context van een masteropleiding (Studie 2)?
3. Op welke manieren beïnvloedt ‘agency’ hoe leraren spanningen in hun praktijk overbruggen en aspiraties realiseren (Studie 3)?

4. Hoe draagt betrokkenheid in een duale leeromgeving bij aan de ontwikkeling van ‘agency’ in professionele praktijken (Studie 4)?

Positionering

De onderzoeksvragen maken duidelijk dat ‘agency’ van leraren niet neerkomt op individuele autonomie of louter aanpassing aan omstandigheden. Zij krijgt gestalte in de wisselwerking tussen persoonlijke aspiraties, professionele overtuigingen en de socioculturele dynamiek van de praktijken waarin leraren werken en leren (Eteläpelto et al., 2013). Vanuit een sociaal-cultureel perspectief worden de opleidings- en onderwijspraktijk in dit proefschrift benaderd als verweven activiteitensystemen: historisch gegroeide, doelgerichte en waardegeladen contexten waarin mensen, middelen, routines en waarden elkaar voortdurend beïnvloeden. Binnen en tussen deze systemen manifesteert ‘agency’ zich als een relationeel en ontwikkelingsgericht vermogen, zichtbaar in hoe leraren betekenis geven, samenwerken en handelen in interactie met anderen en met de materiële en organisatorische structuren die hun werk mede vormgeven (Biesta, 2022; Edwards, 2020).

Studie 1 – ‘agency’ bij leraren in de dynamiek van onderwijspraktijken: een theoretische synthese

De eerste studie vormt de theoretische basis van dit proefschrift. Via een theoriesynthese van internationale literatuur is ‘agency’ geanalyseerd vanuit verschillende domeinen, zoals werkplekieren (Billett, 2001; 2024), professionele identiteit (Kelchtermans, 2022), relationeel ‘agency’ (Edwards, 2020) en normatieve perspectieven op onderwijs (Biesta, 2022; Stetsenko, 2019). Vanuit een subject-gecentreerd sociocultureel perspectief (Eteläpelto et al., 2013) zijn deze inzichten geïntegreerd, resulterend in een raamwerk van vier domeinen en twaalf agentische kwaliteiten.

Vier domeinen en agentische kwaliteiten

De synthese bracht naar voren dat ‘agency’ zichtbaar wordt in de wijze waarop leraren handelen en keuzes maken binnen vier domeinen van hun professionele praktijk, die elk samenhangen met processen waarmee en waardoor onderwijs wordt vormgegeven. Binnen elk domein konden specifieke kwaliteiten worden onderscheiden: terugkerende manieren van handelen, positioneren en betekenisgeven (zie Tabel 1 voor een beknopt overzicht).

Tabel 1. Domeinen, kernprocessen en agentische kwaliteiten zoals geïdentificeerd in de theoriesynthese van studie 1.

Domein	Kernproces	Beknopte Samenvatting ‘Agentische’ Kwaliteiten
<i>1. Betekenisgeving</i>	Interpreteren en duiden van ontwikkelingen	- Eigen perspectieven en ‘figured worlds’ ontwikkelen - Kritisch en open de waarde en betekenis van handelingsopties bevragen - Handelen opbouwen en structureren om samenhang te behouden
<i>2. Organisatorisch werk</i>	Praktijken afstemmen en richting geven	- Inzichten en aspiraties uitwisselen met collega’s en andere professionals - Ontwikkelingen afstemmen op gedeelde waarden en organisatiedoelen - Zich bekwaam en gemachtigd voelen om gezamenlijk richting te geven
<i>3. Professionele identiteit</i>	Positionering en morele afwegingen	- Morele overwegingen zorgvuldig maken – Aspiraties verbinden met positie, zelfbeeld, kansen en middelen - Eigen voorkeuren en koers actief nastreven
<i>4. Samenwerking</i>	Relationeel afstemmen en gezamenlijke verantwoordelijkheid	- Verbondenheid ervaren via gedeelde aspiraties - Relationele expertise ontwikkelen - Zorgvuldig en aandachtig op elkaar afstemmen in handelen

Deze kwaliteiten zijn geen vaste eigenschappen, maar dynamische uitingen die afhankelijk van context en interacties opnieuw ontstaan.

Bijdrage

Het raamwerk maakt ‘agency’ systematisch traceerbaar als verweven manifestatie in processen die onderwijspraktijken dragen. Het is niet herleidbaar tot individuele eigenschappen of structurele invloeden, maar benadrukt de dynamiek van betekenisgeving, identiteit, organisatorisch werk en samenwerking, inclusief de normatieve dimensie van handelen. Het raamwerk fungeerde als kompas voor de empirische analyses en bood houvast om ervaringen van leraren te interpreteren zonder deze te reduceren tot starre categorieën.

Studie 2 – Hoe ‘agency’ bij leraren gestalte krijgt in de dynamiek van onderwijspraktijk: inzichten uit het verhaal van Ilyas

Deze longitudinale casestudie van twee jaar verkent hoe ‘agency’ zichtbaar wordt in de verweven processen van de praktijk van Ilyas, een jonge leraar basisonderwijs. Er werden tien narratieve interviews afgenomen, aangevuld met interviews met collega’s, schoolleider en opleiders. Ilyas werkte op een basisschool in transitie na een fusie, waar spanningen bestonden tussen behoudende en vernieuwingsgerichte collega’s. Zijn opleiding en schoolwerk waren nauw verweven, onder meer via een subteam waarin ook de schoolleider deelnam.

Ontwikkeling over vier domeinen

1. Betekenisgeving: Aanvankelijk ervoer Ilyas een kloof tussen zijn idealen en de behoudende houding van collega's. Via methodieken uit de opleiding leerde hij spanningen productief te maken en ambities te koppelen aan haalbare stappen.

2. Organisatorisch werk: De samenwerking in de school stagneerde door onduidelijkheid. Dit verbeterde doordat er centraal georganiseerde kleinschalige samenwerkingsstructuren werden vormgegeven waarin vanuit duidelijke kaders en afspraken zelfsturing bij leraren kwam. Ilyas's vermogen tot kennisdeling en probleemduiding groeide.

3. Professionele identiteit: In het begin was Ilyas bezig met hoe hij invloed kon uitoefenen zonder te domineren en met dat zijn spanning in zijn zelfbeeld als vriendelijk en ruimte gevend, dat niet strookte met zijn kritische gedachten. Zijn identiteit verschoof van individuele vernieuwer naar een collega die processen van gezamenlijke vernieuwing kan begeleiden.

4. Samenwerking: Ilyas ervoer aanvankelijk weerstand, later ontstond een ontwikkeling van gevoel voor gezamenlijke besluitvorming en relationeel afstemmen, wat de collectieve verantwoordelijkheid versterkte.

Ilyas' ontwikkeling weerspiegelde de complexiteit van spanningen tussen persoonlijke ambities, waarden en collectieve praktijken. Zijn agentische kwaliteiten ontwikkelden zich ongelijkmatig: kritische bevraging en morele reflectie waren vanaf het begin zichtbaar, terwijl relationeel afstemmen later groeide. De duale context bood steun, maar de meest betekenisvolle leermogelijkheden ontstonden in zijn onderwijspraktijk, waar opdrachten, dialoog en feedback direct verweven raakten met samenwerking en routines.

Bijdrage

De casus laat zien dat 'agency'-ontwikkeling niet te reduceren is tot individuele competenties of externe ondersteuning, maar ontstaat in het samenspel van aspiraties, interacties en structuren. Dialoog met opleiders en collega's, opdrachten op schoolniveau en veranderde houding van de directeur droegen bij. Ilyas benoemde zijn ontwikkeling echter niet altijd als toegenomen 'agency', wat de gelaagdheid van beleving benadrukt.

Studie 3 – De ontwikkeling van ‘agency’ bij leraren in professionele praktijken: een meervoudige casestudie vanuit een sociaal-cultureel perspectief

Deze studie volgde zes leraren uit primair, voortgezet en speciaal onderwijs gedurende twee jaar. Doel was te laten zien hoe ‘agency’ vorm krijgt in spanningen tussen waarden, institutionele normen en collegiale dynamieken. De dataverzameling omvatte interviews, gesprekken met collega’s en schoolleiders en documentanalyse.

Spanningen als motor

Twee spanningen keerden steeds terug:

1. Tussen pedagogische idealen en bestaande werkwijzen. Leraren voelden dat onderwijs niet altijd recht deed aan leerlingen, wat leidde tot onzekerheid maar ook tot reflectie en zoeken naar nieuwe mogelijkheden. Tegelijk werd duidelijk hoe moeilijk het is om dergelijke morele vragen expliciet te bespreken binnen de drukte en complexiteit van de onderwijspraktijk.

2. Tussen initiatief nemen en gedeeld eigenaarschap. Leraren wilden thema’s inbrengen, maar merkten dat collega’s niet altijd dezelfde urgentie voelden rond deze thema’s. Het ontwikkelen van gezamenlijke verantwoordelijkheid vroeg om afstemming, volhouden en soms loslaten.

Deze spanningen stimuleerden reflectie, verantwoording van keuzes en het verkennen van nieuwe handelingsperspectieven.

Ontwikkeling in vier domeinen

De ontwikkeling van ‘agency’ in de casussen tekenden zich als volgt af binnen de vier onderling samenhangende domeinen van professionele praktijk:

1. Betekenisgeving. Leraren ontwikkelden ‘agency’ door kritisch te reflecteren op de kwaliteit en bedoeling van hun onderwijs. De taal, concepten en methodieken uit de masteropleiding hielpen hen om hun ervaringen te duiden, spanningen te analyseren en alternatieven te formuleren. Hierdoor konden zij hun handelen bewuster verbinden met bredere pedagogische en maatschappelijke doelen.

2. Organisatorisch werk. De grootste leerervaringen ontstonden juist door kleinschalige initiatieven die de bestaande routines bevraagden. Spanningen — bijvoorbeeld tussen

persoonlijke overtuigingen en organisatorische verwachtingen — bleken vaak een aanleiding om werkprocessen te herzien of nieuwe vormen van samenwerking uit te proberen.

3. Professionele identiteit. De ontwikkeling van ‘agency’ raakte sterk aan identiteitsvragen. Professionele identiteit fungeerde zowel als bron van legitimiteit (‘waar sta ik voor?’) als als aanleiding tot heroriëntatie (‘wie wil ik zijn in deze context?’). Dit leidde soms tot concrete veranderingen, zoals een tijdelijke terugtrekking uit een project, een functiewisseling of het herdefiniëren van de eigen rol binnen het team.

4. Samenwerking. Het relationele karakter van ‘agency’ kwam hier het duidelijkst naar voren. Doorbraken ontstonden vooral in subteams waar openheid en vertrouwen groeiden, waardoor gezamenlijke betekenisgeving mogelijk werd. Schoolbrede samenwerking bleek daarentegen lastiger, onder meer door hiërarchische structuren, tijdsdruk en vastgeroeste routines.

De vergelijking tussen de casussen liet drie overkoepelende patronen zien: een iteratief ontwikkelproces van geleidelijke vooruitgang, doorbraken die nieuwe legitimiteit en energie genereerden, en duidelijke grenzen aan schaal. ‘Agency’ kwam het sterkst tot bloei in kleine, relationeel sterke verbanden, terwijl opschaling naar het niveau van de hele school vaak stuitte op structurele beperkingen.

Bijdrage

Spanningen bleken geen loutere belemmeringen, maar bronnen voor reflectie, morele afweging en vernieuwing. Ontwikkeling was afhankelijk van relationele en organisatorische condities; zonder vertrouwen en dialoog bleven ‘agentische’ kwaliteiten individueel. Voor scholen en opleidingen vraagt dit condities waarin persoonlijke aspiraties verbonden raken met collectieve processen.

De meervoudige casestudie laat zien dat ‘agency’ zich ontwikkelt in de voortdurende wisselwerking tussen persoonlijke aspiraties, professionele identiteit en de spanningen en mogelijkheden van de praktijk. Spanningen kunnen belastend zijn, maar fungeren vaak ook als motoren voor vernieuwing en professionele groei. Duurzame ontwikkeling hangt samen met de mate waarin individuele initiatieven kunnen doorwerken in relationele en organisatorische processen, en zo uitgroeien tot collectieve dynamiek.

Studie 4 – Hoe een duale leercontext ontwikkeling van leraren- ‘agency’ mogelijk maakt: een meervoudige casestudie

Deze studie onderzoekt hoe leraren ‘agency’ ontwikkelen door zich te engageren in een duale leercontext waarin opleiding en schoolpraktijk verbonden zijn. Zes leraren werden twee jaar gevolgd; data bestond uit interviews, gesprekken en analyse van opdrachten.

Narratieve inzichten

Het engagement van leraren ontstond steeds vanuit kwesties die in hun eigen praktijk speelden — zowel vanuit aspiraties om het onderwijs te verbeteren als vanuit ervaren knelpunten, bijvoorbeeld rond inclusie, teamleren en zorgstructuren. De opleiding bood taal en kaders, en feedback die leraren hielp om die vragen te articuleren. Leraren gebruikten opdrachten, literatuur en coaching op verschillende manieren afhankelijk van hun vragen en context.

Cross-case analyse

Engagement met literatuur, opdrachten en feedback werden vooral opgezocht waar praktijkfricties om duiding vroegen; dit leverde taal op om waarden, prioriteiten en grenzen te expliciteren.

Identiteit als motor. Leraren heronderhandelden hun professionele positie (expert, facilitator, kritische stem, relationeel leider) in directe samenhang met hun ervaren spanningen en ambities.

Relationaliteit als voorwaarde. Relationeel ‘agency’ (Edwards, 2020) bleek cruciaal: leraren leerden timing, en ‘heedfulness’ in te zetten om vertrouwen te bouwen en eigenaarschap te delen, vaak via kleine, zorgvuldig georkestreerde stappen.

Dezelfde programma-elementen kregen uiteenlopende betekenis. Leiderschap en erkenning bepaalden mede of individuele aanzetten konden uitgroeien tot bredere processen. Subteams waren vaak vruchtbare oefenplaatsen; schoolbrede doorwerking stakte geregeld.

Bijdrage

Uit studie 4 blijkt dat duale leercontexten – waarin ‘off-the-job’ en ‘on-the-job’ activiteiten met elkaar verweven zijn – niet automatisch leiden tot de ontwikkeling van ‘agency’. Of zulke

contexten daadwerkelijk leerzaam worden, hangt af van hoe leraren de ‘affordances’ binnen beide praktijken herkennen, verbinden en benutten voor hun professionele groei.

De leerwaarde van deze ‘affordances’ blijkt vooral groot wanneer leraren ze koppelen aan vragen, spanningen of ambities uit hun eigen werk, en wanneer de organisatorische en relationele condities ruimte bieden om daarop te reflecteren en te handelen. In die wisselwerking ontwikkelen leraren hun ‘agency’ door inzichten en ervaringen uit beide praktijken met elkaar in dialoog te brengen en te vertalen naar nieuwe handelingsmogelijkheden in hun onderwijs.

Voor scholen en opleidingen betekent dit dat zij niet kunnen volstaan met het aanbieden van leerervaringen of opdrachten. Zij dienen structureel tijd, erkenning en begeleidingsvormen te creëren die gezamenlijke reflectie, dialoog en gedeeld eigenaarschap mogelijk maken. Alleen dan kan een duale leercontext uitgroeien tot een vruchtbare voedingsbodem voor professionele ontwikkeling en de versterking van ‘agency’ van leraren.

Algemene discussie

Dit proefschrift verkent hoe leraren ‘agency’ ontwikkelen in duale leercontexten waarin masteropleiding en schoolpraktijk, beide praktijken met eigen doelen, waarden en routines, met elkaar verweven zijn. Op basis van een theoriesynthese en drie empirische studies worden de processen zichtbaar gemaakt die deze ontwikkeling dragen.

Theoretische bijdrage

Studie 1 heeft het begrip ‘agency’ nader gespecificeerd door het te beschrijven aan de hand van kwaliteiten die zichtbaar worden in processen binnen vier domeinen van professionele praktijk: betekenisgeving, professionele identiteit, organisatorisch werk en samenwerking. In deze benadering verschijnt ‘agency’ niet als een vaststaande eigenschap van de leraar, maar als een situatief vermogen dat verweven is met iemands biografie, persoonlijke aspiraties en sociale interacties (vgl. Evans, 2017).

Het handelen van leraren is daarbij altijd waardegeladen: het vraagt voortdurende oordeelsvorming over wat in een bepaalde context goed, wenselijk of passend is (Kelchtermans, 2022). ‘Agency’ heeft bovendien een relationeel karakter, omdat het tot stand komt in interactie met anderen en in de gezamenlijke positionering binnen professionele relaties en praktijken (Edwards, 2020). Ten slotte is ‘agency’ ontwikkelingsgericht:

spanningen en fricties in het werk fungeren vaak als motor voor reflectie en heroriëntatie, waardoor nieuwe perspectieven en handelingsmogelijkheden ontstaan (Stetsenko, 2019; Biesta, 2022).

Empirische inzichten

De studies laten zien dat ‘agency’ vorm krijgt waar engagement wortelt in aspiraties én knelpunten, en verbonden is met ‘affordances’ uit de opleiding. Spanningen bleken activerend waar ruimte was om ze te duiden (vgl. Khosronejad et al., 2023). Betekenisgeving en identiteitswerk gingen geregeld vooraf aan organisatorisch werk en samenwerking. Ontwikkelpaden waren divers en ongelijkmatig: kennis en analysekwaliteiten kwamen relatief snel tot stand, terwijl relationele en leiderschapskwaliteiten trager groeiden. ‘affordances’ kregen verschillende betekenissen per leraar en context (Rönnerman & Olin, 2024). Collectieve doorwerking was vaak kwetsbaar: subteams waren vruchtbaar, maar schoolbrede samenwerking stakte geregeld door hiërarchie en routines (Boylan et al., 2023).

Implicaties voor praktijk en beleid

Voor masteropleidingen betekent dit dat professionalisering meer vraagt dan kennisoverdracht: het vraagt om structurele ruimte voor reflectie, terugkerende feedback en leeractiviteiten die persoonlijke vragen en aspiraties verbinden met de dagelijkse onderwijspraktijk. In duale leercontexten versterken ‘off-the-job’ en ‘on-the-job’ activiteiten elkaar wanneer opleiders expliciet maken hoe betekenisgeving, identiteitsontwikkeling, samenwerking en organisatiegericht handelen samenkomen in het leren van leraren. Leraren geven dat leerproces zelf vorm door de ‘affordances’ in beide praktijken te herkennen, te verbinden en te benutten om hun aspiraties te realiseren en hun professionele identiteit verder te ontwikkelen. Opleiders dragen hieraan bij door niet enkel te faciliteren, maar te handelen vanuit een pedagogische visie en de condities te scheppen waarin leraren hun ‘agency’ kunnen versterken en samen kunnen werken aan duurzame onderwijsontwikkeling.

Voor **initiële lerarenopleidingen** geldt dat ook aanstaande leraren vroegtijdig ruimte moeten krijgen om te handelen als verantwoordelijke actoren in hun eigen leerproces. Dat vraagt om pedagogieken die participatie, dialoog en reflectie bevorderen, en die studenten positioneren als mede-auteurs van hun professionele ontwikkeling. Interactionele ruimtes waarin studenten ervaringen, overtuigingen en aspiraties onderzoeken in relatie tot praktijken en theorie, helpen

om hun handelingsvermogen en professionele identiteit te versterken (vgl. Lipponen & Kumpulainen, 2011; Meijer et al., 2014).

Voor **scholen** volgt dat tijd, vertrouwen en een veilige ruimte nodig zijn voor gezamenlijke betekenisgeving, en dat leraren erkend worden als mede-ontwerpers van onderwijsontwikkeling. Subteams kunnen dienen als vruchtbare proeftuinen voor gedeeld eigenaarschap, waarin individuele inzichten en collectieve leerprocessen elkaar wederzijds versterken, terwijl relationeel leiderschap de doorwerking van deze dynamiek ondersteunt (Kelchtermans, 2022).

Voor **beleid** ligt de opgave in het erkennen van ‘agency’ als kernelement van duurzame ontwikkeling: vermijd standaardisering en investeer in rijke duale leercontexten waarin leraren niet enkel deelnemen aan, maar mede vormgeven aan de processen die hun leren en professionaliteit dragen.

Wetenschappelijke bijdrage

Dit proefschrift levert een analytisch raamwerk dat ‘agency’ procesmatig traceerbaar maakt via vier domeinen en kwaliteiten; een longitudinale narratieve benadering die cycli, kantelpunten en herpositionering zichtbaar maakt (vgl. Evans, 2017); en een focus op duale contexten waarin ‘affordances’ betekenis krijgen door de praktijkgebonden wijze waarop leraren ze herkennen, interpreteren en inzetten bij het vormgeven van hun professionele aspiraties en de ontwikkeling van hun onderwijspraktijk. Daarmee benadrukt dit proefschrift dat de waarde van ‘affordances’ niet vastligt in het ontwerp van de opleiding, maar ontstaat in en door de betekenisgeving van leraren zelf (Billett, 2004; Rönnerman & Olin, 2024).

Methodologische reflectie

De longitudinale casusopzet bood zicht op temporaliteit en gelaagdheid van ‘agency’, maar de perspectieven van collega’s, schoolleiders en opleiders zijn minder systematisch geanalyseerd en bleven daardoor indirect zichtbaar. Vervolgonderzoek profiteert van een meerstemmige aanpak waarin deze stemmen gelijkwaardiger worden betrokken (Khosronejad et al., 2023; Boylan et al., 2023).

Conclusie

‘Agency’ is in dit proefschrift geduid als een gesitueerde, relationele en normatief geladen bekwaamheid-in-ontwikkeling. Zij krijgt vorm waar leraren praktijkgedragen aspiraties en knelpunten verbinden met de taal, kaders en relaties die zich zowel in de opleiding als in de dagelijkse onderwijspraktijk ontwikkelen, elkaar wederzijds versterken en hun uitwerking vinden in team- en organisatieprocessen. Spanningen bleken niet enkel belemmerend, maar juist motoren voor reflectie, heroriëntatie en nieuwe handelingsmogelijkheden (Evans, 2017; Kelchtermans, 2022). Duurzame onderwijsontwikkeling vraagt erkend engagement, relationele ruimte en condities voor gezamenlijke verantwoordelijkheid. Daarbij blijkt de wisselwerking tussen ‘agency’ en professionele identiteit cruciaal: ontwikkeling is een vorm van identiteitsleren waarin biografie, overtuigingen en positionering samenkomen (Meijer et al., 2014). Het potentieel van duale leercontexten komt tot bloei waar leraren actief betekenis geven en spanningen productief maken, en waar scholen en opleidingen die beweging ondersteunen met tijd, erkenning en doordachte organisatie (Rönnerman & Olin, 2024; Boylan et al., 2023; Khosronejad et al., 2023).

Bronnen

- Biesta, G. J. J. (2022). The school is not a learning environment: How language matters for the practical study of educational practices. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 336–346. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2022.2046556>
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209–214. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005548>
- Billett, S. (2004). *Co-participation at work: Affordance and engagement*. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (pp. 109–125). Routledge.
- Billett, S. (2024). Constituting integration in work-integrated education and learning. *Studies in Continuing Education*, 46(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2024.2363262>
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work: A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Boylan, M., Adams, G., Perry, E., & Booth, J. (2023). Re-imagining transformative professional learning for critical teacher professionalism: A conceptual review. *Professional Development in Education*, 49(4), 651–669. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2162566>
- Edwards, A., Montecinos, C., Cádiz, J., Jorratt, P., Manriquez, L., & Rojas, C. (2017). Working relationally on complex problems: Building capacity for joint agency in new forms of work. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 229–248). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_14
- Edwards, A. (2020). Agency, common knowledge, and motive orientation: Working with insights from Hedegaard in research on provision for vulnerable children and young people. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 100224. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.004>
- 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>
- Evans, K. (2017). Bounded agency in professional lives. In M. Goller & S. Paloniemi (Eds.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (pp. 17–36). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_2

- Kelchtermans, G. (2022). Continuing professional development: Negotiating the zip. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_63-1
- Khosronejad, M., Weber, L., & Ryan, M. (2023). Teacher learning as a polyphonic endeavor: A context-sensitive model of teacher professional development. *Teachers and Teaching*, 29(7–8), 908–923. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2215709>
- 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>
- Meijer, P. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., Pillen, M. T., & Aardema, A. H. (2014). Pedagogies of developing teacher identity. In C. J. Craig & L. Orland-Barak (Eds.), *International teacher education: Promising pedagogies (Part B)* (pp. 275–298). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022018>
- Onderwijsraad. (2024). *Een stevige stem: Zeggenschap van leraren in onderwijsbeleid en praktijk*. Onderwijsraad.
- Oolbekkink-Marchand, H. W. (2017). *Leraren veranderen: Een pleidooi voor het versterken van de stuurkracht van leraren in een bewegend onderwijsveld* [Lectorale rede, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen]. HAN University of Applied Sciences.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: Een ecologische kijk op het handelingsvermogen van leraren. In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Het alternatief II: De ladder naar autonomie* (pp. 19–32). Phronese.
- Rönnerman, K., & Olin, A. (2024). Practice changing practices: Influences of master's programme practice on school practices. *Professional Development in Education*, 50(1), 157–173. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1910978>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 48. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>
- Van Middelkoop, D., Portielje, M., & Horsselenberg, P. (2018). Working apart together: Collectief handelingsvermogen in twee docententeams in het hbo. *Tijdschrift voor HRM*, 2, 1–18.