

Uitgesproken

Interview met hoogleraar Mark Priestley van de Universiteit van Stirling

Hoogleraar Mark Priestley van de Universiteit van Stirling in Schotland werd geïnterviewd door Talita Groenendijk (SLO) over zijn onderzoek op het terrein van curriculum, 'curriculum making' en het handelingsvermogen van leraren. Het interview biedt zicht op actuele theorievorming ten aanzien van deze onderwerpen. Daaruit volgen concrete aanwijzingen voor succesvolle curriculumvernieuwing. Het interview eindigt met specifieke inzichten met betrekking tot curricula voor de mens- en maatschappijvakken.

Mark Priestley hield een keynote-lezing op de Onderwijs Research Dagen in Amsterdam op 6 juli 2023. Daarin besprak hij het thema van docenten als curriculummakers op een vergelijkbare manier als in onderstaand interview.

Talita Groenendijk (SLO)



Web:

<https://www.stir.ac.uk/people/255862>

Twitter:

<https://twitter.com/MarkRPriestley>

Blog:

<http://mripriestley.wordpress.com/>

U bent hoogleraar onderwijskunde aan de Universiteit van Stirling. Zou u zich nader willen introduceren?

Ik werk nu 22 jaar bij de Universiteit van Stirling in Schotland. Daarvoor was ik geschiedenisleraar in het voortgezet onderwijs in Engeland. Vervolgens heb ik *social studies* in het voortgezet onderwijs in Nieuw Zeeland gegeven waar ik ook als opleider werkte. *Social studies* is een vak waarin meerdere mens- en maatschappijvakken veelal in samenhang worden aangeboden. Na terugkomst in Groot-Brittannië, kwam ik bij de universiteit

van Stirling terecht. Hier kreeg ik veel ruimte om mijn interesse in curriculum verder te ontwikkelen. Toen ik bij Stirling aankwam stond curriculum als onderzoeksgebied nog niet zo op de kaart. Net op dat moment kwam in Schotland het gesprek op gang over een nieuw curriculum, het *Curriculum for Excellence*¹. Dit landelijke kader verschilt met het voorgaande doordat het meer ruimte biedt aan leraren om eigen keuzes te maken. Ik was dus op de goede plek, aangezien ik in de jaren '90 aan de universiteit van Leeds een Masteropleiding curriculumstudies had gevolgd.

Aanvankelijk bestudeerde ik hoe leraren geschiedenis, aardrijkskunde en *modern studies*², omgingen met de druk om de verschillende mens- en maatschappijvakken te integreren in een vak zoals *social studies*, dat ik in Nieuw Zeeland gaf. Ik was geïnteresseerd in hoe *social studies* een rijkere curriculumervaring kan bieden aan leerlingen. In Schotland hebben we dit soort geïntegreerde vakken normaliter niet: hier komen losse vakken ook vandaag de dag het meeste voor. Soms zie ik wel dat er een aanpak is zoals 'één docent - drie vakken' maar daardoor is er nog geen sprake van integratie. Er is weinig ontwikkeling geweest sinds mijn eerdere onderzoek, terwijl ik dit onderwerp nog steeds heel interessant vind. Later ben ik me in mijn werk gaan richten op hoe leraren handelingsvermogen bereiken en het curriculum 'maken'. Het is tot nu toe een interessante 'reis'.

We gaan het hebben over curriculum. Hoe definieert u curriculum?

Van oorsprong wordt curriculum vaak gezien als 'het geheel van onderwijsinhouden', als een soort syllabus. Curriculum gaat ook zeker over onderwijsinhoud, maar het is veel meer dan dat. Sommigen hebben geprobeerd om de definitie van curriculum te verbreden. The *Curriculum for Excellence* gebruikt de volgende definitie: 'het curriculum is het geheel van leren'. Deze definitie helpt ons niet verder, want het stelt ons nog niet in staat om de verschillende curriculumpraktijken te bevragen: het zegt in feite: 'curriculum is alles'.

In samenwerking met collega's uit verschillende Europese landen hebben we geprobeerd curriculum te definiëren als sociale praktijk. Curriculum is iets dat gedaan of gemaakt wordt. Curriculum omvat vanuit deze visie verschillende praktijken die plaatsvinden op verschillende 'plekken' in het systeem. Het selecteren van onderwijsinhoud, bijvoorbeeld, is een curriculumpraktijk, maar hieronder valt ook de manier waarop de overheid en andere instanties curriculum kaderen en daarbij abstracte ideeën die belangrijk zijn binnen het onderwijs omvormen tot een operationaliseerbare rationale voor het onderwijs. We kunnen kijken naar de ondersteuningspraktijken voor scholen en naar manieren waarop

¹ *Curriculum for Excellence* is de naam van het huidige Schotse curriculum.

² *Modern Studies* is een vak in het Schotse schoolsysteem, op dit moment onderwezen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Het gaat over hedendaagse sociale en politieke kwesties en politieke processen.

deze scholen hun curriculum vormgeven. Het kan gaan om kwesties rondom de organisatie van het curriculum: in losse vakken, met ruimte voor interdisciplinair leren of gede-fragmenteerd in hybride vakken. Dit zijn allemaal sociale praktijken die lagen van het systeem doorsnijden en onderdeel vormen van hoe ik curriculum zie. *Curriculum making* is een term die hierbij wordt gebruikt en refereert aan verschillende activiteiten of praktijken die op verschillende ‘plekken’ in het onderwijssysteem kunnen plaatsvinden, verschillende vormen van curriculum produceren en die ondernomen worden door verschillende actoren met verschillende doelen.

Deze sociale benadering van curriculum stelt ons in de gelegenheid om curriculumpraktijken te bestuderen als systemische activiteiten. We onderzoeken hiermee curriculumpraktijken los van elkaar, maar ook hoe deze samenwerken en elkaar beïnvloeden.

Maar het belangrijkste curriculum heb ik nu nog niet genoemd: het curriculum zoals deze wordt ervaren door de leerlingen: de dag-tot-dag ervaringen. Ook dat is een verschijningsvorm van curriculum.

Uw onderzoek focust zich op de rol van leraren in curriculumveranderingen en u schrijft hierbij over het handelingsvermogen van leraren. Wat bedoelt u met *handelingsvermogen* van leraren?

Het concept handelingsvermogen³ bestaat al een lange tijd en voert terug op het sociologisch debat over structuur en handelingsvermogen. Dit betreft de vraag: hoe komen sociale handelingen tot stand? Ontstaan ze vooral vanuit het handelen van individuen of vooral door maatschappelijke krachten, de structuren?

De traditionele opvatting van handelingsvermogen gaat uit van handelingsvermogen als aangeboren capaciteit. Ik zie handelingsvermogen echter liever als een combinatie van twee aspecten: van persoonlijke capaciteiten van iemand enerzijds en de beperkingen en mogelijkheden die geboden worden door een omgeving anderzijds. Hierbij vindt er binnen iedere situatie een unieke interactie plaats tussen deze twee, waarbij handelingsvermogen tot stand komt.

Als we een specifieke casus nemen waarin curriculum ‘wordt gemaakt’, kan het zo zijn dat één docent heel bekwaam is, terwijl een andere docent dat niet is. Dat kan komen door hun individuele capaciteiten: bijvoorbeeld door de kennis of ontvankelijkheid die ze meebrengen. Het kan ook zo zijn dat een docent die in één situatie heel bekwaam is in het vormgeven van het curriculum, in een andere situatie niet uit de voeten komt doordat de beperkingen en mogelijkheden in die omgeving anders zijn. Deze visie op

³ Handelingsvermogen is een vertaling van het begrip ‘agency’, wat ook wel vertaald wordt als ‘stuurkracht’.

handelingsvermogen laat duidelijk zien dat het niet genoeg is om de capaciteiten van docenten te versterken; we moeten ook nadenken over de omgeving waarin beslissingen worden genomen ofwel, waarin curriculum ‘gemaakt’ wordt. Dit is een belangrijk inzicht over hoe we onze onderwijsinstellingen moeten vormgeven.

Waarom is handelingsvermogen van leraren belangrijk?

Uiteindelijk zijn leraren de experts in hun klas. Zij kennen de leerlingen die ze lesgeven; zij zijn de mensen met vakkennis van de vakken waarin ze lesgeven. Het is uitermate belangrijk dat leraren een mate van zeggenschap hebben over datgene waarin ze lesgeven en hoe ze daarin lesgeven. Zij hebben de kennis van de context om daarop af te stemmen. Veel leraren hebben de capaciteit om constructief met beleid om te gaan en betekenisvolle praktijken in hun klassen te ontwikkelen.

Wat helpt leraren om handelingsvermogen te bereiken?

Als het beleid een kader en ondersteuning biedt, dan opent dat mogelijkheden voor leraren om het curriculum op betekenisvolle manier vorm te geven. Een dergelijk kader dient vooral helpend te zijn, geen keurslijf. Landen die echt het potentieel van hun leraren als ‘curriculum makers’ willen aanwenden, moeten nadenken over hoe landelijke kaders dit kunnen faciliteren.

Vervolgens zijn er tussen landelijk niveau en het schoolniveau veel verschillende activiteiten, zoals bijvoorbeeld van netwerken van expert leraren en van leermiddelenmakers. We beschrijven dit in ons recente boek: Curriculum Making in Europe. Deze activiteiten zijn heel belangrijk omdat ze scholen verbinden met het beleid. Ze produceren ondersteuning voor het systeem zodat leraren in staat worden gesteld om het curriculum constructief vorm te geven en het curriculum niet te zien als een product van de overheid dat aan leraren wordt overhandigd om te implementeren. Het zorgt er voor dat het beleid op een rijke manier geïnterpreteerd wordt.

Schoolleiders moeten hun leraren beschermen tegen externe druk en ze moeten zorgen voor visie. Goede curriculaire leiders zijn mensen die hun leraren inspireren en een heldere visie opstellen voor het curriculum op school. In het Verenigd Koninkrijk zie ik echter vaak schoolleiders die te druk zijn met het ‘managen’ van de school en geen tijd hebben om curriculaire leiders te zijn.

Leraren zelf zouden moeten werken aan hun kennis over leren, want leraren zijn geneigd les te geven zoals ze zelf les kregen. Het is belangrijk dat mensen kunnen denken in alternatieve manieren van lesgeven. Dit wordt aangemoedigd door ervaringen die mensen opdoen in verschillende scholen of contexten. Dus, uiteindelijk moet het hele systeem samenwerken!

Wat is niet helpend voor het bereiken van handelingsvermogen?

Beleid dat te veel beperkend is en hindert bij het maken van lokale keuzes beperkt op die manier het handelingsvermogen van leraren. Als we leraren niet faciliteren, geen ondersteuning bieden, dan kunnen zij ook niet op een betekenisvolle manier het curriculum vormgeven.

Veel leraren worden omringd door verantwoordingsystemen die er voor zorgen dat leraren druk voelen om zich op externe eisen te richten. Veel beslissingen die we vonden in ons onderzoek in Schotland werden niet vanuit belangen van leerlingen gemaakt, maar met oog op de belangen van scholen om de statistieken van onderwijsresultaten te verhogen. Dat is korte termijn denken en een instrumentele manier van beslissen. Deze leraren hebben weinig handelingsvermogen omdat ze min of meer gedwongen worden bepaalde beslissingen te nemen op basis van de verantwoordingskaders waar ze mee te maken hebben. Dat zijn geen goede voorwaarden voor leraren om hun handelingsvermogen als onderwijsprofessionals uit te oefenen.

Wat is het verschil tussen handelingsvermogen van leraren en autonomie van leraren?

Ik zou zeggen dat handelingsvermogen en autonomie heel verschillend zijn. Autonomie kan begrepen worden als vrijheid van machtsuitoefening door anderen. Dat is heel iets anders dan zeggen: we hebben een visie voor het onderwijs en we geven daarmee richting. Als je volledige vrijheid geeft, dan haal je ondersteuning weg die nodig is voor leraren om handelingsvermogen te bereiken in het vormgeven van het curriculum. Dit kan dus handelingsvermogen van leraren doen afnemen. Het roept vragen op over het soort regulatie dat wenselijk is. Wat voor soort beleid hebben we nodig om lokale beslissingen te faciliteren?

Ik vind bijvoorbeeld de big ideas-benadering aantrekkelijk. Big ideas zijn betekenisvolle kernideeën van een curriculum die kunnen zorgen voor coherentie doordat leraren hier inhouden of kennis aan kunnen koppelen. Deze benadering biedt een flexibel kader, omdat big ideas het mogelijk maken om kernconcepten te specificeren, maar ze zijn niet te gedetailleerd en bieden op die manier ruimte aan leraren om hun eigen keuzes maken. Ze zeggen in feite: “dit zijn kernconcepten, hoe bouwen we deze in ons curriculum?”. Ze zijn vooral behulpzaam als ze gepaard gaan met vormen van ondersteuning.

Wat is de relatie tussen handelingsvermogen van leraren en *curriculum making*?

Er is bijna een symbiotische relatie tussen handelingsvermogen van leraren en *curriculum making*. Als we willen dat een curriculum betekenisvol wordt, dan is handelingsvermogen van leraren nodig. We hebben leraren nodig die beslissingen kunnen nemen vanuit

expertise en die goed ondersteund worden om die beslissingen te maken en in gunstige omgevingen werken. Maar het werkt ook andersom. Er is bewijs uit bijvoorbeeld Wales, waar ik een aantal jaar betrokken was bij het ontwikkelproces. We hebben aanwijzingen dat als leraren de gelegenheid krijgen om op meerdere ‘plekken’ aan het curriculum te werken, zij ook curriculair leiders kunnen worden. Veel leraren in Wales waren betrokken bij het schrijven van de nieuwe landelijke doelen en zij kwamen daardoor in aanraking met literatuur over curriculum en deden kennis op over de vakdisciplines. Dus leraren worden betere leraren door curriculum te ‘maken’; ze worden betere curriculumontwikkelaars door hier ervaring in op te doen en ze bereiken ook meer handelingsvermogen hierdoor.

Wat doet iemand die op een betekenisvolle manier curriculum maakt? Begint deze persoon de dag met het lezen van de kerndoelen?

Dat verschilt natuurlijk van persoon tot persoon. En betekenisvol curriculum maken ziet er op verschillende ‘plekken’ in het onderwijssysteem (zoals bijvoorbeeld de klas, de landelijke commissie, de PLG, etc.) verschillend uit. In de klas gaat het om de vaardigheid van leraren om af te stemmen op de leerlingen. Leraren dienen wel bewust te zijn van de landelijke doelen, maar ze dienen ook bewust te zijn van de bredere onderwijsagenda en ze moeten weten hoe ze landelijke doelen zodanig kunnen benutten dat ze leiden tot rijke ervaringen. Dus: niet enkel doelen afvinken zonder het grote plaatje te zien. Op niveau van de school kan het gaan over het ontwerpen van grotere eenheden van het curriculum. Het gaat dan om vragen als: Hoe ziet een curriculum eruit dat opbouwt zodanig dat er voortgang in het leren wordt gestimuleerd? Hoe ziet een coherent curriculum er uit dat jonge mensen aanspreekt en dat hen toerust met de nodige kennis, vaardigheden en houdingen om als burger te functioneren in een moderne, complexe samenleving? Het vereist onder leraren een bepaald bewustzijn van de wereld dat hun eigen vak ontstijgt. Het gaat om het zien hoe vakken passen in het grotere plaatje.

Wat heeft u nog meer ontdekt in uw onderzoek over het ‘maken’ van curriculum en het handelingsvermogen van leraren?

Ik heb zojuist een driejarig project in Schotland afgerond waarin we bekijken hoe leraren in het voortgezet onderwijs curriculum ‘maken’. Een sleutelinzicht is dat deze leraren in een cultuur werken die in hoge mate gericht is op opbrengsten en bepaald wordt door verantwoordingsmechanismen. Veel keuzes die gemaakt worden zijn niet gebaseerd op een onderwijsvisie of de rationale van het curriculum, maar op de behoefte om resultaten in de vorm van statistieken te verbeteren. Eén school bijvoorbeeld besloot om het vak

Technologie niet meer aan te bieden als examenvak in de bovenbouw, omdat de resultaten te mager waren. Het curriculum werd daardoor armer en smaller.

Er is doorgaans weinig stimulans in het systeem dat leraren aanzet om na te denken over welke kennis, vaardigheden en houdingen ze willen ontwikkelen via het onderwijs. Leraren hebben maar beperkt ruimte om daarover na te denken. Een leraar die we in een ander onderzoeksproject spraken, zei: "Ik probeer tussendoor iets aan onderwijs te doen, zodra ik de kans krijg". Het grootste deel van de tijd is hij bezig met voorbereiden op de toets om er zeker van te zijn dat de statistieken gunstig uitvallen. Dan zien we dus een heel beperkte vorm van handelingsvermogen. Er is enige ruimte in het curriculum waar handelingsvermogen kan worden uitgeoefend, maar het dagelijks werk ging in dat geval over het verhogen van de resultaten van de school.

Dit is een probleem voor het onderwijs, omdat het de onderwijservaringen van jonge mensen verarmt. We zien jonge mensen naar de universiteit gaan, die klagen dat hen niet geleerd is om zelf na te denken; ze missen de vaardigheden en de kennis om binnen de universiteit hun weg te vinden.

We zien dat leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs minder vakken doen met meer diepgang. Dat is vooral problematisch voor leerlingen van scholen in gebieden met een minder gunstige sociaaleconomische positie waar het curriculum nog verder is versmald. Dit is een consequentie als je in een onderwijssysteem vooral reguleert via de output, want toezicht op output moedigt bepaald gedrag aan als het gaat om *curriculum making*. Dat gedrag heeft consequenties voor de onderwijservaring en -uitkomsten van leerlingen.

In Nederland ontwikkelen we momenteel nieuwe landelijke doelen. Uiteindelijk moeten deze doelen worden geïmplementeerd. U schrijft dat we niet moeten spreken in termen als 'implementeren'. Kunt u dit toelichten?

Woorden zoals 'implementatie' zijn niet erg behulpzaam omdat ze een heel lineair beleid-naar-praktijk traject suggereren. Echter, als we spreken over betekenisvol invulling geven aan beleid, dan gaat het over leraren die ondersteuning en beleidsideeën ter hand nemen om hier constructief vorm aan te geven in hun eigen contexten. Ze ontwikkelen onderwijsprogramma's die passend zijn bij hun visie.

De afgelopen jaren waren overheden geneigd een curriculum te ontwikkelen en dat aan scholen te geven waarbij ze zeiden: aan de slag er mee! Als mensen daar dan niet direct mee kunnen werken en ze er toch mee aan de slag moeten, dan zoeken ze wel een manier. Dan zie je dingen ontstaan zoals samenwerkend leren op een woensdagmiddag. Dan is daar ook weer aan voldaan.

Ik denk dat de nieuwe landelijke doelen in Nederland in de kern moeten gaan om het bieden van een kader en ondersteuning aan leraren, zodat zij effectieve curriculummakers kunnen zijn vanuit een duidelijke onderwijsvisie en mét passende ondersteuning en middelen om het curriculum vorm te geven!

U ben de hoofd-editor van *The Curriculum Journal*. Wat zijn volgens u belangrijke, veelbelovende nieuwe richtingen in curriculumonderzoek en curriculumpraktijk?

Curriculum studies is een complex en gefragmenteerd onderzoeksterrein met verschillende tradities. Eén van de voornaamste trends van de afgelopen jaren betreft het debat rondom sociaal realisme en kenniscurricula. Sociaal realisme betreft een perspectief op het curriculum dat opkwam vanaf het eerste decennium van de 21e eeuw vanuit bezorgdheid over de rol van kennis in het curriculum. Het debat hierover lijkt met de tijd genuanceerder en minder gepolariseerd te worden. De sociaal realistische traditie ziet krachtige, disciplinaire kennis als de kern, maar begint nu ook wel didactische ideeën te omarmen. Het gaat niet meer alleen over vakinhoud, maar ook over het 'hoe' en 'waarom'.

Ten tweede, ik zou ook graag meer werk zien over hoe we systemen beter in staat stellen om holistisch en systemisch na te denken over het 'maken' van curriculum. Dat kan ook gaan over hoe de technische vorm van landelijke doelen de praktijk beïnvloedt.

Ten derde, zie ik graag meer genuanceerd denken over hoe we kennis én vaardigheden in samenhang ontwikkelen. Het debat gaat vaak over kennis *of* vaardigheden; curricula gebaseerd op 21^e-eeuwse vaardigheden *versus* traditionele curricula. Ik denk dat dichotomieën niet helpend zijn en dat de beste manier om met een dichotomie om te gaan is om het woord *of* eruit te halen en het te vervangen door het woord *en*. Dus in plaats van traditioneel *of* progressief, kindgericht *of* kennisgebaseerd, gebruiken we het woord *en*, want goed onderwijs gaat over al deze dingen.

Ten vierde zien we nu veel werk verschijnen over hoe praktijkprofessionals curriculum maken. Dit lijkt me een belangrijke richting waar ik ook graag meer van zie.

Zijn er nog specifieke inzichten over *curriculum making* en de mens- en maatschappijvakken?

In sommige delen van de wereld is het gebruikelijk dat leerlingen *social studies* krijgen, een breed vak dat zich richt op het bestuderen van de maatschappij. Volgens mij is dit een hele constructieve benadering. In Schotland hebben jongeren daarentegen in de eerste jaren van de middelbare school meestal losse vakken: een beetje geschiedenis, een beetje aardrijkskunde en een vak genaamd *modern studies*. Hiermee wordt de holistische studie van de samenleving niet gestimuleerd. In de meeste scholen is het vooral een gefragmenteerde ervaring. In het onderzoek dat we afgelopen jaar uitvoerden bleek

dat het gebruikelijk is voor jongeren om zeventien leraren per week te zien, met een lesrooster met 30 tot 35 aparte lessen. Dat is een hele gefragmenteerde ervaring waarin coherentie ontbreekt. Als het gaat om geschiedenis is het waarschijnlijk dat leerlingen leren volgens een soort ‘patchwork benadering’: ze leren over de Schotse onafhankelijkheidsoorlogen tegen de Engelsen in de 13^e eeuw en gaan dan rechtstreeks naar de moderne wereld waarbij leerlingen een blik werpen op de Eerste Wereldoorlog. Dat leidt niet tot historische geletterdheid.

Modern studies in Schotland is een interessant vak omdat het gebaseerd is op kernconcepten en niet direct op inhoud. Op basis van *big ideas* selecteren leraren inhouden die daarbij passen. Een belangrijk onderscheid bij geschiedenis is dat tussen feiten leren (canonieke feiten) en het leren van disciplinaire kennisstructuren. Dat laatste betreft de concepten, de inhoudelijke kennis, maar ook de epistemologische kennis: de manier om tot kennis te komen; welke soort vaardigheden ontwikkelen we als historici? Wat voor soort onderzoeksmethodes gebruiken we? Op die manier wordt het op veel scholen niet ingevuld. We leren ofwel feiten of we leren routinematige vaardigheden zoals ‘dit is een betrouwbare bron’, wat vaak op een hele mechanische manier wordt aangepakt. Er moet nog veel werk gedaan worden in de geesteswetenschappelijke en sociaal wetenschappelijke vakken om een meer conceprijke, verfijnde benadering te ontwikkelen om met kennis om te gaan. We moeten kennis ontwikkelen over wat de basisconcepten zijn en hoe we progressie daarin opbouwen. Hoe bouwen we diep conceptueel begrip op waarbij we mensen ook voldoende kennis meegeven van de wereld waarin ze leven?

Ik heb wel een mooi programma voor *social studies* gezien in Schotland. Het hele jaar was gericht op het bestuderen van onze stad, waarbij het ging om grote vragen over de stad die relevant zijn voor jongeren. Daarbij werd bijvoorbeeld gekeken naar de historische ontwikkeling van de stad, landgebruik in verloop van de tijd en lokale diensten. Ze gebruikten daarbij vaak dialogische benaderingen. De kinderen waren op een rijke manier betrokken en deden diepgaande kennis op vanuit de disciplines. Dat is een voorbeeld van een echte interdisciplinaire benadering. Ik denk dat een goed *social studies* programma een interdisciplinaire ervaring biedt, dat gevoed wordt door disciplinaire perspectieven vanuit diverse disciplines. Dit programma zou deze perspectieven moeten samenbrengen op een manier die betekenisvol is in het leven van jongeren. Dat komt weer terug op de hamvraag: welke kennis, vaardigheden en houdingen willen we ontwikkelen via het onderwijs en hoe kunnen we dit het beste organiseren?

Leestips:

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (2021). *Curriculum making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts*. Bingley: Emerald.

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. & Soini, T. (2023). Curriculum Making and Teacher Agency. In R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan & G. Smith (Eds), *Elsevier International Encyclopaedia of Education, 4th Volume*. Amsterdam: Elsevier.

Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury Academic.

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*. Culemburg: Uitgeverij Phronese.