



Rijksdienst voor Ondernemend
Nederland



Onderwijs.pro

Sterker in professionaliteit

Op weg naar duurzaamheid in het pabo-curriculum

*Een praktijkgericht onderzoek met Thomas More
Hogeschool als uitgewerkte voorbeeldcasus*

Datum: 23-12-2025

Definitief

Managementsamenvatting

Om pabo-opleidingen te ondersteunen in het structureel integreren van duurzaamheid in het onderwijs heeft de Rijksdienst voor Ondernemend Nederland (RVO) onderwijskundig adviesbureau Onderwijs.pro gevraagd om een onderzoekopdracht uit te voeren. Het voornaamste doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe duurzaamheid is verankerd bij Thomas More Hogeschool en hoe dit kan worden vertaald naar een bruikbare handreiking voor andere pabo-opleidingen. De opzet van het onderzoek was exploratief en praktijkgericht, waarbij onder andere gebruik is gemaakt van de Whole School Approach (WSA) en een combinatie van documentanalyse en interviews.

De belangrijkste bevinding is dat duurzaamheid bij Thomas More Hogeschool inhoudelijk sterk aanwezig is via het concept Wereldwijsheid, dat goed aansluit bij internationale duurzaamheidskaders zoals GreenComp. Tegelijkertijd blijkt dat duurzaamheid beperkt programmabreed en systematisch is verankerd; in de praktijk is de mate waarin duurzaamheid terugkomt in het onderwijs afhankelijk van individuele docenten.

Daarnaast beschikt Thomas More Hogeschool over een sterke visie en cultuur rondom duurzaamheid, maar is de inhoud sterker ontwikkeld dan de structurele borging in curriculum, organisatie en kwaliteitszorg. Dit patroon is naar verwachting herkenbaar voor meerdere pabo-opleidingen. Hierbij is het belangrijk om te benoemen dat de casus Thomas More dient als inspirerend voorbeeld, niet als norm of oordeel.

Bovenstaande bevindingen zijn vertaald naar een beroepsproduct: een praktische richtlijn in de vorm van een checklist op basis van de Whole School Approach (WSA). Deze richtlijn biedt pabo-opleidingen concrete handvatten om duurzaamheid expliciet te maken, programmabreed te integreren en structureel te borgen in curriculum, organisatie en kwaliteitszorg.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Aanleiding en doelstelling	5
1.2 Werkdefinities	6
1.3 Theoretisch kader	6
2. Methode	9
2.1 Onderzoeksmethode	9
2.2 Structuur analysekader	10
2.3 Kalibratie en betrouwbaarheid	11
3. Resultaten	12
3.1 Duiding concept wereldwijsheid	12
3.2 Inhoudelijke verankering	12
3.3 Systematische verankering	13
3.4 Integrale verankering	13
3.5 Samenvattend: de dimensies samengevoegd	13
4. Beroepsproduct	15
4.1 Doel en functie van het beroepsproduct	15
4.2 Onderbouwd ontwerp: van onderzoek naar richtlijn	15
4.3 Opbouw van het beroepsproduct	15
4.4 Verantwoording van ontwerpkeuzes	16
4.5 Illustratie: voorbeeld van één WSA-domein (Visie & Beleid)	16
4.6 Positie van het beroepsproduct binnen het onderzoek	18
5. Conclusie en discussie	19
5.1 Conclusie	19
5.2 Aanbevelingen	19
5.3 Discussie	20
5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	20
5.5 Slotreflectie	20
6. Bibliografie	22
Bijlagen	23
Bijlage 1: analysekader	23
Bijlage 2: operationalisering analysekader (kalibratiedocument)	25
Bijlage 3: uitgebreide analyse inhoudelijke verankering	29
Bijlage 4: volledige analyse systematische verankering	39
Bijlage 5: volledige analyse integrale verankering	41
Bijlage 6: volledige analyse interview	43

Bijlage 7: Beroepsproduct ‘Richtlijn Duurzame Pabo’s – Een Whole School Approach (WSA) voor lerarenopleidingen’	49
1. Inleiding en doelstelling.....	49
2. Theoretische onderbouwing	49
3. Richtlijn en stappenplan per WSA-domein	51

1. Inleiding

1.1 Aanleiding en doelstelling

Duurzaamheid wordt steeds meer gezien als een belangrijke opgave van het onderwijs en specifiek van de lerarenopleiding, omdat toekomstige leraren een cruciale rol spelen in het vormgeven van een rechtvaardige en duurzame samenleving. Om pabo-opleidingen te ondersteunen in het structureel integreren van duurzaamheid in het onderwijs, heeft de Rijksdienst voor Ondernemend Nederland (RVO) een onderzoeksopdracht uitgezet. Het onderwijskundig adviesbureau Onderwijs.pro heeft deze opdracht uitgevoerd met als doel inzicht te krijgen in de wijze waarop duurzaamheid is verankerd in de pabo-opleiding van de Thomas More Hogeschool, en hoe deze inzichten kunnen bijdragen aan een onderbouwde handreiking voor andere pabo-opleidingen die de ambitie hebben om meer duurzaamheid in hun curricula te verankeren.

Thomas More Hogeschool is geselecteerd als onderzoekslocatie, omdat zij lid zijn van het bestuur van Stichting Duurzame Pabo en naar eigen zeggen veel aandacht willen besteden aan duurzaamheid in het curriculum. De opleiding werkt met het concept *Wereldwijsheid* (zie hoofdstuk 3.1), dat sterk aansluit bij duurzaamheidswaarden zoals kritisch bewustzijn, maatschappelijke betrokkenheid en dialogisch onderwijs. Daarmee vormt de Thomas More Hogeschool niet alleen een interessante casus, maar ook een kansrijk voorbeeld voor andere opleidingen die duurzaamheid in hun programma willen versterken. Het onderzoek is echter nadrukkelijk **niet** bedoeld om kwaliteitsuitspraken over de Thomas More Hogeschool te doen; de opleiding fungeert als illustratieve en inspirerende casus om te verkennen hoe duurzaamheid in praktijk vorm kan krijgen, welke sterktes daarbij zichtbaar worden en welke kansen voor verdere ontwikkeling herkenbaar zijn.

Het onderzoek is exploratief en praktijkgericht van aard. De nadruk ligt op het verkrijgen van een rijk en genuanceerd beeld van de inhoudelijke, systematische en integrale verankering van duurzaamheid in het curriculum, de cultuur en de organisatie van de opleiding. De aanpak is gebaseerd op een mixed methods-benadering, waarin zowel kwantitatieve gegevens (zoals aanwezigheid van duurzaamheidscomponenten in leeruitkomsten, leerlijnen en toetsing) als kwalitatieve gegevens (praktijkvoorbeelden verkregen uit interviews met Thomas More docenten/coördinatoren) worden gecombineerd. Deze combinatie maakt het mogelijk om patronen te herkennen én om die patronen te duiden in de context van onderwijspraktijken.

Als analytisch kader wordt de Whole School Approach (WSA) gebruikt, een veelgebruikte benadering binnen duurzaamheidseducatie waarin duurzaamheid wordt gezien als een samenhangend, organisatiebreed systeem. De WSA onderscheidt onder meer de domeinen visie, curriculum, didactiek, professionalisering, organisatie, partnerschappen en kwaliteitszorg (Coöperatie Leren voor Morgen, z.d.). Door deze domeinen te gebruiken als lens, ontstaat een systematisch en volledig beeld van hoe duurzaamheid verweven is binnen de opleiding.

In het onderzoek wordt de volgende centrale vraag beantwoord:

“Hoe kan de wijze waarop duurzaamheid is verankerd in de pabo-opleiding van de Thomas More Hogeschool worden benut om, met gebruik van theoretische kaders uit de literatuur, een onderbouwde handreiking te ontwikkelen waarmee andere pabo-opleidingen duurzaamheid structureel kunnen integreren in hun onderwijs?”

Om deze vraag te beantwoorden zijn vier deelvragen opgesteld:

1. **Inhoudelijke verankering:** In hoeverre worden thema's, kennis, concepten en/of vaardigheden over duurzaamheid behandeld?
2. **Systematische verankering:** In hoeverre is duurzaamheid structureel en programmabreed opgenomen in leeruitkomsten, leeractiviteiten, toetsing en praktijkcomponenten zoals stages en projecten?
3. **Integrale verankering:** In hoeverre is duurzaamheid verankerd in de organisatie, visie, cultuur en ondersteuning van docenten?
4. **Ontwerp:** Hoe kunnen de bevindingen uit dit onderzoek worden vertaald naar een richtlijn of stappenplan waarmee andere pabo-opleidingen duurzaamheid structureel kunnen integreren?

De eerste drie deelvragen richten zich op het analyseren van de huidige situatie bij de Thomas More Hogeschool. De vierde deelvraag maakt de ontwerpmatige vertaalslag naar de beroepspraktijk en vormt daarmee de basis van het uiteindelijke beroepsproduct: een concreet en theoretisch onderbouwd instrument dat pabo-opleidingen ondersteunt bij het duurzaam vormgeven van hun onderwijs.

1.2 Werkdefinities

Een eerste stap binnen het onderzoek is het expliciet vaststellen van de gehanteerde definities van duurzaamheid en leren voor duurzame ontwikkeling (LvDO). Dit is noodzakelijk om te voorkomen dat onderzoekers, opleidingen of stakeholders uiteenlopende interpretaties zouden hanteren. Het vastleggen van deze definities draagt zo bij aan duidelijkheid, consistentie en vergelijkbaarheid in de analyses en verhoogt daarmee de betrouwbaarheid van de bevindingen. Voor dit onderzoek hanteren we de volgende werkdefinities:

- **Duurzaamheid** – duurzaamheid in het onderwijs is een breed begrip. In navolging van verschillende recente onderzoeken in opdracht van RVO worden de *Sustainable Development Goals (SDGs)* als perspectief gehanteerd om tot een bruikbare definitie te komen (SDG Nederland, 2025). In de SDGs komen thema's als klimaat, sociale rechtvaardigheid, gezondheid en economische ontwikkeling samen. Dit sluit aan bij de bredere definities voor duurzaamheid die gehanteerd worden binnen de Nederlandse overheid (Kwartiermakertraject Duurzaamheid in de onderwijspraktijk, 2024).
- **Leren voor duurzame ontwikkeling (LvDO)** – Volgens UNESCO (2024) gaat dit om “een onderwijsproces dat lerenden in staat stelt de kennis, vaardigheden, waarden en houdingen te ontwikkelen die nodig zijn om bij te dragen aan een rechtvaardige, vreedzame en duurzame wereld”. LvDO richt zich dus niet alleen op kennisoverdracht, maar ook op het ontwikkelen van kritische denkvaardigheden, handelingsperspectief en het vermogen om in complexe duurzaamheidsvraagstukken samen te werken. Het vierde SDG, dat gericht is op kwalitatief goed en gelijkwaardig onderwijs voor iedereen, vormt de leidraad voor de inspanningen rondom LvDO.

Het analysekader dat is gebruikt in het onderzoek is zo ingericht dat beide dimensies zichtbaar worden: de inhoudelijke aanwezigheid van duurzaamheid in curricula (*wat studenten leren over duurzaamheid*) en de didactische en pedagogische verankering van LvDO (*hoe studenten leren voor duurzaamheid*).

1.3 Theoretisch kader

Om de deelvragen zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden, is het noodzakelijk om het curriculum van de opleidingen van de Thomas More Hogeschool te analyseren aan de hand van

leidende principes op het gebied van duurzaamheid in onderwijs. Hieronder worden de belangrijkste theoretische kaders opgesomd.

Onderwijskundige kaders

Bij de ontwikkeling van het analysekader is gebruikgemaakt van een gevestigde theoretische benadering om duurzaamheid te verankeren in het onderwijs:

- De **Whole School Approach (WSA)** is een integrale benadering die scholen ondersteunt bij het verankeren van duurzame ontwikkeling in hun onderwijs. De WSA beschouwt de school als een samenhangend systeem waarin alle onderdelen – van visie en curriculum tot gebouwbeheer en samenwerking met de omgeving – met elkaar verbonden zijn. Het doel is om duurzaamheid structureel en coherent te integreren in de schoolorganisatie. Dit gebeurt in samenspraak met alle betrokkenen: leerlingen, docenten, schoolleiding, ondersteunend personeel en externe partners. WSA richt zich op zeven domeinen: visie, curriculum, pedagogiek en didactiek, gebouw en bedrijfsvoering, professionele ontwikkeling, omgeving, evaluatie en reflectie. Deze onderdelen komen terug in de vraagstelling binnen het onderzoek en vormen het uitgangspunt voor onze analyse om vast te stellen in hoeverre duurzaamheid is verankerd in de verschillende onderdelen van het onderwijs (zie bijlage 1).

Passend bij de hoofd – en deelvragen ligt er in het onderzoek veel nadruk op het onderdeel ‘curriculum’, omdat hierin wordt beschreven wat de studenten leren op het gebied van duurzaamheid en op welke manier. Het analysekader is daarom aangevuld met twee leidende modellen om curricula te ontwerpen en analyseren:

- Het **curriculumspinnenweb** (Van den Akker, 2006) biedt een overkoepelend raamwerk om de verschillende dimensies van een curriculum – zoals leeruitkomsten, leerinhoud, leeractiviteiten, rol van de docent, materialen, groeperingsvormen, tijd, ruimte en toetsing – in onderlinge samenhang te analyseren. Dit model maakt het mogelijk om systematisch te onderzoeken waar en hoe duurzaamheid een plaats krijgt in het curriculum. Het is een veelgebruikt en erkend theoretisch raamwerk binnen de onderwijskunde en biedt een breed en toepasbaar, wetenschappelijk onderbouwd kader om een curriculum systematisch te analyseren. Op deze manier wordt in kaart gebracht of duurzaamheid alleen een los thema is (bijvoorbeeld een project) of dat het door meerdere componenten verweven zit. Het spinnenweb sluit op de volgende manieren aan op de deelvragen van dit onderzoek:
 - Inhoudelijke verankering: kijken naar de inhoud (thema's en concepten duurzaamheid)
 - Systematische verankering: kijken naar tijd, leerjaren en leerlijnen
- Het principe van **constructive alignment** (Biggs & Tang, 2011) wordt aanvullend gehanteerd binnen het onderzoek, omdat dit principe de samenhang tussen leeruitkomsten, leeractiviteiten en toetsing benadrukt. Constructive alignment is meegenomen om te beoordelen in hoeverre duurzaamheid niet alleen benoemd wordt in leeruitkomsten, maar ook doorwerkt in wat studenten daadwerkelijk moeten leren, doen en aantonen. Het principe is met name relevant voor de deelvraag rondom systematische verankering.

Kortom, met het curriculumspinnenweb wordt beoogd de breedte en consistentie te onderzoeken: *komt duurzaamheid in alle componenten van het curriculum voor?* Met constructive alignment wordt dieper ingegaan op de kwaliteit van deze componenten: zijn de leeruitkomsten rondom duurzaamheid ook daadwerkelijk ‘*aligned*’ met leeractiviteiten en toetsing?

Kaders om duurzaamheid te onderzoeken

Voor de inhoudelijke operationalisering van duurzaamheid wordt gebruik gemaakt van drie internationaal erkende referentiekaders. Door deze drie kaders te combineren en clusteren, ontstaat er een uitgebreid kader om opleidingsmaterialen te kunnen screenen op of er relevante zaken over duurzaamheid worden genoemd:

- De **GreenComp** is een Europees competentiekader voor duurzaamheid, die vier dimensies van duurzaamheidscompetenties onderscheidt: *het belichamen van duurzaamheidswaarden, het omarmen van de complexiteit van duurzaamheid, het visualiseren van een duurzame toekomst en het nastreven van duurzaamheid* (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giráldez, 2022). Dit kader helpt bij het identificeren van thema's en concepten die relevant zijn voor lerarenopleidingen.
- De **'A Rounder Sense of Purpose (RSP)** waarbij een competentieset vanuit het perspectief van de docent is ontwikkeld (A Rounder Sense of Purpose, 2018). Er zijn in totaal 12 verschillende competenties geïdentificeerd die ieder omschrijven welke acties de docent kan ondernemen om studenten een holistisch beeld te geven bij de wereldwijde uitdagingen rondom duurzaamheid en een duurzame toekomst. Dit perspectief biedt richting bij het analyseren van de mate van systematische en doorlopende inbedding van duurzaamheid in curricula.
- De **SDGs** zijn gebruikt om aanvullende thema's en concepten rondom duurzaamheid te identificeren (SDG Nederland, 2025). De SDG's zijn internationaal erkend door de Verenigde Naties en vormen een gemeenschappelijke taal voor duurzaamheid. Elk van de 17 doelen (zoals *climate action, gender equality, life on land*) geeft specifieke kernbegrippen die in beleid, onderzoek en onderwijs gebruikt worden. Voor elk SDG-doel zijn de belangrijkste thema's, subdoelen en kernbegrippen geëxtraheerd die relevant zijn voor duurzame ontwikkeling. Deze termen zijn vervolgens geclusterd in overzichtelijke categorieën, zoals armoede & ongelijkheid, energie & klimaat, en ecosystemen & biodiversiteit. Dubbele of overlappende termen zijn samengevoegd om de lijst compact en bruikbaar te maken.

De relevante thema's en concepten rondom duurzaamheid in het onderwijs en LvDO zijn geïdentificeerd. Daarmee ontstond er een lijst van kernwoorden die direct toepasbaar was als trefwoordenlijst voor in een analysekader (zie bijlage 2). Deze thema's en concepten zijn vervolgens gecategoriseerd en geclusterd, om de beoordeling behapbaar te maken (zie bijlage 1). Deze aanpak is deductief van aard, gebaseerd op een erkend internationaal kader, en garandeert dat de geselecteerde termen breed gedragen en valide zijn.

De keuze voor deze duurzaamheidskaders is mede ingegeven door een eerder exploratief onderzoek van [Stichting Duurzame Pabo](#), waarin de relevantie en toepasbaarheid van GreenComp en RSP voor de pabo-context zijn verkend. Door voort te bouwen op deze eerdere inzichten, sluit het analysekader aan bij bestaande verkenningen in het veld en wordt de continuïteit in de onderzoeks- en ontwikkelagenda geborgd.

2. Methode

2.1 Onderzoeksmethode

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop duurzaamheid (Wereldwijsheid) is verankerd in het curriculum en de organisatie van de pabo van de Thomas More Hogeschool, is gebruikgemaakt van een mixed methods-benadering. Deze aanpak combineert een systematische documentenanalyse met verdiepend kwalitatief onderzoek en een ontwerpfase waarin de resultaten worden vertaald naar een beroepsproduct. Hieronder worden de drie onderzoekstappen toegelicht.

2.1.1 Documentenanalyse

In de eerste fase zijn diverse documenten van de opleiding geanalyseerd, waaronder leeruitkomsten, leerlijnen, toetsdocumenten, projectopdrachten en beleidsstukken. De analyse vond plaats aan de hand van:

- het analysekader (bijlage 1), waarin de drie centrale verankeringsniveaus zijn geoperationaliseerd
- het kalibratiedocument (bijlage 2), waarin definities en voorbeelden van duurzaamheidscompetenties zijn uitgewerkt

De documentenanalyse leverde zowel kwantitatieve informatie op (bijv. aanwezigheid van duurzaamheidsinhoud in leeruitkomsten of leerlijnen) als kwalitatieve informatie (bijv. aard van de thema's, mate van uitwerking, relatie met activiteiten en toetsing). Deze fase schetste een eerste, systematisch beeld van de formele verankering van duurzaamheid binnen de opleiding.

2.1.2 Verdiepende interviews

In de tweede fase zijn semi-gestructureerde interviews afgenomen met twee docenten/coördinatoren die werkzaam zijn bij de Thomas More Hogeschool. De interviewleidraad is opgesteld op basis van:

- de voorlopige resultaten van de documentenstudie
- de drie analysecategorieën: inhoudelijk, systematisch en integraal

De interviews hadden als doel om:

- onduidelijkheden uit de documentenanalyse te verhelderen
- aanvullende perspectieven op de onderwijspraktijk te verzamelen
- zicht te krijgen op organisatorische en culturele aspecten van duurzaamheid
- inspirerende voorbeelden en contextinformatie te identificeren

De interviewaantekeningen zijn geanalyseerd via een complementaire thematische analyse (zie bijlage 6). De drie analysecategorieën fungeerden hierbij als deductieve hoofdthema's, terwijl aanvullende inzichten inductief werden toegevoegd. Er is niet gewerkt met volledige transcripties, omdat de interviews bedoeld waren als verdiepend en verkennend onderdeel van de studie. Alleen relevante uitspraken zijn opgenomen in de analyse.

2.1.3 Ontwikkeling van het beroepsproduct

In de derde fase zijn de onderzoeksbevindingen vertaald naar een beroepsproduct dat pabo-opleidingen ondersteunt bij het structureel integreren van duurzaamheid. Het product bestaat

uit een richtlijneninstrument in checklistvorm, geordend naar de domeinen van de Whole School Approach (WSA). Per domein wordt beschreven:

- welke sterktes zichtbaar worden in de casus Thomas More
- welke kansen deze casus laat zien voor verdere ontwikkeling
- welke richtlijnen pabo-opleidingen minimaal nodig hebben
- welke richtlijnen optimaal zijn voor een programma-brede, integrale aanpak.

Het beroepsproduct sluit aan bij twee typen beroepsproducten volgens Losse (2016):

- Ontwerp: een schematische en visuele uitwerking van een interventie
- Fabricaat: een concreet, praktisch inzetbaar instrument

Ontwerpbasis

Het product is ontwikkeld op basis van drie samenkomende bronnen:

1. Literatuur over duurzaamheidseducatie (o.a. WSA, GreenComp, RSP).
2. Empirische bevindingen uit de documentenstudie en interviews.
3. Het analysekader, dat structuur biedt voor de uitwerking per domein.

Ontwerpproces

Het ontwerpproces bestond uit drie stappen:

1. Synthese van bevindingen per WSA-domein, gecombineerd met literatuur.
2. Ontwikkeling van richtlijnen op *minimaal* en *optimaal* niveau.
3. Vormgeving van het geheel tot een bruikbaar instrument voor curriculumontwikkeling, teamgesprekken en kwaliteitszorg.

Doel en functie

Het beroepsproduct dient als concreet hulpmiddel voor pabo-opleidingen die duurzaamheidseducatie structureel willen vormgeven. Het product vormt dus een praktische vertaling van de onderzoeksbevindingen naar een breed toepasbaar instrument.

2.2 Structuur analysekader

Het analysekader is gebaseerd op de centrale onderzoeksvraag, de eerste drie deelvragen en de theoretische kaders uit hoofdstuk 1. Binnen het kader worden drie analysecategorieën onderscheiden:

1. Inhoudelijke verankering

De mate waarin thema's, concepten en vaardigheden uit duurzaamheidskaders (zoals GreenComp, RSP en de SDG's) zijn opgenomen in het curriculum. Hierbij wordt primair gekeken naar het geschreven curriculum, aangevuld met informatie uit interviews over het ervaren curriculum.

2. Systematische verankering

De consistentie en spreiding van duurzaamheid door het programma heen. Dit omvat:

- aanwezigheid in meerdere leerjaren en vakgebieden
- koppeling aan leeruitkomsten, leeractiviteiten en toetsing
- verbinding met praktijkcomponenten zoals stages en projecten

Ook hier worden documenten en interviews gecombineerd.

3. Integrale verankering

De verankering van duurzaamheid in:

- visie en beleid
- organisatie en cultuur
- professionalisering en ondersteuning van docenten

Deze categorie is vooral gebaseerd op interviewdata, aangevuld met beleidsdocumenten. In het analysekader (bijlage 1) worden deze categorieën uitgewerkt in zowel scoringsvragen (kwantitatief) als verdiepingsvragen (kwalitatief). Hierdoor is het mogelijk om zowel systematisch te vergelijken als recht te doen aan context specifieke invullingen.

2.3 Kalibratie en betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van de analyse te waarborgen is een kalibratiedocument ontwikkeld (bijlage 2). Hierin zijn definities, indicatoren en voorbeelden van duurzaamheidscompetenties opgenomen. Het document diende als referentiekader tijdens de analyse en is vooraf gezamenlijk besproken door de onderzoekers.

Kalibratie had twee doelen:

1. Interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vergroten door interpretatieverschillen te verkleinen.
2. Transparantie en consistentie in de toepassing van het analysekader waarborgen.

Door het gebruik van gedeelde definities en voorbeelden kon het analysekader uniform worden toegepast en zijn de analyses zorgvuldig en navolgbaar uitgevoerd.

3. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van het onderzoek gepresenteerd. De resultaten zijn geordend volgens de drie categorieën uit het analysekader: (1) inhoudelijke verankering, (2) systematische verankering en (3) integrale verankering. De resultaten zijn gebaseerd op de documentenstudie (OER's, strategisch verhaal, leeruitkomsten, toetsdocumenten, materialen van de Wereldwijsheid-leerlijn) en de interviews. De combinatie van deze databronnen maakt het mogelijk om zowel het geschreven curriculum als het ervaren curriculum in kaart te brengen.

Voorafgaand aan de beschrijving van de belangrijkste resultaten, wordt het concept 'wereldwijsheid' geduid in paragraaf 3.1. Thomas More Hogeschool hanteert deze term als een soort synoniem van duurzaamheid in het onderwijs, waardoor de term wereldwijsheid veelvuldig aan bod zal komen tijdens het bespreken van de resultaten.

3.1 Duiding concept wereldwijsheid

In de documenten van de Thomas More Hogeschool wordt niet de term 'duurzaamheid' gebruikt, maar het concept *Wereldwijsheid*. Wereldwijsheid verwijst naar het ontwikkelen van een breed en inclusief wereldperspectief, met aandacht voor rechtvaardigheid, diversiteit, dialoog, maatschappelijke verantwoordelijkheid en toekomstgericht handelen. Hoewel de terminologie afwijkt van internationale duurzaamheidskaders, komt een groot deel van de onderliggende waarden en competenties overeen met kaders, zoals UNESCO LvDO, GreenComp en A Rounder Sense of Purpose.

Een kenmerkend element van Wereldwijsheid is de nadruk op subjectivering, geïnspireerd door Biesta's pedagogische theorie (2015). Daarbij gaat het om de vorming van studenten tot verantwoordelijke, wereldgerichte en handelende subjecten. Deze subjectiverende dimensie – het leren verhouden tot de wereld op een kritische en moreel bewuste manier – sluit nauw aan bij de kern van duurzaamheidseducatie.

Wereldwijsheid kan daarom worden gezien als een instellingsspecifieke vertaling van duurzaamheidseducatie, met een sterke nadruk op normatieve, dialogische en pedagogische aspecten. Voor dit onderzoek betekent dit dat niet alleen expliciete verwijzingen naar 'duurzaamheid' zijn geanalyseerd, maar vooral de onderliggende competenties en principes die internationaal als duurzaamheidscomponenten worden beschouwd (zie bijlage 1 en 2). Hierdoor kan een evenwichtige vergelijking worden gemaakt tussen Wereldwijsheid en bredere duurzaamheidskaders.

3.2 Inhoudelijke verankering

De inhoudelijke verankering richt zich op de vraag in hoeverre duurzaamheidscompetenties, thema's en concepten zichtbaar zijn in de leeruitkomsten, inhoudelijke beschrijvingen, opdrachten en toetsing. De analyse is uitgevoerd aan de hand van de acht competentieclusters uit het analysekader (bijlage 1).

Uit de documentenstudie en de interviews blijkt dat duurzaamheid als inhoudelijk thema sterk verankerd is in het Strategisch Verhaal en duidelijk zichtbaar wordt binnen de Wereldwijsheid (WW)-leerlijn, met name via dialoog, ontmoeting, kritische reflectie, burgerschapsvorming en morele afweging. Ook het eindassessment bevat verwijzingen naar de duurzame ontwikkelingsdoelen (SDG's) en vraagt studenten om handelen en visie op duurzame ontwikkeling te verantwoorden.

Daartegenover staat dat duurzaamheid weinig expliciet is opgenomen in leeruitkomsten en vak inhouden buiten de WW-leerlijn, en dat veel thema's impliciet worden aangeboden. Hierdoor is er sprake van inhoudelijke verankering op enkele sterke punten, maar zitten er verbeterpunten wat betreft de programma brede consistentie. Een uitgebreide analyse van de inhoudelijke verankering per cluster is opgenomen in bijlage 3.

3.3 Systematische verankering

De systematische verankering richt zich op de vraag in hoeverre duurzaamheid als thema structureel is ingebed in leeruitkomsten, leeractiviteiten, toetsing, leerjaren en praktijkcomponenten.

Uit de data blijkt dat er kansen liggen om duurzaamheid beter en breder systematisch te verankeren in het curriculum van de Thomas More Hogeschool. De belangrijkste bevinding is dat de WW-leerlijn de enige duidelijke en doorlopende lijn binnen de opleiding vormt. Buiten WW ontbreekt structurele opbouw van leerdoelen, ontbreekt alignment met toetsing, en zijn duurzaamheidsthema's niet consistent terug te vinden in vakbeschrijvingen of kennisleerlijnen. Een uitgebreide analyse van de systematische verankering per cluster is opgenomen in bijlage 4.

3.4 Integrale verankering

De integrale verankering richt zich op duurzaamheid binnen het bredere organisatorische kader van de opleiding, zoals beleid, professionele ontwikkeling en schoolcultuur.

De integrale verankering is sterk zichtbaar in visie en culture intentie, maar minder zichtbaar in beleidsmatige uitwerking en organisatorische borging. De visie wordt niet programmabreed geconcretiseerd in kaders, leerlijnen, professionalisering of kwaliteitszorg. Ook voor de integrale verankering is per cluster een uitgebreide analyse uitgevoerd die terug te vinden is in bijlage 5.

3.5 Samenvattend: de dimensies samengevoegd

Tabel 1 biedt een overzicht van de mate waarin de acht geanalyseerde duurzaamheidsclusters zichtbaar zijn in het curriculum van de Thomas More Hogeschool, uitgesplitst naar de drie analysecategorieën: inhoudelijke, systematische en integrale verankering. De scores laten zien dat de mate van verankering tussen clusters duidelijk varieert.

Inhoudelijk zijn vooral de clusters *Waarden & rechtvaardigheid* (1), *Kritisch bewustzijn* (4) en *Maatschappelijk & politiek handelen* (7) sterk zichtbaar. Deze thema's komen veelvuldig terug in visiedocumenten, de WW-leerlijn en onderdelen van toetsing. Andere clusters, zoals *Verbondenheid met natuur & empathie* (2), *Systeemdenken* (3), *Toekomstgerichtheid & verbeelding* (5), *Flexibiliteit & creativiteit* (6) en *Actie & initiatief* (8), zijn inhoudelijk wel herkenbaar, maar minder expliciet uitgewerkt of uitsluitend aanwezig in specifieke projecten en opdrachten.

De systematische verankering – de mate waarin thema's programmabreed, opbouwend en via doorlopende leerlijnen zijn vastgelegd – is bij de meeste clusters beperkt zichtbaar. Behalve voor cluster 1 is er weinig sprake van structurele koppelingen tussen leeruitkomsten, leeractiviteiten, vaklijnen en toetsing. Met name de clusters rondom toekomstdenken (5), systeemdenken (3), creativiteit (6) en handelingsgerichtheid (8) ontbreken vrijwel volledig in formele leerlijnen of toetscriteria.

De integrale verankering laat een gemengd beeld zien. De clusters die aansluiten bij de pedagogische visie van de opleiding (zoals rechtvaardigheid en kritisch bewustzijn) zijn in de

organisatiecultuur en teampraktijken duidelijker aanwezig. Andere clusters, zoals natuurverbondenheid of systeendenken, zijn minder zichtbaar op organisatorisch niveau en worden voornamelijk door individuele docenten of losse activiteiten gedragen.

Tabel 1 maakt daarmee zichtbaar dat de verankering van duurzaamheidscompetenties per cluster en per analysecategorie verschilt, waarbij de inhoudelijke dimensie het meest ontwikkeld is en de systematische verankering het minst. De integrale verankering bevindt zich tussen beide in, met duidelijke verschillen per thema.

De werkwijze voor het toekennen van de scores in deze tabel, inclusief de analysekaders, codering en rubricering, is eerder toegelicht in de methodesectie (hoofdstuk 2). Daar wordt beschreven hoe de drie analysecategorieën zijn gedefinieerd en op welke wijze de clusters zijn beoordeeld op basis van documentanalyse en interviews.

Cluster	Inhoudelijke verankering	Systematische verankering	Integrale verankering
1. Waarden & rechtvaardigheid	Zeergoed zichtbaar (duidelijk aanwezig in visie, Wereldwijsheid-leerlijn en toetsing).	Goed zichtbaar (voornamelijk via WW-leerlijn en eindbeoordelingen).	Goed zichtbaar (aangesloten bij visie en schoolcultuur).
2. Verbondenheid met natuur & empathie	Enigszins zichtbaar (vooral via projecten en enkele vakonderdelen).	Beperkt zichtbaar (weinig terug te vinden in leeruitkomsten; geen doorlopende leerlijn).	Enigszins zichtbaar (aanwezig in losse activiteiten, minder in kaders).
3. Systeendenken	Enigszins zichtbaar (voornamelijk impliciet in Wereldwijsheid).	Beperkt zichtbaar (niet opgenomen in leeruitkomsten of toetsing).	Beperkt zichtbaar (weinig gedeelde structuur).
4. Kritisch bewustzijn	Goed zichtbaar (sterk aanwezig in WW en dialogische werkvormen).	Enigszins zichtbaar (aanwezig in enkele vakken en in eindassessment).	Enigszins zichtbaar (zichtbaar in cultuur, minder in formele borging).
5. Toekomstgerichtheid & verbeelding	Enigszins zichtbaar (bijvoorbeeld in ontwerpgericht werken en kunstzinnige opdrachten).	Beperkt zichtbaar (niet opgenomen in leerlijnen of toetsing).	Enigszins zichtbaar (aanwezig in visie, minder in systematische uitwerking).
6. Flexibiliteit & creativiteit	Enigszins zichtbaar (binnen WW en sommige kunstzinnige vakken).	Beperkt zichtbaar (weinig structurele inbedding).	Enigszins zichtbaar (voornamelijk cultuurgedragen, minder gestructureerd).
7. Maatschappelijk & politiek handelen	Goed zichtbaar (duidelijk aanwezig in visie en WW).	Enigszins zichtbaar (voornamelijk in projecten).	Enigszins zichtbaar (visie sterk, uitvoering wisselend).
8. Actie & initiatief	Enigszins zichtbaar (bij praktijkopdrachten).	Beperkt zichtbaar (niet opgenomen in toetsing of leerlijn).	Enigszins zichtbaar (aanwezig in praktijkcontext, niet structureel).

Tabel 1. Samenvatting resultaten

4. Beroepsproduct

4.1 Doel en functie van het beroepsproduct

Het beroepsproduct dat in dit onderzoek is ontwikkeld heeft als doel pabo-opleidingen te ondersteunen bij het programmabreed integreren van duurzaamheid in curriculum, organisatie en kwaliteitszorg (zie bijlage 7 voor de volledige uitwerking). Het product maakt hiermee de vertaalslag van de onderzoeksresultaten naar een praktisch, bruikbaar instrument dat opleidingen helpt bij het ontwikkelen van duurzaamheidscompetenties bij toekomstige leerkrachten.

De richtlijn is nadrukkelijk ontworpen als ontwerp- en ontwikkelinstrument: het biedt structuur, taal en concrete stappen waarmee opleidingen systematisch en onderbouwd aan duurzaamheidsverankering kunnen werken. Het is geen beoordelings- of auditinstrument en pretendeert niet een ideaalbeeld te schetsen. Het product is bedoeld als startpunt voor dialoog, curriculumgesprekken en strategische keuzes.

4.2 Onderbouwd ontwerp: van onderzoek naar richtlijn

De ontwikkeling van het beroepsproduct volgt direct uit de centrale onderzoeksvraag: hoe kunnen de inzichten uit de casus Thomas More Hogeschool benut worden om een breed toepasbare handreiking te ontwerpen? Uit het onderzoek komen drie typen bevindingen naar voren die richtinggevend zijn voor het ontwerp:

1. **Inhoudelijke bevindingen:** de casus laat zien dat sterke inhoudelijke fundamenteën (zoals wereldwijsheid, waarden, dialoog, kritisch bewustzijn) krachtige dragers zijn voor duurzaamheidseducatie, maar dat deze fundamenteën expliciet gemaakt moeten worden om programmabreed zichtbaar te worden.
2. **Systematische bevindingen:** in de casus wordt duurzaamheid niet uniform verwerkt in leeruitkomsten, toetsing en opbouw door de jaren heen. Dit onderstreept de noodzaak van een *doorlopende leerlijn* en *constructive alignment* binnen het ontwerp van het beroepsproduct.
3. **Integrale bevindingen:** de sterke visie binnen Thomas More laat zien hoe betekenisvol een gedeeld concept, met gezamenlijke taal, kan zijn. Tegelijkertijd bevestigt het onderzoek dat visie alleen niet voldoende is: structurele borging, professionalisering en kwaliteitszorg zijn nodig om duurzaamheid op organisatieniveau te verankeren.

Deze drie bevindingen leiden tot de keuze voor de Whole School Approach (WSA) omdat zij laten zien dat duurzame ontwikkeling niet alleen een inhoudelijk vraagstuk is, maar ook een curriculaire en organisatorische vraagstuk. De sterke visie en inhoudelijke rijkdom uit de casus vragen om een kader dat deze elementen kan verbinden met programmabrede structuur en borging. De WSA biedt precies die integrale benadering, doordat het alle relevante domeinen – van visie en curriculum tot professionalisering en kwaliteitszorg – samenbrengt in één samenhangend ontwerpmodel. Hierdoor sluit de WSA optimaal aan bij de aard en reikwijdte van de onderzoeksbevindingen.

4.3 Opbouw van het beroepsproduct

Het beroepsproduct bestaat uit twee onderdelen, die elkaar aanvullen:

1. **Theoretische onderbouwing:** een compacte uitleg van de gebruikte kaders (WSA, GreenComp, RSP, UNESCO LvDO, SDG's) en hoe deze relevant zijn voor pabo-

opleidingen. Deze theoretische basis voorkomt willekeur en zorgt dat opleidingen een gedeelde taal ontwikkelen bij het werken aan duurzaamheid.

2. **Richtlijn en stappenplan per WSA-domein:** per domein worden vier elementen uitgewerkt:

- *Wat vraagt het domein volgens de literatuur?*
- *Welke inzichten uit de casus Thomas More zijn relevant? (do's en dont's)*
- *Welke ontwerpprincipes volgen hieruit voor pabo-opleidingen?*
- *Welke concrete stappen en acties kunnen opleidingen volgen?*

Deze opbouw zorgt ervoor dat opleidingen zowel strategisch als praktisch met duurzaamheid aan de slag kunnen.

4.4 Verantwoording van ontwerpkeuzes

De belangrijkste ontwerpkeuzes worden hieronder toegelicht:

1. Casus als illustratie, niet als norm

De casus Thomas More Hogeschool fungeert in het beroepsproduct uitsluitend als *inspirerende praktijkbron*:

- voorbeelden worden gebruikt om abstracte richtlijnen concreet te maken;
- er worden **geen oordelen** geformuleerd;
- ontwikkelpunten worden aangeduid als *ontwerp vragen of mogelijke aandachtspunten voor opleidingen*.

2. Focus op programmabrede samenhang

De richtlijn is ontworpen om te voorkomen dat duurzaamheid afhankelijk wordt van losse initiatieven of individuele docenten. Daarom stimuleert elk WSA-domein structurele keuzes in visie, leerlijnen, professionalisering en kwaliteitszorg.

3. Praktische toepasbaarheid

Het product bevat stappen en acties die opleidingen direct kunnen inzetten tijdens:

- curriculumherziening,
- teamvergaderingen,
- beleidsontwikkeling,
- kwaliteitszorgcycli.

4.5 Illustratie: voorbeeld van één WSA-domein (Visie & Beleid)

WSA-domein 1: visie en beleid	
1. Wat betekent dit domein?	Duurzaamheid in de pabo start met een gedeelde, expliciete visie op duurzaamheid die programmabreed doorwerkt in beleid en besluitvorming.
2. Wat vraagt de literatuur?	• visie is expliciet, normatief en gedeeld (UNESCO, Sterling) • visie wordt vertaald naar curriculumbeleid, toetsing en kwaliteitszorg • duurzaamheidswaarden worden herkenbaar en meetbaar gemaakt

3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Kies één kernconcept dat richtinggevend is, zoals duurzaamheid of wereldwijsheid. • Benoem waarden en pedagogische uitgangspunten expliciet, ter bevordering van een gedeelde taal en cultuur (dialogoog, kritische reflectie). • Veranker duurzaamheid in beleidsdocumenten en jaarplannen. • Richt een programmabrede werkgroep duurzaamheid in. Don'ts • Maak duurzaamheid niet afhankelijk van individuele docenten. • Laat het niet impliciet of alleen in losse projecten voorkomen, want dan is de koppeling met curriculumbeleid beperkt. • Houd het niet bij abstracte visietaal zonder doorvertaling naar bijvoorbeeld leeruitkomsten, leeractiviteiten en toetsing.
5. Stappenplan	Formuleer expliciete duurzaamheidsprincipes, om een gedeeld vertrekpunt en gezamenlijke taal te creëren. <i>Mogelijke acties:</i> • Organiseer een studiedag waarin teamleden bespreken wat duurzaamheid betekent voor hun opleiding. • Gebruik kernvragen: "Wat verstaan wij onder toekomstgericht leraarschap?" • Selecteer 3–5 kernprincipes voor de opleiding (zoals: dialoog, kritisch bewustzijn, toekomstgerichtheid). • Vat bovenstaande samen in een visiedocument.
	Vertaal visie naar beleids- en curriculumkaders, om een zichtbare doorwerking te realiseren. <i>Mogelijke actie:</i> • Koppel elk kernprincipe aan een concreet onderdeel van beleid (zoals: curriculum, toetsing, SLB, etc.). Bijvoorbeeld in een matrix waarin je per principe de implementatie en verantwoordelijke aangeeft.
	Wijs verantwoordelijkheden toe (bijvoorbeeld: werkgroep duurzaamheid), ter bevordering van regie en continuïteit. <i>Mogelijke acties:</i> • Benoem 2–4 leden vanuit verschillende rollen. • Geef mandaat: ontwikkelen, coördineren en monitoren. • Plan 6 vaste bijeenkomsten per jaar.
	Veranker visie en doelen in jaarplannen en PDCA, ten behoeve van de structurele borging.

	<i>Mogelijke acties:</i> • Neem duurzaamheid op in jaarplan en studentenpanels. • Voer elk jaar een interne audit duurzaamheid uit. • Gebruik resultaten in jaarlijkse curriculumgesprekken.
	Communiceer visie naar studenten, partners en werkveld, ten behoeve van de zichtbaarheid en draagvlak. <i>Mogelijke acties:</i> • Maak een praatplaat; gebruik deze bij start studiejaar. • Koppel visie aan introductieweken, teambijeenkomsten en SLB-structuren. • Toon visie in lokalen, gangen, leerplatformen.

Tabel 2. Voorbeeld van uitwerking beroepsproduct

4.6 Positie van het beroepsproduct binnen het onderzoek

Het beroepsproduct is geen bijlage, maar een integraal *eindresultaat van het onderzoek*, voortkomend uit:

- de onderzoeksbevindingen,
- de theoretische kaders,
- de ontwerpgerichte vraagstelling.

Het vormt daarmee niet slechts een praktische toepassing, maar de ontwerpmatige beantwoording van de centrale onderzoeksvraag.

5. Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

Dit onderzoek had als doel te verkennen hoe duurzaamheid is verankerd in de pabo-opleiding van de Thomas More Hogeschool en hoe deze inzichten benut kunnen worden om een breed toepasbare handreiking te ontwikkelen voor pabo-opleidingen. Uit de analyse komt een consistent beeld naar voren:

De casus laat zien dat een normatief en pedagogisch rijk fundament, zoals Wereldwijsheid, krachtige dragers biedt voor duurzaamheidseducatie. Waarden, kritisch bewustzijn, burgerschap en toekomstgericht handelen zijn zichtbaar en sluiten aan bij internationale kaders zoals GreenComp en RSP.

Hoewel veel duurzaamheidscomponenten inhoudelijk aanwezig zijn, zijn ze in de onderzochte documenten beperkt zichtbaar in:

- leeruitkomsten,
- toetsing,
- programmastructuur,
- doorlopende leerlijnen.

Dit bevestigt het belang van alignment en programmabrede curriculumontwikkeling.

De casus toont een sterke visie en cultuur, maar ook dat organisatorische borging (professionalisering, kwaliteitszorg, formele kaders) noodzakelijk is om duurzaamheid structureel te verankeren.

Deze drie bevindingen rechtvaardigen de ontwerpkeuzes die hebben geleid tot het beroepsproduct. Niet de casus, maar de *patronen die eruit naar voren komen* vormen de basis voor de richtlijn.

Het onderzoek laat zien dat betekenisvolle duurzaamheidseducatie ontstaat waar visie, inhoud, didactiek en organisatie elkaar versterken. Deze inzichten vormen de kern van het beroepsproduct, dat pabo-opleidingen concrete handvatten biedt om duurzaamheid programmabreed en toekomstgericht te integreren.

5.2 Aanbevelingen

De aanbevelingen zijn niet gericht aan Thomas More Hogeschool, maar aan alle pabo-opleidingen, gebaseerd op inzichten uit het onderzoek. De casus fungeert als inspiratiebron. De aanbevelingen zijn volledig uitgewerkt om praktisch toe te passen in het beroepsproduct in bijlage 7.

Do's: wat zijn de belangrijkste aanbevelingen voor pabo-opleidingen?

- Werk vanuit één gedeelde visie: ontwikkel een expliciete en normatieve visie op duurzaamheid of een verwant concept, gedeeld binnen het team.
- Maak duurzaamheid expliciet in leeruitkomsten en toetsing: zorg dat duurzaamheidscompetenties zichtbaar, toetsbaar en herkenbaar zijn.
- Ontwikkel een doorlopende leerlijn duurzaamheid: integreer duurzaamheid in verschillende leerjaren, vakken en praktijkonderdelen.
- Zorg voor constructieve alignment: laat leeruitkomsten, leeractiviteiten en toetsing elkaar versterken.

- Verbind duurzaamheid met praktijkcomponenten: laat studenten duurzaamheid ervaren in stages, projecten en schoolcontexten.
- Investeer in docentprofessionalisering: professionaliseringsaanbod is essentieel om duurzaamheid gezamenlijk te dragen.

Don'ts: wat kunnen pabo-opleidingen beter vermijden?

- Laat duurzaamheid niet impliciet of afhankelijk van individuen worden: structurele keuzes zijn noodzakelijk om duurzaamheid duurzaam te verankeren.
- Vermijd losse initiatieven zonder programmatische koppeling: projecten hebben weinig effect zonder doorlopende leerlijn.
- Plaats duurzaamheid niet exclusief in één leerlijn: het moet programmabreed zichtbaar zijn.
- Toets duurzaamheid niet uitsluitend in eindbeoordelingen: tussentijdse ontwikkelmomenten zijn noodzakelijk voor groei.

5.3 Discussie

De interpretatie van de resultaten vraagt om aandacht voor de aard en reikwijdte van dit onderzoek. De casus maakt zichtbaar hoe een sterke pedagogische visie inspirerend kan werken, maar ook hoe een visie op duurzaamheid programmatisch uitgewerkt moet worden om door alle onderdelen van een opleiding heen zichtbaar te worden. Dit betekent niet dat de casus als maatstaf fungeert; juist het exploratieve karakter van het onderzoek maakt het mogelijk om ontwerp vragen te identificeren die relevant zijn voor verschillende pabo-opleidingen. De inzichten moeten dan ook worden opgevat als illustratieve patronen binnen één context, niet als uitspraken over kwaliteit.

Daarnaast kent het onderzoek enkele beperkingen. Niet alle opleidings- en toetsdocumenten konden worden meegenomen, waardoor mogelijk onderdelen buiten beeld zijn gebleven. De interviews waren verdiepend, maar het aantal respondenten was beperkt en perspectieven van studenten zijn niet meegenomen. Ook is geen gebruik gemaakt van lesobservaties, waardoor er geen direct zicht is op het uitvoerende curriculum. Deze beperkingen benadrukken dat de resultaten richtinggevend zijn, maar geen volledig beeld geven van de totale onderwijspraktijk.

5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Een volgende stap zou kunnen zijn om observaties in de onderwijspraktijk op te nemen, zodat de relatie tussen het geschreven en uitgevoerde curriculum scherper in beeld komt. Daarnaast zou een vergelijkende studie tussen pabo-opleidingen kunnen helpen om good practices te identificeren of variaties in duurzame curriculumontwikkeling te analyseren. Ook het perspectief van studenten verdient nadere aandacht, omdat hun leerervaring bepalend is voor de effectiviteit van duurzaamheidseducatie. Tot slot kan het beroepsproduct verder worden doorontwikkeld, bijvoorbeeld als interactieve toolkit of als instrument gekoppeld aan kwaliteitszorgcycli.

5.5 Slotreflectie

De casus toont dat een sterke visie op duurzame ontwikkeling een krachtig uitgangspunt is voor betekenisvol onderwijs, maar dat visie alleen niet voldoende is om duurzaamheid programmabreed te verankeren. Duurzaamheidseducatie vraagt om samenhang tussen inhoud, pedagogiek en organisatie, en daarmee om een breed gedragen en structureel verankerde aanpak. De richtlijn die voortkomt uit dit onderzoek biedt opleidingen een hulpmiddel om die

samenhang doelgericht en structureel vorm te geven. Daarmee draagt dit onderzoek bij aan een gedeeld en praktisch perspectief op hoe pabo-opleidingen kunnen bijdragen aan een rechtvaardige en duurzame toekomst.

6. Bibliografie

- A Rounder Sense of Purpose. (2018). *Educating for a just and sustainable future*. Retrieved from A Rounder Sense of Purpose: <https://aroundsenseofpurpose.eu/>
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giráldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework*. Retrieved from Joint Research Centre, European Commission.: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Biesta, G. (2015). *The beautiful risk of education*. Routledge. Retrieved from Biesta, G. (2015). *The Beautiful Risk of Education*. .
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.)*. Maidenhead: Open University Press.
- IDG Foundation. (2025). *Inner Development Guide*. Retrieved from Inner Development Goals: Inner Growth: <https://innerdevelopmentgoals.org/guide/>
- Kwartiermakertraject Duurzaamheid in de onderwijspraktijk. (2024). *Naar een duurzamere onderwijspraktijk*. Den Haag: Rijksoverheid.
- Leren voor Morgen. (n.d.). *Whole School Approach*. Retrieved from Leren voor Morgen: <https://wholeschoolapproach.lerenvoormorgen.org/over-de-wsa>
- SDG Nederland. (2025). *Dit zijn de Sustainable Development Goals*. Retrieved from SDG Nederland: <https://www.sdgnerland.nl/de-17-sdgs/>
- UNESCO. (2024, oktober 23). *What you need to know about education for sustainable development*. Retrieved from UNESCO: <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/need-know>
- Van den Akker, J. (2006). Ontwikkeling en analyse van leerplannen. In N. V. (red.), *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals* (pp. 93-113). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Bijlagen

Bijlage 1: analysekader

Hieronder is het analysekader te vinden dat speciaal voor dit praktijkgerichte onderzoek ontwikkeld is. Voor de leesbaarheid zijn in dit kader alleen de clusters van competenties, thema's en concepten rondom duurzaamheid in het onderwijs gepresenteerd. Om deze clusters te operationaliseren en zo te identificeren wat de inhoudelijke uitgangspunten voor de analyses zijn, is een kalibratiedocument opgesteld (zie bijlage 2).

Clusters van competenties, thema's en concepten duurzaamheid ¹	Inhoudelijke verankering duurzaamheid in het curriculum ²	Systematische verankering duurzaamheid in het curriculum	Integrale verankering duurzaamheid in de organisatie
	1. In hoeverre worden thema's en concepten expliciet benoemd in het curriculum? - Wat wordt genoemd? - Waar wordt het genoemd? - Hoe expliciet wordt het genoemd?	2. In hoeverre is duurzaamheid gekoppeld aan expliciete onderdelen van het curriculum (<i>visie op onderwijs, leeruitkomsten, leeractiviteiten & toetsing</i>) in het curriculum? 3. Komen de thema's en concepten rondom duurzaamheid terug in meerdere leerjaren / vakken (doorlopende leerlijn) in het curriculum? 4. Hoe wordt duurzaamheid verbonden aan de praktijk (denk aan stages, projecten, onderwijs aan kinderen) in het curriculum?	5. In hoeverre is duurzaamheid onderdeel van het beleid en de visie van de opleiding? 6. Hoe komt duurzaamheid tot uiting in de schoolcultuur en dagelijkse praktijk van de opleiding? 7. In hoeverre worden docenten ondersteund en begeleid om duurzaamheid systematisch in hun onderwijs te integreren?
1. Waarden & rechtvaardigheid	Dataverzameling - Documentenstudie: tekstanalyse opleidingsgidsen, vakbeschrijvingen, leerplannen. - Interviews: aanvullende verdiepende	Dataverzameling - Documentenstudie: tekstanalyse opleidingsgidsen, vakbeschrijvingen, leerplannen. - Interviews: aanvullende verdiepende vragen stellen + check consistentie met documenten	Dataverzameling - Documentenstudie: tekstanalyse opleidingsgidsen, vakbeschrijvingen, leerplannen. - Interviews: aanvullende verdiepende vragen stellen + check consistentie met documenten
2. Verbondenheid met natuur & empathie			
3. Systeemdenken			

¹ Operationalisatie van de competentieclusters met belangrijke thema's en concepten is te vinden in bijlage 2. Inhoud is gebaseerd op drie raamwerken: RSP, GreenComp en SDG.

² Variabelen zijn gebaseerd op drie raamwerken: WSA, Spinnenweb van den Akker en constructive alignment.

4. Kritisch bewustzijn	vragen stellen + check consistentie met documenten Data-analyse - Tabellen per cluster, waarin data wordt gepresenteerd voor vraag 1. Resultaat Een casusbeschrijving en duiding (sterktes en kansen) van de inhoudelijke verankering van duurzaamheid in het curriculum van de vol – en deeltijd van de Thomas More Hogeschool.	Data-analyse - Een tabel waarbij per cluster uiteen wordt gezet in hoeverre het een expliciet onderdeel is van het curriculum. De antwoorden op vraag 2, 3 en 4 worden beantwoord. Resultaat Een casusbeschrijving en duiding (sterktes en kansen) van de systematische verankering van duurzaamheid in het curriculum van de vol – en deeltijd van de Thomas More Hogeschool	Data-analyse - Een tabel waarbij per organisatorisch onderdeel uiteen wordt gezet op welke manier dit is verankerd. De antwoorden op vraag 5, 6 en 7 worden beantwoord. Resultaat Een casusbeschrijving en duiding (sterktes en kansen) van de integrale verankering van duurzaamheid in het curriculum van de vol – en deeltijd van de Thomas More Hogeschool
5. Toekomst-gerichtheid			
6. Flexibiliteit & Creativiteit			
7. Maatschappelijk & politiek handelen			
8. Actie & initiatief			

Bijlage 2: operationalisering analysekader (kalibratiedocument)

Om te bepalen op welke trefwoorden de onderzoekers moeten letten bij het analyseren van de documenten en het stellen van vragen tijdens de interviews, is er een kalibratiedocument opgesteld. De relevante thema's en concepten zijn afkomstig uit GreenComp, RSP en SDG en operationaliseren wat er binnen het onderzoek wordt verstaan onder 'duurzaamheid in het onderwijs' en 'leren voor duurzame ontwikkeling'.

Kerncompetentieclusters	Bijbehorende competenties GreenComp & Relevante thema's & concepten	Relevante thema's & concepten uit RSP	Relevante thema's en concepten uit SDG
1. Waarden & rechtvaardigheid <i>(Gezamenlijk handelen vanuit waarden en verantwoordelijkheid, met oog voor rechtvaardigheid en duurzaamheid.)</i>	GC 1.1 Waarderen van duurzaamheid: - Reflecteren op persoonlijke normen & waarden, herkennen hoe deze tussen mensen en in de tijd verschillen en kritisch beoordelen hoe/of deze aansluiten bij duurzaamheids-waarden. GC 1.2 Ondersteunen van eerlijkheid: - Nadenken over gelijkheid & rechtvaardigheid voor huidige en toekomstige generaties. Thema's: - Waarden - Gelijkheid & Rechtvaardigheid	RSP 6 Waarden: - Docent ontwikkelt bij studenten het besef van hoe overtuigingen en waarden acties ondersteunen. RSP 11 Verantwoordelijkheid: - Docent helpt studenten om na te denken over eigen acties en persoonlijke verantwoordelijkheid te nemen voor hun werk. Thema's: - Besef van waarden & overtuigingen - Verantwoordelijkheid	Geen armoede: armoedebestrijding, sociale bescherming, inkomenszekerheid, basisbehoeften Ongelijkheid verminderen: sociale gelijkheid, inkomensverdeling, inclusie, gelijke kansen Vrede, veiligheid en sterke instellingen: rechtsstaat, goed bestuur, inclusieve samenleving, vrede Gendergelijkheid: vrouwenrechten, empowerment, gelijke kansen, discriminatiebestrijding
2. Verbondenheid met natuur & empathie <i>(Respectvolle en emotionele verbondenheid met mens en natuur, als basis voor duurzaam handelen.)</i>	GC 1.3 Bevorderen van de natuur: - Erkennen dat de mens deel uitmaakt van de natuur en daarbij gezonde en veerkrachtige ecosystemen respecteren. Thema's: - Kennis over natuurlijke ecosystemen - Respect voor natuur & milieu	RSP 5 Empathie: - Docent helpt studenten om te reageren op hun emoties en die van anderen en om een emotionele band met de natuurlijke wereld te ontwikkelen. Thema's: - Empathie - Respect voor natuur & milieu	Leven op het land: biodiversiteit, ecosystemen, bosbeheer, landbeheer, natuur inclusief Leven in het water: oceaانبescherming, mariene biodiversiteit, waterkwaliteit, visserijbeheer Klimaatactie: klimaatverandering, mitigatie, adaptatie, koolstofreductie

			Schoon water en sanitair: waterbeheer, hygiëne, waterkwaliteit, waterveiligheid, waterkringloop
3. Systeemdenken <i>(Inzicht in samenhang en onderlinge afhankelijkheden tussen sociale, ecologische en economische systemen.)</i>	GC 2.1 Systeemdenken: - Erkennen hoe elementen binnen en tussen systemen met elkaar in wisselwerking staat. Thema's: - Wisselwerking van systemen (m.b.t. natuurlijke & sociale wereld)	RSP 1 Systemen: - Docent helpt studenten om de wereld als onderling verbonden geheel te begrijpen, om verbanden te zoeken in onze sociale en natuurlijke omgeving en om na te denken over de gevolgen van acties. Thema's: - Zelfbewustzijn studenten over gevolgen van acties - Wisselwerking van systemen (m.b.t. natuurlijke & sociale wereld)	Duurzame steden en gemeenschappen: stedelijke planning, mobiliteit, huisvesting, veerkrachtige steden, leefomgeving Verantwoorde consumptie en productie: circulaire economie, afvalbeheer, duurzame productie, consumptiepatronen, grondstoffen, hergebruik, kringloopdenken, recycling Industrie, innovatie en infrastructuur: innovatie, duurzame infrastructuur, technologie, industrieontwikkeling
4. Kritisch bewustzijn <i>(Vaardigheid om problemen en aannames kritisch te analyseren, patronen te herkennen en grenzen van duurzaamheid te benoemen.)</i>	GC 2.2 Kritisch denken: - Status-quo ter discussie stellen, nadenken over invloed van persoonlijke, sociale en culturele achtergronden. GC 1.2 Probleemafbakening: - In termen van moeilijkheid, betrokkenen, tijd en geografische omvang. Thema's: - Kritisch denken over status quo - Kennis over invloed van sociale & culture achtergronden - Probleemafbakening	RSP 4 Oplettendheid: - Docent helpt studenten om niet-duurzame aspecten van onze samenleving te begrijpen en vergroot hun bewustzijn van dringende behoefte aan verandering. RSP 10 Kritisch denken: - Docent helpt studenten om relevantie en betrouwbaarheid van beweringen, bronnen en modellen kritisch te evalueren. Thema's: - Bewustzijn van urgentie duurzaamheid - Evalueren van betrouwbaarheid van bronnen en beweringen	Kwaliteitsonderwijs: onderwijs, levenslang leren, toegang tot onderwijs, gelijke kansen Vrede, veiligheid en sterke instellingen: rechtsstaat, goed bestuur, inclusieve samenleving, vrede Ongelijkheid verminderen: sociale gelijkheid, inkomensverdeling, inclusie, gelijke kansen
5. Toekomstgerichtheid & verbeelding	GC 3.1 Toekomstgeletterdheid: - Alternatieve scenario's bedenken en stappen identificeren die nodig zijn	RSP 2 Toekomst: - Docent helpt studenten om alternatieve mogelijkheden voor de	Klimaatactie: klimaatverandering, mitigatie, adaptatie, koolstofreductie

<i>(Ontwikkelen van alternatieve toekomstscenario's en verkennen hoe gedrag en keuzes daaraan kunnen bijdragen.)</i>	om gewenste duurzame toekomst te verwezenlijken. Thema's: - Stappen naar duurzame toekomst herkennen/identificeren.	toekomst te verkennen en deze te gebruiken om na te gaan hoe gedrag mogelijk moet veranderen. Thema's: - Stappen naar duurzame toekomst herkennen/identificeren. - Gewenst gedrag herkennen.	Duurzame steden en gemeenschappen: stedelijke planning, mobiliteit, huisvesting, veerkrachtige steden, leefomgeving Betaalbare en duurzame energie: hernieuwbare energie, energietoegang, energie-efficiëntie, energiezekerheid, energiezuinig
6. Flexibiliteit & creativiteit <i>(Flexibel en creatief denken, gebruikmaken van meerdere perspectieven en disciplines.)</i>	GC 3.2 Aanpassingsvermogen: - Vermogen om beslissingen te maken over complexe transitieën en uitdagingen met betrekking tot duurzaamheid, ondanks de onzekerheden en onduidelijkheden van de toekomst. GC 3.3 Verkennend denken: - Rationele denkwijze hanteren door disciplines te verkennen en te verbinden met elkaar. Thema's: - Aanpassingsvermogen - Transdisciplinariteit	RSP 7 Transdisciplinariteit: - Docent helpt studenten om samen te handelen, ook buiten hun eigen discipline, rol en perspectief. RSP 8 Creativiteit: - Docent moedigt studenten aan creatief & flexibel te denken. Thema's: - Transdisciplinariteit - Creativiteit	Industrie, innovatie en infrastructuur: innovatie, duurzame infrastructuur, technologie, industrieontwikkeling Waardevol werk en economische groei: werkgelegenheid, inclusieve economie, productiviteit, economische groei Kwaliteitsonderwijs: onderwijs, levenslang leren, toegang tot onderwijs, gelijke kansen
7. Maatschappelijk & politiek handelen <i>(Bewust navigeren binnen maatschappelijke en politieke structuren, en bijdragen aan verandering.)</i>	GC 4.1 Politieke handelingsvaardigheid: - Door politiek systeem navigeren, verantwoordingsplicht voor niet-duurzaam gedrag vaststellen en doeltreffend beleid voor duurzaamheid eisen. Thema's: - Politieke betrokkenheid - Maatschappelijke betrokkenheid	RSP 3 Betrokkenheid: - Docent helpt studenten om bij te dragen aan veranderingen die duurzame ontwikkeling ondersteunen. Thema's: - Maatschappelijke betrokkenheid.	Vrede, veiligheid en sterke instellingen: rechtsstaat, goed bestuur, inclusieve samenleving, vrede Partnerschappen om doelen te bereiken: samenwerking, internationale partnerschappen, financiering, kennisdeling Ongelijkheid verminderen: sociale gelijkheid, inkomensverdeling, inclusie, gelijke kansen

8. Actie en initiatief <i>(Van individueel initiatief tot gezamenlijke actie: proactief bijdragen aan duurzame verandering.)</i>	GC 4.2 Collectieve actie: - In samenwerking met anderen actie ondernemen voor verandering. GC 4.3 Individueel initiatief: - Eigen mogelijkheden omtrent duurzaamheid vaststellen en actief bijdragen tot verbeteren duurzaamheid. Thema's: - Individueel & gezamenlijk initiatief nemen en tonen	RSP 9 Actie: - Docent helpt studenten om proactief en weloverwogen actie te ondernemen. RSP 12 Daadkracht: - Docent helpt studenten om voorzichtig en tijdig te handelen. Thema's: - Proactiviteit	Geen armoede: armoedebestrijding, sociale bescherming, inkomenszekerheid, basisbehoeften Waardevol werk en economische groei: werkgelegenheid, inclusieve economie, productiviteit, economische groei Partnerschappen om doelen te bereiken: samenwerking, internationale partnerschappen, financiering, kennisdeling
---	--	--	---

Bijlage 3: uitgebreide analyse inhoudelijke verankering

Cluster 1: Waarden en rechtvaardigheid			
Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Verschil voltijd / deeltijd
Waarden (GC 1.1 / RSP 6)	Strategisch verhaal: beroep op waarden, het goede doen, inclusie, verantwoordelijkheid. Wereldwijsheid-docs (WW-docs): eigen normen & waarden als startpunt. Eindassessment: visie op goed onderwijs & rol in samenleving.	Sterk aanwezig op visie-niveau . In WW-lijn als expliciet uitgangspunt voor handelen en dialoog.	Voltijd duidelijker uitgewerkt in projecten en praktijkopdrachten. Deeltijd nog vooral op abstract niveau.
Gelijkheid & rechtvaardigheid (GC 1.2 / SDG 1, 5, 10, 16)	Strategisch verhaal: ongelijkheid, machtsmisbruik, rechtvaardigheid. Periodes met SDG-thema's zoals ongelijkheid en armoede (P1-P4).	Impliciet zichtbaar via koppeling aan SDG-dagen en maatschappelijke vraagstukken.	Voltijd heeft projecten rond superdiversiteit en omgeving en dus concretere toepassing. Deeltijd heeft minder zichtbare koppeling in de documenten.
Verantwoordelijkheid (RSP 11 / GC 1.2)	WW-docs: positionering en verantwoordelijkheid nemen t.o.v. medemens en omgeving. Eindassessment: eigen handelen afwegen en verantwoorden.	Sterk geïntegreerd in WW-leeruitkomsten en eindassessment.	Voltijd heeft meer concrete handelingsopdrachten. Deeltijd: thema komt terug, maar minder uitgewerkt in activiteiten.
Besef van waarden & overtuigingen (RSP 6)	WW-docs: bewustwording van eigen overtuigingen als essentieel doel. SDG-koppelingen: "wat raakt jou?" als pedagogisch vertrekpunt.	Verwerkt in opdrachten rondom dialoog, perspectiefwisseling en pedagogisch handelen.	Voltijd heeft meer reflectieve leerroutes. Deeltijd: reflectie wel aanwezig, maar minder expliciet gekoppeld aan SDG's.
Sociale inclusie & gelijke kansen (SDG 10)	Strategisch verhaal: superdiversiteit, ongelijkheid, kansenongelijkheid.	Zichtbaar als maatschappelijk motief → vormt context van opdrachten.	Voltijd: meer expliciete contexten (stadswandelingen, ontmoetingsprojecten). Deeltijd: minder zichtbaar uitgewerkt.

	Eindassessment: verbinden met burgerschapsvorming.		
Rechtvaardige samenleving / vrede / veiligheid / instituties (SDG 16)	Strategisch verhaal benoemt ongelijkheid, geweld en veiligheid als maatschappelijke urgenties.	Thema komt terug als context voor dialoog, niet als leeruitkomst.	Geen duidelijke verschillen zichtbaar in documenten.

Cluster 2: verbonden met natuur en empathie			
Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Verschil voltijd / deeltijd
Kennis van natuurlijke ecosystemen (GC 1.3 / SDG 14 & 15)	Strategisch Verhaal: grote maatschappelijke uitdagingen incl. klimaat, biodiversiteit, leefomgeving. Voortgangsdokument WW: nadruk op ontmoeting met de natuurlijke omgeving; kinderen leren “de omgeving zien” (woon-, leer- en natuurlijke omgeving).	Opgenomen in WW-lijn als pedagogisch principe: studenten ontwerpen leersituaties waarin natuur en omgeving een rol spelen.	Voltijd lijkt meer gebruik te maken van daadwerkelijke “ontmoeting met omgeving” (excursies, wijkopdrachten). Deeltijd: thema aanwezig, maar minder praktijkgericht uitgewerkt in documenten.
Respect voor natuur & milieu (RSP 5 / empathie t.o.v. natuurlijke wereld)	WW-docs: verantwoordelijkheid t.a.v. omgeving; verbondenheid met uitdagingen rond natuur en duurzaamheid. Eindassessment: verbinding met duurzame ontwikkelingsdoelen (o.a. SDG 13, 14, 15).	Verwerkt in reflectie en ontwerp opdrachten binnen WW-lijn (leersituaties ontwerpen gericht op duurzame toekomst).	Voltijd biedt meer ruimte voor fysieke ontmoeting en contextopdrachten. Deeltijd heeft dit minder concreet in de beschikbare tekst.
Empathie (RSP 5 – inclusief empathie voor mens & natuur)	WW-docs: ontmoeting met jezelf, de ander én de omgeving; empathie als basis voor waardenvorming.	Empathie wordt geïntegreerd in dialoogopdrachten, ontmoetingsprojecten en	Voltijd heeft meer ervaringsgerichte componenten (ontmoeting, werkweek, wijkwerk). Deeltijd: thema wel aanwezig, maar minder geoperationaliseerd.

	Strategisch verhaal: omgaan met superdiversiteit en ongelijkheid vraagt empathisch en waardengedreven handelen.	pedagogische reflectie (vooral binnen WW).	
Klimaatactie (SDG 13: klimaatverandering, mitigatie, adaptatie)	Strategisch Verhaal: klimaatverandering expliciet benoemd als urgent maatschappelijk vraagstuk. Eindassessment: verbinden aan duurzame ontwikkelingsdoelen (waaronder klimaat).	Klimaat komt vooral terug als context voor morele en pedagogische vraagstukken, niet als vakinhoud.	Geen significant verschil zichtbaar in documenten; voltijd biedt meer praktijkcontext, maar niet specifiek klimaatgericht.
Water / leven in water / hygiëne / waterbeheer (SDG 6 & 14)	Indirect via strategisch verhaal over maatschappelijke uitdagingen; niet expliciet uitgewerkt.	Enkel als abstract duurzaamheidsthema, niet geïntegreerd.	Geen verschil voltijd/deeltijd zichtbaar.
Leven op het land / biodiversiteit (SDG 15)	Strategisch verhaal noemt biodiversiteit als onderdeel van grote uitdagingen.	Thema functioneert vooral als context voor maatschappelijke betrokkenheid.	Geen duidelijk verschil.

Cluster 3: systeemdenken			
Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Vershil voltijd / deeltijd
Wisselwerking van systemen (natuurlijk, sociaal, economisch) – GC 2.1	Strategisch verhaal: maatschappelijke uitdagingen worden als <i>complexe systemen</i> beschreven—superdiversiteit, klimaat, ongelijkheid, technologische transitie. WW-docs: ecologisch denken, verbondenheid tussen leefwereld van	Voor conceptueel aanwezig: studenten leren ontwerp vragen verbinden met maatschappelijke contexten, wat systeemdenken impliceert.	Voltijd heeft meer integrale projecten die systeemdenken impliciet aanspreken. Deeltijd: minder zichtbaar verbonden aan ontwerp- of onderzoeksopdrachten.

	leerlingen, samenleving en duurzame toekomst.		
Gevolgen van acties / handelingsscenario's (RSP 1)	WW-docs: studenten leren “kennis en handelingsscenario's/-perspectieven ontwikkelen bij complexe uitdagingen van nu en morgen” (ecologisch denken).	Geïntegreerd in het WW-denkgoed: ontwerp van leersituaties gekoppeld aan SDG's vraagt om nadenken over gevolgen van handelen.	Voltijd: aandacht voor handelingsperspectief via contextopdrachten. Deeltijd: minder uitgewerkt.
Circulaire economie / consumptie & productie (SDG 12)	Strategisch verhaal benoemt wel duurzaamheid en circulaire processen, maar niet specifiek in relatie tot curriculumonderdelen.	Thema functioneert als <i>context</i> voor vraagstukken, niet als leerinhoud.	Geen zichtbaar verschil.
Duurzame steden en gemeenschappen (SDG 11)	WW-docs: ontmoeting met ‘stad/regio’; superdiversiteit en leefomgeving van kinderen worden belangrijke pedagogische contexten.	Wordt praktijkgericht verwerkt in urban-cases, wijkanalyses (vooral in voltijd).	Voltijd heeft duidelijker uitgewerkte buurt- en omgevingsopdrachten.
Innovatie / infrastructuur / technologie (SDG 9)	WW-docs: technologie als deel van de superdiverse omgeving; studenten moeten leren omgaan met technologische mogelijkheden en bedreigingen.	Technologie wordt gekoppeld aan pedagogische en maatschappelijke vraagstukken (mediawijsheid, digitale transformatie).	Geen verschil zichtbaar in documenten, behalve dat voltijd meer praktijkcontext heeft.

Cluster 4: kritisch bewustzijn			
Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Vershil voltijd / deeltijd
Kritisch denken over status quo (GC 2.2 / RSP 10)	Strategisch Verhaal: studenten leren omgaan met botsende wereldvisies, maatschappelijke tegenstellingen, onrecht en macht. WW-docs: studenten voeren complexe gesprekken, bevragen overtuigingen, leren omgaan met morele	Geïntegreerd via dialoog, gespreksvoering, en WW-opdrachten rond maatschappelijke vraagstukken.	Voltijd heeft meer oefenplaatsen (dialoog, projecten, ontmoetingen). Deeltijd: wel aanwezig, maar minder praktisch uitgewerkt.

	dilemma's. Eindassessment: student moet kritisch reflecteren op beroepsrol en samenleving.		
Bewustzijn van urgentie duurzaamheidsproblemen (RSP 4)	Strategisch Verhaal: grote urgenties zoals klimaat, ongelijkheid, veiligheid nadrukkelijk benoemd. WW-docs: studenten worden geconfronteerd met maatschappelijke uitdagingen als pedagogische context.	Functioneert als startpunt voor dialoog en morele reflectie.	Voltijd: rijkere leeractiviteiten rond omgeving en superdiversiteit.
Probleemafbakening / complexiteitsbewustzijn (GC 1.2)	WW-docs benoemen dat studenten moeten leren omgaan met complexiteit, perspectiefwisseling en handelingsscenario's.	WW-lijn stimuleert analyse van maatschappelijke problemen vanuit verschillende perspectieven.	Geen groot zichtbaar verschil.
Kennis van invloed van sociale & culturele achtergronden (GC 2.2)	Strategisch verhaal: superdiversiteit als uitgangspunt. WW-docs: ontmoeting met de ander, perspectiefwisseling, culturele diversiteit centraal. Eindassessment: student moet handelen vanuit burgerschap & diversiteit herkennen.	Sterk geïntegreerd in pedagogisch handelen, dialogen en WW-leeruitkomsten.	Voltijd biedt meer praktijkcontext voor diversiteit (wijk, omgeving, ontmoetingen).
Evalueren van betrouwbaarheid van bronnen & claims (RSP 10)	Eindassessment vraagt kritisch evalueren, maar niet specifiek bronnenkritiek.	Impliciet: kritisch perspectief nemen in maatschappelijke discussies.	Geen duidelijk verschil.
Kwaliteitsonderwijs / gelijke kansen (SDG 4 & 10)	Strategisch Verhaal: onderwijs als middel tegen ongelijkheid; school als oefenplaats voor democratie en burgerschap. WW-docs: inclusie en diversiteit als fundament voor wereldwijd onderwijs.	Aanwezig als waardekader, niet als afzonderlijk uitgewerkte leerlijn.	Voltijd iets sterker door uitgewerkte praktijkopdrachten.

Cluster 5 – toekomstgerichtheid en verbeelding			
Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Vershil voltijd / deeltijd
Toekomstgeletterdheid (GC 3.1 – alternatieve toekomstscenario's bedenken)	WW-docs: studenten ontwerpen leersituaties gericht op een <i>duurzame toekomst</i> en ontwikkelen handelingsperspectieven voor uitdagingen “van nu en morgen”. Strategisch verhaal: nadruk op lange-termijnmaatschappelijke vraagstukken (klimaat, ongelijkheid, veiligheid) als opdracht voor proactieve leraren.	Aanwezig als <i>visieprincipe</i> → studenten leren ontwerpen voor toekomstgericht burgerschap.	Voltijd heeft meer integrale projecten waarin toekomstvraagstukken impliciet terugkomen. Deeltijd minder concreet uitgewerkt.
Stappen naar een duurzame toekomst herkennen / identificeren (RSP 2)	Leeruitkomsten Wereldwijsheid (niveau 2 en 3): ontwerpen van leersituaties die bijdragen aan <i>kritisch en toekomstgericht handelen</i> van leerlingen.	Geïntegreerd in ontwerp-opdrachten binnen WW-lijn (koppeling aan SDG's bij onderwijsontwerp).	Voltijd heeft concretere praktijkprojecten (SDG-dagen, omgevingsthema's).
Gewenste toekomstige scenario's & gedragsverandering (RSP 2)	Strategisch verhaal: school als plek waar kinderen leren <i>ontwerpen aan de toekomst</i> (“makers van de toekomst”).	Impliciet via burgerschapsvisie en WW-denkmodel.	Geen groot verschil zichtbaar.
Klimaatactie / energietransitie (SDG 13 & 7)	Strategisch verhaal benoemt klimaatverandering als urgente uitdaging. Eindassessment koppelt handelen aan duurzame ontwikkelingsdoelen (waaronder klimaat/energie).	Thema functioneert vooral als <i>context</i> voor morele/maatschappelijke reflectie.	Geen zichtbaar verschil.
Duurzame steden en gemeenschappen (SDG 11 – toekomst van leefomgeving)	WW-docs: studenten leren de omgeving zien en zich te verhouden tot de leefwereld van kinderen; verbondenheid met omgeving en duurzame maatschappij speelt rol.	Verwerkt in pedagogisch perspectief → wereldwijs handelen in context van toekomstige samenlevingen.	Voltijd iets concreter door buurt- en omgevingsopdrachten.

Cluster 6: Flexibiliteit en creativiteit

Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Vershil voltijd / deeltijd
Aanpassingsvermogen (GC 3.2 – omgaan met onzekerheid / transities)	Strategisch Verhaal: studenten moeten leren omgaan met snel veranderende wereld, complexe vraagstukken, tegenstellingen en maatschappelijke transities. WW-docs: studenten leren handelen in complexe situaties en perspectief wisselen bij uitdagingen.	Voorals zichtbaar als onderdeel van WW-pedagogiek (complexiteit, onzekerheid, morele dilemma's).	Voltijd heeft meer contextopdrachten waarin studenten moeten schakelen. Deeltijd: thema wel aanwezig, maar minder toepassing zichtbaar.
Transdisciplinariteit (GC 3.3 / RSP 7 – verbinden van disciplines)	WW-docs: studenten ontwerpen onderwijs waarbij meerdere perspectieven (sociaal, ecologisch, technologisch) worden verbonden. Strategisch Verhaal: onderwijsprofessionals als mede-makers die samen handelen vanuit uiteenlopende perspectieven.	Impliciet in ontwerp-opdrachten die contexten combineren (omgeving, technologie, diversiteit).	Voltijd heeft meer integrale projecten → meer transdisciplinair karakter.
Creativiteit (RSP 8 – creatief & flexibel denken)	WW-docs: creativiteit als basis voor ontwerpgericht handelen (“wereldwijze leersituaties ontwerpen”). Strategisch Verhaal: eigenzinnigheid en vernieuwend vermogen van studenten wordt benadrukt.	Verwerkt via onderwijsontwerp-opdrachten binnen WW-lijn.	Voltijd biedt meer ruimte voor ontwerp opdrachten (SDG-dagen, ontmoeting, praktijksituaties).
Innovatie / technologie / verkennen van mogelijkheden (SDG 9)	WW-docs: technologie als onderdeel van de leefwereld; studenten gebruiken technologie om kansen van kinderen te vergroten.	Technologie wordt pedagogisch ingezet, niet vanuit innovatiedenken of ontwerpgericht onderzoek.	Geen significante verschillen zichtbaar.
Waardevol werk / economische groei (SDG 8 – indirect raakvlak met flexibiliteit & creativiteit)	Niet expliciet zichtbaar in documenten, behalve indirect via maatschappelijke	Functie als brede context, niet als onderwijsdoel.	Geen verschil voltijd/deeltijd zichtbaar.

	opdracht van de leraar (bijdragen aan gelijke kansen).		
Kwaliteitsonderwijs (SDG 4 – creatief en toekomstgericht onderwijs ontwerpen)	Eindassessment: student ontwikkelt visie op goed onderwijs en ontwerpt onderwijs gericht op duurzame toekomst.	Komt vooral terug in visie en eindniveau (WW-lijn en eindassessment).	Voltijd heeft rijkere ontwerppraktijken.

Cluster 7: maatschappelijk en politiek handelen			
Thema / Concept	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Verschil voltijd / deeltijd
Politieke betrokkenheid / politieke handelingsvaardigheid (GC 4.1)	Strategisch Verhaal: ongelijkheid, macht, onvrijheid, maatschappelijke tegenstellingen en de rol van onderwijsprofessionals in een democratische samenleving. WW-docs: studenten voeren complexe gesprekken over maatschappelijke controverses; oefenen in democratisch handelen.	Aanwezig als pedagogisch & maatschappelijk uitgangspunt : dialoog, burgerschap, democratische vorming.	Voltijd: meer concrete leersituaties waarin studenten maatschappelijk handelen oefenen. Deeltijd: aanwezig in visie, maar minder in didactische opdrachten zichtbaar.
Maatschappelijke betrokkenheid (RSP 3)	Strategisch Verhaal: leraar als actor in samenleving, gericht op rechtvaardigheid en toekomstbestendigheid. WW-docs: ontmoeting met omgeving (wijk, stad, natuur) en verantwoordelijkheid nemen in superdiverse context.	Sterk verankerd in WW-lijn: studenten ontwerpen onderwijs dat bijdraagt aan meer rechtvaardige en duurzame samenleving.	Voltijd integreert meer wijk- en projectopdrachten (maatschappelijke betrokkenheid concreter).

	Eindassessment: koppeling met burgerschapsvorming & maatschappelijke rol als leraar.		
Partnerschappen & samenwerking voor verandering (SDG 17)	Strategisch Verhaal: samenwerking met partners in stad/regio, rol van de school als knooppunt in sociale omgeving.	Impliciet in projecten waar studenten samenwerken met school, omgeving of wijk.	Voltijd biedt waarschijnlijk meer externe samenwerkingsopdrachten, maar niet expliciet zichtbaar in documenten.
Gelijke kansen & inclusieve samenleving (SDG 10 & 16 – onderdeel van maatschappelijk handelen)	Strategisch Verhaal: ongelijkheid, inclusie, superdiversiteit als kerncontext. WW-docs: positionering in superdiverse context; verantwoordelijkheid voor gelijke kansen.	Verankerd in visie op wereldwijd onderwijs en pedagogisch handelen.	Voltijd sterker door contextopdrachten; deeltijd abstracter.
Navigeren binnen maatschappelijke structuren & beleid (GC 4.1)	Strategisch Verhaal benoemt systeemproblemen (macht, onvrijheid, institutionele ongelijkheid).	Functioneert vooral als context , niet als expliciete vaardigheid.	Geen duidelijk verschil zichtbaar in documenten.
Vrede, veiligheid, inclusieve instituties (SDG 16)	Strategisch Verhaal benoemt veiligheid en maatschappelijke spanningen.	Functie als achtergrond voor reflectie en dialoog.	Geen zichtbaar verschil.

Cluster 8: actie en initiatief			
Thema / Concept (bijlage 2)	Waar zichtbaar (documenten)	Hoe zichtbaar (type integratie)	Vershil voltijd / deeltijd
Individueel initiatief nemen (GC 4.3)	WW-docs: studenten tonen persoonlijk initiatief in het ontwerpen van wereldwijze leersituaties; verantwoordelijkheid nemen voor omgeving en medemens. Strategisch Verhaal: onderwijsprofessionals worden aangesproken op eigen visie, talent, initiatief en moed om “tegen de stroom in te zwemmen”.	Verwerkt in ontwerp- en reflectieopdrachten waarin studenten hun eigen handelen positioneren en vormgeven.	Voltijd heeft meer praktijkcomponenten waar initiatief zichtbaar gevraagd wordt.

Collectieve actie / samenwerken aan verandering (GC 4.2 / RSP 9)	Strategisch Verhaal: samenwerking binnen school, wijk en samenleving; gezamenlijke opdracht voor rechtvaardige toekomst. Eindassessment: student werkt samen met collega's aan burgerschapsontwikkeling en duurzame ontwikkelingsdoelen.	Impliciet in projecten en WW-lijn (samen ontwerpen, samen onderzoeken, dialogen voeren).	Voltijd heeft meer collectieve leeractiviteiten (projecten, SDG-dagen) waarin samenwerking aan actie zichtbaar wordt.
Proactiviteit / daadkracht (RSP 12)	WW-docs: nadruk op handelen, initiatief tonen, verantwoordelijkheid nemen, wereldwijd handelen in context.	Aanwezig via pedagogisch handelen en ontwerp opdrachten (student maakt onderwijs, niet alleen analyseert).	Voltijd iets sterker door werkvormen en context waarin handelen vereist is.
Actie t.a.v. maatschappelijke vraagstukken (SDG 1 & 10 – armoede, ongelijkheid; SDG 17 – samenwerking)	Strategisch Verhaal: benoemt dat studenten moeten bijdragen aan een eerlijkere en rechtvaardigere wereld. WW-docs: studenten ontwerpen onderwijs dat aansluit bij maatschappelijke uitdagingen.	Functioneert vooral als context voor pedagogische en didactische keuzes.	Geen groot verschil zichtbaar.
Actie voor duurzame ontwikkeling (SDG-koppeling)	Eindassessment: student moet eigen handelen koppelen aan duurzame ontwikkelingsdoelen.	Aanwezig als onderdeel van wereldwijd onderwijs en burgerschapsopdracht.	Voltijd heeft meer ruimte voor SDG-dagen en ontmoetingsprojecten; deeltijd is minder concreet.

Bijlage 4: volledige analyse systematische verankering

Cluster	Visie	Leeruitkomsten	Leer-activiteiten	Toetsing	Doorlopende leerlijn	Praktijk-verbinding	Vershil VT/DT
1. Waarden & rechtvaardigheid	Sterk zichtbaar in Strategisch Verhaal (ongelijkheid, rechtvaardigheid, burgerschap).	In WW-leeruitkomsten en eindassessment; niet expliciet in OER-vakken.	WW-lijn: ontmoeting, dialoog; elders incidenteel.	Alleen expliciet in eindassessment; niet in reguliere toetsen.	WW-lijn is doorlopend; buiten WW geen structurele lijn zichtbaar.	VT sterk via projecten; DT minder expliciet.	VT sterker door contextopdrachten.
2. Verbondenheid met natuur & empathie	Natuur & empathie impliciet aanwezig (duurzame toekomst, omgeving).	OER bevat geen expliciete LO's; WW benoemt empathie en verbondenheid.	In WW via ontmoeting met omgeving; weinig structureel in vakken.	Niet zichtbaar in toetsing behalve eindassessment (duurzaamheid).	Geen duidelijke leerlijn buiten WW.	VT: praktijkopdrachten rondom omgeving; DT minder.	VT heeft meer ervaringscomponent.
3. Systeemdenken	Complexiteit & maatschappelijke systemen benoemd in visie.	Niet opgenomen als expliciete LO.	WW: ecologisch denken & perspectieven koppelen; elders niet zichtbaar.	Niet opgenomen in toetsstructuur.	Geen horizontale/verticale leerlijn gedocumenteerd.	VT-context maakt systeemdenken impliciet; DT beperkt.	VT meer geïntegreerde casuïstiek.
4. Kritisch bewustzijn	Sterk aanwezig (tegenstellingen, democratie, ongelijkheid).	Eindassessment bevat kritische reflectie; WW bevat LO's rond dialoog & positie.	WW: gesprekken, dilemma's; elders weinig structureel.	Niet structureel getoetst vóór het eindassessment.	Alleen WW vormt een leerlijn.	VT biedt meer dialoogmomenten & projecten.	VT rijker; DT abstracter.

5. Toekomstgerichtheid & verbeelding	Zichtbaar in visie (leraar als maker van de toekomst).	Niet expliciet in OER; WW bevat impliciete LO's rond toekomstgericht handelen.	WW: ontwerpen voor duurzame toekomst; elders niet structureel.	Alleen in eindassessment gekoppeld aan SDG's.	Geen curriculum-brede leerlijn.	VT meer projectmatige toekomstopdrachten.	VT sterker door rijkere context.
6. Flexibiliteit & creativiteit	Creativiteit & eigenzinnigheid benoemd in visie.	Niet concreet uitgewerkt in LO's (behalve ontwerp binnen WW).	WW: ontwerp opdrachten; elders incidenteel.	Niet zichtbaar als toetscriterium.	Geen expliciete leerlijn zichtbaar.	VT: meer ontwerp praktijken; DT minder concreet.	VT sterker.
7. Maatschappelijk & politiek handelen	Sterk in visie (rol leraar in democratie, samenleving).	Eindassessment koppelt handelen aan burgerschap; geen expliciete OER-LO's.	WW: maatschappelijke contexten, gesprekken, superdiversiteit.	Alleen eindniveau getoetst.	Geen doorlopende leerlijn buiten WW.	VT: wijk- en stadsopdrachten; DT minder zichtbaar.	VT sterker.
8. Actie & initiatief	Aanwezig in visie (eigenzinnigheid, moed, initiatief).	Niet als expliciete LO; eindassessment vraagt verantwoordelijkheid/handelen.	WW: studenten ontwerpen en handelen; elders weinig.	Niet structureel getoetst.	Alleen WW geeft enige opbouw.	VT: meer gelegenheid tot actie/initiatieven; DT vooral impliciet.	VT rijker.

Bijlage 5: volledige analyse integrale verankering

Aspect (organisatorisch)	Analyse (compact, programma-breed)	Bronnen (indicatief)
1. Visie & beleidsdocumenten	Sterk verankerd in het Strategisch Verhaal: toekomstgericht, rechtvaardigheid, ongelijkheid, burgerlijke moed, superdiversiteit, duurzame toekomst. Dit vormt een heldere richtinggevende visie , maar is niet vertaald naar concreet curriculumbeleid (curriculumkaders, docenthandleidingen, toetsbeleid).	Strategisch verhaal, WW-docs
2. Opleidingsbreed beleid (curriculum, OER, kwaliteitszorg)	OER's benoemen competenties op hoog abstractieniveau, maar duurzaamheid, rechtvaardigheid, systeemdenken, actie, empathie etc. komen niet expliciet terug als opleidingsbrede leeruitkomsten of programmadoelen . Er is geen zichtbaar curriculumstatuut, curriculumkaart of opleidingsbreed beleid dat DUURZAAMHEID als doorlopende lijn borgt.	OER voltijd / deeltijd
3. Docentprofessionalisering & expertise	Documenten tonen geen expliciete professionaliseringslijn voor docenten rond duurzaamheid, burgerschap, design thinking, dialoogvaardigheden of systeemdenken. WW vraagt wel veel van docenten (dialoog, contextleren, normatieve professionaliteit), maar de professionele ondersteuning hiervoor is niet beschreven .	Geen expliciete beleidsdocumenten gevonden
4. Samenwerking binnen het team	Er is geen uitgewerkt plan zichtbaar voor team-afstemming , gezamenlijke leerlijnen, calibratie of gezamenlijke PDCA rond duurzaamheidscompetenties. WW-lijn lijkt gedragen door een deel van het team; de doorwerking naar andere vakken is niet zichtbaar.	Indirect uit OER + WW
5. Externe samenwerking	In visie sterk: samenwerking met wijk, stad, samenleving en partners wordt genoemd. In de documenten is geen structurele partnershipstrategie zichtbaar (bijv. met scholen, gemeente, maatschappelijke organisaties, practoraten). VT heeft daar impliciet meer aandacht voor, maar het is geen formele lijn.	Strategisch verhaal
6. Schoolcultuur & waarden	Documenten beschrijven een normatief sterke cultuur (rechtvaardigheid, inclusie, verantwoordelijkheid, democratische vorming). Maar cultuurkenmerken zijn niet vertaald naar concrete gedragsverwachtingen, docentrollen of kwaliteitsafspraken .	Strategisch verhaal
7. Kwaliteitszorg / monitoring	Er is geen zichtbaar kwaliteitszorgsysteem dat duurzaamheid/wereldwijsheid monitort (geen meetmomenten, formats, rubrics, doorlopende monitoring, datagericht werken). End-level	Eindassessment

	assessment bevat wél structurele borging op eindniveau — maar dit is een summatief eindpunt , geen kwaliteitscyclus.	
8. Integratie in voltijd vs. deeltijd	VT heeft een sterker organisatorisch kader rondom WW: meer projecten, meer momenten van ontmoeting, meer contextuele opdrachten. DT heeft dezelfde visie, maar minder gestructureerde organisatorische ondersteuning , minder expliciete curriculumonderdelen, minder uitgewerkte praktijkcomponenten.	OER & WW-docs
9. Overkoepelende organisatorische kracht	Sterk in visie en culturele intentie, zwak in beleidsmatige uitwerking. Geen opleidingsbreed duurzaamheidsbeleid, geen structurele leerlijnen, geen toetskaders of monitoring, geen professionaliseringstrajecten. WW staat stevig, maar staat relatief geïsoleerd als drager van het hele duurzaamheidsconcept.	—

Bijlage 6: volledige analyse interview

1. Inhoudelijke verankering (Uitgebreide weergave)

De interviewdata laten een gedifferentieerd beeld zien van de inhoudelijke aandacht voor duurzaamheid, wereldwijsheid en brede vorming binnen de opleiding. Hieronder staan de belangrijkste thema's, uitgebreid toegelicht.

1.1 Wereldwijsheid als inhoudelijke drager

- Wereldwijsheid wordt door vrijwel alle respondenten gezien als **de plek waar duurzaamheid expliciet aan bod komt**.
- De opzet rondom SDG's, IDG's en ontmoeting wordt als sterk ervaren.
- Respondenten zien WW als een ruimte voor **normatieve vorming, perspectiefwisseling, kritisch gesprek en sociale veiligheid**.

Citaten

- *"In WW raken studenten aan thema's die ze niet in andere lessen krijgen."*
- *"Het gaat om het leren ontmoeten, het voeren van dialogen en reflecteren."*

1.2 SDG's en IDG's: bekend vs. onbekend

- SDG's zijn redelijk bekend bij respondenten, vooral vanwege de koppeling met het eindassessment.
- IDG's worden veel minder genoemd; respondenten geven aan dat zij deze **weinig op het netvlies** hebben.
- Respondenten merken op dat **studenten vaak niet begrijpen waarom ze deze kaders moeten gebruiken**, doordat ze te laat of te abstract worden geïntroduceerd.

Citaten

- *"Veel respondenten werken eraan zonder dat ze het zo noemen."*
- *"SDG's benoemen we wel, maar IDG's... nee, die zijn voor veel respondenten nieuw."*

1.3 Duurzaamheid in vakken en projecten

- De meeste respondenten erkennen dat duurzaamheid **nauwelijks expliciet zichtbaar is in vakken**.
- Wel worden inhoudelijke kansen genoemd: taal (literaire teksten), rekenen (contexten), N&T (prima plek), kunstzinnige oriëntatie (verbeelding), levensbeschouwing.
- Verschillende projecten dragen inhoudelijk bij: superdiversiteit, buitenonderwijs, onderzoekend & ontwerpend leren, inclusiviteitstrajecten.

Citaten

- *“In de zaakvakken lukt het beter dan in taal of rekenen.”*
- *“We doen heel veel met superdiversiteit, maar dat wordt niet altijd gelabeld als duurzaamheid.”*

1.4 Impliciete duurzame pedagogiek

Verschillende respondenten benoemen dat zij **onbewust bekwaam** handelen:

- veel aandacht voor identiteit, ontmoeting, burgerschap;
- aandacht voor natuur en creativiteit in praktijkopdrachten;
- aandacht voor verbeelding via kunstzinnige vakken;
- maar: **weinig explicitering richting studenten**.

Citaten

- *“Studenten doen veel, maar zien niet dat het onder duurzaamheid valt.”*
- *“Het zit in hoe ik lesgeef, maar ik koppel het niet aan SDG's.”*

2. Systematische verankering (Uitgebreide weergave)

De interviews geven veel inzicht in *hoe* duurzaamheidscompetenties in de opleiding ingebed zijn (of niet).

2.1 Leerlijnen: formeel vs. informeel

- Respondenten bevestigen dat de **enige duidelijk herkenbare leerlijn** rondom duurzaamheid zich in WW bevindt.
- Campusbrede leerlijnen worden niet ervaren.
- Vakrespondenten zien geen doorlopende opbouw over jaren heen.

Citaten

- *“Er is nog geen echte leerlijn; WW is nu de enige plek.”*
- *“Studenten ontdekken pas laat wat WW precies van hen vraagt.”*

2.2 Constructive alignment

- De respondenten benoemen een **gebrek aan alignment** tussen activiteiten, LO's en toetsing.
- LO's worden ervaren als breed en algemeen, wat betekent dat er veel ruimte is voor interpretatie. Dit brengt wel een risico op inconsistentie met zich mee.
- Activiteiten worden niet bewust ontworpen met LO's in gedachten.

Citaten

- *“Activiteiten sluiten nu nog niet bewust aan op leeruitkomsten en toetsing.”*
- *“Het is soms zoeken naar hoe studenten zich voorbereiden op het eindassessment.”*

2.3 Plaats van toetsing

- Respondenten benoemen dat het **eindassessment een sterk ankerpunt** is voor duurzaamheid doordat SDG's en IDG's daar expliciet terugkomen.
- Tussentijdse toetsing bevat minder expliciete criteria; hierdoor ontstaat een **kloof tussen onderwijspraktijk en toetsing**.

Citaten

- *“WW en het eindassessment lijken soms een soort ‘weesfunctie’ te hebben.”*
- *“Je ziet duurzaamheid vooral terug aan het einde, niet in de weg ernaartoe.”*

2.4 Praktijkcomponenten

- Respondenten noemen meerdere kansen: buitenonderwijs, verbindingen met kerken, innovatielab, wijkgerichte projecten.
- Deze worden echter **losse initiatieven** genoemd en niet als doorlopende lijn ervaren.

Citaten

- *“Er gebeurt veel moois, maar het staat niet in een leerlijn.”*

3. Integrale verankering (Uitgebreide weergave)

De interviews geven waardevolle inzichten in hoe duurzaamheid en wereldwijsheid zich verhouden tot organisatie, beleid en teamcultuur.

3.1 Visie en identiteitskader

- Respondenten ervaren de visie als **sterk en betrouwbaar**; er is veel draagvlak voor de Biesta-lijn en de waardenoriëntatie.
- De visie wordt gezien als richtinggevend en passend bij de actualiteit van het leraarschap.

Citaten

- *“Het past bij wie we willen zijn als opleiding.”*

3.2 Cultuur en eigenaarschap

- Respondenten geven aan dat wereldwijsheid sterk “in het DNA” van de opleiding zit, maar vooral impliciet.
- Het eigenaarschap ligt nu nog **te sterk bij één kartrekker**, waardoor borging kwetsbaar blijft.

Citaten

- *“Wereldwijsheid wordt nu nog te veel gedragen door één persoon.”*
- *“Het zit wel in de cultuur, maar nog niet in werkafspraken.”*

3.3 Professionalisering

- Respondenten noemen dat er **nauwelijks structurele professionalisering** is rondom duurzaamheid en WW.
- De behoefte bestaat aan meer scholing, explicitering, handvatten en gezamenlijke taal.

Citaten

- *“We hadden één training buitenonderwijs, maar verder weinig.”*
- *“Het zou helpen als we meer gedeelde taal hadden.”*

3.4 Organisatorische borging

- Respondenten zien kansen in:
 - een onboardingpagina voor WW;
 - koppeling met landelijke leeruitkomsten;
 - expliciete werkgroepen;
 - zichtbaar maken in kwaliteitsprocessen.
- Tegelijkertijd wordt benoemd dat er **geen programmabrede borging** is.

Citaten

- *“Het moet minder afhankelijk worden van losse mensen.”*

4. Conclusie van de interviewbijlage

Deze uitgebreide synthese laat zien dat respondenten de visie en het belang van wereldwijsheid breed ondersteunen, maar dat de systematische en integrale borging nog beperkt is. De interviews bevestigen grotendeels de documentenstudie en vullen deze aan met praktijkgerichte inzichten, vooral rondom impliciete praktijken, gebrek aan alignment, beperkte professionalisering en kwetsbaar eigenaarschap.

Bijlage 7: Beroepsproduct ‘Richtlijn Duurzame Pabo’s – Een Whole School Approach (WSA) voor lerarenopleidingen’

1. Inleiding en doelstelling

Duurzaamheid vormt een steeds belangrijker onderdeel van het onderwijs. Leraren spelen hierin een essentiële rol: zij begeleiden de volgende generatie in het ontwikkelen van duurzaam denken en handelen. Om pabo-opleidingen te ondersteunen bij het structureel verankeren van duurzaamheid, is vanuit dit onderzoek een beroepsproduct ontwikkeld: de *Richtlijn Duurzame Pabo’s*.

Deze richtlijn biedt een praktisch, theoretisch onderbouwd en schaalbaar instrument waarmee opleidingen kunnen werken aan duurzame inbedding op het niveau van curriculum, professionalisering, beleidsvoering en kwaliteitszorg. Het product is ontworpen op basis van:

- theoretische kaders zoals de WSA, UNESCO LvDO, GreenComp, RSP, SDG en IDG
- bevindingen uit het onderzoek bij Thomas More Hogeschool
- ontwerpprincipes die programmabrede samenhang en praktische toepasbaarheid centraal stellen

Het beroepsproduct is géén blauwdruk, maar een (voorzet) voor een flexibele toolkit die past bij zowel kleine als grote pabo’s, voltijd- en deeltijdvarianten, en diverse onderwijsconcepten.

2. Theoretische onderbouwing

Het beroepsproduct is gestoeld op zes erkende kaders die samen een stevig fundament vormen voor duurzaamheidseducatie. Samen zorgen deze kaders ervoor dat de richtlijn duurzaamheid benadert als een samenhangend geheel van inhoud, pedagogiek, studentontwikkeling en organisatiebrede verankering.

UNESCO Leren voor Duurzame Ontwikkeling (LvDO)

Internationaal onderwijskundig kader dat benadrukt dat studenten kennis, vaardigheden, waarden en houdingen ontwikkelen om bij te dragen aan een rechtvaardige en duurzame samenleving (UNESCO, 2024). LvDO richt zich niet alleen op inhoud, maar ook op kritisch denken, handelingsperspectief en maatschappelijke verantwoordelijkheid. UNESCO LvDO fungeert als overkoepelend pedagogisch uitgangspunt van de richtlijn. Het kader legitimeert de brede benadering van leren, waarin kennis, vaardigheden, waarden en houdingen samenkomen. In het beroepsproduct komt dit terug in de nadruk op kritisch denken, handelingsperspectief en maatschappelijke verantwoordelijkheid van studenten.

Whole School Approach (WSA)

De WSA beschouwt duurzaamheid als een integraal onderdeel van de gehele organisatie (Leren voor Morgen, sd). De WSA onderscheidt acht domeinen:

1. Visie & beleid
2. Curriculum
3. Pedagogiek & didactiek
4. Professionalisering
5. Leiderschap & organisatie
6. Fysieke & sociale leeromgeving
7. Partnerschappen & omgeving

8. Monitoring & kwaliteitszorg

De Whole School Approach vormt de structurerende basis van de richtlijn. De acht WSA-domeinen bepalen de opbouw van de richtlijn en zorgen ervoor dat duurzaamheid niet beperkt blijft tot het curriculum, maar ook wordt verankerd in visie, organisatie, professionalisering en kwaliteitszorg.

GreenComp (EU)

Europees competentiekader voor duurzaamheid dat beschrijft welke competenties nodig zijn om duurzaam te handelen in een complexe wereld (Bianchi, Pisiotis, & Cabrera Giráldez, 2022). GreenComp onderscheidt vier samenhangende kerngebieden:

- complexiteit omarmen
- toekomstgerichtheid
- actiegericht bijdragen aan verandering
- duurzaamheidswaarden

GreenComp wordt gebruikt als inhoudelijk competentiekader om duurzaamheidscompetenties te concretiseren. De vier kerngebieden van GreenComp zijn vertaald naar ontwerpprincipes en aandachtspunten binnen meerdere WSA-domeinen, met name curriculum, didactiek en toetsing. Zo ondersteunt GreenComp het expliciet maken van duurzaam handelen in leeruitkomsten en leeractiviteiten.

A Rounder Sense of Purpose (RSP)

A Rounder Sense of Purpose (RSP) beschrijft twaalf docentcompetenties die richting geven aan duurzaam pedagogisch handelen en onderwijsontwerp (A Rounder Sense of Purpose, 2018). Het kader richt zich op hoe docenten studenten begeleiden bij kritisch denken, waardenvorming, maatschappelijke betrokkenheid en handelingsgericht leren in relatie tot complexe duurzaamheidsvraagstukken. RSP fungeert als pedagogisch-didactisch referentiekader binnen het beroepsproduct. De docentcompetenties uit RSP bieden richting aan duurzaam pedagogisch handelen en onderwijsontwerp. In de richtlijn komt dit terug in aandacht voor dialogisch onderwijs, waardenvorming, kritisch denken en het begeleiden van studenten bij complexe maatschappelijke vraagstukken.

Sustainable Development Goals (SDG's)

De Sustainable Development Goals (SDG's) vormen een internationaal gedeeld kader dat samenhangende thema's biedt voor duurzame ontwikkeling (SDG Nederland, 2025). De SDG's worden ingezet als inhoudelijk referentiekader voor duurzaamheidsthema's. Ze bieden een gedeelde taal en thematische ordening voor curriculumontwikkeling. In de richtlijn zijn de SDG's vertaald naar concrete thema's en ontwerp vragen per WSA-domein, zonder ze te positioneren als afzonderlijke leerdoelen.

Inner Development Goals (IDG)

De Inner Development Goals (IDG) vormen een internationaal ontwikkeld raamwerk dat beschrijft welke innerlijke kwaliteiten, vaardigheden en houdingen mensen nodig hebben om bij te dragen aan duurzame en maatschappelijke transitie (IDG Foundation, 2025). Het raamwerk is ontwikkeld als aanvulling op de Sustainable Development Goals (SDG's) en richt zich expliciet op de menselijke en professionele ontwikkeling die nodig is om met complexe, normatieve en

onzekere vraagstukken om te gaan. Het IDG-raamwerk onderscheidt vijf onderling samenhangende ontwikkeldomeinen:

- Being (zelfbewustzijn en waarden)
- Thinking (kritisch en systeemgericht denken)
- Relating (empathie en verbondenheid)
- Collaborating (samenwerken en co-creatie) en
- Acting (handelingsbereidheid en initiatief)

De IDG's worden in de richtlijn gebruikt als aanvullend reflectie- en ontwerpinstrument. Het raamwerk biedt taal om de persoonlijke en professionele ontwikkeling van studenten te duiden, met aandacht voor waarden, kritisch denken, relaties, samenwerking en handelen.

3. Richtlijn en stappenplan per WSA-domein

Voor elk domein bevat de richtlijn:

- betekenis voor pabo-opleidingen
- relevante literatuur
- do's en don'ts op basis van inzichten uit de casus Thomas More Hogeschool
- stappenplan voor implementatie, met concrete acties

WSA-domein 1: visie en beleid	
1. Wat betekent dit domein?	Duurzaamheid in de pabo start met een gedeelde, expliciete visie op duurzaamheid die programmabreed doorwerkt in beleid en besluitvorming.
2. Wat vraagt de literatuur?	• Visie is expliciet, normatief en gedeeld (UNESCO, Sterling) • Visie wordt vertaald naar curriculumbeleid, toetsing en kwaliteitszorg • Duurzaamheidswaarden worden herkenbaar en meetbaar gemaakt
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Kies één kernconcept dat richtinggevend is, zoals duurzaamheid of wereldwijsheid. • Benoem waarden en pedagogische uitgangspunten expliciet, ter bevordering van een gedeelde taal en cultuur (dialogoog, kritische reflectie). • Veranker duurzaamheid in beleidsdocumenten en jaarplannen. • Richt een programmabrede werkgroep duurzaamheid in. Don'ts • Maak duurzaamheid niet afhankelijk van individuele docenten. • Laat het niet impliciet of alleen in losse projecten voorkomen, want dan is de koppeling met curriculumbeleid beperkt. • Houd het niet bij abstracte visietaal zonder doorvertaling naar bijvoorbeeld leeruitkomsten, leeractiviteiten en toetsing.
5. Stappenplan	Formuleer expliciete duurzaamheidsprincipes, om een gedeeld vertrekpunt en gezamenlijke taal te creëren.

	<i>Mogelijke acties:</i> • Organiseer een studiedag waarin teamleden bespreken wat duurzaamheid betekent voor hun opleiding. • Gebruik kernvragen: “Wat verstaan wij onder toekomstgericht leraarschap?” • Selecteer 3–5 kernprincipes voor de opleiding (zoals: dialoog, kritisch bewustzijn, toekomstgerichtheid). • Vat bovenstaande samen in een visiedocument.
	Vertaal visie naar beleids- en curriculumkaders, om een zichtbare doorwerking te realiseren. <i>Mogelijke actie:</i> • Koppel elk kernprincipe aan een concreet onderdeel van beleid (zoals: curriculum, toetsing, SLB, etc.). Bijvoorbeeld in een matrix waarin je per principe de implementatie en verantwoordelijke aangeeft.
	Wijs verantwoordelijkheden toe (bijvoorbeeld: werkgroep duurzaamheid), ter bevordering van regie en continuïteit. <i>Mogelijke acties:</i> • Benoem 2–4 leden vanuit verschillende rollen. • Geef mandaat: ontwikkelen, coördineren en monitoren. • Plan 6 vaste bijeenkomsten per jaar.
	Veranker visie en doelen in jaarplannen en PDCA, ten behoeve van de structurele borging. <i>Mogelijke acties:</i> • Neem duurzaamheid op in jaarplan en studentenpanels. • Voer elk jaar een interne audit duurzaamheid uit. • Gebruik resultaten in jaarlijkse curriculumgesprekken.
	Communiceer visie naar studenten, partners en werkveld, ten behoeve van de zichtbaarheid en draagvlak. <i>Mogelijke acties:</i> • Maak een praatplaat; gebruik deze bij start studiejaar. • Koppel visie aan introductieweken, teambijeenkomsten en SLB-structuren. • Toon visie in lokalen, gangen, leerplatformen.

WSA-domein 2: curriculum	
1. Wat betekent dit domein?	Een duurzaam curriculum bevat expliciete en doorlopende opbouw van duurzaamheidscompetenties.
2. Wat vraagt de literatuur?	• Duurzaamheid moet zichtbaar zijn in leeruitkomsten, activiteiten en toetsing (constructive alignment) • Doorlopende (leer)lijn duurzaamheid op basis van duurzaamheidscompetenties (GreenComp, RSP) • Koppeling van SDG-thema's aan vakinhouden en praktijk (SDG's) • Explicitering van persoonlijke en professionele ontwikkeling van studenten (bijvoorbeeld via IDG's)
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Expliciteer duurzaamheidscompetenties in leeruitkomsten , waarbij: ○ GreenCom en RSP worden gebruikt om inhoudelijke en pedagogische competenties te benoemen; ○ SDG's dienen als thematische context; ○ het IDG-raamwerk kan worden ingezet om de ontwikkeling van attitudes, waarden en handelingsbereidheid van studenten zichtbaar te maken (bijvoorbeeld in reflecties en portfolio's). • Ontwerp doorlopende leerlijn op het gebied van duurzaamheid (let op: niet als los vak), waarin naast kennis en vaardigheden expliciet aandacht is voor attitude- en persoonsvorming. • Verbind duurzaamheid aan meerdere vakgebieden, omdat duurzaamheidsvraagstukken per definitie vakoverstijgend zijn. Don'ts • Focus niet op een duurzaamheid als vak/leerlijn als enige drager; duurzaamheid is bij uitstek een thema dat bij alle vakken aan bod kan komen. • Vermijd eenmalige projecten zonder doorwerking.
5. Stappenplan	Selecteer kerncompetenties duurzaamheid (GreenComp/RSP), als consistente basis voor leeruitkomsten en toetsing. <i>Mogelijke acties:</i> • Kies 4–6 competenties, zoals systeemdenken, toekomstgerichtheid, natuurverbondenheid. • Vertaal deze naar studententaal (“de student kan...”) en verwerk deze in de leeruitkomsten.
	Ontwikkel een doorlopende leerlijn duurzaamheid waarmee je aan de leeruitkomsten werkt, om opbouw en groei zichtbaar te maken. <i>Mogelijke acties:</i>

	• Formuleer per jaar een opbouw in complexiteit en zelfstandigheid voor de leeruitkomsten, zoals: ○ Jaar 1: bewustwording ○ Jaar 2: toepassen ○ Jaar 3: analyseren ○ Jaar 4: ontwerpen en handelen • Koppel deze leeruitkomsten + opbouw aan vakken en andere onderdelen van het curriculum, zoals stages, SLB, etc. Maak hiervoor bijvoorbeeld een blauwdruk van de opleiding. • Gebruik het IDG-raamwerk als aanvullende taal om deze groei ook persoonlijk en professioneel te duiden (bijvoorbeeld: groei in <i>Being, Thinking</i> en <i>Acting</i>).
	Verbind relevante leerinhouden aan de doorlopende leerlijn, om duurzaamheid te integreren en niet als apart thema te verankeren in de opleiding. <i>Mogelijke acties:</i> • Bepaal per curriculumonderdeel (bijvoorbeeld: vak) welke leerinhouden aan bod moeten komen. Denk daarbij aan duurzame leerprincipes, afkomstig uit de SDG's. • Ontwerp leeractiviteiten waarin studenten niet alleen kennis verwerven, maar ook reflecteren op hun waarden, keuzes en handelen (bijvoorbeeld met behulp van de IDG-domeinen).
	Ontwerp passende toetsing bij de leerlijn, om beoordeling van de duurzame competenties ook weg te zetten in de opleiding. <i>Mogelijke acties:</i> • Ontwikkel toetscriteria gebaseerd op leeruitkomsten en de leerlijn. Gebruik daarbij inhoud uit de GreenComp, RSP, SDG's. • Ontwerp opdrachten, die passen bij de toetscriteria en duurzaamheid in het onderwijs. Denk daarbij aan portfolio-opdrachten, waarin studenten hun ontwikkeling kunnen aantonen (bijvoorbeeld langs de IDG-domeinen). • Zorg dat leeractiviteiten, toetsing en leeruitkomsten consistent zijn (constructive alignment).
	Maak de aansluiting tussen leeruitkomsten, toetsing en leeractiviteiten (<i>constructive alignment</i>) zichtbaar, ten behoeve van de transparantie en consistentie. <i>Mogelijke acties:</i> • Ontwikkel een dekkingsmatrix met bijvoorbeeld: leeruitkomst – toets – module. • Laat curriculumcommissie deze 1 × per jaar actualiseren.

WSA-domein 3: pedagogiek en didactiek	
1. Wat betekent dit domein?	Duurzaamheidseducatie vraagt om dialogische, onderzoekende, systeemgerichte en toekomstgerichte didactiek.
2. Wat vraagt de literatuur?	• Actieve pedagogiek (UNESCO) • Dialoogpedagogiek (Biesta) • Toekomst- en systeemgericht denken (GreenComp) • Aandacht voor innerlijke en relationele ontwikkeling van studenten, zoals verwoord in het IDG-raamwerk (bijvoorbeeld kritisch denken, empathie, handelingsbereidheid)
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Werk met dialoog, multiperspectiviteit en ontwerpend leren, waarmee studenten zich ontwikkelen in <i>Relating</i> en <i>Thinking</i> (IDG) • Bied authentieke en contextgebonden opdrachten (wijk, natuur, maatschappelijke vraagstukken), die bijdragen aan <i>Acting</i> en <i>Collaborating</i> (IDG) • Stimuleer systeendenken en toekomstgerichtheid, zodat studenten leren omgaan met complexiteit en onzekerheid (<i>Thinking</i>, IDG) Don'ts • Theoretiseer duurzaamheidsconcepten niet uitsluitend; zonder ervaring blijven <i>Being</i> en <i>Acting</i> (IDG) onderbelicht • Beperk duurzaamheid niet tot reflectie zonder handelingsperspectief
5. Stappenplan	Definieer didactische principes voor duurzaamheid in het onderwijs, als basis voor het pedagogisch-didactisch handelen van de docenten (en studenten als zij het in hun eigen praktijk brengen). <i>Mogelijke acties:</i> • Organiseer teamworkshops over principes, zoals: ○ dialogische pedagogiek (<i>Relating</i>, IDG) ○ multiperspectiviteit (<i>Thinking</i>, IDG) ○ ontwerpend en onderzoekend leren (<i>Acting</i>, IDG) ○ systeem- en toekomstdenken (GreenComp / IDG)
	Ontwikkel vakoverstijgende leersituaties, om leren in de context mogelijk te maken. <i>Mogelijke acties:</i> • Start projecten zoals: wijkonderzoek, duurzaamheidslab, Natuur- en milieueducatie (NME) excursies. • Betrek partners (scholen, gemeente, musea) om samenwerking te stimuleren.

	Integreer opdrachten over systeemdenken in de lessen, om complexe (maatschappelijke) vraagstukken te leren analyseren. <i>Mogelijke acties:</i> • Identificeer (samen met de studenten) vraagstukken in de directe leefomgeving. Haal bijvoorbeeld inspiratie uit de SDG's. • Gebruik causal-loop diagrams, systeemkaarten. • Ontwerp opdrachten waarin studenten interacties en gevolgen onderzoeken.
	Borg dialogische pedagogiek programmabreed, om ontwikkeling in waarden, empathie en professionele identiteit zichtbaar te maken. <i>Mogelijke acties:</i> • Train docenten in het gebruiken van gespreksmodellen. • Gebruik vaste gespreksroutines (rondegesprek, socratische dialoog). • Voeg video-opdrachten toe, waarin studenten dialoog begeleiden en elkaar van feedback voorzien. • Laat studenten reflecteren op hun rol als toekomstgerichte professional (Being, IDG).

WSA-domein 4: professionalisering	
1. Wat betekent dit domein?	Docenten zijn sleutelspelers in duurzame curriculumontwikkeling.
2. Wat vraagt de literatuur?	• Docenten ontwikkelen en onderhouden duurzaamheidscompetenties (LvDO, GreenComp, RSP) • Aandacht voor omgaan met complexiteit, normativiteit en onzekerheid • Professionalisering richt zich niet alleen op kennis en didactiek, maar ook op innerlijke en relationele ontwikkeling van docenten (IDG)
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Organiseer programmabrede scholing waarin naast LvDO, GreenComp en RSP ook aandacht is voor reflectie op waarden, houding en professionele identiteit (Being, IDG). • Richt leerteams in waarin docenten samen leren en ontwikkelen (Collaborating, IDG). • Maak expertise en ontwikkelvragen zichtbaar, inclusief persoonlijke leerdoelen. Don'ts • Laat professionalisering niet vrijblijvend of individueel • Vermijd losse workshops zonder gezamenlijke reflectie en doorwerking • Richt professionalisering niet uitsluitend op inhoudelijke kennis

	• Beperk expertise niet tot één kartrekker.
5. Stappenplan	Organiseer programmabrede scholing, om een gezamenlijke basis creëren in kennis en vaardigheden rondom duurzaamheid en duurzame pedagogiek. <i>Mogelijke acties:</i> • Studiedagen LvDO, GreenComp, RSP. • Aanvullende sessies over omgaan met complexiteit, waarden en handelingsverlegenheid (IDG). Richt leerteams in, om ruimte te creëren voor gezamenlijke verdieping en uitwisseling, zodat duurzame expertise zich ontwikkelt binnen het team. <i>Mogelijke acties:</i> • Thema's: SDG's, dialogische pedagogiek, ontwerpgericht leren, systeemdenken, toekomstdenken, professionele identiteit. • 4–6 bijeenkomsten per jaar. • Bespreek hoe docenten zich ontwikkelen in Being, Relating en Acting (IDG). Ontwikkel expertiseprofielen, om inzicht te krijgen in aanwezige en gewenste deskundigheid om gericht te professionaliseren en teamontwikkeling te stimuleren. <i>Mogelijke acties:</i> • Maak een docentenscan duurzaamheid, inclusief reflectie op pedagogische en persoonlijke ontwikkelvragen. • Verbind uitkomsten aan teamontwikkeldoelen. Borg professionalisering op het gebied van duurzaamheid in het onderwijs, om deskundigheidsbevordering structureel te verankeren in taakbeleid, gesprekscyclus en teamafspraken. <i>Mogelijke acties:</i> • Verwerk duurzaamheid in gesprekscyclus. • Reserveer taakuren voor teamleren en reflectie.

WSA-domein 5: leiderschap en organisatie	
1. Wat betekent dit domein?	Duurzaamheid vraagt om bestuurlijke visie, regie en kaders.
2. Wat vraagt de literatuur?	Duurzaamheid in het onderwijs vraagt om gedeeld leiderschap, een langetermijnvisie en teamleren
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Formuleer duidelijke ambities en doelen voor duurzaamheid. • Richt structurele rollen in (werkgroep, curriculumcommissie, kwaliteitszorg).

	• Maak tijd en middelen vrij voor teamontwikkeling en curriculumwerk. • Monitor voortgang jaarlijks en betrek het hele team. Don'ts • Geen ad-hoc of projectmatige aanpak zonder structurele borging. • Geen onduidelijkheid over verantwoordelijkheden. • Duurzaamheid niet als “bijzaak” naast andere beleidsthema's plaatsen. • Geen voortgangsmeting overslaan: monitoren is essentieel.
5. Stappenplan	Formuleer instellingsambities voor duurzaamheid in het onderwijs, om richting en focus aan te brengen door gezamenlijke, langetermijndoelen te formuleren. <i>Mogelijke acties:</i> • Stel 3-5 meetbare doelen op en koppel deze aan strategisch beleid (met acties en meetmomenten - PDCA).
	Richt structurele rollen in, om verantwoordelijkheden helder te maken en continuïteit te waarborgen. <i>Mogelijke acties:</i> • Werkgroep duurzaamheid, curriculumcommissie, kwaliteitszorg verbinden.
	Maak middelen en tijd vrij, om ontwikkeltijd en uitvoerbaarheid garanderen. <i>Mogelijke actie:</i> • Reserveer taakuren en scholingsbudget.
	Monitor voortgang, om inzicht behouden in resultaten, risico's en ontwikkelingen. <i>Mogelijke actie:</i> • Jaarlijkse rapportage duurzaamheid.

WSA-domein 6: fysieke en sociale leeromgeving	
1. Wat betekent dit domein?	De leeromgeving moet duurzaam gedrag faciliteren en stimuleren.
2. Wat vraagt de literatuur?	Duurzaam onderwijs vraagt om gedeeld leiderschap, een langetermijnvisie en teamleren.

3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Maak duurzaamheid zichtbaar in de leeromgeving (posters, SDG-hoeken). • Werk met duurzame, circulaire materialen en ruimtes. • Verbind binnen- en buitenwereld via wijk-, natuur- en samenwerkingsprojecten. Don'ts • De leeromgeving niet beperken tot theoretische of klassikale context. • Geen losse duurzame decoratie zonder didactische functie. • De fysieke omgeving niet loszien van de visie en het curriculum.
5. Stappenplan	Maak duurzaamheid zichtbaar in de omgeving, om inspiratie en bewustwording te stimuleren. <i>Mogelijke actie:</i> • Posters, leerhoeken, materialen, circulaire inrichting.
	Ontwerp circulaire leerruimtes, om studenten actief te laten ervaren hoe duurzame keuzes eruitzien. <i>Mogelijke actie:</i> • Makersruimtes, duurzame materialen, hergebruik van middelen.
	Verbind binnen- en buitenschools leren, om realistische en ervaringsgerichte leersituaties te creëren. <i>Mogelijke actie:</i> • Wijkonderzoek, excursies, natuur- en milieu-educatie.

WSA-domein 7: partnerschappen en omgeving	
1. Wat betekent dit domein?	Partners ondersteunen duurzaam onderwijs, o.a. scholen, gemeenten, culturele en maatschappelijke organisaties.
2. Wat vraagt de literatuur?	Partnerschappen met scholen, gemeenten en maatschappelijke organisaties versterken authentieke duurzaamheidseducatie
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do's • Breng partners systematisch in kaart (scholen, musea, NGOs, gemeente). • Maak partnerprofielen met thema's, expertise en mogelijkheden. • Leg relaties vast in samenwerkingsovereenkomsten. • Verbind partneropdrachten aan SDG's en praktijkcomponenten. Don'ts • Niet vertrouwen op incidentele of informele contacten.

	• Partners niet benaderen als “gastsprekers” maar als gelijkwaardige samenwerkingspartners. • Geen partneropdrachten inzetten zonder expliciete link met leeruitkomsten.
5. Stappenplan	Breng partners in kaart, om overzicht te verkrijgen van relevante experts en contexten. <i>Mogelijke actie:</i> • Scholen, culturele instellingen, gemeente, NGO’s.
	Maak partnerprofielen, om duidelijk te krijgen wat partners kunnen bijdragen. <i>Mogelijke actie:</i> • Expertise, thema’s, mogelijke opdrachten, doelgroep.
	Leg samenwerking formeel vast, om structurele afspraken en borging van samenwerking. <i>Mogelijke actie:</i> • Jaarplannen, convenanten, terugkerende opdrachten.
	Ontwerp partneropdrachten, om studenten te laten werken aan echte maatschappelijke vraagstukken. <i>Mogelijke actie:</i> • Stage- en praktijkopdrachten gekoppeld aan SDG’s.

WSA-domein 8: monitoring en kwaliteitszorg	
1. Wat betekent dit domein?	Duurzaamheid moet onderdeel zijn van PDCA, evaluaties en borging.
2. Wat vraagt de literatuur?	Duurzaamheid vraagt cyclische monitoring, indicatoren en kwaliteitszorg.
3. Wat laat de casus van TMH zien?	Do’s • Ontwikkel indicatoren voor alle WSA-domeinen. • Evaluer jaarlijks met team, studenten en externe betrokkenen. • Koppel resultaten aan de PDCA- en curriculumcyclus. • Maak duurzame ontwikkeling zichtbaar in rapportages. Don’ts • Geen evaluaties uitvoeren zonder vervolgacties. • Monitoring niet beperken tot eenmalige metingen.

	• Duurzaamheid niet loskoppelen van kwaliteitszorg of accreditatieprocessen.
5. Stappenplan	Ontwikkel indicatoren voor duurzaamheid, om zichtbaar te maken of duurzame integratie daadwerkelijk plaatsvindt. <i>Mogelijke actie:</i> • Indicatoren voor curriculum, toetsing, ervaren kwaliteit, docenten en studenten.
	Voer een jaarlijkse evaluatie uit, om bewust te reflecteren op voortgang en ontwikkelpunten. <i>Mogelijke actie:</i> • Studentpanels, audits, teamgesprekken.
	Verbind resultaten met PDCA, om duurzaamheid structureel te verbeteren en borgen. <i>Mogelijke actie:</i> • Integreer bevindingen in curriculumgesprekken, jaarplannen.