

“Van motivatie naar maatschappelijk handelen:
de rol van projectonderwijs in de ontwikkeling
van actiecompetentie bij Vlaamse leerlingen”

Britta Guinevere Davina Vandervorst

Promotor **prof. dr. Jeroen Cant** | Copromotor **prof. dr. Aster Van Mieghem**

Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

Master in de Handelsingenieur: Financial Engineering

Faculteit Bedrijfswetenschappen en Economie | Antwerpen, academiejaar 2025- 2026



University of Antwerp
| Faculty of Business
and Economics

“Van motivatie naar maatschappelijk handelen:
de rol van projectonderwijs in de ontwikkeling
van actiecompetentie bij Vlaamse leerlingen”

Britta Guinevere Davina Vandervorst

Promotor **prof. dr. Jeroen Cant** | Copromotor **prof. dr. Aster Van Mieghem**

Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van

Master in de Handelsingenieur: Financial Engineering

Faculteit Bedrijfswetenschappen en Economie | Antwerpen, academiejaar 2025- 2026

Begrippenlijst

BEGRIJP	VERKLARING
Actiecompetentie	Het geïntegreerde vermogen en de bereidheid van leerlingen om maatschappelijke vraagstukken te begrijpen, kritisch te beoordelen en ernaar te handelen. Het omvat de samenhang tussen kennis, waarden, motivatie en gedrag (Boeve-de Pauw et al., 2020).
Affectieve dimensie	De dimensie van houding, waarden en motivatie die het emotionele en waardegeladen aspect van leren omvat (ILO-UvA / Expertisecentrum-kunsttheorie & Van de Kamp, 2012).
Arbeidsmarktfinaliteit	Opleidingen die voorbereiden op directe tewerkstelling na het secundair onderwijs (BSO/BuSO OV3) (<i>Finaliteiten / Stedelijk Secundair Onderwijs</i> , z.d.).
Autonome motivatie	Motivatie die voortkomt uit interesse, persoonlijke overtuiging en vrijwillige betrokkenheid, in lijn met het organistisch mensbeeld van de zelfdeterminatietheorie (Aelterman et al., 2015).
Autonomie	De psychologische behoefte om keuzevrijheid, authenticiteit en zelfsturing te ervaren in denken, voelen en handelen (<i>Het ABC van Motivatie in Onderwijs</i> , 2025, p. 29).
Bèta Burgerschap	Een onderwijsbenadering waarin leerlingen actief en samenwerkend maatschappelijke en technologische vraagstukken onderzoeken. Deliberatie, perspectiefname en onderbouwde besluitvorming staan centraal om kritisch denken en maatschappelijk engagement te versterken (Klaver et al., 2025).
Cognitieve dimensie	De kennisdimensie van leren, waaronder feitenkennis, conceptuele kennis en hogere denkvaardigheden zoals analyseren en evalueren (ILO-UvA / Expertisecentrum-kunsttheorie & Van de Kamp, 2012).
Competentie	De behoefte om effectief te kunnen handelen, eigen vaardigheden te benutten en verder te ontwikkelen, en persoonlijke doelen te realiseren (<i>Het ABC van Motivatie in Onderwijs</i> , 2025, p. 29).
Doorstroomfinaliteit	Opleidingen die voorbereiden op verdere studies in het hoger onderwijs (ASO/TSO/KSO) (<i>Finaliteiten / Stedelijk Secundair Onderwijs</i> , z.d.).
Dubbele finaliteit	Opleidingen die zowel voorbereiden op verdere studies binnen een specifiek domein als op instroom in de arbeidsmarkt (TSO/KSO) (<i>Finaliteiten / Stedelijk Secundair Onderwijs</i> , z.d.).
Episodische herinneringen	Leerervaringen die worden opgeslagen als concrete gebeurtenissen en, wanneer zij behoeftebevredigend zijn, geïntegreerd raken in bredere geheugennetwerken en bijdragen aan identiteitsvorming (Philippe, 2023).
Gecontroleerde motivatie	Motivatie die ontstaat door externe druk of interne verplichting, vaak gepaard met oppervlakkig leren, lagere betrokkenheid en negatieve emoties (Aelterman et al., 2015).

Gedragsmatige dimensie	De psychomotorische dimensie van leren, gericht op vaardigheden in handelen (ILO-UvA / Expertisecentrum-kunsttheorie & Van de Kamp, 2012).
Internalisatie	Het proces waarbij leerlingen externe verwachtingen omzetten in persoonlijk gedragen waarden en doelen. Dit wordt bevorderd door het expliciteren van relevantie (Jang, 2008), het creëren van persoonlijke betekenis en het benadrukken van bruikbaarheid, en vormt een sleutelmechanisme in de ontwikkeling van actiecompetentie (Priniski et al., 2017).
Onderwijs in Sociaal Ondernemerschap (OiSO)	Een onderwijsvorm waarin leerlingen maatschappelijke uitdagingen vertalen naar concrete initiatieven met positieve impact. Ze ontwikkelen ideeën, nemen initiatief en reflecteren op waarden en drijfveren, waardoor zowel kennis als engagement wordt versterkt (Klaver et al., 2025).
PISA-onderzoek	Een internationaal vergelijkend onderzoek van de OESO dat 15-jarigen test op leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. Het wordt vierjaarlijks afgenomen, met per cyclus één centraal domein en optionele componenten (PISA, 2025).
Projectonderwijs	Projectonderwijs is een manier van lesgeven waarbij leerlingen werken rond een betekenisvolle probleemstelling en toewerken naar een concreet resultaat. Leerlingen nemen daarbij een actieve rol op in het plannen, uitvoeren en evalueren van hun leerproces (Baert & Dekeyser, 1999, p. 28).
Scaffolding	Tijdelijke en adaptieve ondersteuning die wordt afgebouwd naarmate leerlingen competenten worden (Wood et al., 1976).
Service learning	Een onderwijsvorm waarin maatschappelijke dienstverlening wordt gekoppeld aan academisch leren. Door ervaring en reflectie verbinden studenten theorie met praktijk en ontwikkelen zij een verdiept en soms transformatief inzicht in maatschappelijke vraagstukken (Mottart, 2023).
Sociaal constructivisme	Een stroming die stelt dat mensen hun werkelijkheid construeren via sociale interactie. Betekenis ontstaat in culturele en sociale contexten, en identiteitsvorming wordt mede bepaald door 'belangrijke anderen' (Simons, 2000).
Verbondenheid	De behoefte om warme relaties op te bouwen, zorg te ervaren en deel uit te maken van een groep waarin men zich geaccepteerd voelt (<i>Het ABC van Motivatie in Onderwijs</i> , 2025, p. 29).
Zelfregulatie	Het vermogen om eigen leerprocessen te plannen, monitoren en bijsturen. Deze vaardigheden zijn aanleerbaar maar worden door leerlingen niet vanzelf consequent toegepast (Boekaerts, 1997).

Tabel 1: Begrippenlijst.

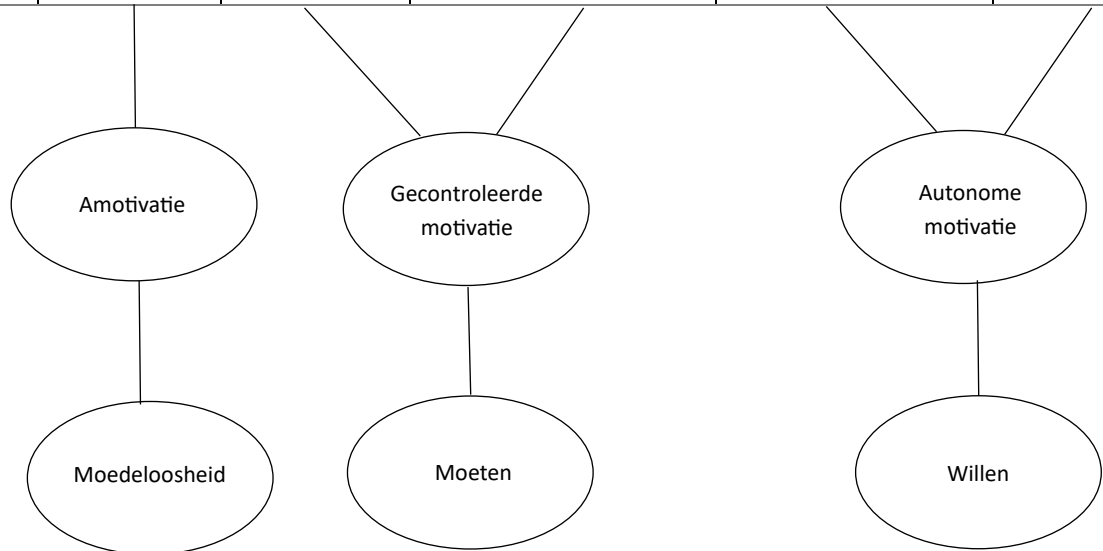
Afkortingenlijst

AFKORTING	VERKLARING
ABC	Autonomie (A), Verbondenheid (B), Competentie (C)
ASO	Algemeen secundair onderwijs
BPNES	Basic Psychological Needs in Exercise Scale
BSO	Beroepssecundair onderwijs
BuSO OV3	Buitengewoon Secundair Onderwijs Opleidingsvorm 3
ESOV	Empirische subonderzoeksvraag
KSO	Kunstsecundair onderwijs
LCQ	Learning Climate Questionnaire
LGBTQIA+	Lesbisch (L), homoseksueel (G), biseksueel (B), transgender (T), queer (Q), intersekse (I), aseksualiteit (A), andere vormen (+)
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
OiSO	Onderwijs in Sociaal Ondernemerschap
OV	Onderzoeksvraag
PBL	Project Based Learning/ projectonderwijs
PISA-onderzoek	Programme for International Student Assessment
PLOC	Perceived Locus of Causality
SDG	Duurzame Ontwikkelingsdoelstellingen
TSO	Technisch secundair onderwijs
TSOV	Theoretische subonderzoeksvraag
WBE	Wereldburgerschapseducatie

Tabel 2: Afkortingenlijst.

Types motivatie

TYPES MOTIVATIE	AMOTIVATIE	EXTRINSIEK	EXTRINSIEK	EXTRINSIEK	INTRINSIEK
Type regulatie	Non-regulatie	Externe regulatie	Geïntrojecteerde regulatie	Geïdentificeerde regulatie	Intrinsieke regulatie
Hoeveelheid motivatie	Laag	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog
Motivationele drijfveer	Lage verwachtingen	Verwachtingen, beloningen, straf	Schuld, schaamte, angst, interne druk	Persoonlijke waarde en zinvolheid	Plezier, interesse, geboeidheid
Geassocieerde gevoelens	Hulpeloosheid, apathie	Stress, druk	Stress, druk	Psychologische vrijheid, keuze	Psychologische vrijheid, keuze
Internalisatie	Geen	Geen	Gedeeltelijk	Volledig	Niet nodig



Tabel 3: Schematisch overzicht van de motivatietypes binnen de zelfdeterminatietheorie, gebaseerd op Ryan & Deci (2000) door Vansteenkiste et al. (2016).

Woord vooraf

Het begon met een idee dat groter was dan een klaslokaal.

Tijdens mijn laatste jaren in het middelbaar ontwikkelde ik, samen met Aron Vermeiren en Ward Merckx, een maatschappelijk educatief project rond het goede doel World Bicycle Relief. Wat aanvankelijk een opdracht was binnen de lessen niet-confessionele zedenleer, groeide uit tot iets dat leerlingen echt in beweging bracht. Klassen gingen aan de slag, namen initiatief en werkten samen aan een gemeenschappelijk doel. Uiteindelijk zamelden leerlingen van het derde tot zesde middelbaar het bedrag in voor veertig fietsen voor kinderen in Afrika.

Wat mij vooral bijbleef, was niet enkel het resultaat, maar het proces. Leerlingen die betrokken raakten, verantwoordelijkheid opnamen en iets wilden betekenen. Daar ontstond een vraag die mij sindsdien is blijven fascineren: waarom werkt dit? Waarom slagen sommige leeromgevingen erin om echte motivatie en engagement los te maken, terwijl andere dat niet doen?

Die vraag vormt de rode draad doorheen deze masterproef, die het sluitstuk vormt van mijn opleiding Handelsingenieur aan de Universiteit Antwerpen. Tijdens mijn studies groeide mijn interesse uit tot een diepere zoektocht naar de psychologische mechanismen achter motivatie. In het bijzonder bood de zelfdeterminatietheorie een kader om te begrijpen hoe motivatie ontstaat, en welke rol autonomie, competentie en verbondenheid daarin spelen.

Het schrijven van deze masterproef was een intens proces, waarin theorie en praktijk voortdurend samenkwamen. De combinatie van kwantitatieve analyses en kwalitatieve inzichten dwong mij om verder te kijken dan cijfers alleen, en om te begrijpen wat zich afspeelt achter motivatie. Misschien is het niet toevallig dat dit onderzoek zelf ook gedragen werd door intrinsieke motivatie. Vanuit een oprechte interesse en betrokkenheid bleef de vraag mij vooruit duwen, ook wanneer het proces complex werd. In die zin weerspiegelt dit traject precies waar deze masterproef over gaat: motivatie ontstaat niet door verplichting, maar wanneer iets betekenisvol wordt.

Mijn ambitie reikt dan ook verder dan dit onderzoek. Ik hoop in de toekomst bij te dragen aan leeromgevingen waarin leerlingen niet alleen leren, maar ook ervaren dat ze impact kunnen hebben. Om meer projecten te zien ontstaan waarin jongeren verantwoordelijkheid opnemen, samenwerken en iets betekenen voor de wereld rondom hen.

Graag wens ik mijn oprechte dank te betuigen aan mijn promotor en copromotor voor hun begeleiding en waardevolle feedback. Daarnaast wil ik alle stakeholders en leerlingen bedanken die hebben bijgedragen aan dit onderzoek. In het bijzonder wil ik Evelien De Coninck bedanken voor haar inzet en enthousiasme bij het begeleiden van haar leerlingen binnen het project voor De Warmste Week.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken voor hun steun, geduld en vertrouwen gedurende dit traject.

Tremelo, 18 mei 2026

Britta Guinevere Davina Vandervorst

Abstract

Kernwoorden: Projectonderwijs; Zelfdeterminatietheorie; Autonomie-ondersteunend lesgeven; Basispsychologische behoeften; Motivatie; Actiecompetentie; Maatschappelijk engagement

Deze masterscriptie onderzoekt de rol van projectonderwijs in het versterken van motivatie, basispsychologische behoeften en maatschappelijk engagement binnen het Vlaamse secundair onderwijs. De studie vertrekt vanuit signalen van lage betrokkenheid bij leerlingen, waarbij eerdere bevragingen wijzen op beperkte motivatie en participatie in onderwijscontexten.

Methodologisch wordt een sequentieel verklarend mixed-methods design gehanteerd. In een eerste, kwantitatieve fase worden de relaties tussen autonomie-ondersteuning, basispsychologische behoeften en motivatie onderzocht aan de hand van gevalideerde meetschalen. Vervolgens wordt in een kwalitatieve fase via semigestructureerde interviews dieper ingegaan op de context en mechanismen achter deze verbanden.

De kwantitatieve resultaten tonen dat autonomie-ondersteuning sterk samenhangt met de vervulling van de basisbehoeften autonomie, competentie en verbondenheid, waarbij vooral autonomie centraal staat in het motivationele proces. Autonomie blijkt bovendien de enige significante directe voorspeller van autonome motivatie, terwijl competentie en verbondenheid enkel indirect bijdragen via hun relatie met autonomie. Mediatieanalyses bevestigen dat het effect van autonomie-ondersteuning op motivatie volledig wordt gemedieerd door ervaren autonomie.

Daarnaast worden geen significante verschillen gevonden in motivatie tussen leerlingen binnen en buiten projectonderwijs, noch een modererend effect van deze werkvorm op de relatie tussen autonomie-ondersteuning en basisbehoeften. Dit suggereert dat projectonderwijs op zich geen directe invloed uitoefent op motivationele processen.

De kwalitatieve resultaten tonen dat de implementatie en effectiviteit van projectonderwijs sterk afhankelijk zijn van contextuele factoren zoals tijdsdruk, organisatorische randvoorwaarden, samenwerking en de mate van leerkrachtondersteuning. Deze elementen beïnvloeden in belangrijke mate de manier waarop basisbehoeften in de praktijk worden ondersteund.

De integratie van beide onderzoeksfases wijst erop dat autonomie de centrale schakel vormt in het motivationele proces, terwijl de impact van projectonderwijs vooral indirect en contextgebonden is. Dit onderzoek benadrukt dat de effectiviteit van projectonderwijs niet inherent is aan de werkvorm zelf, maar afhankelijk van de mate waarin de leeromgeving structureel behoefte-ondersteunend wordt ingericht.

Executive Summary

Keywords: Project-based education; Self-Determination Theory; Autonomy-supportive teaching; Basic psychological needs; Motivation; Action competence; Civic engagement

Context, Objectives and Methodological Approach

Student motivation and engagement remain persistent and well-documented challenges in Flemish secondary education. Large-scale monitoring data indicate that only a limited proportion of students experience meaningful involvement in educational decision-making, while a substantial share reports low levels of motivation (Grote Scholierenbevraging, 2026). These patterns are not isolated but show structural continuity over time, as similar findings were already reported in earlier waves of the same survey (Grote Scholierenbevraging, 2023). At the same time, international comparative data suggest that Belgian students perform below the OECD average (Merckx, 2026), raising concerns not only about academic achievement but also about broader educational outcomes, including preparation for societal participation.

These developments are particularly relevant in light of research emphasising the importance of non-cognitive factors in education. Motivation, perseverance and engagement have been shown to be key predictors of academic success and long-term life outcomes (Heckman et al., 2013). As a result, understanding how educational practices can effectively foster student motivation has become a central concern in both research and policy.

Within this context, project-based learning is frequently presented as a promising pedagogical approach. It is often associated with increased student autonomy, real-world relevance and active participation, all of which are assumed to enhance motivation and engagement. However, despite its widespread adoption in educational discourse and reform agendas, empirical evidence on the effectiveness of project-based learning for student learning outcomes remains inconsistent. While such design features are often expected to foster motivation, motivation alone does not guarantee effective learning. From the perspective of Cognitive Load Theory, minimally guided forms of instruction may place excessive demands on students' working memory, thereby hindering learning processes despite potentially positive motivational effects (Sweller, 1988; Kirschner et al., 2006). This raises a fundamental question: to what extent is project-based learning intrinsically motivating, and to what extent does its impact depend on the conditions under which it is implemented?

This study addressed this question by investigating the role of project-based learning in fostering student motivation and action competence, with a specific focus on the underlying psychological mechanisms that explain this relationship. The analysis is grounded in Self-Determination Theory (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2020), which posits that high-quality motivation emerges when three basic psychological needs, autonomy, competence and relatedness, are satisfied. Within this framework, autonomy-supportive teaching is considered a key antecedent of need satisfaction and subsequent autonomous motivation.

To examine these relationships, a sequential explanatory mixed-methods design was adopted (De Boer, 2006). The quantitative phase analysed survey data using validated scales measuring autonomy-supportive teaching, basic psychological need satisfaction and different forms of motivation. The qualitative phase complemented these findings through semi-structured interviews with teachers and educational stakeholders, focusing on the implementation of project-based learning and the contextual factors influencing its effectiveness.

Quantitative findings: Psychological mechanisms of motivation

The quantitative results reveal a consistent and theoretically coherent pattern. Autonomy-supportive teaching is strongly associated with the satisfaction of all three basic psychological needs, confirming its central role within the motivational process. Among these needs, autonomy emerges as the most influential factor.

More specifically, autonomy is the only need that directly predicts autonomous motivation. Competence and relatedness, while positively associated with motivation, appear to operate more indirectly through their relationship with autonomy. This suggests a hierarchical structure in which autonomy functions as the primary mechanism through which motivational processes are activated.

Mediation analyses further strengthen this interpretation. The relationship between autonomy-supportive teaching and autonomous motivation is fully mediated by perceived autonomy. In other words, autonomy-supportive environments do not directly increase motivation, but do so by enhancing students' sense of autonomy. This finding is fully consistent with the core assumptions of Self-Determination Theory, which positions autonomy as a fundamental driver of internalisation and high-quality motivation (Ryan & Deci, 2000).

At the same time, the quantitative analysis shows that participation in project-based learning does not significantly affect student motivation. No differences were found between students in project-based and non-project-based learning environments, and project-based learning did not moderate the relationships between autonomy support, psychological needs and motivation. This suggests that the instructional format itself is not a determining factor in shaping motivation.

Qualitative findings: Implementation and contextual constraints

The qualitative results provide important insight into this absence of direct effects. They show that the impact of project-based learning is highly dependent on contextual and organisational conditions in schools.

Teachers consistently report structural constraints that limit implementation. These include time pressure, rigid timetables, curriculum demands, limited opportunities for collaboration, and insufficient institutional support (Baert & Dekeyser, 1999). Such constraints reduce the flexibility required to design meaningful, student-centred projects and often force teachers to prioritise content coverage over process-oriented learning.

In addition, a recurring theme is the lack of pedagogical guidance. Teachers express uncertainty about how to effectively design and implement project-based learning, particularly in relation to balancing autonomy and structure. In the absence of clear frameworks, examples and professional development opportunities, there is a tendency to revert to traditional, teacher-centred instructional approaches, even within formally project-based settings.

This implementation gap is further reinforced by fragmentation in existing support systems. Although various organisations and initiatives provide tools and resources for project-based learning, these are often insufficiently known among teachers or not sufficiently aligned with classroom realities. As a result, available support is underutilised.

Taken together, these findings suggest that project-based learning is not inherently motivating. Its effectiveness depends on whether it is implemented as a genuinely autonomy-supportive and well-structured learning environment. Without these conditions, its potential benefits remain largely unrealised.

Integrated Interpretation of the findings

Combining both quantitative and qualitative results leads to a clear overarching conclusion. Student motivation is not primarily determined by the presence of specific instructional formats, but by the quality of the learning environment and the extent to which it supports basic psychological needs.

Within this process, autonomy plays a central role. It functions as the key psychological mechanism linking teaching practices to autonomous motivation, and thereby to broader outcomes such as action competence and civic engagement. Competence and relatedness remain important, but their effects appear more context-dependent and indirect.

Project-based learning can therefore be understood not as a motivational strategy in itself, but as a potential context for need-supportive teaching. Its effectiveness depends on whether it is deliberately designed to foster autonomy, provide structure that supports competence, and enable meaningful social interaction.

These findings refine existing theoretical assumptions. While Self-Determination Theory is strongly supported, the results suggest a more differentiated role of the three basic needs, with autonomy emerging as particularly decisive in educational practice. Furthermore, they challenge the assumption that pedagogical innovation alone is sufficient to improve motivation.

Conclusion and Implications for Educational Practice and Policy

Overall, this study demonstrates that meaningful improvements in student motivation require more than the adoption of innovative teaching methods. Project-based learning only contributes to motivation and action competence when it is embedded in learning environments that systematically support psychological need satisfaction.

From a practical perspective, this implies that educational improvement efforts should focus less on promoting specific pedagogical formats and more on strengthening autonomy-supportive teaching practices. Teachers require concrete support, including clear examples, professional development opportunities and structural conditions that allow for collaboration and reflection.

From a policy perspective, the findings highlight the importance of addressing structural barriers such as time constraints and rigid curricular organisation. Without such adjustments, the implementation of innovative pedagogies remains limited in practice.

In conclusion, this study shows that education contributes to motivated and engaged learners not through methods alone, but through the creation of learning environments that allow students to experience autonomy, develop competence and feel connected. Only when these conditions are met can education effectively support both learning and civic engagement.

Inhoudstafel

Begrippenlijst	4
Afkortingenlijst	6
Types motivatie	7
Woord vooraf	8
Abstract	9
Executive Summary	10
Context, Objectives and Methodological Approach	10
Quantitative findings: Psychological mechanisms of motivation	11
Qualitative findings: Implementation and contextual constraints	11
Integrated Interpretation of the findings	12
Conclusion and Implications for Educational Practice and Policy	12
1 Inleiding en probleemstelling	19
2 Opbouw masterscriptie	21
3 Onderzoeksdoelstellingen	24
4 Theoretisch kader	25
4.1 Hoofdstuk 1: Maatschappelijk engagement als onderwijsopdracht (WAAROM)	25
4.1.1 Internationale richting: duurzame en actieve burgers als doel van onderwijs	25
4.1.2 Burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid in de Vlaamse onderwijscontext	26
4.1.3 Van burgerschapsvorming naar actiegerichte competenties	27
4.1.4 Beperkingen van traditionele onderwijsdoelen in functie van maatschappelijk engagement	28
4.1.5 Onderwijsvormen voor het stimuleren van actiegericht maatschappelijk engagement	29
4.1.6 Synthese	30
4.2 Hoofdstuk 2: Van doelen naar actiecompetenties (WAT)	31
4.2.1 Van maatschappelijke opdracht naar actiecompetentie	31
4.2.2 Cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies	33
4.2.3 Motivatie als motor van actiecompetentie	34
4.2.4 Van externe sturing naar interne betrokkenheid	34
4.2.5 Zelfregulatie en handelingsbekwaamheid	35
4.2.6 De rol van de leeromgeving en de leraar	35
4.2.7 Betekenisvolle leerervaringen en identiteitsvorming	36

4.2.8 Synthese: van doelen naar voorwaarden voor handelen	37
4.3 Hoofdstuk 3: Projectonderwijs als pedagogische en maatschappelijke benadering (HOE)	38
4.3.1 Van actiecompetentie naar didactische vereisten	38
4.3.2 Projectonderwijs als antwoord op deze vereisten	39
4.3.3 Kenmerken van krachtige projectleeromgevingen	41
4.3.4 Sociaal leren en open leerprocessen	43
4.3.5 Projectonderwijs in maatschappelijke context	44
4.3.6 Spanningen en beperkingen	44
4.3.7 Synthese: voorwaarden voor effectief projectonderwijs	45
5 Methodologie en data	47
5.1 Onderzoeksdesign	47
5.2 Hypothesen en inductieve verwachtingen	47
5.3 Respondenten	49
5.4 Methode	49
5.5 Econometrische modellen	50
5.5.1 Autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften (ESOV1)	50
5.5.2 Basispsychologische behoeften en motivatie (ESOV2)	51
5.5.3 Rol van projectonderwijs (ESOV3)	51
5.5.4 Mediatie: het onderliggende mechanisme (ESOV4)	52
5.6 Operationalisatie van variabelen	53
5.7 Dataverzameling	54
5.8 Data-analyse	56
5.8.1 Datavoorbereiding en beschrijvende statistieken respondenten	56
5.8.2 Betrouwbaarheid van de schalen	57
5.8.3 Beschrijvende statistieken van de variabelen	58
6 Onderzoeksresultaten kwantitatieve analyse	59
6.1 Assumptiecontrole en preliminaire analyses	59
6.1.2 Normaliteit (1), variantie (2), onafhankelijkheid (3) en juiste specificatie (4)	60
6.1.3 Assumpties vergelijking van motivatie tussen projectgroepen	61
6.2 Correlaties tussen autonomie-ondersteuning, basisbehoeften en motivatie (ESOV1)	62
6.3 Effect van behoefteondersteuning op basisbehoeften (ESOV1)	63

6.4	Moderatie door projectcontext (ESOV3)	64
6.5	Van basisbehoeften naar autonome motivatie (ESOV2)	65
6.6	Groepsverschillen in motivatie (ESOV3).....	65
6.7	Mediatieanalyse binnen SDT (ESOV4).....	66
7	Onderzoeksresultaten kwalitatieve analyse	68
7.1	Implementatiedrempels van projectonderwijs (ESOV5)	68
7.1.1	Tijdsdruk en structurele organisatie van onderwijs	68
7.1.2	Leerplan tussen flexibiliteit en onzekerheid	68
7.1.3	Professionele onzekerheid en handelingsverlegenheid bij leerkrachten	69
7.1.4	Materiële en didactische ondersteuningsnoden	69
7.1.5	Evaluatie als spanningsveld tussen objectiviteit en leerproces	70
7.1.6	Contextuele klasrealiteit en leerlingdiversiteit	70
7.1.7	Schoolorganisatie en structurele rigiditeit	70
7.2.1	Schoolinterne ondersteuning en samenwerking	71
7.2.2	Nood aan structurele inbedding en langetermijnvisie	71
7.2.3	Behoeftte aan concrete kaders, voorbeelden en didactische ondersteuning	71
7.2.4	Nood aan contextgevoelig en gedifferentieerd onderwijsbeleid	72
7.3	Leerlingervaring I: autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften (ESOV6)	72
7.4	Leerlingervaring II: motivatie in projectonderwijs (ESOV2-3)	73
7.5	Leerlingervaring III: actiecompetentie en maatschappelijk engagement (ESOV7)	74
7.5.1	Projectonderwijs als context voor maatschappelijke thema's	74
7.5.2	Autonomie en participatie als motor voor engagement.....	74
7.5.3	Institutionele en beleidsmatige beperkingen van engagement.....	75
8	Discussie	76
8.1	Integrerende synthese van de empirische bevindingen	76
8.2	Terugkoppeling naar theoretisch kader	77
8.3	Kritische reflectie	78
8.4	Beperkingen van het onderzoek	80
8.5	Implicaties voor praktijk, beleid en toekomstig onderzoek.....	81
9	Conclusie	83
9.1	Samenvatting van de belangrijkste bevindingen	83

9.2 Antwoord op de onderzoeksvraag en theoretische duiding	83
9.3 Slotbeschouwing	83
10 Referentielijst	85
Bijlage 1: Grafische voorstelling hypothesen	93
Bijlage 2: Gebruik Generatieve AI	94
Bijlage 3: Algemene Verordening Gegevensbescherming	95
Bijlage 4: Vragen studenten met Project=0	96
Bijlage 5: Vragen studenten met Project=1	101
Bijlage 6: Interviewleidraad	106

Lijst met figuren

Figuur 1: Toont aan in welke mate scholieren het gevoel hebben dat ze voldoende betrokken zijn bij beslissingen omtrent het onderwijsbeleid (gaande van helemaal niet tot helemaal wel).....	19
Figuur 2: Voorwaarden conceptueel kader.....	22
Figuur 3: Conceptueel kader.....	23
Figuur 4: Duurzame ontwikkelingsdoelstellingen.....	26
Figuur 5: Begrip actiecompetentie.....	32
Figuur 6: Grafische voorstelling circumplexmodel.....	36

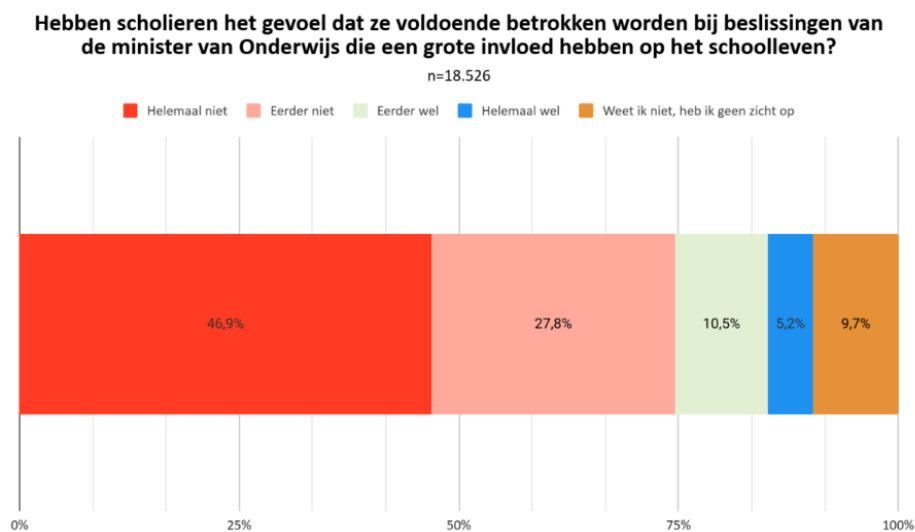
Lijst met tabellen

Tabel 1: Begrippenlijst.....	4
Tabel 2: Afkortingenlijst.....	6
Tabel 3: Schematisch overzicht van de motivatietypes binnen de zelfdeterminatietheorie.....	7
Tabel 4: Lijst van alle respondenten met een beschrijving.....	56
Tabel 5: Beschrijvende statistieken van de variabelen.....	58
Tabel 6: VIF-waarden voor de modellen met interactieterm.....	59
Tabel 7: P-waarden voor de verscheidene modellen.....	60
Tabel 8: P-waarden voor de verscheidene modellen.....	61
Tabel 9: Correlatiematrix.....	62
Tabel 10: Output regressies beschreven in sectie 5.5.1.....	63
Tabel 11: Output regressies beschreven in sectie 5.5.3.....	64
Tabel 12: Output regressies beschreven in sectie 5.5.2.....	65
Tabel 13: Output regressies beschreven in sectie 5.5.3.....	65
Tabel 14: Output regressies beschreven in sectie 5.5.4.....	66

1 Inleiding en probleemstelling

In 2026 werd opnieuw een grootschalige scholierenbevraging uitgevoerd, waarbij de stem van 34.288 leerlingen uit het Vlaamse onderwijs werd verzameld. Dergelijke bevragingen zijn van groot belang, aangezien onderwijsbeleid beslissingen omvat die dagelijks een directe impact hebben op leerlingen. Door leerlingen actief te betrekken via hun meningen, ervaringen en verwachtingen, kan beleid beter afgestemd worden op de noden van de doelgroep zelf.

De resultaten van deze bevraging wijzen echter op een duidelijke spanning tussen beleid en leerlingenparticipatie. Amper 16% op 18.526 leerlingen geeft aan zich voldoende betrokken te voelen bij beslissingen van de minister van Onderwijs (zie *figuur 1*). Tegelijkertijd blijkt dat er een uitgesproken vraag is naar meer inspraak. Dit wijst op een fundamenteel participatieprobleem, waarbij leerlingen zich onvoldoende gehoord voelen binnen het onderwijsbeleid dat hen rechtstreeks aanbelangt.



Figuur 1: Toont aan in welke mate scholieren het gevoel hebben dat ze voldoende betrokken zijn bij beslissingen omtrent het onderwijsbeleid (gaande van helemaal niet tot helemaal wel) ("Grote Scholierenbevraging 2026: De Stem van 34.288 Scholieren", 2026).

Naast deze beperkte betrokkenheid komt ook een tweede, minstens even belangrijke problematiek naar voren, namelijk een gebrek aan motivatie bij leerlingen. Slechts 54% van de respondenten geeft aan zich gemotiveerd te voelen op school, terwijl 43% aangeeft dit niet te zijn. Deze cijfers tonen aan dat een aanzienlijk deel van de leerlingenpopulatie een lage betrokkenheid ervaart ten aanzien van het onderwijs. Wanneer deze resultaten verder worden uitgesplitst, blijkt dat dit probleem zich in verschillende onderwijsvormen manifesteert: bij leerlingen uit de arbeidsmarktfinaliteit (tweede en derde graad) stijgt het aandeel ongemotiveerde leerlingen tot 47%, binnen de dubbele finaliteit tot 49% en binnen de doorstroomfinaliteit tot 46%. Opvallend is bovendien dat leerlingen die zich identificeren als LGBTQIA+ nog sterker aangeven zich niet gemotiveerd te voelen, met een aandeel van 56% ("Grote Scholierenbevraging 2026: De Stem van 34.288 Scholieren", 2026).

Deze bevindingen zijn geen op zichzelf staand fenomeen. Reeds in de Grote Scholierenbevraging van 2023 gaf 47% van de leerlingen aan zich niet gemotiveerd te voelen op school, wat wijst op een structurele en aanhoudende problematiek. Deze tendens wordt bevestigd door bredere onderzoeksresultaten.



‘Dat gebrek aan motivatie sleept al langer aan. We weten dat het in het middelbaar onderwijs sterker voorkomt dan in het basisonderwijs.’

(Maarten Vansteenkiste, 2026)

Zo stelt motivatie-expert Maarten Vansteenkiste dat motivatieproblemen binnen het Vlaamse onderwijs al geruime tijd aanwezig zijn en dat België in vergelijking met andere westerse landen minder goed presteert. Ook internationale studies, zoals het PISA-onderzoek, tonen aan dat Belgische leerlingen gemiddeld lager scoren dan het OESO-gemiddelde, wat deze problematiek verder onderstreept (Merckx, 2026).

Naast deze pedagogische inzichten benadrukken ook economen het belang van motivatie en bredere niet-cognitieve vaardigheden. Onderzoek van James Heckman en collega's toont aan dat onderwijsinterventies op lange termijn niet primair hun effect ontleen aan cognitieve winst, zoals IQ-stijgingen, maar vooral aan veranderingen in persoonlijkheidskenmerken en motivatie. Deze niet-cognitieve vaardigheden blijken cruciaal voor latere uitkomsten, zoals onderwijsloopbaan, arbeidsmarktpositie en sociaal gedrag (Heckman et al., 2013).

Gezien deze inzichten vormt het lage motivatie- en participatieniveau bij Vlaamse leerlingen niet alleen een pedagogische uitdaging, maar ook een maatschappelijk en economisch relevante kwestie. Leerlingen ervaren onvoldoende eigenaarschap en betekenis in hun leerproces, wat haaks staat op de hedendaagse onderwijsdoelstellingen waarin het vormen van kritische, actieve en maatschappelijk betrokken burgers centraal staat.

Binnen het bestaande onderwijsonderzoek werd reeds uitgebreid aandacht besteed aan motivatieprocessen vanuit de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2020), aan de effecten van projectonderwijs op actief en autonoom leren (Nicolás & Ramos, 2019), en aan maatschappelijke vorming via burgerschaps- en actiecompetentiebenaderingen (Jensen & Schnack, 1997). Deze onderzoekslijnen worden echter vaak afzonderlijk benaderd. Daardoor blijft beperkt onderzocht hoe motivationele processen en maatschappelijke vorming elkaar binnen concrete onderwijspraktijken kunnen versterken. In het bijzonder ontbreekt nog een geïntegreerd inzicht in de voorwaarden waaronder projectonderwijs, via autonomie-ondersteuning en de vervulling van psychologische basisbehoeften, kan bijdragen aan zowel motivatie als actiecompetentie bij leerlingen in het Vlaamse secundair onderwijs. Tegen deze achtergrond onderzoekt deze masterproef hoe onderwijspraktijken, en specifiek projectonderwijs, kunnen bijdragen aan het versterken van zowel motivatie als maatschappelijk engagement. Projectonderwijs biedt een pedagogische benadering die leerlingen actiever kan betrekken en hen kan ondersteunen in het ontwikkelen van actiecompetentie.

De centrale onderzoeksvraag luidt dan ook:

OV | *“Onder welke voorwaarden kan projectonderwijs in het Vlaamse secundair onderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van motivatie en actiecompetentie, en welke rol spelen autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften hierin?”*

Op deze manier beoogt deze studie een brug te slaan tussen maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs, motivationele processen bij leerlingen en concrete pedagogische praktijken in de klas.

2 Opbouw masterscriptie

Deze masterscriptie is opgebouwd rond de centrale onderzoeksvraag en benadert deze vanuit twee complementaire luiken: een theoretisch en een empirisch perspectief. Het theoretisch kader wordt uitgewerkt in de eerste drie hoofdstukken en volgt een logische opbouw van **waarom** maatschappelijk engagement relevant is, over **wat** daarvoor nodig is, tot **hoe** dit concreet gerealiseerd kan worden in de onderwijspraktijk. Het empirisch luik bouwt hierop voort en heeft als doel deze theoretische inzichten te toetsen en te contextualiseren binnen de Vlaamse onderwijspraktijk.

In **hoofdstuk 1**, *Maatschappelijk engagement als onderwijsopdracht*, wordt het WAAROM-perspectief uitgewerkt. Dit hoofdstuk onderzoekt waarom maatschappelijk engagement een essentiële opdracht vormt voor het hedendaagse onderwijs. Hierbij wordt aandacht besteed aan zowel internationale kaders als de Vlaamse onderwijscontext, en aan de rol van onderwijs in het vormen van kritische, actieve en verantwoordelijke burgers. De eerste theoretische subonderzoeksvraag luidt:

TSOV1 | *“Waarom vormt maatschappelijk engagement een relevante opdracht voor het onderwijs, en op welke manier kan onderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van kritische, actieve en verantwoordelijke burgers?”*

In **hoofdstuk 2**, *Van doelen naar actiecompetenties*, verschuift de focus naar het WAT-perspectief. Hier wordt geanalyseerd welke processen noodzakelijk zijn om de doelstellingen uit hoofdstuk 1 te realiseren. In het bijzonder wordt onderzocht hoe motivatie en de vervulling van de basispsychologische behoeften, autonomie, competentie en verbondenheid, bijdragen aan betekenisvolle leerprocessen en de ontwikkeling van actiecompetentie. De tweede theoretische subonderzoeksvraag luidt:

TSOV2 | *“Welke motivationele processen en onderwijscondities dragen bij aan betekenisvolle participatie, leren en ontwikkeling binnen maatschappelijk projectonderwijs?”*

In **hoofdstuk 3**, *Projectonderwijs als pedagogische en maatschappelijke benadering*, staat het HOE-perspectief centraal. Dit hoofdstuk onderzoekt in welke mate en onder welke voorwaarden projectonderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van actiecompetentie en maatschappelijk engagement. Hierbij wordt aandacht besteed aan de kenmerken van krachtige leeromgevingen, de rol van sociale interactie en de noodzakelijke pedagogische voorwaarden voor effectief projectonderwijs. De derde theoretische subonderzoeksvraag luidt:

TSOV3 | *“In welke mate en onder welke voorwaarden kan projectonderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van actiecompetentie binnen een maatschappelijke onderwijscontext?”*

Na het theoretisch kader wordt in **sectie 5** de methodologie en data van het onderzoek uiteengezet. Deze studie hanteert een mixed-methods benadering, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve data worden gecombineerd. Het empirisch onderzoek heeft als doel de in het theoretisch kader geïdentificeerde mechanismen en voorwaarden verder te onderzoeken binnen een concrete onderwijscontext.

Binnen het empirisch luik worden volgende empirische subonderzoeksvragen geformuleerd:

ESOV1 | *“In welke mate hangt autonomie-ondersteuning samen met de vervulling van basispsychologische behoeften bij leerlingen?”*

ESOV2 | *“In welke mate voorspellen basispsychologische behoeften de kwaliteit van motivatie bij leerlingen?”*

ESOV3 | “In welke mate verschilt de motivatie tussen leerlingen die wel en niet deelnemen aan projectonderwijs?”

ESOV4 | “In welke mate verloopt de relatie tussen autonomie-ondersteuning en motivatie via de vervulling van basispsychologische behoeften?”

ESOV5 | “Welke drempels en randvoorwaarden ervaren leerkrachten bij het implementeren van projectonderwijs?”

ESOV6 | “In welke mate beïnvloeden deze factoren het creëren van autonomie-ondersteunende leeromgevingen?”

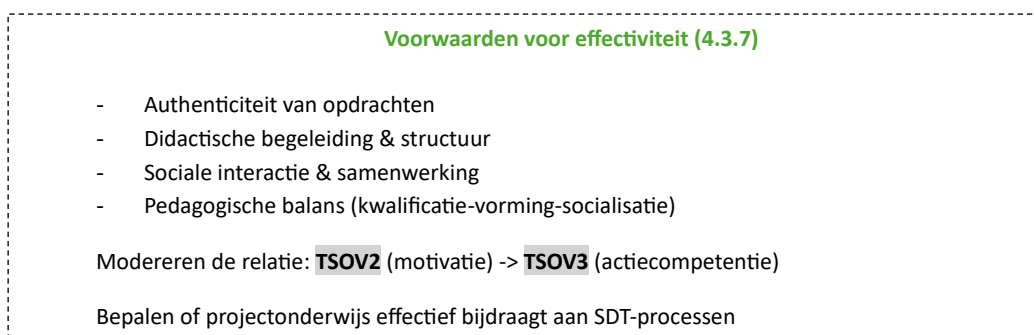
ESOV7 | “Hoe percipiëren leerkrachten de rol van projectonderwijs in het stimuleren van actiecompetentie en maatschappelijk engagement?”

De kwantitatieve component maakt gebruik van gevalideerde meetschalen, met name de Learning Climate Questionnaire (LCQ), de Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNS) en de Perceived Locus of Causality Scale (PLOC), om respectievelijk autonomie-ondersteuning, de vervulling van basispsychologische behoeften en verschillende vormen van motivatie te meten. De kwalitatieve component bestaat uit semigestructureerde interviews en richt zich op de schoolcontext, ervaren leerprocessen en de perspectieven van betrokken actoren.

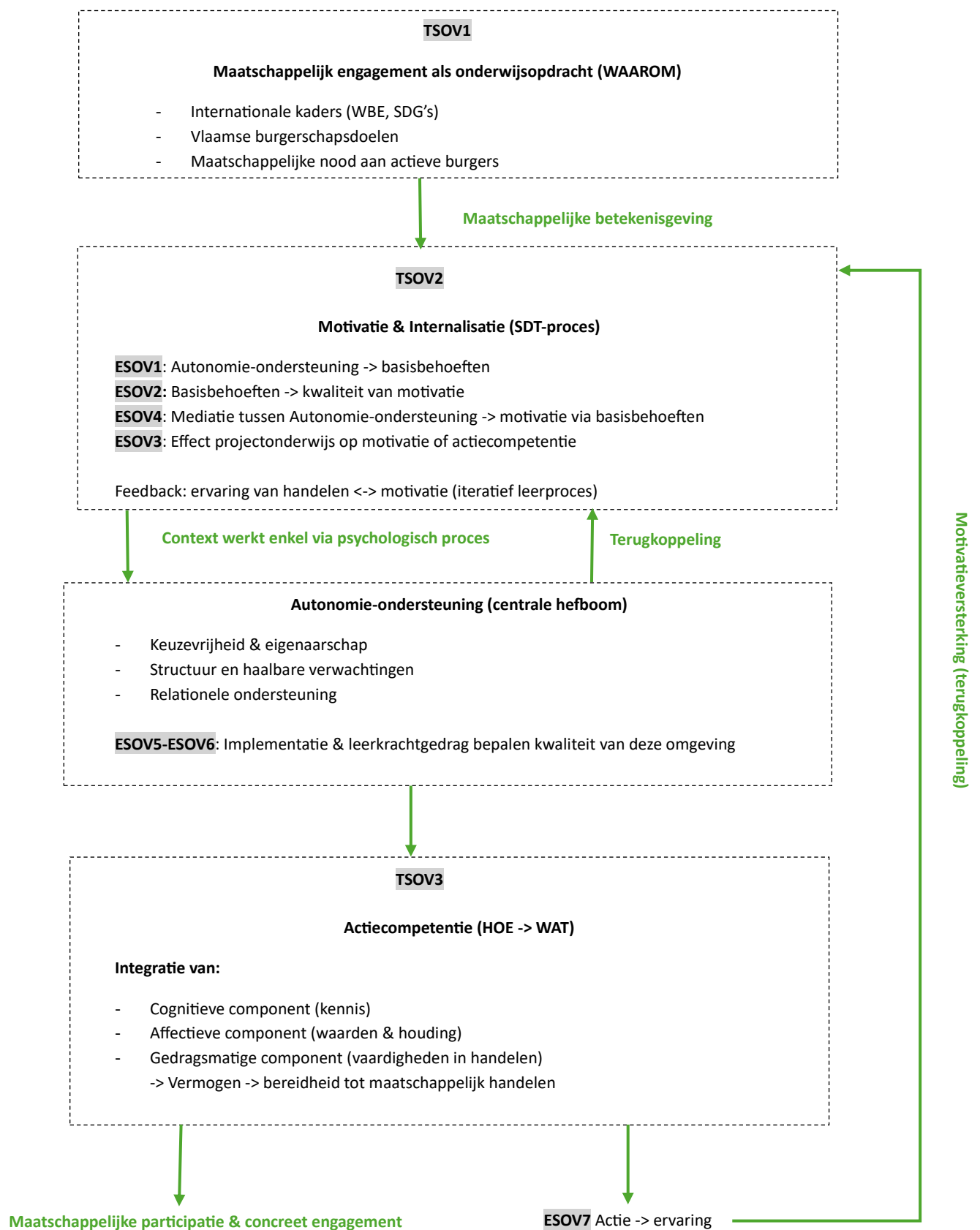
In **sectie 6 en 7** worden de onderzoeksresultaten gepresenteerd. Hierbij wordt eerst een preliminaire analyse uitgevoerd, gevolgd door een diepgaandere analyse waarin de relaties tussen motivatie, basisbehoeften en autonomie-ondersteuning centraal staan. Aansluitend worden de kwalitatieve bevindingen besproken, met specifieke aandacht voor de contextuele voorwaarden en drempels die de implementatie van projectonderwijs beïnvloeden. Tot slot worden beide luiken geïntegreerd om tot een samenhangend inzicht te komen in de voorwaarden waaronder projectonderwijs kan bijdragen aan motivatie en actiecompetentie.

In **sectie 8 en 9** worden de belangrijkste discussiepunten en conclusies geformuleerd, waarbij de resultaten worden teruggekoppeld naar de centrale onderzoeksvraag. Daarnaast worden de praktische implicaties voor het onderwijs besproken, evenals de beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.

Voor de literatuurstudie is gekozen voor recente bronnen die relevant zijn voor het huidige onderwijsbeleid, om de context en actualiteit van het onderzoek te waarborgen. Hierbij is gebruikgemaakt van Google Scholar als primaire zoekmachine, aangevuld met twee kernboeken die een solide theoretisch fundament bieden voor de studie. Er zijn geen expliciete tijdsrestricties gehanteerd, maar de nadruk lag op recentere publicaties om een actuele stand van zaken te garanderen. *Figuur 3* schetst de theoretische fundamenteën die in dit onderzoek worden meegenomen, gegeven de modererende voorwaarden voor effectiviteit in *figuur 2*.



Figuur 2: Voorwaarden conceptueel kader.



Figuur 3: Conceptueel kader

3 Onderzoeksdoelstellingen

Het doel van deze masterproef is om inzicht te verwerven in de voorwaarden waaronder projectonderwijs in het Vlaamse secundair onderwijs kan bijdragen aan het versterken van motivatie en actiecompetentie bij leerlingen, met het oog op het bevorderen van maatschappelijk engagement en actieve burgerparticipatie. Daarbij wordt specifiek onderzocht welke rol autonomie-ondersteuning en de vervulling van basispsychologische behoeften spelen binnen dit proces. Deze studie beoogt hiermee een brug te slaan tussen maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van onderwijs, motivationele theorieën en concrete onderwijspraktijken.

Theoretische doelstellingen

Op theoretisch vlak heeft deze studie als doel:

- ✓ het onderbouwen van het belang van maatschappelijk engagement als kernopdracht van het onderwijs;
- ✓ het analyseren van de rol van motivationele processen, in het bijzonder vanuit de zelfdeterminatietheorie, in het bevorderen van betekenisvol leren en maatschappelijke participatie;
- ✓ het conceptualiseren van actiecompetentie als uitkomst van onderwijsprocessen gericht op actief maatschappelijk engagement;
- ✓ het identificeren van pedagogische en didactische voorwaarden waaronder projectonderwijs kan functioneren als een krachtige leeromgeving voor het ontwikkelen van maatschappelijk engagement bij leerlingen.

Hiermee beoogt het onderzoek een geïntegreerd theoretisch kader te ontwikkelen waarin maatschappelijk engagement, motivatie en onderwijspraktijken met elkaar verbonden worden.

Empirische doelstellingen

Op empirisch vlak heeft deze studie als doel:

- ✓ het onderzoeken van de samenhang tussen autonomie-ondersteuning en de vervulling van basispsychologische behoeften bij leerlingen;
- ✓ het analyseren van de relatie tussen basispsychologische behoeften en de kwaliteit van motivatie;
- ✓ het nagaan of en in welke mate deelname aan projectonderwijs samenhangt met verschillen in motivatie;
- ✓ het toetsen van de mediërende rol van basispsychologische behoeften in de relatie tussen autonomie-ondersteuning en motivatie;
- ✓ het in kaart brengen van de ervaren drempels en randvoorwaarden bij stakeholders voor de implementatie van projectonderwijs;
- ✓ het analyseren van hoe deze factoren het creëren van autonomie-ondersteunende leeromgevingen beïnvloeden;
- ✓ het verkrijgen van inzicht in hoe stakeholders de rol van projectonderwijs percipiëren in het stimuleren van actiecompetentie en maatschappelijk engagement.

Door deze combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve doelstellingen wordt beoogd zowel statistische verbanden als contextuele inzichten te integreren.

Uiteindelijk heeft deze studie als **overkoepelend doel** om bij te dragen aan zowel de wetenschappelijke literatuur als de onderwijspraktijk, door evidence-based inzichten te formuleren over hoe onderwijs kan evolueren naar een meer motiverende, participatieve en maatschappelijk relevante leeromgeving.

4 Theoretisch kader

4.1 Hoofdstuk 1: Maatschappelijk engagement als onderwijsopdracht (WAAROM)

Voordat er dieper ingegaan wordt op de internationale en Vlaamse context van maatschappelijk engagement, is het belangrijk om de centrale onderzoeksvraag van dit hoofdstuk te verduidelijken. Deze hoofdstuksectie richt zich op de eerste theoretische subonderzoeksvraag (TSOV1).

Het hoofdstuk is opgebouwd om deze vraag stapsgewijs te beantwoorden. Eerst wordt in 4.1.1 de internationale context besproken, met aandacht voor wereldburgerschapseducatie (WBE) en de Duurzame Ontwikkelingsdoelen, die het belang van actieve en duurzame burgers onderstrepen. Vervolgens wordt in 4.1.2 deze internationale visie vertaald naar de Vlaamse onderwijspraktijk, waarbij concreet wordt aangegeven hoe scholen in Vlaanderen burgerschapsonderwijs en maatschappelijke betrokkenheid kunnen integreren.

In 4.1.3 wordt het perspectief verschoven van louter kennis- en houdingontwikkeling naar actiegerichte competenties. Hier wordt benadrukt dat effectief maatschappelijk engagement vraagt om leerlingen die niet alleen begrijpen, maar ook daadwerkelijk handelen. In 4.1.4 wordt vervolgens kritisch bekeken welke beperkingen traditionele onderwijsdoelen hebben op het gebied van maatschappelijk engagement, waardoor duidelijk wordt waarom nieuwe onderwijsvormen nodig zijn.

Ten slotte beschrijft 4.1.5 verschillende onderwijsvormen, zoals onderwijs in sociaal ondernemerschap, Bèta Burgerschap en service learning, die deze kloof tussen kennis, houding en handelen kunnen overbruggen, waarna een synthese volgt in 4.1.6. Door deze opbouw biedt het hoofdstuk een samenhangend overzicht van het “WAAROM”-perspectief van maatschappelijk engagement, dat de basis vormt voor de latere analyse van hoe maatschappelijk projectonderwijs concreet kan worden vormgegeven.

4.1.1 Internationale richting: duurzame en actieve burgers als doel van onderwijs

Onderwijs wordt vandaag steeds sterker benaderd als een middel om maatschappelijke uitdagingen aan te pakken en burgers voor te bereiden op actieve deelname aan een complexe en veranderende wereld. Binnen deze internationale context neemt wereldburgerschapseducatie (WBE) een centrale plaats in. Vanuit het federale standpunt van België wordt WBE beschouwd als een belangrijke pijler binnen internationale samenwerking, met als doel het bevorderen van actief burgerschap, duurzame ontwikkeling, sociale rechtvaardigheid en het verminderen van ongelijkheid (Theodora Gentzis, 2024).

Wereldburgerschapseducatie richt zich enerzijds op het ontwikkelen van inzicht in mondiale vraagstukken, zoals migratie, klimaatverandering en armoede. Anderzijds beoogt het een kritische houding en stimuleert het burgers om actief bij te dragen aan oplossingen voor deze complexe uitdagingen. In die zin wordt WBE beschouwd als een transformerende en kritische vorm van educatie, waarbij niet enkel kennisverwerving centraal staat, maar ook het bewust worden van maatschappelijke structuren en het opnemen van een actieve rol daarin (Theodora Gentzis, 2024).

Deze internationale visie op onderwijs wordt verder versterkt door beleidskaders zoals de Dublin Declaration on Global Education, die wereldburgerschapseducatie definieert als een onderwijsvorm die leerlingen ondersteunt in het kritisch reflecteren over de wereld, het begrijpen van hun eigen positie daarin en het actief bijdragen aan waarden zoals solidariteit, gelijkheid, vrede en duurzaamheid. Dergelijke internationaal gedragen kaders bieden

richtinggevende principes voor onderwijs en benadrukken dat maatschappelijke betrokkenheid en actieve participatie essentiële doelstellingen zijn van hedendaags onderwijs (Van Ongevalle & Vermeersch, 2024).

Daarnaast vormen de duurzame ontwikkelingsdoelstellingen (SDG's) van de Verenigde Naties een belangrijk referentiekader (zie *figuur 4*) (Klaver et al., 2025). In het bijzonder benadrukt SDG 4.7 het belang van Education for Sustainable Development en Global Citizenship, met als doel het bevorderen van een inclusieve, veilige en duurzame samenleving. Binnen dit kader wordt van onderwijs verwacht dat het leerlingen niet alleen inzicht biedt in maatschappelijke en ecologische vraagstukken, maar hen ook stimuleert om een actieve rol op te nemen in het realiseren van maatschappelijke verandering (Van Ongevalle & Vermeersch, 2024).



Figuur 4: Duurzame ontwikkelingsdoelstellingen (Seward et al., z.d.).

De internationale nadruk op wereldburgerschap en duurzame ontwikkeling impliceert bijgevolg een verschuiving in de rol van onderwijs. Waar onderwijs traditioneel sterk gericht was op kennisoverdracht, wordt het vandaag ook geacht bij te dragen aan de vorming van kritische, betrokken en handelingsgerichte burgers. Deze evolutie vormt een belangrijke uitgangspunt voor het verder nadenken over de rol van onderwijs in het stimuleren van maatschappelijk engagement.

4.1.2 Burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid in de Vlaamse onderwijscontext

De internationale nadruk op wereldburgerschap en duurzame ontwikkeling vertaalt zich in Vlaanderen in concrete onderwijsdoelstellingen rond burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid. Binnen het Vlaamse onderwijsbeleid wordt burgerschapsonderwijs niet louter gezien als een aanvullend thema, maar als een essentiële opdracht van scholen, waarbij een resultaatsverbintenis en minimumdoelen worden vooropgesteld.

Het doel van burgerschapsonderwijs is enerzijds het aanbrengen van kennis over de basiswaarden van een democratische rechtsstaat, en anderzijds het ontwikkelen van maatschappelijke en sociale competenties bij leerlingen. Deze dubbele doelstelling weerspiegelt een bredere visie op onderwijs, waarin niet enkel cognitieve ontwikkeling centraal staat, maar ook de vorming van leerlingen als actieve en betrokken burgers.

Hoewel er geen eenduidige definitie bestaat van burgerschap en burgerschapsonderwijs, wordt het in de praktijk ingevuld langs verschillende dimensies, waaronder kennis, vaardigheden, attitudes en waarden. Scholen beschikken hierbij over een zekere autonomie om eigen accenten te leggen binnen de vooropgestelde kaders. Deze accenten kunnen variëren van maatschappelijke participatie tot persoonlijke ontwikkeling, maar zijn steeds gericht op het versterken van de capaciteit van leerlingen om de samenleving mee vorm te geven en zich daartoe te verhouden (Klaver et al., 2025).

Deze beleidsmatige verankering impliceert dat onderwijsinstellingen niet enkel verantwoordelijk zijn voor het overdragen van kennis, maar ook voor het stimuleren van maatschappelijke betrokkenheid en participatie. In die zin vormt burgerschapsonderwijs een belangrijke schakel tussen internationale verwachtingen en de concrete onderwijspraktijk in Vlaanderen.

4.1.3 Van burgerschapsvorming naar actiegerichte competenties

Op basis van de voorgaande literatuur kan gesteld worden dat de beleidsmatige verankering van burgerschapsonderwijs impliceert dat leerlingen niet enkel kennis verwerven over de samenleving, maar ook worden voorbereid op een actieve deelname eraan. Dit vereist een verschuiving van een voornamelijk cognitieve benadering van burgerschap naar een meer handelingsgerichte invulling, waarin leerlingen leren omgaan met complexe maatschappelijke vraagstukken en gestimuleerd worden om hier ook effectief naar te handelen (Klaver et al., 2025; Mottart, 2023; Theodora Gentzis, 2024).

Binnen deze context volstaat het niet dat leerlingen inzicht hebben in thema's zoals duurzaamheid, ongelijkheid of democratie. Er wordt in toenemende mate verwacht dat zij deze kennis kunnen vertalen naar concrete handelingen en vormen van maatschappelijke betrokkenheid. Dit veronderstelt de ontwikkeling van actiegerichte competenties, waarbij leerlingen in staat zijn om maatschappelijke problemen te analyseren, mogelijke oplossingen te formuleren en hier ook daadwerkelijk naar te handelen (Klaver et al., 2025; Mottart, 2023).

Deze competenties situeren zich op het snijvlak van kennis, vaardigheden, attitudes en waarden. Ze omvatten onder meer het kritisch reflecteren over maatschappelijke vraagstukken, het innemen van een standpunt, het samenwerken met anderen en het opnemen van verantwoordelijkheid binnen een maatschappelijke context. Daarbij speelt ook het ontwikkelen van een persoonlijk waardenkader een belangrijke rol, aangezien maatschappelijke betrokkenheid niet uitsluitend gebaseerd is op kennis, maar eveneens op motivatie en engagement (Mottart, 2023; Theodora Gentzis, 2024).

De nadruk op actiegerichte competenties sluit aan bij bredere internationale tendensen rond wereldburgerschapsonderwijs en duurzame ontwikkeling, waarin leerlingen worden beschouwd als actieve actoren die bijdragen aan maatschappelijke verandering, eerder dan als passieve ontvangers van kennis (Theodora Gentzis, 2024). Tegelijk vormt deze verschuiving een belangrijke uitdaging voor onderwijspraktijken, aangezien het ontwikkelen en evalueren van dergelijke competenties moeilijker te realiseren is binnen traditionele, kennisgerichte onderwijsvormen (Mottart, 2023).

Deze evolutie van kennisgericht naar handelingsgericht onderwijs vormt dan ook een belangrijke basis voor het verder onderzoeken van onderwijsvormen die maatschappelijk engagement effectief kunnen stimuleren.

4.1.4 Beperkingen van traditionele onderwijsdoelen in functie van maatschappelijk engagement

Hoewel onderwijs een belangrijke rol speelt in het ontwikkelen van maatschappelijke betrokkenheid, tonen inzichten rond de sociale opbrengsten van onderwijs aan dat deze bijdrage niet vanzelfsprekend leidt tot actief engagement. Onderzoek benadrukt dat onderwijs niet enkel cognitieve vaardigheden ontwikkelt, maar ook bijdraagt aan sociale competenties, sociaal kapitaal, sociale cohesie en burgerschapscompetenties (Dijkstra, 2012).

Deze sociale opbrengsten situeren zich binnen twee centrale functies van onderwijs: kwalificatie en integratie. Enerzijds richt onderwijs zich op het verwerven van kennis en cognitieve vaardigheden, anderzijds op het ontwikkelen van sociale competenties en burgerschap. Binnen deze integratiefunctie worden onder meer waarden zoals tolerantie, respect en maatschappelijke participatie gestimuleerd, evenals het vermogen om samen te werken en vertrouwen op te bouwen binnen de samenleving (Dijkstra, 2012).

Hoewel deze doelstellingen essentieel zijn voor het functioneren van een democratische samenleving, blijven ze vaak beperkt tot het ontwikkelen van attitudes, kennis en algemene vaardigheden. De vertaalslag naar concreet handelen en actieve maatschappelijke betrokkenheid is binnen deze benadering minder expliciet aanwezig. Met andere woorden, leerlingen worden voorbereid om te functioneren binnen de samenleving, maar niet noodzakelijk om deze ook actief te veranderen of vorm te geven.

Dit wijst op een spanningsveld binnen het onderwijs, dat ook kan worden begrepen vanuit de drieslag van Gert Biesta: kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Waar kwalificatie en socialisatie zich respectievelijk richten op het verwerven van kennis en vaardigheden en het inwijden in bestaande normen en praktijken, verwijst subjectificatie naar de vorming van de leerling als autonoom en handelend subject. In de praktijk ligt de nadruk echter vaak op kwalificatie en socialisatie, terwijl de dimensie van subjectificatie, die net ruimte biedt voor kritisch denken, zelfstandige oordeelsvorming en het daadwerkelijk handelen in en op de samenleving, minder expliciet wordt ontwikkeld. Hierdoor blijft de verwachting dat leerlingen uitgroeien tot actief betrokken burgers onvoldoende ondersteund door de onderliggende onderwijspraktijken (Van Der Ploeg, 2025).

Dit spanningsveld kan verder worden geduid aan de hand van de herziene taxonomie van Benjamin Bloom. Onderwijsdoelen situeren zich in de praktijk voornamelijk binnen cognitieve domeinen, zoals feitenkennis, conceptuele kennis en hogere denkvaardigheden zoals analyseren en evalueren. Hoewel deze cognitieve dimensies essentieel zijn, blijven andere domeinen, zoals het affectieve (houding, waarden) en het psychomotorische (vaardigheden in handelen), vaak onderbelicht. Bovendien ligt de nadruk binnen de taxonomie vaak op het verwerven en verwerken van kennis, terwijl het effectief toepassen van deze kennis in reële maatschappelijke contexten minder expliciet wordt nagestreefd. Hierdoor ontstaat een discrepantie tussen wat leerlingen weten en begrijpen, en hun vermogen om deze kennis om te zetten in concreet maatschappelijk handelen (ILO-UvA / Expertisecentrum-kunsttheorie & Van de Kamp, 2012).

In het licht van de toenemende verwachtingen rond wereldburgerschap en duurzame ontwikkeling vormt dit een belangrijke beperking. Indien onderwijs wil bijdragen aan maatschappelijk engagement in de zin van actiegericht handelen, volstaat het niet om enkel in te zetten op sociale competenties en burgerschapsvorming in algemene zin. Er is nood aan onderwijsvormen die leerlingen expliciet ondersteunen in het ontwikkelen van handelingsbekwaamheid en het realiseren van maatschappelijke impact (Klaver et al., 2025; Mottart, 2023; Theodora Gentzis, 2024).

Deze vaststelling vormt een belangrijke aanleiding om verder te onderzoeken hoe onderwijspraktijken kunnen worden vormgegeven die deze kloof tussen kennis, houding en handelen overbruggen.

4.1.5 Onderwijsvormen voor het stimuleren van actiegericht maatschappelijk engagement

De vastgestelde kloof tussen het ontwikkelen van burgerschapscompetenties en het effectief stimuleren van maatschappelijk handelen vraagt om onderwijsvormen die expliciet inzetten op actiegericht leren. Binnen deze context winnen benaderingen aan belang waarin leerlingen niet enkel kennis verwerven over maatschappelijke vraagstukken, maar ook actief betrokken worden bij het analyseren en aanpakken ervan.

Een eerste relevante benadering is onderwijs in sociaal ondernemerschap (OiSO), waarin leerlingen worden gestimuleerd om maatschappelijke uitdagingen te vertalen naar concrete initiatieven met een positieve impact. Deze onderwijsvorm situeert zich op het snijvlak van ondernemerschapsonderwijs en leren voor duurzame ontwikkeling, en legt sterk de nadruk op handelingsgerichtheid. Leerlingen ontwikkelen ideeën, nemen initiatief en werken toe naar het realiseren van daadwerkelijke verandering. Tegelijk verdiepen zij zich in maatschappelijke problematieken en reflecteren zij over hun eigen waarden en drijfveren. Hierdoor wordt niet enkel kennis opgebouwd, maar ook een gevoel van verantwoordelijkheid en engagement gestimuleerd (Klaver et al., 2025).

Daarnaast biedt ook de benadering van Bèta Burgerschap een kader waarin actief en participatief leren centraal staat. Binnen deze aanpak werken leerlingen samen aan maatschappelijke en technologische vraagstukken, waarbij deliberatie en gezamenlijke besluitvorming een belangrijke rol spelen. Door het verzamelen van informatie, het afwegen van verschillende perspectieven en het onderbouwen van standpunten leren leerlingen om op een doordachte manier tot oplossingen te komen. Deze vorm van onderwijs stimuleert kritisch denken, samenwerking en het omgaan met complexe belangen, wat belangrijke voorwaarden zijn voor maatschappelijk engagement (Klaver et al., 2025).

Een derde belangrijke onderwijsvorm is service learning, waarin maatschappelijke dienstverlening wordt geïntegreerd met academisch leren. Studenten engageren zich hierbij in concrete maatschappelijke contexten en werken samen met externe partners, waardoor zij niet enkel leren over maatschappelijke vraagstukken, maar deze ook daadwerkelijk ervaren. Reflectie vormt een essentieel onderdeel van dit proces, aangezien het studenten helpt om hun ervaringen te verbinden met theoretische inzichten en hun eigen perspectief kritisch te evalueren. Service learning kan leiden tot diepgaand en in sommige gevallen transformatief leren, waarbij studenten hun kijk op maatschappelijke vraagstukken herzien en hun rol daarin herdefiniëren (Mottart, 2023).

Wat deze benaderingen gemeen hebben, is dat zij inzetten op een actieve rol van de leerling, waarbij leren plaatsvindt in interactie met reële maatschappelijke contexten. Ze overstijgen een louter cognitieve benadering van burgerschap en bieden concrete mogelijkheden om de eerder geschetste kloof tussen kennis, houding en handelen te overbruggen.

Tegelijk brengen deze onderwijsvormen ook uitdagingen met zich mee. Het realiseren van wederkerigheid in samenwerking met maatschappelijke partners, het structureren van reflectieprocessen en het evalueren van leerresultaten blijven complexe vraagstukken binnen de onderwijspraktijk. Desondanks bieden deze benaderingen waardevolle aanknopingspunten om onderwijs vorm te geven dat niet enkel voorbereidt op maatschappelijke participatie, maar deze ook actief stimuleert.

4.1.6 Synthese

De voorgaande deelhoofdstukken tonen aan dat maatschappelijk engagement een steeds centralere plaats inneemt binnen het hedendaagse onderwijs. Vanuit internationale kaders rond wereldburgerschap en duurzame ontwikkeling wordt onderwijs expliciet gezien als een middel om leerlingen voor te bereiden op actieve en verantwoordelijke deelname aan de samenleving. Deze verwachtingen worden in Vlaanderen vertaald in concrete doelstellingen rond burgerschap en maatschappelijke betrokkenheid, waarbij scholen de opdracht krijgen om leerlingen niet enkel kennis bij te brengen, maar hen ook te vormen tot betrokken burgers.

Deze evolutie impliceert een verschuiving in de invulling van burgerschapsonderwijs. Waar traditioneel de nadruk lag op kennis, attitudes en algemene sociale vaardigheden, groeit het besef dat deze elementen op zich onvoldoende zijn om effectief maatschappelijk engagement te realiseren. Er wordt in toenemende mate verwacht dat leerlingen deze kennis en attitudes kunnen omzetten in concreet handelen, wat vraagt om de ontwikkeling van actiegerichte competenties.

Tegelijk tonen inzichten rond de sociale opbrengsten van onderwijs aan dat onderwijs reeds bijdraagt aan sociale cohesie, sociaal kapitaal en burgerschapsvorming. Deze bijdrage blijft echter vaak beperkt tot het voorbereiden van leerlingen op participatie binnen bestaande maatschappelijke structuren, eerder dan hen actief te ondersteunen in het vormgeven of veranderen van deze structuren. Hierdoor ontstaat een kloof tussen de beoogde doelstellingen van onderwijs en de mate waarin deze in de praktijk gerealiseerd worden.

Om deze kloof te overbruggen, zijn onderwijsvormen nodig die expliciet inzetten op handelingsgericht leren en maatschappelijke betrokkenheid. Benaderingen zoals Onderwijs in Sociaal Ondernemerschap, Bèta Burgerschap en Service learning tonen aan dat het mogelijk is om leerlingen actief te betrekken bij maatschappelijke vraagstukken en hen te ondersteunen in het ontwikkelen van zowel inzicht als handelingsbekwaamheid. Deze onderwijsvormen combineren kennisverwerving met ervaring, reflectie en actie, en bieden daarmee concrete aanknopingspunten voor het vormgeven van onderwijs dat maatschappelijk engagement stimuleert.

Binnen deze context kan maatschappelijk projectonderwijs worden beschouwd als een veelbelovend pedagogisch kader waarin deze verschillende elementen samenkomen. Door maatschappelijke vraagstukken centraal te stellen en leerlingen actief te betrekken bij het zoeken naar oplossingen, biedt het de mogelijkheid om de kloof tussen kennis, houding en handelen te verkleinen. Dit maakt het bijzonder relevant om verder te onderzoeken hoe dergelijk onderwijs concreet kan worden vormgegeven binnen de onderwijspraktijk.

4.2 Hoofdstuk 2: Van doelen naar actiecompetenties (WAT)

Voortbouwend op het voorgaande hoofdstuk, waarin motivatie werd gepositioneerd als een fundamentele voorwaarde voor leren, participatie en ontwikkeling, verschuift de focus in dit deel van de vraag *waarom* motivatie cruciaal is, naar de vraag *hoe* deze zich vertaalt in concreet handelen binnen maatschappelijk projectonderwijs. Centraal staat daarbij de tweede theoretische subonderzoeksvraag (TSOV2).

Hoewel maatschappelijk engagement breed wordt erkend als een kernopdracht van onderwijs, blijkt de realisatie ervan in de klaspraktijk minder evident. Het aanbieden van maatschappelijk relevante projecten leidt immers niet automatisch tot intrinsieke betrokkenheid, diepgaand leren of duurzaam engagement bij leerlingen. Deze discrepantie wijst op een fundamentele spanning tussen de intentionele doelstellingen van onderwijs en de feitelijke leerervaringen van leerlingen.

Binnen deze spanning fungeert motivatie als een cruciale verklarende factor. Zoals eerder aangetoond, is motivatie geen stabiele eigenschap van individuen, maar een dynamisch en contextgebonden proces dat ontstaat in de interactie tussen leerling en leeromgeving (Mooij et al., 1987). De kwaliteit van motivatie bepaalt niet alleen *of* leerlingen leren, maar ook *hoe* zij zich verhouden tot leerinhouden en in welke mate zij bereid zijn om deze om te zetten in handelen.

De zelfdeterminatietheorie biedt hierbij een krachtig analytisch kader, omdat zij zowel verschillende vormen van motivatie onderscheidt als de voorwaarden expliciteert waaronder deze ontstaan en doorwerken in gedrag ("The Oxford Handbook of Self-Determination Theory," 2023). Tegelijk vraagt deze benadering om nuance: motivatie kan niet los worden gezien van bredere contextuele factoren zoals sociale ongelijkheid, culturele diversiteit en institutionele structuren. Dit hoofdstuk benadert motivatie daarom niet uitsluitend als een psychologisch mechanisme, maar ook als een pedagogisch en contextueel geconstrueerd proces.

Vanuit deze invalshoek wordt motivatie niet langer beschouwd als een eindpunt, maar als een **schakel in een breder proces dat leidt tot actiecompetentie**: het vermogen én de bereidheid van leerlingen om kennis, waarden en vaardigheden te mobiliseren in concrete maatschappelijke situaties.

De verdere opbouw van het hoofdstuk volgt deze redenering. In sectie 4.2.1 wordt actiecompetentie geïntroduceerd als concretisering van de maatschappelijke opdracht van onderwijs. Vervolgens wordt in 4.2.2 aangetoond dat deze competentie enkel kan ontstaan via een integratie van cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies. In 4.2.3 wordt motivatie uitgewerkt als de motor die deze dimensies met elkaar verbindt, waarna in 4.2.4 het proces van internalisatie wordt besproken. De secties 4.2.5 en 4.2.6 concretiseren deze processen via zelfregulatie en de rol van de leeromgeving en de leraar. Tot slot wordt in 4.2.7 het belang van betekenisvolle leerervaringen en identiteitsvorming belicht, waarna een synthese volgt in 4.2.8.

4.2.1 Van maatschappelijke opdracht naar actiecompetentie

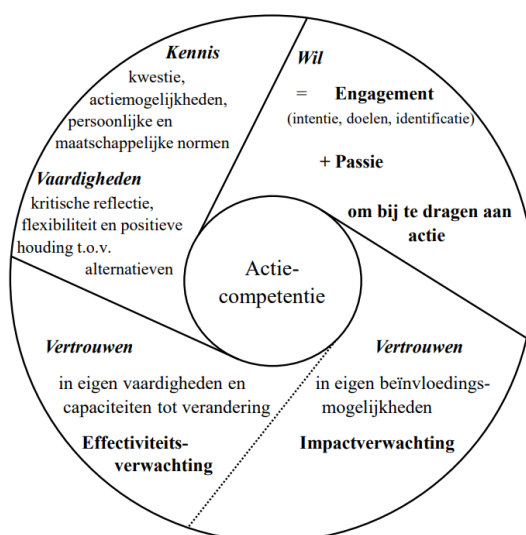
De maatschappelijke opdracht van onderwijs impliceert dat leerlingen niet alleen kennis verwerven, maar zich ontwikkelen tot actieve en betrokken burgers. Deze opdracht vertaalt zich echter niet vanzelfsprekend in concrete en realiseerbare onderwijsdoelen. Waar traditionele onderwijsmodellen primair focusten op cognitieve ontwikkeling, verschuift het hedendaagse perspectief naar een bredere vormingsopdracht waarin ook maatschappelijke betrokkenheid, kritisch denken en handelingsbekwaamheid centraal staan. Deze verbreding sluit aan bij het

vormingsideaal van Mooij et al. (1987), waarin onderwijs gericht is op de ontwikkeling van sociale, cognitieve, creatieve en maatschappelijke competenties.

In de praktijk blijkt evenwel dat deze brede doelstellingen niet voor alle leerlingen in gelijke mate worden gerealiseerd. Een belangrijke verklaring hiervoor ligt niet uitsluitend in individuele verschillen, maar in de interactie tussen leerling en leeromgeving. Mooij et al. (1987) tonen aan dat leeruitkomsten in sterke mate bepaald worden door deze wisselwerking, waarbij motivatie fungeert als een richtinggevend proces dat bepaalt hoe leerlingen keuzes maken in hun betrokkenheid en gedrag binnen de onderwijscontext. Dit impliceert dat onderwijsdoelen niet enkel inhoudelijk kunnen worden gedefinieerd, maar ook afhankelijk zijn van de motivationele en contextuele voorwaarden waarin zij tot stand komen.

Binnen dit spanningsveld ontstaat de nood aan een concept dat de kloof overbruggt tussen onderwijsdoelen en daadwerkelijk handelen. Dit concept wordt hier aangeduid als **actiecompetentie** (zie *figuur 5*). Actiecompetentie verwijst naar het geïntegreerde vermogen én de bereidheid van leerlingen om maatschappelijke vraagstukken te begrijpen, er kritisch over na te denken en ernaar te handelen. Het overstijgt daarmee een louter cognitieve invulling van leren en veronderstelt een samenhang tussen kennis, waarden, motivatie en gedrag.

Deze geïntegreerde benadering wordt verder geconcretiseerd in onderzoek naar actiecompetentie van Jelle Boeve-De Pauw en Wanda Sass, waarin actiecompetentie wordt opgevat als een dynamisch samenspel van verschillende componenten. Enerzijds omvat dit de *wil* om te handelen, in de vorm van engagement, intenties en identificatie met maatschappelijke vraagstukken. Anderzijds vereist actiecompetentie ook *kennis* van het probleem en mogelijke handelingsopties, *vaardigheden* zoals kritische reflectie en het omgaan met alternatieven, en *vertrouwen* in de eigen effectiviteit en impact. Deze combinatie van cognitieve, motivationele en gedragsmatige elementen maakt duidelijk dat maatschappelijk handelen niet louter voortkomt uit kennis, maar uit de interactie tussen willen, kunnen en geloven dat handelen zinvol is (Boeve-de Pauw et al., 2020).



Figuur 5: Begrip Actiecompetentie (Boeve-de Pauw et al., 2020).

Deze conceptualisering sluit nauw aan bij bevindingen uit motivatieonderzoek. Studies van Boncquet et al. (2020) en Aelterman et al. (2015) tonen aan dat vooral autonome motivatie leidt tot diepgaand leren, volgehouden participatie

en positief welbevinden, terwijl gecontroleerde motivatie vaak resulteert in oppervlakkige betrokkenheid en zelfs demotivatie. Vanuit de zelfdeterminatietheorie wordt dit verklaard door de mate waarin de basisbehoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid worden vervuld. Actiecompetentie kan dan ook niet los worden gezien van de kwaliteit van motivatie: zij ontstaat slechts wanneer leerlingen niet alleen *kunnen*, maar ook *willen* handelen.

Onderwijspraktijken zoals Project-Based Learning bieden een concrete context waarin deze integratie zichtbaar wordt. Door leerlingen te laten werken rond authentieke en maatschappelijk relevante problemen, worden cognitieve, sociale en praktische vaardigheden met elkaar verbonden (Thomas & The Autodesk Foundation, 2000; Blumenfeld et al., 1991). Tegelijk creëren dergelijke leeromgevingen kansen voor participatie, samenwerking en betekenisverlening, wat aansluit bij sociaal-constructivistische inzichten waarin leren wordt opgevat als een proces van sociale participatie (Wenger, 1998).

Het succes van dergelijke praktijken is echter niet vanzelfsprekend. Onderzoek toont aan dat motivatie-afhankelijke ontwerpkenmerken, zoals keuzevrijheid, uitdaging, samenwerking en duidelijke structuur, essentieel zijn om betrokkenheid te realiseren (Blumenfeld et al., 1991). Deze elementen dragen bij aan de vervulling van de psychologische basisbehoeften en vormen daarmee de voorwaarden waaronder actiecompetentie zich kan ontwikkelen.

Daarnaast benadrukken Freire et al. (2005) dat maatschappelijke betrokkenheid slechts tot stand komt binnen contexten die gekenmerkt worden door dialoog, co-creatie en gelijkwaardigheid. Dit impliceert dat onderwijs niet alleen gericht is op kennisoverdracht, maar ook op het creëren van ruimte voor participatie en betekenisgeving. Leerlingen worden zo niet enkel ontvangers van kennis, maar actieve actoren binnen zowel hun leerproces als de samenleving.

Deze analyse maakt duidelijk dat actiecompetentie niet kan worden herleid tot één enkele component, maar voortkomt uit een samenspel van verschillende dimensies van leren. In de volgende sectie wordt daarom verder uitgewerkt hoe cognitieve, affectieve en gedragsmatige processen samen de basis vormen voor deze competentie, en waarom hun integratie essentieel is voor duurzaam en betekenisvol handelen.

4.2.2 Cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies

Het ontwikkelen van actiecompetentie veronderstelt een geïntegreerde benadering van leren waarin cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Hoewel deze dimensies analytisch van elkaar onderscheiden kunnen worden, functioneren zij in de praktijk als een dynamisch en wederkerig geheel. De cognitieve dimensie omvat de verwerving van kennis en inzicht in maatschappelijke vraagstukken, terwijl de affectieve dimensie betrekking heeft op interesse, waarden en betrokkenheid. De gedragsmatige dimensie verwijst ten slotte naar de concrete vertaling van kennis en betrokkenheid in handelen, participatie en vaardigheden.

Traditioneel onderwijs heeft zich voornamelijk gericht op de cognitieve component, waarbij kennisoverdracht centraal stond. Recente inzichten tonen echter aan dat deze benadering onvoldoende is om duurzaam en betekenisvol leren te realiseren. Zoals Boncquet et al. (2023) aantonen, ontstaat optimale leerwinst pas wanneer cognitieve overtuigingen ("mind") samengaan met motivatie en interesse ("soul"). Zonder affectieve betrokkenheid blijft kennis vaak oppervlakkig en weinig duurzaam, terwijl het ontbreken van een gedragsmatige component ertoe leidt dat betrokkenheid niet wordt omgezet in concrete actie.

Vanuit sociaal-constructivistische perspectieven wordt deze integratie verder versterkt door het inzicht dat leren fundamenteel sociaal en contextueel ingebed is. Wenger (1998) beschrijft leren als een proces van participatie binnen communities of practice, waarbij betekenis, praktijk, gemeenschap en identiteit centraal staan. Leren krijgt pas betekenis wanneer leerlingen actief deelnemen aan een sociale context waarin kennis wordt gedeeld en toegepast. In dezelfde lijn benadrukken Freire et al. (2005) dat leren en maatschappelijke verandering tot stand komen via dialoog, co-creatie en gelijkwaardige interactie.

Binnen deze driedeling fungeert motivatie als de verbindende factor die bepaalt of en hoe cognitieve, affectieve en gedragsmatige processen op elkaar inwerken. Motivatie beïnvloedt niet alleen de mate waarin leerlingen kennis verwerven, maar ook hoe zij zich emotioneel verbinden met de leerinhoud en in welke mate zij bereid zijn om deze om te zetten in handelen.

4.2.3 Motivatie als motor van actiecompetentie

Motivatie vormt de kern van het proces waarbij kennis en betrokkenheid worden vertaald naar actie. Zonder motivatie blijven cognitieve inzichten en affectieve betrokkenheid geïsoleerde componenten die niet leiden tot daadwerkelijk gedrag. In die zin fungeert motivatie als de motor van actiecompetentie: zij bepaalt niet alleen of leerlingen leren, maar ook of zij bereid zijn om te participeren en te handelen.

Empirisch onderzoek toont consistent aan dat vooral autonome motivatie leidt tot positieve uitkomsten op het vlak van prestaties, participatie en welbevinden (Boncquet et al., 2020). Autonome motivatie wordt gekenmerkt door interesse, persoonlijke overtuiging en vrijwillige betrokkenheid, en sluit nauw aan bij het organistisch mensbeeld van de zelfdeterminatietheorie, waarin leerlingen worden gezien als actieve actoren gericht op groei. Daartegenover staat gecontroleerde motivatie, die voortkomt uit externe druk of interne verplichting en vaak gepaard gaat met oppervlakkig leren, verminderde participatie en negatieve emoties (Aelterman et al., 2015).

De zelfdeterminatietheorie verklaart deze verschillen vanuit de mate waarin drie psychologische basisbehoeften worden vervuld: autonomie, competentie en verbondenheid. Wanneer deze behoeften ondersteund worden, ontstaat een kwalitatief sterke vorm van motivatie die niet alleen cognitieve prestaties bevordert, maar ook affectieve betrokkenheid en gedragsmatige participatie versterkt. Omgekeerd leidt behoeftefrustratie tot demotivatie, verminderde betrokkenheid en een verhoogd risico op uitval (Vallerand et al., 1997).

Motivatie vormt daarmee de schakel die de drie dimensies van leren integreert en omzet in actiecompetentie.

4.2.4 Van externe sturing naar interne betrokkenheid

Een cruciale uitdaging binnen onderwijscontexten bestaat erin leerlingen te begeleiden in de overgang van externe sturing naar interne betrokkenheid. Dit proces, aangeduid als internalisatie, verwijst naar de mate waarin externe regulaties geleidelijk worden omgevormd tot meer autonome vormen van motivatie. Binnen het motivatiecontinuüm van de zelfdeterminatietheorie evolueren leerlingen van externe regulatie, waarbij gedrag gestuurd wordt door beloningen of sancties, naar meer geïnternaliseerde vormen zoals geïdentificeerde regulatie. In deze laatste vormen wordt gedrag ervaren als persoonlijk zinvol en in overeenstemming met de eigen waarden en identiteit. Deze verschuiving van “moeten” naar “willen” is essentieel voor duurzaam engagement.

In de economie wordt vaak aangenomen dat individuen vooral reageren op externe prikkels, en dat beloningen en strafinstrumenten directe prestaties stimuleren. Psychologisch onderzoek toont echter dat dergelijke prikkels

intrinsieke motivatie kunnen ondermijnen (Benabou & Tirole, 2003). Incentives aangeboden door een geïnformeerde principal (bijvoorbeeld een leraar, ouder of manager) kunnen de perceptie van de taak of van de eigen capaciteiten negatief beïnvloeden, waardoor beloningen op korte termijn slechts een zwakke stimulans vormen en op langere termijn zelfs contraproductief zijn. Tegelijkertijd benadrukken Benabou & Tirole dat empowerment, hulp en ruimte voor fouten de internalisatie juist kunnen bevorderen.

Onderzoek binnen de onderwijskunde laat zien dat internalisatie actief ondersteund kan worden door het expliciteren van de relevantie van leertaken (Jang, 2008) en het creëren van persoonlijke betekenis (Priniski et al., 2017). Wanneer leerlingen begrijpen waarom een taak waardevol is en hoe deze aansluit bij hun eigen doelen of interesses, neemt de kans toe dat zij deze taak vrijwillig en met grotere betrokkenheid uitvoeren. Dit proces wordt verder versterkt wanneer leeractiviteiten inspelen op persoonlijke bruikbaarheid (utility value) en uiteindelijk bijdragen aan identificatie met de leerinhoud. Internalisatie vormt daarmee een sleutelmechanisme in de ontwikkeling van actiecompetentie, omdat zij de brug slaat tussen externe verwachtingen en intrinsiek gedragen handelen.

4.2.5 Zelfregulatie en handelingsbekwaamheid

Hoewel motivatie een noodzakelijke voorwaarde is voor actie, volstaat zij niet om effectief handelen te garanderen. Hiervoor zijn ook zelfregulerende vaardigheden vereist, die leerlingen in staat stellen hun leerproces doelgericht te sturen.

Zelfregulatie verwijst naar het vermogen om eigen leeractiviteiten te plannen, monitoren en bijsturen. Onderzoek toont aan dat deze vaardigheden aangeleerd kunnen worden en bijdragen aan betere leerprestaties, maar dat leerlingen ze niet spontaan en consistent toepassen (Boekaerts, 1997). Dit onderstreept het belang van expliciete ondersteuning binnen de leeromgeving.

Een cruciaal onderscheid in dit verband is dat tussen externe regulatie en scaffolding. Waar externe regulatie de autonomie van leerlingen beperkt door controle en sturing over te nemen, biedt scaffolding tijdelijke en adaptieve ondersteuning die geleidelijk wordt afgebouwd naarmate leerlingen competentier worden (Wood et al., 1976). Deze aanpak sluit aan bij het streven naar autonome motivatie, omdat zij leerlingen ondersteunt zonder hun gevoel van eigenaarschap te ondermijnen.

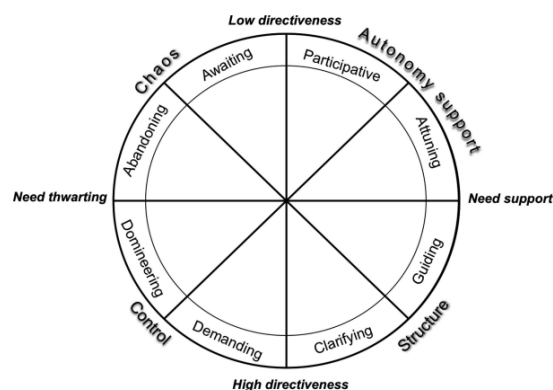
Daarnaast speelt feedback een centrale rol in het bevorderen van zelfregulatie en motivatie. Krijgsman et al. (2019) tonen aan dat een combinatie van doelverduidelijking en procesgerichte feedback leidt tot een grotere bevrediging van de basisbehoeften en betere leeruitkomsten. Ryan (1982) benadrukt daarbij dat vooral informatieve feedback, gericht op groei en taakbetrokkenheid, intrinsieke motivatie ondersteunt, terwijl controlerende feedback deze ondermijnt.

Samen dragen zelfregulatie, scaffolding en feedback bij aan de ontwikkeling van handelingsbekwaamheid, een essentiële component van actiecompetentie.

4.2.6 De rol van de leeromgeving en de leraar

De ontwikkeling van motivatie en actiecompetentie is sterk afhankelijk van de leeromgeving waarin leerlingen zich bevinden. Niet alleen de inhoud van het onderwijs, maar vooral de manier waarop deze wordt aangeboden, bepaalt de mate van betrokkenheid en participatie.

Het circumplexmodel van Vansteenkiste et al. (2019) biedt een genuanceerd kader om leraarsgedrag te begrijpen (zie *figuur 6*). Het model positioneert leraarsstijlen langs een continuüm van behoefte-ondersteunend tot behoefte-frustrerend, en toont aan dat zelfs kleine verschillen in pedagogisch handelen aanzienlijke effecten kunnen hebben op motivatie en welbevinden. Behoeft-ondersteunende stijlen, gekenmerkt door autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid, bevorderen intrinsieke motivatie en actieve participatie. Daarentegen leiden controlerende of chaotische stijlen tot demotivatie en disengagement (Aelterman et al., 2019).



Figuur 6: Grafische voorstelling circumplexmodel (Vansteenkiste et al., 2019).

Belangrijk hierbij is dat leerlingen niet zozeer reageren op de objectieve kenmerken van de leeromgeving, maar op hun subjectieve perceptie ervan. Dit impliceert dat de rol van de leraar verder gaat dan kennisoverdracht: hij of zij fungeert als ontwerper van motivationele condities die de basisbehoeften van leerlingen ondersteunen.

De leeromgeving wordt zo een cruciale hefboom voor het realiseren van actiecompetentie.

4.2.7 Betekenisvolle leerervaringen en identiteitsvorming

Naast cognitieve en gedragsmatige uitkomsten draagt onderwijs ook bij aan de vorming van de identiteit van leerlingen. Motivatie speelt hierin een centrale rol, omdat zij bepaalt welke ervaringen als betekenisvol worden ervaren en hoe deze worden geïntegreerd in het zelfconcept.

Volgens Philippe (2023) worden leerervaringen opgeslagen als episodische herinneringen die, afhankelijk van de mate van behoeftebevrediging, al dan niet geïntegreerd worden in bredere geheugennetwerken. Behoeft-bevredigende ervaringen hebben een grotere kans om duurzaam verankerd te worden en bij te dragen aan identiteitsvorming. Zij fungeren als bouwstenen voor hoe leerlingen zichzelf zien en hoe zij toekomstige situaties interpreteren.

Maatschappelijke projecten en authentieke leeromgevingen spelen hierop in door ervaringen te creëren die cognitief betekenisvol, emotioneel geladen en sociaal ingebed zijn. Dergelijke ervaringen overstijgen het momentane leerproces en dragen bij aan een blijvende betrokkenheid bij maatschappelijke vraagstukken. Leerlingen ontwikkelen niet alleen competenties, maar ook een gevoel van eigenaarschap en verantwoordelijkheid.

Op deze manier wordt motivatie niet enkel een middel tot leren, maar een fundamenteel onderdeel van identiteitsontwikkeling en langdurig engagement.

4.2.8 Synthese: van doelen naar voorwaarden voor handelen

De verschuiving van een kennisgericht naar een competentiegericht onderwijsmodel impliceert een herdefiniëring van onderwijsdoelen. Actiecompetentie vereist niet enkel dat leerlingen kennis verwerven, maar dat zij deze kennis integreren met motivatie en gedrag binnen een betekenisvolle context.

Uit de voorgaande analyse blijkt dat deze doelstelling slechts gerealiseerd kan worden wanneer aan een aantal fundamentele voorwaarden wordt voldaan. Ten eerste is een integratie van cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies noodzakelijk, waarbij leren wordt opgevat als een samenhangend proces van denken, voelen en handelen. Ten tweede is de ontwikkeling van autonome motivatie cruciaal, ondersteund door de vervulling van de basisbehoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid. Ten derde speelt de leeromgeving een doorslaggevende rol, waarbij behoefte-ondersteunend leraarsgedrag en betekenisvolle leeractiviteiten essentieel zijn.

Wanneer deze voorwaarden vervuld zijn, ontstaat een vorm van leren die verder gaat dan kennisverwerving en leidt tot duurzame betrokkenheid en maatschappelijk handelen. Daarmee vormt dit kader de brug naar het volgende deel, waarin wordt onderzocht hoe concrete onderwijspraktijken deze theoretische inzichten kunnen vertalen naar effectieve didactische interventies.

4.3 Hoofdstuk 3: Projectonderwijs als pedagogische en maatschappelijke benadering (HOE)

Voortbouwend op het voorgaande deel, waarin actiecompetentie werd uitgewerkt als het resultaat van motivatie, internalisatie en betekenisvolle leerprocessen, verschuift de focus in dit deel naar de concrete didactische vertaling ervan. Centraal staat de vraag hoe onderwijs zodanig kan worden vormgegeven dat leerlingen niet alleen willen en kunnen leren, maar ook daadwerkelijk leren handelen in maatschappelijke contexten. Dit hoofdstuk focust zich op de derde theoretische subonderzoeksvraag (SOV3).

Dit deel vertrekt vanuit de vaststelling dat actiecompetentie specifieke eisen stelt aan leeromgevingen. In sectie 4.3.1 worden deze didactische vereisten expliciet gemaakt, waarna in 4.3.2 projectonderwijs wordt gepositioneerd als een mogelijk antwoord hierop. Vervolgens wordt in 4.3.3 geanalyseerd welke kenmerken krachtige projectleeromgevingen typeren en hoe deze bijdragen aan motivatie en handelen.

In 4.3.4 wordt dieper ingegaan op de onderliggende leerprocessen, waarbij sociaal leren en open leerprocessen worden besproken als kernmechanismen binnen projectonderwijs. Sectie 4.3.5 plaatst deze benadering vervolgens in een bredere maatschappelijke context en toont aan waarom projectonderwijs vandaag bijzonder relevant is.

Aansluitend worden in 4.3.6 de spanningen en beperkingen van projectonderwijs kritisch geanalyseerd, met aandacht voor de voorwaarden waaronder deze benadering effectief kan zijn. Ten slotte wordt in 4.3.7 een synthese geformuleerd waarin expliciet wordt gemaakt onder welke condities projectonderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van actiecompetentie.

Op deze manier biedt dit deel een antwoord op het “HOE”-perspectief: hoe maatschappelijk engagement en actiecompetentie concreet kunnen worden gerealiseerd binnen de onderwijspraktijk.

4.3.1 Van actiecompetentie naar didactische vereisten

Indien onderwijs gericht is op het ontwikkelen van actiecompetentie, stelt dit fundamentele eisen aan de organisatie van leerprocessen. Actiecompetentie veronderstelt immers niet enkel de verwerving van kennis, maar ook de integratie van cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies, gedragen door motivatie en gericht op maatschappelijk handelen. Dit impliceert dat onderwijs verder moet gaan dan louter kennisoverdracht en zich moet richten op leeromgevingen waarin leerlingen actief, betekenisvol en in interactie met anderen leren handelen in complexe contexten.

Een eerste belangrijke vereiste is dat leren plaatsvindt in **authentieke en maatschappelijk relevante situaties**. Binnen projectonderwijs worden leerlingen geconfronteerd met reële en complexe vraagstukken, waardoor leerinhouden betekenis krijgen en de relevantie van handelen zichtbaar wordt. Dit sluit aan bij de principes van Project-Based Learning, waarin kennisverwerving gekoppeld wordt aan concrete toepassingen en maatschappelijke contexten (Maida, 2011; Studulski et al., 2018).

Daarnaast vraagt actiecompetentie om **actief en doelgericht handelen**. Leerlingen moeten niet enkel begrijpen, maar ook plannen, beslissingen nemen en handelen in functie van een concreet doel. Deze benadering vindt haar oorsprong in de projectmethode van William Heard Kilpatrick, waarin leren wordt opgevat als een proces van intentioneel handelen, bestaande uit probleemstelling, planning, uitvoering en evaluatie (Baert & Dekeyser, 1999; Pomelov, 2021).

Een derde vereiste betreft het **sociale karakter van leren**. Maatschappelijke vraagstukken vereisen samenwerking, dialoog en het omgaan met diverse perspectieven. Leren wordt daarbij opgevat als een sociaal en participatief proces, wat aansluit bij het concept van communities of practice en sociaal leren, waarin kennis ontstaat via interactie en gedeelde betekenisgeving (Maida, 2011; Van Den Eeckhaut, 2019).

Ten vierde is **eigenaarschap van het leerproces** essentieel. Leerlingen moeten ruimte ervaren om keuzes te maken, verantwoordelijkheid op te nemen en zich betrokken te voelen bij hun leerproces. Dit sluit aan bij open leerprocessen, waarin leervrijheid, reflectie en persoonlijke betekenisgeving centraal staan (Baert & Dekeyser, 1999; Van Den Eeckhaut et al., 2009). Dergelijke leeromgevingen stimuleren niet enkel betrokkenheid, maar ook de ontwikkeling van een kritische en reflectieve houding ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken.

Deze vereisten plaatsen het traditionele, klassikaal georganiseerde onderwijsmodel onder druk. Een onderwijspraktijk die voornamelijk gericht is op kennisoverdracht en reproductie biedt immers onvoldoende ruimte voor authentiek handelen, sociale interactie en eigenaarschap. In die zin ontstaat de nood aan didactische benaderingen die leren expliciet verbinden met handelen in betekenisvolle contexten.

Binnen deze context kan projectonderwijs worden begrepen als een pedagogisch antwoord op deze uitdagingen. De fundamenteën van deze benadering werden uitgewerkt door William Heard Kilpatrick, en sluiten aan bij het pragmatische denken van John Dewey. Binnen deze traditie staat het idee centraal dat leren ontstaat door ervaring, interactie en doelgericht handelen in authentieke situaties (Baert & Dekeyser, 1999; Pomelov, 2021).

Projectonderwijs concretiseert deze uitgangspunten door verschillende vormen van leren te integreren. De typologie van Kilpatrick, waaronder productieve, probleemoplossende en belevingsgerichte projecten, toont aan dat leren zowel cognitieve, praktische als affectieve dimensies omvat. Hierdoor wordt duidelijk dat projectonderwijs niet louter een werkvorm is, maar een bredere pedagogische benadering waarin kennis, handelen en betekenisgeving met elkaar verbonden worden (Pomelov, 2021).

Vanuit het perspectief van actiecompetentie kan projectonderwijs dan ook worden opgevat als een leeromgeving waarin de noodzakelijke voorwaarden voor betekenisvol leren samenkomen: leerlingen werken rond authentieke problemen, nemen deel aan doelgerichte activiteiten, leren in interactie met anderen en ervaren eigenaarschap over hun leerproces. Bovendien sluit deze benadering aan bij bredere maatschappelijke tendensen, zoals de nood aan sleutelcompetenties, sociale participatie en het omgaan met complexe maatschappelijke vraagstukken (Baert & Dekeyser, 1999; Studulski et al., 2018).

In de volgende sectie wordt deze benadering verder uitgewerkt binnen de hedendaagse context van Project-Based Learning, waarbij wordt nagegaan hoe deze principes zich vertalen naar actuele onderwijspraktijken.

4.3.2 Projectonderwijs als antwoord op deze vereisten

Projectonderwijs kan worden begrepen als een pedagogische benadering waarin leren georganiseerd wordt rond doelgerichte, betekenisvolle activiteiten die vertrekken vanuit een probleemstelling en leiden tot een concreet resultaat. Het gaat niet louter om een didactische werkvorm, maar om een geïntegreerd leerproces waarin leerlingen actief kennis construeren door het plannen, uitvoeren en evalueren van projecten (Baert & Dekeyser, 1999, p. 28). Binnen deze benadering staat het intentioneel handelen centraal: leren gebeurt doordat leerlingen bewust en doelgericht omgaan met uitdagingen in een sociale en authentieke context (Pomelov, 2021).

Deze aanpak sluit nauw aan bij het concept van actiecompetentie, waarbij het vermogen om adequaat te handelen in complexe, reële situaties centraal staat. Projectonderwijs stimuleert leerlingen om problemen te herkennen, oplossingen te formuleren en verantwoordelijkheid op te nemen voor hun leerproces. Door deze actieve betrokkenheid ontwikkelen zij niet alleen kennis en vaardigheden, maar ook het vermogen om deze toe te passen in maatschappelijke contexten. Dit maakt projectonderwijs bijzonder relevant in een samenleving die gekenmerkt wordt door voortdurende verandering en complexiteit.

Binnen deze benadering kunnen een aantal kernprincipes worden onderscheiden.

Ten eerste: leren door handelen.

Leren wordt opgevat als een actief proces waarbij kennis ontstaat uit ervaring en doelgerichte activiteit. Deze visie vindt haar theoretische onderbouwing in het pragmatisme, en meer specifiek in het werk van John Dewey, waarin 'learning by doing' centraal staat. Volgens deze benadering leren leerlingen niet door passieve kennisoverdracht, maar door directe ervaring die voortkomt uit eigen handelen. Dit onderscheidt zich fundamenteel van leren door observatie, lezen of luisteren, aangezien deze vormen weliswaar cognitieve verwerking impliceren, maar geen directe ervaring bieden met de gevolgen van eigen acties. Learning by doing verwijst dan ook naar een vorm van leren waarbij leerlingen via zintuiglijke en praktische interactie met de werkelijkheid inzicht verwerven in oorzaak-gevolgrelaties en handelingsmogelijkheden (Reese, 2011).

Bovendien impliceert deze benadering dat leren niet louter reproductief is, maar plaatsvindt via doelgericht handelen (*praxis*), waarbij leerlingen actief experimenteren, fouten maken en hun aanpak bijsturen. In die zin sluit learning by doing aan bij vormen van trial-and-error leren en ontdekkend leren, waarin kennis ontstaat door het uitvoeren en evalueren van handelingen eerder dan door het volgen van vooraf gegeven instructies. Tegelijk benadrukt onderzoek dat deze vorm van leren niet volledig spontaan verloopt, maar gebaat is bij gerichte ondersteuning en reflectie, zodat ervaringen kunnen worden omgezet in duurzame kennis en inzichten (Reese, 2011).

Leerlingen verwerven aldus inzichten door te handelen, te experimenteren en te reflecteren op de gevolgen van hun acties. Dit sluit aan bij het idee dat onderwijs niet enkel gericht is op kennisoverdracht, maar op het ontwikkelen van handelingsbekwaamheid in het hier en nu (Baert & Dekeyser, 1999, p. 28).

Ten tweede: probleemgericht leren.

Projectonderwijs vertrekt vanuit authentieke en vaak complexe vraagstukken die leerlingen uitdagen om kritisch en creatief te denken. Een project omvat typisch het formuleren van een probleem, het uitwerken van een plan en het realiseren van een oplossing, gevolgd door evaluatie. Deze structuur stimuleert probleemoplossend denken en sluit aan bij de nood aan vaardigheden die inzetbaar zijn in diverse contexten (Pomelov, 2021).

Ten derde: sociaal leren.

Leren vindt plaats in interactie met anderen. Projectonderwijs creëert een context waarin samenwerking, dialoog en gedeelde verantwoordelijkheid centraal staan. Deze visie sluit aan bij sociaal-constructivistische inzichten en het werk van Lev Vygotsky, die benadrukt dat leren fundamenteel een sociaal proces is dat tot stand komt via interactie en taal. In lijn met het concept van communities of practice leren leerlingen door actieve participatie in een groep en door het uitwisselen van perspectieven. Dit proces bevordert zowel expliciete kennis als impliciete, ervaringsgebonden

inzichten. Tegelijk veronderstelt effectief projectonderwijs een zekere mate van voorkennis, aangezien leerlingen nieuwe inzichten opbouwen op basis van bestaande cognitieve structuren. Zonder deze basis wordt het moeilijk om complexe problemen te analyseren en betekenisvol te participeren aan het leerproces (Maida, 2011).

Ten vierde: leren in een betekenisvolle context.

Projecten situeren zich bij voorkeur in authentieke situaties die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen en bij maatschappelijke vraagstukken. Hierdoor wordt leren relevanter en motiverender. Het toepassen van kennis in realistische contexten draagt bij aan een dieper begrip en bereidt leerlingen voor op participatie in een complexe, digitale en geglobaliseerde samenleving (Maida, 2011).

In hedendaagse onderwijspraktijken krijgt deze benadering concreet vorm in Project-Based Learning (PBL), waarbij leerlingen via langdurige, authentieke projecten actief kennis toepassen en ontwikkelen. PBL benadrukt niet alleen cognitieve ontwikkeling, maar ook samenwerking, communicatie en creativiteit. Bovendien sluit deze aanpak aan bij de eisen van een hoogtechnologische en snel evoluerende arbeidsmarkt, waarin innovatie en probleemoplossend vermogen centraal staan (Maida, 2011).

Projectonderwijs kan aldus worden gezien als een antwoord op de nood aan onderwijsvormen die verder gaan dan louter kennisoverdracht. Door het integreren van handelen, probleemgerichtheid, sociale interactie en betekenisvolle contexten, biedt het een krachtig kader voor het ontwikkelen van actiecompetentie en het voorbereiden van leerlingen op een actieve rol in de samenleving.

4.3.3 Kenmerken van krachtige projectleeromgevingen

Krachtige projectleeromgevingen vormen de concrete vertaling van de theoretische uitgangspunten van projectonderwijs naar didactisch ontwerp. Ze creëren condities waarin leerlingen niet alleen kennis verwerven, maar ook gemotiveerd raken en in staat worden gesteld om actiecompetentie te ontwikkelen. Op basis van de voorgaande inzichten kunnen een aantal centrale ontwerpprincipes worden onderscheiden.

Authentieke en maatschappelijke problemen

Een eerste essentieel kenmerk is het werken met authentieke, vaak complexe en moeilijk af te bakenen vraagstukken. Deze zogenaamde “wicked problems” sluiten aan bij reële maatschappelijke contexten en vereisen dat leerlingen verschillende perspectieven integreren en omgaan met onzekerheid. Projectonderwijs verbindt leerinhouden expliciet met dergelijke realistische situaties, waardoor de relevantie van leren wordt versterkt en leerlingen worden voorbereid op participatie in de samenleving (Studulski et al., 2018).

Deze authenticiteit draagt rechtstreeks bij aan motivatie: wanneer leerlingen het nut en de betekenis van een opdracht ervaren, neemt hun betrokkenheid toe. Tegelijk vormt dit een belangrijke basis voor actiecompetentie, aangezien leerlingen leren omgaan met complexe, contextgebonden problemen zoals die zich ook buiten de school voordoen (Van Den Eeckhaut, 2019).

Leerlingparticipatie en eigenaarschap

Een tweede kernkenmerk is de actieve betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces. Projectonderwijs creëert ruimte voor inspraak, keuzevrijheid en verantwoordelijkheid, wat aansluit bij bredere democratiseringstendenzen

binnen het onderwijs (Baert & Dekeyser, 1999, p. 30). Leerlingen worden niet louter uitvoerders van opdrachten, maar mede-eigenaars van hun leerproces.

Dit eigenaarschap is cruciaal voor motivatie, omdat het inspeelt op de behoefte aan autonomie. Tegelijk vormt het een voorwaarde voor actiecompetentie: leerlingen ontwikkelen het vermogen om zelf richting te geven aan hun handelen, beslissingen te nemen en verantwoordelijkheid te dragen voor de gevolgen daarvan. Binnen open leerprocessen krijgt dit vorm doordat leerlingen zelf betekenis geven aan hun ervaringen en leeruitkomsten (Van Den Eeckhaut et al., 2009).

Samenwerking en sociaal leren

Een derde kenmerk is de nadruk op samenwerking. Projectleeromgevingen situeren leren expliciet in interactie met anderen, zowel binnen de groep als in relatie tot externe actoren. Dit sluit aan bij het concept van sociaal leren, waarbij kennis ontstaat via dialoog, onderhandeling en collectieve betekenisgeving (Van Den Eeckhaut, 2019).

Samenwerking heeft bovendien een sterke motiverende werking. Door deel uit te maken van een groep ervaren leerlingen verbondenheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Tegelijk ontwikkelen zij sleutelcompetenties zoals communicatie, perspectiefneming en onderhandelingsvaardigheden, die essentieel zijn voor functioneren in een complexe samenleving (Baert & Dekeyser, 1999, p. 32).

De verschillende leerassen van sociaal leren, actie, reflectie, communicatie en onderhandeling, maken duidelijk dat krachtige leeromgevingen niet enkel gericht zijn op het uitvoeren van taken, maar ook op het gezamenlijk begrijpen en vormgeven van problemen (Vandenabeele & Wildemeersch, 2010).

Structuur en didactische begeleiding

Hoewel projectonderwijs vaak wordt geassocieerd met openheid en autonomie, vormt voldoende structuur en begeleiding een vierde cruciale voorwaarde. Effectieve projectleeromgevingen combineren vrijheid met duidelijke kaders, ondersteuning en sturing door de leerkracht.

Deze balans is noodzakelijk in het licht van kritiek op minimale begeleiding in leerprocessen. Onderzoek wijst erop dat vooral beginnende lerenden baat hebben bij expliciete instructie en begeleiding (Kirschner et al., 2006). Binnen krachtige projectleeromgevingen vertaalt zich dit in het aanbieden van scaffolding, tussentijdse feedback en gerichte interventies.

Structuur draagt niet alleen bij aan effectiviteit, maar ook aan motivatie. Wanneer leerlingen zich competent voelen en ondersteund worden, zijn zij meer geneigd om actief deel te nemen. Dit sluit aan bij de zelfdeterminatietheorie van Edward Deci en Richard Ryan (2020), waarin wordt gesteld dat de vervulling van de psychologische basisbehoefte aan competentie een cruciale voorwaarde vormt voor intrinsieke motivatie en actieve betrokkenheid. Tegelijk maakt begeleiding het mogelijk om actiecompetentie doelgericht te ontwikkelen, doordat leerlingen leren reflecteren op hun handelen en hun aanpak bij te sturen ("The Oxford Handbook Of Self-Determination Theory", 2023).

Integratie: motivatie en actiecompetentie

De kracht van projectleeromgevingen ligt in de samenhang tussen deze kenmerken. Authentieke problemen verhogen de relevantie van leren, participatie en eigenaarschap versterken autonomie, samenwerking bevordert verbondenheid en sociale betekenisgeving, en structuur ondersteunt competentieontwikkeling.

In deze integratie komen motivatie en actiecompetentie samen. Leerlingen worden niet alleen cognitief geactiveerd, maar ontwikkelen ook de bereidheid en het vermogen om daadwerkelijk te handelen in complexe situaties. Projectonderwijs biedt daarmee een kader waarin leren, handelen en betrokkenheid met elkaar verweven zijn en waarin leerlingen voorbereid worden op actieve participatie in een dynamische samenleving.

4.3.4 Sociaal leren en open leerprocessen

Projectonderwijs kan niet louter begrepen worden als een didactische structuur, maar vereist inzicht in hoe leren binnen deze contexten tot stand komt. Leren ontwikkelt zich er niet lineair of individueel, maar als een **sociaal, dialogisch en open proces**, ingebed in interactie met anderen en in relatie tot complexe maatschappelijke contexten.

Leren als sociaal en dialogisch proces

Binnen projectonderwijs verschuift de focus van individuele kennisverwerving naar gezamenlijke betekenisgeving. Leerlingen construeren kennis in dialoog met anderen, waarbij verschillende perspectieven worden samengebracht en afgewogen. Leren ontstaat zo via interactie, communicatie en gedeelde probleemverkenning, wat aansluit bij het concept van sociaal leren (Van Den Eeckhaut, 2019; Maida, 2011).

Omgaan met onzekerheid en complexiteit

Dit leerproces speelt zich af in situaties waarin doelen en uitkomsten niet volledig vastliggen. In plaats van een lineaire vergelijking tussen vooropgestelde doelen en resultaten, verschuift de aandacht naar het leerproces zelf en naar het vermogen om flexibel en creatief om te gaan met onzekere en contextgebonden problemen. Sociaal leren richt zich expliciet op functioneren in dergelijke dynamische omstandigheden (Van Den Eeckhaut, 2019).

Open leerprocessen en betekenisgeving

Een derde kenmerk is de openheid van het leerproces. Leerresultaten liggen niet volledig vast, maar ontwikkelen zich via ervaringen, interacties en reflectie. Dit creëert ruimte voor persoonlijke betekenisgeving en onverwachte leeropbrengsten (serendipiteit). Tegelijk worden sociale en taakgerichte dimensies geïntegreerd, waardoor leerlingen niet alleen samenwerken, maar ook gezamenlijk inhoudelijke betekenis construeren (Van Den Eeckhaut et al., 2009; Baert & Dekeyser, 1999, p. 64).

Dynamiek van actie, reflectie, communicatie en onderhandeling

Het leerproces kan verder worden begrepen als een dynamisch samenspel van vier dimensies: actie, reflectie, communicatie en onderhandeling. Leerlingen engageren zich in concrete problemen (actie), reflecteren kritisch op hun handelen (reflectie), stemmen af met anderen en de omgeving (communicatie) en gaan om met uiteenlopende perspectieven (onderhandeling). Deze dimensies vormen samen een iteratief proces waarin handelen, denken en samenwerken voortdurend op elkaar inwerken (Vandenabeele & Wildemeersch, 2010).

Verbinding met maatschappelijke context

Door deze combinatie van interactie, openheid en procesgerichtheid biedt projectonderwijs een leeromgeving die leerlingen voorbereidt op actieve participatie in een complexe samenleving. Het verbindt leerinhouden met authentieke maatschappelijke vraagstukken en versterkt zo zowel de relevantie van leren als de ontwikkeling van handelingsbekwaamheid (Studulski et al., 2018; Maida, 2011).

4.3.5 Projectonderwijs in maatschappelijke context

De hedendaagse relevantie van projectonderwijs kan begrepen worden vanuit bredere maatschappelijke ontwikkelingen, die het onderwijs confronteren met nieuwe verwachtingen en opdrachten. Projectonderwijs biedt in dit kader geen toevallige didactische keuze, maar een antwoord op structurele veranderingen in samenleving en arbeidsmarkt.

Een eerste belangrijke tendens betreft de **democratisering** van de samenleving. De groeiende nadruk op participatie en inspraak vertaalt zich in onderwijscontexten waarin leerlingen niet langer louter ontvangers van kennis zijn, maar actieve deelnemers aan hun leerproces. Projectonderwijs sluit hierbij aan doordat het ruimte creëert voor eigenaarschap, besluitvorming en verantwoordelijkheid. Leerlingen worden betrokken bij probleemdefinitie en oplossingsprocessen, wat essentieel is voor het ontwikkelen van actiecompetentie (Baert & Dekeyser, 1999, p. 30).

Daarnaast speelt de toenemende **arbeidsmarktgerichtheid** een cruciale rol. In een dynamische en technologisch gedreven samenleving volstaat het niet langer om enkel vakspecifieke kennis te verwerven. Individuen moeten zich kunnen aanpassen aan voortdurende veranderingen en complexe situaties. Projectonderwijs draagt hieraan bij doordat het leerlingen confronteert met realistische, vaak ongestructureerde problemen, vergelijkbaar met situaties in professionele contexten (Baert & Dekeyser, 1999, p. 31).

Hiermee samenhangend groeit het belang van sleutelcompetenties, zoals probleemoplossend denken, samenwerking en zelfstandigheid. Hoewel deze competenties ook binnen meer leerkrachtgestuurde of vakgerichte onderwijscontexten aan bod kunnen komen, bieden dergelijke settings vaak minder expliciete en geïntegreerde mogelijkheden voor hun ontwikkeling. Projectonderwijs creëert daarentegen een leeromgeving waarin deze vaardigheden doelgericht en in samenhang ontwikkeld worden, onder meer door de koppeling met authentieke vraagstukken en het praktijkveld (Baert & Dekeyser, 1999, p. 32-33; Studulski et al., 2018).

Vanuit deze tendensen kan projectonderwijs worden begrepen als een pedagogisch antwoord op de vraag hoe onderwijs leerlingen kan voorbereiden op actieve participatie in een complexe samenleving. Het creëert leeromgevingen waarin kennis, vaardigheden en attitudes samenkomen in betekenisvolle contexten, en waarin leerlingen leren handelen in situaties die aansluiten bij maatschappelijke realiteit.

4.3.6 Spanningen en beperkingen

Hoewel projectonderwijs vaak wordt gepresenteerd als een krachtig antwoord op hedendaagse onderwijsuitdagingen, gaat deze benadering gepaard met fundamentele spanningen en voorwaarden. Deze bepalen in sterke mate in welke mate projectonderwijs effectief kan bijdragen aan actiecompetentie.

Een eerste spanning situeert zich tussen **autonomie en didactische begeleiding**. Binnen projectonderwijs wordt sterk ingezet op zelfsturing en exploratie, maar onderzoek van Kirschner et al. (2006) toont aan dat minimale begeleiding,

zeker bij beginnende lerenden, niet noodzakelijk effectief is. Integendeel, expliciete instructie en structuur blijken cruciaal om cognitieve overbelasting te vermijden en leerprocessen te ondersteunen. Dit impliceert dat projectonderwijs enkel succesvol kan zijn wanneer autonomie wordt gecombineerd met doordachte didactische ondersteuning.

Een tweede spanning betreft de toenemende nadruk op **performativiteit** in het onderwijs. Ball (2003) beschrijft hoe onderwijs steeds meer wordt gestuurd door meetbare output en efficiëntiecriteria. In deze context dreigt projectonderwijs gereduceerd te worden tot een instrument om aantoonbare resultaten te genereren, eerder dan een pedagogisch proces gericht op betekenisvol leren. Dit kan leiden tot een verschuiving van intrinsieke motivatie naar prestatiedruk, wat haaks staat op de oorspronkelijke doelstellingen van projectmatig leren.

Daarnaast stelt zich een fundamentele vraag naar de **doelen van onderwijs**. Biesta (Yosef-Hassidim, 2020) maakt onderscheid tussen kwalificatie, socialisatie en subjectificatie, en waarschuwt voor een te sterke focus op meetbare leeruitkomsten. Projectonderwijs kan bijdragen aan kwalificatie en socialisatie, maar dreigt, zeker wanneer het sterk arbeidsmarktgericht wordt ingevuld, onvoldoende ruimte te laten voor subjectificatie: het ontwikkelen van leerlingen als autonome, handelende subjecten.

Ten slotte wijst Arendt (1954) op de spanning tussen **traditie en vernieuwing**. Hoewel projectonderwijs inzet op 'learning by doing', benadrukt zij het belang van onderwijs als overdracht van een bestaande wereld. Wanneer projectonderwijs te sterk focust op ervaring en zelfsturing, bestaat het risico dat de rol van de leraar als inhoudelijk expert en bemiddelaar onder druk komt te staan.

Deze spanningen tonen aan dat projectonderwijs geen vanzelfsprekend effectieve aanpak is. Het vraagt om een zorgvuldig evenwicht tussen vrijheid en structuur, tussen innovatie en traditie, en tussen maatschappelijke relevantie en pedagogische verantwoordelijkheid.

4.3.7 Synthese: voorwaarden voor effectief projectonderwijs

Op basis van bovenstaande analyse kan projectonderwijs worden beschouwd als een krachtige pedagogische benadering die kan bijdragen aan de ontwikkeling van actiecompetentie, **mits aan een aantal essentiële voorwaarden wordt voldaan**.

Ten eerste moet projectonderwijs ingebed zijn in **betekenisvolle en authentieke contexten**. Wanneer leerlingen werken aan realistische, maatschappelijk relevante vraagstukken, verhoogt dit niet alleen de betrokkenheid, maar ook de transfer van leren naar andere situaties (Studulski et al., 2018). Dit vormt een cruciale basis voor actiecompetentie.

Ten tweede is het noodzakelijk dat **motivatie actief wordt ondersteund**. Projectonderwijs creëert kansen voor autonomie, competentie en verbondenheid, drie kerncomponenten van motivatie (cf. Hoofdstuk 2), maar deze ontstaan niet vanzelf. Leeromgevingen moeten zodanig ontworpen worden dat leerlingen zich zowel uitgedaagd als ondersteund voelen.

Daarnaast is **adequate begeleiding** onmisbaar. Autonomie binnen projecten moet steeds gepaard gaan met structuur, duidelijke verwachtingen en inhoudelijke ondersteuning. Zonder deze begeleiding bestaat het risico dat leerprocessen oppervlakkig blijven of dat leerlingen afhaken (Kirschner et al., 2006).

Een vierde voorwaarde betreft het centraal stellen van **sociale interactie**. Leren in projectcontexten is fundamenteel een sociaal proces, waarin betekenis wordt geconstrueerd via dialoog, samenwerking en onderhandeling (Van Den Eeckhaut, 2019). Deze interacties zijn essentieel voor het ontwikkelen van complexe competenties en voor het leren omgaan met maatschappelijke vraagstukken.

Ten slotte vereist effectief projectonderwijs een evenwicht tussen de verschillende **pedagogische doelen van onderwijs**. Naast kwalificatie en voorbereiding op de arbeidsmarkt moet er ook ruimte blijven voor persoonsvorming en kritische reflectie (Biesta; Arendt). Enkel dan kan projectonderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen als actieve, kritische en verantwoordelijke burgers.

Samenvattend kan gesteld worden dat projectonderwijs enkel bijdraagt aan actiecompetentie wanneer het wordt vormgegeven als een doordachte, begeleide en sociaal ingebedde leeromgeving, waarin motivatie, authenticiteit en pedagogische balans centraal staan.

5 Methodologie en data

5.1 Onderzoeksdesign

In deze studie wordt gekozen voor een mixed-methods onderzoeksdesign, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve methoden op complementaire wijze worden gecombineerd (De Boer, 2006). Concreet wordt een sequentieel verklarend design gehanteerd, waarbij de kwantitatieve fase wordt gevolgd door een kwalitatieve fase. Deze opzet maakt het mogelijk om eerst statistische patronen en verbanden te identificeren en deze vervolgens te verdiepen en te verklaren aan de hand van kwalitatieve inzichten. Het sequentieel verklarend onderzoeksdesign sluit aan bij mixed-methods onderzoek waarin kwantitatieve resultaten in een tweede kwalitatieve fase verder worden verdiept en geïnterpreteerd, gebaseerd op Mesyitahsyare & Hermina (2025).

De keuze voor deze benadering is ingegeven door de complexiteit van het onderzoeksobject. De ontwikkeling van actiecompetentie en maatschappelijk engagement is immers het resultaat van een samenspel tussen individuele motivatieprocessen en contextuele factoren binnen de leeromgeving. Een louter kwantitatieve of kwalitatieve benadering zou deze gelaagdheid onvoldoende kunnen vatten. Door beide methoden te combineren, wordt gestreefd naar zowel breedte (generaliseerbare patronen) als diepte (contextueel begrip).

Het onderzoeksdesign is ingebed in een geïntegreerd conceptueel model waarin maatschappelijk georiënteerd projectonderwijs wordt beschouwd als de context waarbinnen motivatie en actiecompetentie tot stand komen. Binnen dit model wordt uitgegaan van een sequentieel proces waarbij autonomie-ondersteuning bijdraagt aan de vervulling van basispsychologische behoeften (autonomie, competentie en verbondenheid), die op hun beurt de kwaliteit van motivatie beïnvloeden.

De **kwantitatieve fase** richt zich op het empirisch toetsen van deze veronderstelde relaties bij leerlingen uit het secundair onderwijs. Daarbij wordt gebruikgemaakt van correlatie-, regressie-, moderatie- en mediatieanalyses om zowel directe als indirecte verbanden tussen autonomie-ondersteuning, basispsychologische behoeften en motivatie in kaart te brengen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de rol van maatschappelijk georiënteerd projectonderwijs, onder meer door verschillen tussen leerlingen die al dan niet deelnemen aan dergelijke projecten te analyseren.

Aansluitend heeft de **kwalitatieve fase** een verklarend karakter en focust deze op de wijze waarop projectonderwijs in de praktijk vorm krijgt. Aan de hand van semigestructureerde interviews wordt onderzocht welke factoren volgens stakeholders bijdragen aan of belemmerend werken voor motivatie, betrokkenheid en actiecompetentie. Op die manier fungeert het kwalitatieve luik als een interpretatieve verdieping van de kwantitatieve bevindingen, waarbij niet enkel wordt nagegaan of bepaalde relaties bestaan, maar ook hoe en waarom deze tot stand komen binnen concrete onderwijscontexten.

Door deze combinatie van methoden wordt triangulatie mogelijk gemaakt en wordt de ecologische validiteit van het onderzoek versterkt. Tegelijkertijd worden beperkingen erkend, waaronder de contextspecifieke aard van de studie en het risico dat bepaalde relevante factoren niet expliciet worden gemeten.

5.2 Hypothesen en inductieve verwachtingen

Kwantitatief onderzoek

Uitgaande van de zelfdeterminatietheorie en het vooropgestelde conceptuele model worden in het kwantitatieve luik een aantal hypothesen geformuleerd die het veronderstelde motivationele proces expliciteren (zie *bijlage 1*).

Vooreerst wordt verondersteld dat de mate waarin leerlingen autonomie-ondersteuning ervaren een directe invloed uitoefent op de vervulling van hun basispsychologische behoeften. In lijn met de zelfdeterminatietheorie wordt verondersteld dat autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag een positieve invloed uitoefent op de bevrediging van de basispsychologische behoeften autonomie, competentie en verbondenheid (Ryan & Deci, 2000; Reeve & Cheon, 2015; Jang et al., 2010). Concreet impliceert dit dat autonomie-ondersteuning positief samenhangt met de ervaren autonomie (H_{1a}), competentie (H_{1b}) en verbondenheid (H_{1c}).

Daarnaast wordt aangenomen dat de vervulling van deze basisbehoeften bepalend is voor de kwaliteit van de motivatie van leerlingen. Volgens de zelfdeterminatietheorie vormt de bevrediging van de basispsychologische behoeften een noodzakelijke voorwaarde voor de ontwikkeling van autonome motivatie, aangezien deze behoeften de kwaliteit van motivatie bepalen (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2010; Standage et al., 2005). In lijn hiermee wordt verwacht dat elk van deze behoeften een positieve bijdrage levert aan autonome motivatie, meer bepaald voor autonomie (H_{2a}), competentie (H_{2b}) en verbondenheid (H_{2c}).

Verder wordt, in overeenstemming met de zelfdeterminatietheorie verwacht dat de invloed van autonomie-ondersteuning op autonome motivatie volledig gemedieerd wordt door de bevrediging van de basispsychologische behoeften (Jang et al., 2010; Niemiec & Ryan, 2009). Dit vertaalt zich in de hypothese dat de relatie tussen autonomie-ondersteuning en autonome motivatie gemedieerd wordt door deze behoeften (H_3).

Ten slotte wordt de rol van maatschappelijk georiënteerd projectonderwijs in rekening gebracht. Eerder onderzoek naar project-based learning suggereert dat dergelijke onderwijsvormen samenhangen met hogere motivatie en betrokkenheid, hoewel deze effecten afhankelijk zijn van de mate waarin de implementatie autonomie-ondersteunend wordt vormgegeven (Blumenfeld et al., 1991; Kokotsaki et al., 2016). Enerzijds wordt verwacht dat leerlingen die deelnemen aan dergelijke projecten een verschillend motivatieprofiel vertonen dan leerlingen die niet participeren (H_{4a}). Anderzijds wordt verondersteld dat projectonderwijs de relatie tussen autonomie-ondersteuning en de vervulling van basispsychologische behoeften beïnvloedt, wat wijst op een modererend effect (H_{4b}).

Kwalitatief onderzoek

In tegenstelling tot het kwantitatieve luik wordt binnen de kwalitatieve fase niet gewerkt met strikt vooraf geformuleerde hypothesen of één centrale onderzoeksvraag. Aansluitend bij het verklarende karakter van het sequentieel design wordt gekozen voor een benadering op basis van inductieve verwachtingen, waarbij ruimte wordt gelaten voor contextspecifieke en onverwachte inzichten.

De kwalitatieve fase vertrekt vanuit inductieve verwachtingen in plaats van toetsbare hypothesen, waarbij sensitizing concepts uit de zelfdeterminatietheorie richtinggevend zijn zonder het analytisch proces te beperken (Sharp, 2003).

Concreet wordt verwacht dat:

- de implementatie van maatschappelijk georiënteerd projectonderwijs gepaard gaat met zowel structurele als pedagogische drempels en randvoorwaarden;

- projectonderwijs potentieel autonomie-ondersteuning kan faciliteren, maar dat deze afhankelijk is van de concrete onderwijscontext;
- de vervulling van basispsychologische behoeften zich in de praktijk niet automatisch manifesteert, maar beïnvloed wordt door factoren zoals evaluatie, klascontext en leerkrachtpraktijken;
- motivatie, betrokkenheid en actiecompetentie het resultaat zijn van een complex samenspel van contextuele, didactische en motivationele factoren.

Op basis van deze verwachtingen wordt via semigestructureerde interviews onderzocht hoe de verder gespecificeerde stakeholders projectonderwijs vormgeven en ervaren, en hoe zij de relatie percipiëren tussen projectonderwijs, motivatie en actiecompetentie. De analyse verloopt thematisch en laat toe om zowel bevestigende als afwijkende patronen ten opzichte van het kwantitatieve luik te identificeren.

Gezamenlijk impliceren deze hypothesen een sequentieel proces waarin autonomie-ondersteuning via de vervulling van basispsychologische behoeften doorwerkt op de kwaliteit van motivatie.

5.3 Respondenten

De doelpopulatie van dit onderzoek bestaat uit twee groepen, in overeenstemming met het gehanteerde mixed-methods design. Voor het kwantitatieve luik worden leerlingen uit het secundair onderwijs bevroegd, terwijl het kwalitatieve luik zich richt op leerkrachten en andere betrokken stakeholders binnen projectonderwijs (zie sectie 5.6).

Binnen het kwantitatieve onderzoek wordt een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die deelnemen aan maatschappelijk georiënteerde projecten en leerlingen die dit niet doen. De eerste groep wordt geselecteerd via doelgerichte steekproeftrekking, aangezien deelname aan een dergelijk project een essentieel selectie criterium vormt. De vergelijkingsgroep wordt samengesteld via convenience sampling.

Voor het kwalitatieve luik worden respondenten gerekruteerd op basis van hun bereidheid tot deelname. Hoewel deze aanpak pragmatisch is en toegang biedt tot relevante actoren, brengt zij beperkingen met zich mee op het vlak van representativiteit. Deze beperkingen worden dan ook expliciet erkend bij de interpretatie van de resultaten.

5.4 Methode

De dataverzameling verloopt in twee opeenvolgende fasen die aansluiten bij het sequentieel verklarend onderzoeksdesign.

In de eerste fase worden kwantitatieve gegevens verzameld via een online vragenlijst, afgenomen via Qualtrics. Deze tool wordt door de Universiteit Antwerpen aanbevolen vanwege haar sterke focus op gegevensbeveiliging en naleving van internationale standaarden (*Qualtrics-beveiliging En Privacy-accreditaties* / Qualtrics, 2021). De verzamelde data worden geëxporteerd naar Excel en vervolgens geanalyseerd in RStudio. Het gebruik van een recente versie van R draagt bij aan een veilige en stabiele analyseomgeving (*CVE-2024-27322 Vulnerability in R Programming Language* / Information Security Office, 2024).

In de tweede fase worden kwalitatieve gegevens verzameld via semigestructureerde interviews met leerkrachten, die plaatsvinden via Microsoft Teams (*Onze Inzet Voor Privacy en Veiligheid in Microsoft Teams - Microsoft Pulse*, z.d.). Deze methode biedt de mogelijkheid om gericht in te gaan op vooraf bepaalde thema's, terwijl tegelijkertijd ruimte

blijft voor verdieping en nuance. De kwalitatieve data worden geanalyseerd via thematische analyse volgens de benadering van Braun en Clarke (2006), waarbij terugkerende patronen en betekenisstructuren systematisch worden geïnterpreteerd.

5.5 Econometrische modellen

De keuze voor de gehanteerde econometrische modellen is rechtstreeks afgeleid van het theoretisch kader, waarin motivatie en actiecompetentie worden begrepen als het resultaat van een sequentieel en contextafhankelijk proces. In het bijzonder vormt de zelfdeterminatietheorie het uitgangspunt, waarin wordt gesteld dat de vervulling van de basispsychologische behoeften aan autonomie, competentie en verbondenheid een centrale rol speelt in de totstandkoming van autonome motivatie (Aelterman et al., 2015; Vallerand et al., 1997).

Daarnaast benadrukt eerder onderzoek dat leeromgevingen, zoals projectonderwijs, deze processen kunnen versterken door het creëren van contexten waarin participatie, betekenisgeving en eigenaarschap centraal staan (Blumenfeld et al., 1991; Wenger, 1998). Dit impliceert dat motivatie niet louter een individueel kenmerk is, maar mede bepaald wordt door de interactie tussen leerling en leeromgeving.

De econometrische strategie is erop gericht deze theoretisch veronderstelde relaties systematisch te operationaliseren. Meer bepaald worden regressiemodellen gebruikt om de richting en sterkte van verbanden te analyseren, terwijl een mediatieanalyse toelaat om onderliggende mechanismen en contextuele afhankelijkheid expliciet te toetsen.

5.5.1 Autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften (ESOV1)

Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt autonomie-ondersteuning beschouwd als een cruciale contextuele factor die de vervulling van basispsychologische behoeften faciliteert. Leeromgevingen waarin keuzevrijheid, structuur en betrokkenheid aanwezig zijn, dragen bij aan gevoelens van autonomie, competentie en verbondenheid (Aelterman et al., 2019).

Om deze theoretische relatie empirisch te toetsen, wordt voor elke basisbehoefte een afzonderlijk lineair regressiemodel geschat:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \varepsilon_i$$

Met:

- Y_i als responsvariabele die respectievelijk autonomie, competentie of verbondenheid voorstelt van leerling i .
- β_0 , het intercept, de verwachte waarde van de afhankelijke variabele wanneer de onafhankelijke variabele *Autonomie ondersteuning* gelijk is aan nul.
- β_1 als coëfficiënt van de corresponderende onafhankelijke variabele *Autonomie ondersteuning*.
- ε_i als foutenterm, de weergave van alle variantie in de data die niet verklaard wordt door *Autonomie ondersteuning*.

Deze specificatie laat toe om na te gaan in welke mate autonomie-ondersteuning effectief samenhangt met elk van de behoeften. Het afzonderlijk modelleren van de drie behoeften is hierbij relevant, aangezien eerder onderzoek aantoonde dat zij weliswaar samenhangen, maar elk een specifieke bijdrage leveren aan motivatieprocessen.

5.5.2 Basispsychologische behoeften en motivatie (ESOV2)

Motivatie wordt binnen het theoretisch kader opgevat als de motor van actiecompetentie, waarbij autonome motivatie leidt tot diepgaand leren, participatie en welbevinden (Boncquet et al., 2020). Deze motivatie ontstaat wanneer de basisbehoeften vervuld zijn.

Om deze relatie te analyseren, wordt een meervoudig regressiemodel geschat waarin de drie behoeften simultaan worden opgenomen als verklarende variabelen:

$$\text{Autonome motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie}_i + \beta_2 \text{Competentie}_i + \beta_3 \text{Verbondenheid}_i + \varepsilon_i$$

Met:

- *Autonome motivatie_i* als responsvariabele van leerling i.
- β_0 , het intercept, de verwachte waarde van de afhankelijke variabele wanneer de onafhankelijke variabelen *Autonomie*, *Competentie* en *Verbondenheid* gelijk zijn aan nul.
- β_1 , β_2 en β_3 als coëfficiënten van de corresponderende onafhankelijke variabelen.
- ε_i als foutenterm, de weergave van alle variantie in de data die niet verklaard wordt door de verklarende variabelen.

Deze modelkeuze is theoretisch gemotiveerd door het geïntegreerde karakter van motivatie: zoals gesteld in het theoretisch kader, ontstaat betekenisvol leren slechts wanneer cognitieve, affectieve en sociale dimensies samenkomen. Door de behoeften gelijktijdig op te nemen, wordt vermeden dat hun effecten overschat of onderschat worden door onderlinge correlaties.

5.5.3 Rol van projectonderwijs (ESOV3)

Projectonderwijs wordt in het theoretisch kader gepositioneerd als een leeromgeving die bij uitstek geschikt is om motivatie en actiecompetentie te stimuleren, doordat het inzet op authentieke problemen, samenwerking en eigenaarschap (Blumenfeld et al., 1991; Studulski et al., 2018). Tegelijk wordt benadrukt dat deze effecten niet automatisch optreden, maar afhankelijk zijn van de concrete invulling van de leeromgeving.

Om deze rol empirisch te analyseren, wordt projectonderwijs opgenomen als verklarende variabele in een regressiemodel:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \beta_2 \text{Project}_i + \varepsilon_i$$

Met:

- Y_i als responsvariabele die respectievelijk autonomie, competentie of verbondenheid voorstelt van leerling i.
- β_0 , het intercept, de verwachte waarde van de afhankelijke variabele wanneer de onafhankelijke variabelen *Autonomie ondersteuning* en *Project* gelijk zijn aan nul.
- β_1 , en β_2 als coëfficiënten van de corresponderende onafhankelijke variabelen.
- ε_i als foutenterm, de weergave van alle variantie in de data die niet verklaard wordt door de verklarende variabelen.

Deze specificatie laat toe om na te gaan of deelname aan projectonderwijs gepaard gaat met systematische verschillen in motivatie of behoeftevervulling.

Daarnaast worden groepsverschillen aanvullend onderzocht via t-toetsen. Deze keuze is methodologisch relevant omdat zij een directe vergelijking mogelijk maakt tussen leerlingen die wel en niet deelnemen aan projectonderwijs en deze specifieke aanwezige vorm van motivatie:

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 Project_i + \varepsilon_i$$

Met:

- Y_i als responsvariabele die respectievelijk intrinsieke motivatie, geïdentificeerde motivatie, geïntrojecteerde motivatie, externe motivatie of amotivatie voorstelt van leerling i .
- β_0 , het intercept, de verwachte waarde van de afhankelijke variabele wanneer de onafhankelijke variabelen *Autonomie ondersteuning en Project* gelijk zijn aan nul.
- β_1 als coëfficiënt van de corresponderende onafhankelijke variabele.
- ε_i als foutenterm, de weergave van alle variantie in de data die niet verklaard wordt door de verklarende variabelen.

Indien projectonderwijs als moderator wordt beschouwd, impliceert dit, in lijn met het theoretisch kader, dat de effectiviteit van autonomie-ondersteuning afhankelijk is van de leercontext. Dit sluit aan bij onderzoek dat aantoonde dat motivatie sterk contextueel ingebed is en beïnvloed wordt door didactische ontwerpkenmerken (Blumenfeld et al., 1991).

5.5.4 Mediatie: het onderliggende mechanisme (ESOV4)

Een centraal uitgangspunt van de zelfdeterminatietheorie is dat contextuele factoren vaak indirect inwerken op motivatie via behoeftevervulling. Met andere woorden: autonomie-ondersteuning kan bijdragen aan autonome motivatie via de vervulling van basispsychologische behoeften. Het gehanteerde mediatiemodel volgt dezelfde structurele logica als het self-concordance model van Sheldon en Elliot (1999), waarbij een antecedente variabele via een psychologische mediator een indirect effect heeft op een uitkomstvariabele. Beide modellen worden geschat binnen een SEM-kader met maximum likelihood en laten toe zowel directe als indirecte effecten binnen een recursieve padstructuur te onderzoeken. In dit onderzoek is er gekozen om te kijken naar het indirecte pad. In dit onderzoek ligt de focus specifiek op het indirecte effect van autonomie-ondersteuning op autonome motivatie via behoeftevervulling. Om dit mechanisme expliciet te toetsen, wordt een mediatieanalyse uitgevoerd:

Om dit mechanisme expliciet te toetsen, wordt een mediatieanalyse uitgevoerd:

a-pad:

$$Autonomie_i = \alpha_0 + a \cdot Autonomie\ ondersteuning_i + \varepsilon_i$$

b-pad:

$$Autonome\ motivatie_i = \beta_0 + b \cdot Autonomie_i + \varepsilon_i$$

indirect effect:

$$Indirect = a \cdot b$$

Met:

- $Autonomie_i$ als mediërende variabele, die de ervaren autonomie van leerling i weergeeft
- $Autonome\ motivatie_i$ als responsvariabele van leerling i
- α_0 en β_0 , als intercepten, de respectievelijk verwachte waarde van de afhankelijke variabele wanneer de onafhankelijke variabelen *Autonomie* en *Autonome motivatie* gelijk zijn aan nul.
- a en b als coëfficiënten van de corresponderende onafhankelijke variabelen.
- ε_i als foutenterm, de weergave van alle variantie in de data die niet verklaard wordt door de verklarende variabelen.

Het indirecte effect ($a \cdot b$) weerspiegelt het deel van het verband tussen autonomie-ondersteuning en motivatie dat via behoeftevervulling verloopt.

Deze analysemethode sluit nauw aan bij het theoretisch kader, waarin motivatie wordt beschreven als het resultaat van een internalisatieproces waarbij externe ondersteuning wordt omgezet in interne betrokkenheid (Benabou & Tirole, 2003; Jang, 2008). De mediatieanalyse laat toe om dit proces empirisch zichtbaar te maken.

5.6 Operationalisatie van variabelen

De vragenlijst bestond uit drie gevalideerde meetinstrumenten: de Learning Climate Questionnaire (LCQ) (*The Learning Climate Questionnaire (LCQ)*, z.d.), de Basic Psychological Need Satisfaction Scale (BPNS) (Vlachopoulos and Michailidou, 2006) en de Perceived Locus of Causality Scale (PLOC) (Lonsdale et al., 2010). Alle items werden gemeten op een 7-punt Likertschaal (1 = *helemaal niet mee eens*, 7 = *helemaal mee eens*) en contextspecifiek geformuleerd met betrekking tot projectonderwijs (zie *Bijlage 3*).

Autonomie-ondersteuning werd gemeten via de LCQ en verwijst naar de mate waarin leerlingen inspraak, keuzevrijheid en ondersteuning ervaren binnen de leeromgeving. De vervulling van de basispsychologische behoeften werd gemeten via de BPNS en omvat de dimensies autonomie, competentie en verbondenheid. Motivatie werd geoperationaliseerd via de PLOC-schaal, waarbij verschillende regulatietypes op een continuüm worden onderscheiden, gaande van intrinsieke motivatie tot amotivatie. In lijn met de zelfdeterminatietheorie werd hierbij een onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde motivatie.

Actiecompetentie en maatschappelijk engagement werden in het kwantitatieve luik geoperationaliseerd aan de hand van contextspecifieke indicatoren, zoals participatie, initiatiefname en betrokkenheid. Aangezien deze constructen sterk contextgebonden en moeilijk volledig te vatten zijn via gestandaardiseerde schalen, werd deze operationalisatie expliciet aangevuld met kwalitatieve inzichten. In het kwalitatieve luik werden deze concepten verder verdiept aan de hand van vijf thematische dimensies, namelijk (1) implementatiedrempels, (2) randvoorwaarden en ondersteuning, (3) autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften, (4) motivatie en (5) actiecompetentie en maatschappelijk engagement. Deze thematische structuur maakt het mogelijk om de kwantitatief gemeten relaties te contextualiseren en te interpreteren binnen de concrete onderwijspraktijk.

De dataverzameling verliep gefaseerd in overeenstemming met het sequentieel verklarend onderzoeksdesign. In een eerste fase werd de vragenlijst verspreid onder leerlingen via scholen en relevante netwerken. Deelname was vrijwillig en gebaseerd op geïnformeerde toestemming. Na een eerste verkennende analyse van de kwantitatieve data werd de kwalitatieve fase opgestart, waarbij semigestructureerde interviews werden afgenomen bij relevante stakeholders. Gedurende het volledige onderzoeksproces werd bijzondere aandacht besteed aan ethische principes, waaronder anonimiteit en vertrouwelijkheid.

Naast de centrale variabelen werd in de kwantitatieve analyse ook rekening gehouden met mogelijke controlevariabelen. Concreet werd opleidingstype opgenomen als controlevariabele in de regressiemodellen om na te gaan of deze factor de relatie tussen autonomie-ondersteuning en de vervulling van de basispsychologische behoeften beïnvloedt. De resultaten tonen aan dat opleidingstype geen significante bijdrage levert aan de voorspelling van autonomie, competentie of verbondenheid. Bovendien bleef het effect van autonomie-ondersteuning stabiel in richting, grootte en significantie na toevoeging van zowel opleidingstype als deelname aan projectonderwijs als bijkomende variabelen. Zo veranderde de coëfficiënt van autonomie-ondersteuning slechts minimaal bij opname van deze variabelen, wat erop wijst dat er geen sprake is van relevante confounding.

Op basis van deze bevindingen werd besloten om opleidingstype niet op te nemen in de finale modellen. Deze keuze is methodologisch verantwoord, aangezien de controlevariabele geen significante verklarende waarde toevoegde en de robuustheid van de resultaten behouden bleef. Bovendien werd rekening gehouden met de beperkte steekproefgrootte ($n = 52$), waarbij het opnemen van bijkomende variabelen de statistische power onnodig zou kunnen verminderen.

5.7 Dataverzameling

Kwantitatief onderzoek

Voor het kwantitatieve luik van dit onderzoek werd data verzameld bij leerlingen van een klas binnen Don Bosco Brussel, die een breed aanbod voltijds secundair onderwijs aanbiedt. De school organiseert studierichtingen in de finaliteit doorstroming, dubbele finaliteit en finaliteit arbeid, waardoor zowel theoretisch als praktijkgericht onderwijs vertegenwoordigd is. Binnen de arbeidsgerichte finaliteit wordt in het vijfde en zesde jaar een substantieel deel van de leerplandoelen gerealiseerd via werkplekleren, terwijl in het zevende jaar het curriculum volledig wordt gedualiseerd (*Don Bosco Brussel, z.d.*).

De leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek volgen onderwijs binnen het stelsel van duaal leren, een onderwijsvorm die sinds 2019 geleidelijk wordt uitgerold en vanaf schooljaar 2025-2026 volledig geïntegreerd is in

het Vlaamse secundair onderwijs. Duaal leren combineert leren op school met leren op de werkplek, waarbij leerlingen deeltijds onderwijs volgen en tegelijkertijd intensieve werkervaring opdoen binnen een onderneming. Deze onderwijsvorm is specifiek gericht op het ontwikkelen van beroepscompetenties in authentieke contexten en sluit nauw aan bij de arbeidsgerichte finaliteit van de school (*Don Bosco Brussel, z.d.*).

De betrokken klas nam op 2 december 2025 deel aan het project '*Hap & Help*', een initiatief binnen De Warmste Week. Dit project heeft een uitgesproken maatschappelijke insteek en biedt leerlingen de mogelijkheid om actief bij te dragen aan een sociaal engagement. De deelname aan dit project vormt een relevante context voor dit onderzoek, omdat het leerlingen confronteert met authentieke maatschappelijke situaties waarin motivatie, betrokkenheid en actiecompetentie zichtbaar tot ontwikkeling kunnen komen.

De keuze voor deze specifieke onderzoeksgroep is niet toevallig. In een voorbereidende fase werden honderden scholen gecontacteerd via e-mail met de vraag tot deelname aan het onderzoek. Hieruit bleek een aanzienlijke terughoudendheid bij scholen om deel te nemen. Don Bosco Brussel was de enige school die niet alleen bereid was tot deelname, maar tevens actief betrokken was bij een project met een maatschappelijke ondertoon.

Daarnaast kwam uit de communicatie met scholen duidelijk naar voren dat projecten waarin leerlingen een hoge mate van autonomie krijgen, relatief schaars zijn. Dit vormt een bijkomende motivatie voor de selectie van deze casus, aangezien de betrokken leerlingen binnen het project '*Hap & Help*' effectief ruimte kregen voor eigen initiatief en verantwoordelijkheid. Hierdoor biedt deze setting een relevante context om de onderzoeksvragen te exploreren binnen een authentieke leeromgeving die aansluit bij de principes van duaal leren en maatschappelijke betrokkenheid.

Kwalitatief onderzoek

Voor het kwalitatieve luik van dit onderzoek werd gebruikgemaakt van semi-gestructureerde interviews met verschillende stakeholders. Hierbij werd bewust gekozen voor een gelaagde benadering, waarbij actoren op verschillende niveaus werden betrokken om een breed en diepgaand inzicht te verkrijgen, zie *tabel 4*.

Op primair niveau werden vier leerkrachten geïnterviewd. Binnen deze groep werd gestreefd naar variatie in ervaring, met twee leerkrachten met een relatief jong profiel en twee met een meer uitgebreide professionele ervaring. Deze differentiatie laat toe om mogelijke verschillen in pedagogische visie en praktijkervaring in kaart te brengen.

Op secundair niveau werd een coördinator van De MET betrokken. Deze school staat bekend om haar expliciete focus op het vervullen van de basisbehoeften van leerlingen, wat nauw aansluit bij de theoretische kaders die in dit onderzoek centraal staan. De respondent kon vanuit een overkoepelend perspectief reflecteren op de implementatie van deze principes binnen de schoolcontext.

Op tertiair- of beleidsniveau werd gekozen voor een respondent die actief bijdraagt aan leerlingenparticipatie binnen een onderwijskoepel. Haar expertise biedt inzicht in hoe beleidsmatige keuzes en initiatieven rond participatie vorm krijgen en doorwerken naar de praktijk.

Ten slotte werd op maatschappelijk niveau een medewerkster van Joetz vzw geïnterviewd. Deze organisatie richt zich niet alleen op jongerenreizen, maar ontwikkelt en implementeert ook educatieve pakketten en projecten rond

gezondheidsthema's. De betrokken respondent kon vanuit een externe, maatschappelijke invalshoek reflecteren op de rol van educatieve initiatieven in het versterken van jongerenparticipatie en welzijn.

Respondent	Korte beschrijving
Respondent 1	Leerkracht (halftijds) en student (halftijds); vakken: Toegepaste psychologie, Gedragswetenschappen en Toegepaste humane wetenschappen; 3e en 4e graad secundair onderwijs
Respondent 2	Leerkracht NCZ; 1e tot 6e middelbaar onderwijs; 2 jaar ondwijservaring
Respondent 3	Medewerker bij vzw Joetz; voormalige leerkracht PAV (Project Algemene Vakken)
Respondent 4	Medewerker leerlingparticipatie bij Scholierenkoepel
Respondent 5	Leerkracht Frans; 5e en 6e middelbaar; 29 jaar ondwijservaring
Respondent 6	Leerkracht Nederlands; 3e en 4e middelbaar; 3 jaar ondwijservaring
Respondent 7	Coördinator en pedagogisch directeur De MET (innovatief secundair onderwijs, ondersteund door ABC)

Tabel 4: Lijst van alle respondenten met een korte beschrijving.

Door deze multilevel benadering wordt triangulatie nagestreefd, wat de betrouwbaarheid en diepgang van de kwalitatieve bevindingen versterkt.

5.8 Data-analyse

De kwantitatieve data werden geanalyseerd aan de hand van zowel beschrijvende als inferentiële statistiek. In een eerste stap werden beschrijvende statistieken berekend, gevolgd door correlatieanalyses om de samenhang tussen autonomie-ondersteuning, basispsychologische behoeften en motivatie in kaart te brengen.

Voor de inferentiële analyse werd hoofdzakelijk gebruikgemaakt van lineaire regressiemodellen geschat via Ordinary Least Squares (OLS). Deze modellen werden ingezet om de relaties tussen autonomie-ondersteuning, basispsychologische behoeften en motivatie te onderzoeken. Groepsverschillen werden geanalyseerd via regressiemodellen met binaire variabelen, wat mathematisch equivalent is aan onafhankelijke t-toetsen. Aanvullend werd een mediatiemodel geschat binnen een Structural Equation Modeling (SEM) framework, gebruikmakend van Maximum Likelihood schatting, om de onderliggende mechanismen tussen autonomie-ondersteuning en motivatie verder te analyseren.

De kwalitatieve data werden geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse, met als doel diepgaand inzicht te verkrijgen in de onderliggende processen en contextuele factoren die de kwantitatieve bevindingen helpen verklaren.

5.8.1 Datavoorbereiding en beschrijvende statistieken respondenten

Voor de analyse werden de eerste 17 kolommen uit de dataset verwijderd. De steekproef bestaat uit 59 respondenten, waarvan 28 mannen, 30 vrouwen en één respondent die 'Andere' aanduidde zonder verdere specificatie.

Wat betreft opleidingsvorm nemen 7 leerlingen uit TSO deel, 25 uit BSO, 2 uit KSO en 25 uit ASO. De variabele *Projectduur* toont aan dat 36 leerlingen niet deelnamen aan een project, terwijl 14 leerlingen kort deelnamen, 6 aan

een middellang project en 3 aan een langdurig project. Daarnaast blijkt uit de variabele *Warmste Week* dat 23 studenten reeds eerder een bijdrage leverden, terwijl 36 leerlingen dit nog niet deden.

De gemiddelde leeftijd van de respondenten bedraagt 15-16 jaar.

Daarnaast werd in de voorbereidende analyse omgegaan met ontbrekende waarden via multiple imputation. Aangezien het verwijderen van respondenten met ontbrekende data zou leiden tot een verdere verkleining van de beperkte steekproef ($n = 59$), werd gekozen voor een imputatiemethode om informatieverlies te beperken en de statistische betrouwbaarheid van de analyses te behouden. Omdat de aard van de ontbrekende data niet met zekerheid kan worden vastgesteld, werd binnen de multiple imputation procedure uitgegaan van de Missing at Random (MAR)-assumptie als werkbare veronderstelling.

De imputatie werd uitgevoerd met het Multivariate Imputation by Chained Equations (MICE)-algoritme (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). Hierbij werd gebruikgemaakt van predictive mean matching, een methode die ervoor zorgt dat geïmputeerde waarden realistisch blijven en aansluiten bij de verdeling van de geobserveerde data.

De imputatie gebeurde op itemniveau, waarbij inhoudelijk verwante items werden gebruikt om ontbrekende waarden te voorspellen. Daarnaast werd de variabele Projectonderwijs opgenomen als bijkomende predictor. In totaal werden vijf geïmputeerde datasets gegenereerd met tien iteraties per dataset.

Deze aanpak maakt het mogelijk om op een methodologisch verantwoorde manier om te gaan met ontbrekende gegevens, zonder onnodig veel observaties uit de analyse te verwijderen.

5.8.2 Betrouwbaarheid van de schalen

De interne consistentie van de verschillende constructen werd geëvalueerd aan de hand van Cronbach's alpha, een veelgebruikte maat voor schaalbetrouwbaarheid (Cronbach, 1951). In lijn met Taber (2017) worden waarden vanaf 0,70 doorgaans beschouwd als aanvaardbaar. Over het algemeen tonen de resultaten aan dat het merendeel van de schalen een aanvaardbare tot goede betrouwbaarheid vertoont.

Autonomie-ondersteuning ($\alpha = 0,89$) en de basisbehoeften autonomie ($\alpha = 0,81$), competentie ($\alpha = 0,78$) en verbondenheid ($\alpha = 0,76$) vertonen allen een goede interne consistentie. De items binnen deze schalen correleren sterk met de totaalscore, wat wijst op een consistente meting van de onderliggende constructen. Ook de schaal voor amotivatie ($\alpha = 0,82$) vertoont een goede betrouwbaarheid, met sterke item-totaal correlaties en geen indicaties voor problematische items.

De schaal voor geïdentificeerde motivatie vertoont een aanvaardbare interne consistentie ($\alpha = 0,78$). De items hangen voldoende samen en dragen elk bij aan de schaal, zonder dat het verwijderen van een item de betrouwbaarheid verbetert. Dit wijst op een stabiele en coherente meting van het construct.

De schalen voor geïntrojecteerde motivatie ($\alpha = 0,72$) en externe motivatie ($\alpha = 0,67$) vertonen een matige interne consistentie. Hoewel deze waarden net onder de vaak gehanteerde grens van 0,70 liggen, blijven de item-totaal correlaties aanvaardbaar. Deze schalen kunnen bijgevolg behouden worden, mits een voorzichtige interpretatie van de resultaten.

De schaal voor intrinsieke motivatie vertoont een lagere betrouwbaarheid ($\alpha = 0,64$), wat wijst op een beperkte interne consistentie. Een nadere analyse toont aan dat niet alle items sterk correleren met de totaalscore, wat

suggereert dat de schaal mogelijk heterogeen is of dat bepaalde items het construct minder goed meten. Resultaten met betrekking tot intrinsieke motivatie dienen daarom met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden.

Samenvattend kunnen de meeste schalen als betrouwbaar worden beschouwd, met uitzondering van de intrinsieke motivatieschaal, die een lagere interne consistentie vertoont en bijgevolg minder robuust is.

5.8.3 Beschrijvende statistieken van de variabelen

Tabel 5 geeft een overzicht van de beschrijvende statistieken van de belangrijkste variabelen in dit onderzoek. De perceptie van autonomie-ondersteuning heeft een gemiddelde score van 4,87 wat wijst op een relatief hoge ervaren autonomie-ondersteuning bij de respondenten. De verdeling is licht links-scheef (skewness = -0,39), wat betekent dat respondenten eerder hogere scores rapporteren.

Wat betreft de basisbehoeften scoren respondenten gemiddeld 4,68 op autonomie, 5,11 op competentie en 5,18 op verbondenheid. Dit suggereert dat de psychologische basisbehoeften over het algemeen goed vervuld zijn, met de hoogste gemiddelde score voor verbondenheid. Alle drie de variabelen vertonen een licht negatieve scheefheid (tussen -0,59 en -0,62), wat opnieuw wijst op een tendens naar hogere scores.

Voor motivatievormen ligt de gemiddelde score voor intrinsieke motivatie op 4,90 en voor geïdentificeerde motivatie op 4,91. Dit duidt op relatief hoge autonome motivatie bij de respondenten. De samengestelde variabele autonome motivatie bevestigt dit beeld met een gemiddelde van 4,90.

De gecontroleerde motivatievormen liggen lager: geïntrojecteerde motivatie heeft een gemiddelde van 4,27 en externe motivatie 4,42. Dit suggereert dat deze vormen van motivatie minder sterk aanwezig zijn in de steekproef.

Amotivatie vertoont de laagste gemiddelde score (gemiddelde = 3,90), wat aangeeft dat een gebrek aan motivatie relatief beperkt voorkomt bij de respondenten.

Over het algemeen vertonen alle variabelen een lichte negatieve scheefheid en een kurtosis dicht bij nul, wat wijst op de normale verdeling zonder extreme pieken. Dit ondersteunt de geschiktheid van de data voor verdere statistische analyses.

Variabele	n	gem	min	max	skew	kurtosis
Autonomie-ondersteuning	59	4,87	2,67	6,80	-0,39	-0,48
Autonomie	59	4,68	1,00	7,00	-0,59	-0,23
Competentie	59	5,11	2,00	7,00	-0,60	-0,27
Verbondenheid	59	5,18	2,00	7,00	-0,62	-0,47
Intrinsiek	59	4,90	2,75	6,50	-0,36	-0,89
Geïdentificeerd	59	4,91	2,00	7,00	-0,51	-0,38
Geïntrojecteerd	59	4,27	1,50	7,00	-0,19	-0,75
Extern	59	4,42	1,50	6,50	-0,48	-0,41
Amotivatie	59	3,90	1,00	6,75	-0,12	-0,91
Autonome motivatie	59	4,90	2,75	6,62	-0,46	-0,65

Tabel 5: Beschrijvende statistieken van de variabelen (n=aantal observaties, gem=gemiddelde, min=minimum, max=maximum, skew=skewness/scheefheid, kurtosis=welving)

6 Onderzoeksresultaten kwantitatieve analyse

In dit hoofdstuk worden de empirische resultaten van het onderzoek besproken in functie van de centrale onderzoeksvraag, met name de rol van projectonderwijs in motivatieprocessen, basisbehoeften en maatschappelijk engagement. De resultaten worden systematisch opgebouwd van assumptiecontroles, over correlaties en regressiemodellen, tot mediatie-analyses binnen het kader van de zelfdeterminatietheorie. Concreet wordt in **sectie 6.2** een correlatieanalyse uitgevoerd om de samenhangen tussen de centrale variabelen in kaart te brengen (**ESOV1**). Vervolgens wordt in **sectie 6.3** via regressieanalyse onderzocht in welke mate autonomie-ondersteuning de vervulling van basispsychologische behoeften voorspelt (**ESOV1**). In **sectie 6.5** wordt nagegaan in welke mate deze basisbehoeften op hun beurt de kwaliteit van motivatie verklaren (**ESOV2**).

Daarnaast wordt in **sectie 6.7** een mediatieanalyse uitgevoerd om te onderzoeken in welke mate de relatie tussen autonomie-ondersteuning en motivatie verloopt via de vervulling van basispsychologische behoeften (**ESOV4**). Verder wordt in **secties 6.4** en **6.6** de rol van projectonderwijs onderzocht, waarbij verschillen in autonomie-ondersteuning, motivatie en basisbehoeften tussen leerlingen die al dan niet deelnemen aan projectonderwijs centraal staan (**ESOV3**).

6.1 Assumptiecontrole en preliminaire analyses

Vooraleer de hypothesetoetsingen werden uitgevoerd, werd de geschiktheid van de data voor parametrische analyses onderzocht. Hierbij werd gebruikgemaakt van multicollineariteitsdiagnostiek, Shapiro-Wilk, Breusch-Pagan, Durbin-Watson- en RESET toetsen, en de assumpties voor de t-toetsen.

6.1.1 Multicollineariteit

Multicollineariteit werd geëvalueerd via de Variance Inflation Factors (VIF) met de eisen dat $VIF_i = \frac{1}{1-R_i^2} > 10$ en $\sqrt{VIF} > 5$. Alle predictoren hebben VIF-waarden tussen 1,43 en 1,95, wat ruim onder de gehanteerde grenswaarden ligt. Er is dus geen sprake van problematische multicollineariteit. Voor de regressiemodellen waarin zowel autonomie-ondersteuning als Project als predictoren werden opgenomen, werd multicollineariteit beoordeeld via Variance Inflation Factors (VIF). De VIF-waarden waren 1,011 voor beide predictoren in alle modellen. Dit ligt zeer dicht bij de theoretische ondergrens van 1, wat aangeeft dat er geen enkele multicollineariteit aanwezig is. Autonomie-ondersteuning en Project zijn dus volledig onafhankelijk in de dataset.

	Autonomie	Competentie	Verbondenheid
VIF vergelijking 1	1,95	1,91	1,43
	Autonomie-ondersteuning	Project	
VIF vergelijking 2	1,011	1,011	
VIF vergelijking 3	1,011	1,011	
VIF vergelijking 4	1,011	1,011	

Tabel 6: VIF-waarden voor **vergelijking 1**: $Autonome\ motivatie_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie_i + \beta_2 Competentie_i + \beta_3 Verbondenheid_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 2**: $Autonomie_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \beta_2 Project_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 3**: $Competentie_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \beta_2 Project_i + \varepsilon_i$ en **vergelijking 4**: $Competentie_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \beta_2 Project_i + \varepsilon_i$.

6.1.2 Normaliteit (1), variantie (2), onafhankelijkheid (3) en juiste specificatie (4)

De Shapiro-Wilk toetsen met nulhypothese H_0 : *De foutentermen zijn normaal verdeeld* en de voldane voorwaarde $15 \leq n < 2000$ met $n = 59$, tonen aan dat de residuen van alle regressiemodellen niet significant afwijken van normaliteit (alle $p > 0,05$). Voor de modellen met autonomie ($W=0,987$, $p=0,850$), competentie ($W=0,986$, $p=0,803$) en autonome motivatie ($W=0,977$, $p=0,480$) zijn alle p-waarden groter dan 0,05. Hiermee is de assumptie van normaal verdeelde residuen vervuld.

De aanname van homoscedasticiteit werd getest met de Breusch-Pagan toets, met nulhypothese H_0 : *De foutentermen zijn homoscedastisch*. Alle modellen vertonen niet-significante resultaten (alle $p > 0,05$): autonomie ($\chi^2 = 2,225$, $p = 0,136$), competentie ($\chi^2 = 0,239$, $p = 0,625$), verbondenheid ($\chi^2 = 2,244$, $p = 0,134$) en autonome motivatie ($\chi^2 = 0,877$, $p = 0,349$). Wat betekent dat er geen statistisch bewijs is voor heteroscedasticiteit en bijgevolg wijst op een constante variantie van de residuen.

De Durbin-Watson toets werd gebruikt om autocorrelatie te controleren met nulhypothese H_0 : *Er is geen autocorrelatie* toont voor alle modellen toetsingsgrootheden dicht bij 2 en niet-significante p-waarden: autonomie (DW = 2,005, $p = 0,966$), competentie (DW = 1,802, $p = 0,474$), verbondenheid (DW = 2,168, $p = 0,538$) en autonome motivatie (DW = 2,228, $p = 0,430$). Dit bevestigt dat de assumptie van onafhankelijke fouten wordt voldaan.

De Ramsey RESET-toets werd uitgevoerd om de correcte modelspecificatie te controleren, met nulhypothese H_0 : *Het model is correct gespecificeerd* toont voor drie van de vier modellen duidelijk niet-significante resultaten: autonomie ($p = 0,550$), competentie ($p = 0,250$) en verbondenheid ($p = 0,913$). De resultaten tonen aan dat voor alle modellen de p-waarden groter zijn dan 0,05, wat impliceert dat de nulhypothese niet verworpen kan worden. Dit wijst erop dat er geen statistisch bewijs is voor een foutieve functionele vorm of ontbrekende variabelen. Voor één model ligt de p-waarde ($p = 0,068$) dicht bij de significantiedrempel, wat een zwakke indicatie kan geven van mogelijke misspecificatie, maar dit is niet significant op het 5%-niveau.

Modelvergelijking	P-waarde (1)	P-waarde (2)	P-waarde (3)	P-waarde (4)
Vergelijking 1	0,850	0,136	0,966	0,550
Vergelijking 2	0,492	0,071	0,902	0,572
Vergelijking 3	0,803	0,625	0,474	0,250
Vergelijking 4	0,953	0,717	0,366	0,198
Vergelijking 5	0,241	0,134	0,538	0,913
Vergelijking 6	0,254	0,104	0,566	0,906
Vergelijking 6	0,480	0,349	0,340	0,068

Tabel 7: P-waarden voor de verscheidene modellen (met 1= Shapiro-Wilk toets, 2= Breusch-Pagan toets, 3= Durbin-Watson, 4= RESET toets) voor **vergelijking 1**: $\text{Autonomie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 2**: $\text{Autonomie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \beta_2 \text{Project}_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 3**: $\text{Competentie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 4**: $\text{Competentie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \beta_2 \text{Project}_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 5**: $\text{Verbondenheid}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \varepsilon_i$, **vergelijking 6**: $\text{Verbondenheid}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie ondersteuning}_i + \beta_2 \text{Project}_i + \varepsilon_i$ en **vergelijking 7**: $\text{Autonome motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie}_i + \beta_2 \text{Competentie}_i + \beta_3 \text{Verbondenheid}_i + \varepsilon_i$.

Deze resultaten bevestigen dat de klassieke assumpties van lineaire regressie niet geschonden worden en dat verdere inferentiële analyses betrouwbaar kunnen worden geïnterpreteerd.

6.1.3 Assumpties vergelijking van motivatie tussen projectgroepen

Om te onderzoeken of er een verschil bestaat in motivatie tussen de twee projectgroepen (Project = 0 versus Project = 1), werden onafhankelijke t-testen uitgevoerd voor de verschillende motivatievormen. Voorafgaand aan deze analyses werden de assumpties van normaliteit en homogeniteit van varianties gecontroleerd.

Voor **intrinsieke motivatie** toonde de Shapiro-Wilk test aan dat de verdeling in beide groepen niet significant afwijkt van normaliteit (groep 1: $p = 0,100$; groep 0: $p = 0,243$). Daarnaast wees de F-test op gelijkheid van varianties ($p = 0,477$), wat suggereert dat de spreiding van scores vergelijkbaar is tussen de groepen. Deze resultaten geven aan dat aan de assumpties voor het uitvoeren van een onafhankelijke t-test werd voldaan.

Ook voor de overige motivatievormen werden de assumpties nagegaan. Voor **geïdentificeerde motivatie** werd vastgesteld dat de normaliteitsassumptie niet volledig werd voldaan, aangezien groep 1 significant afwijkt van normaliteit ($p = 0,009$), terwijl groep 0 wel normaal verdeeld is ($p = 0,731$). De varianties bleken echter homogeen ($p = 0,570$).

Voor **geïntrojecteerde motivatie** werd in beide groepen voldaan aan de normaliteitsassumptie ($p = 0,333$ en $p = 0,924$), en ook de varianties waren homogeen ($p = 0,992$). Een gelijkaardig patroon werd vastgesteld voor **externe motivatie**, waarbij geen significante afwijkingen van normaliteit werden gevonden ($p = 0,152$ en $p = 0,548$) en de varianties gelijk waren ($p = 0,434$). Tot slot voldeden ook de assumpties voor **amotivatie**, met niet-significante Shapiro-Wilk testen ($p = 0,216$ en $p = 0,812$) en homogene varianties ($p = 0,298$).

Globaal kan geconcludeerd worden dat voor de meeste motivatievariabelen aan de assumpties van normaliteit en gelijke varianties wordt voldaan. Enkel voor geïdentificeerde motivatie is er een indicatie van niet-normaliteit in één van de groepen. Aangezien onafhankelijke t-testen relatief robuust zijn tegen beperkte afwijkingen van normaliteit, zeker bij vergelijkbare groepsgroottes, kunnen de analyses alsnog uitgevoerd en geïnterpreteerd worden. Wel is enige voorzichtigheid aangewezen bij de interpretatie van de resultaten voor deze specifieke motivatievorm.

	Groep 1	Groep 0	
	P-waarde (1)	P-waarde (1)	P-waarde (2)
Intrinsieke motivatie	0,100	0,243	0,477
Geïdentificeerde motivatie	0,009	0,731	0,570
Geïntrojecteerde motivatie	0,333	0,924	0,992
Externe motivatie	0,152	0,548	0,434
Amotivatie	0,216	0,812	0,298

Tabel 8: P-waarden voor de verscheidene modellen (met 1= Shapiro-Wilk toets, 2= F toets voor gelijke varianties).

6.2 Correlaties tussen autonomie-ondersteuning, basisbehoeften en motivatie (ESOV1)

De bivariate correlaties tonen een consistent patroon dat sterk aansluit bij de zelfdeterminatietheorie. De correlaties tussen autonomie-ondersteuning, de drie basispsychologische behoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) en autonome motivatie tonen een consistent positief patroon van samenhang tussen alle variabelen. Autonomie-ondersteuning vertoont een sterke positieve correlatie met autonomie ($r = 0,712$) en competentie ($r = 0,688$), en een matigere, maar nog steeds duidelijke positieve relatie met verbondenheid ($r = 0,438$). Dit wijst erop dat hogere niveaus van ervaren behoefteondersteuning in belangrijke mate samenhangen met een grotere mate van ervaren autonomie en competentie, terwijl de relatie met verbondenheid minder uitgesproken is.

Daarnaast hangt autonomie-ondersteuning ook positief samen met autonome motivatie ($r = 0,635$), wat suggereert dat een hogere mate van behoefteondersteuning gepaard gaat met een sterkere intrinsieke of zelfgestuurde motivatie. Dit resultaat is in lijn met de verwachting vanuit de zelfdeterminatietheorie, waarin wordt gesteld dat behoefteondersteuning een belangrijke antecedent is van autonome motivatie.

Wat betreft de onderlinge relaties tussen de psychologische basisbehoeften, worden eveneens duidelijke positieve correlaties waargenomen. Autonomie en competentie vertonen een relatief sterke samenhang ($r = 0,667$), terwijl autonomie en verbondenheid ($r = 0,510$) en competentie en verbondenheid ($r = 0,493$) middelsterke positieve verbanden laten zien. Dit wijst erop dat de drie basisbehoeften weliswaar conceptueel onderscheiden constructen zijn, maar in de praktijk duidelijk met elkaar verbonden zijn.

Ten slotte vertoont autonome motivatie een positieve relatie met alle drie de basisbehoeften. De sterkste correlatie wordt gevonden met autonomie ($r = 0,564$), gevolgd door competentie ($r = 0,522$), terwijl de relatie met verbondenheid het zwakst is ($r = 0,334$). Dit patroon suggereert dat autonome motivatie vooral samenhangt met gevoelens van autonomie en competentie, en in mindere mate met verbondenheid.

Samenvattend tonen de resultaten een coherent patroon waarbij autonomie-ondersteuning positief samenhangt met zowel de basisbehoeften als autonome motivatie, en waarbij autonomie en competentie de sterkste onderlinge en motivationele verbanden vertonen binnen het model. Binnen SDT betekent dit dat een meer behoefteondersteunende leeromgeving systematisch samenhangt met een hogere bevrediging van psychologische basisbehoeften en een hogere autonome motivatie. De sterkste relaties worden gevonden met autonomie en competentie, wat suggereert dat deze behoeften het meest direct worden beïnvloed door de ervaren leeromgeving. Verbondenheid vertoont een zwakkere correlatie, wat theoretisch verklaarbaar is doordat deze behoefte sterker relationeel en interpersoonlijk bepaald is.

	AO	A	C	V	AM
AO	1,000	0,712	0,688	0,438	0,635
A	0,712	1,000	0,667	0,510	0,564
C	0,688	0,667	1,000	0,493	0,522
V	0,438	0,510	0,493	1,000	0,334
AM	0,635	0,564	0,522	0,334	1,000

Tabel 9: Correlatiematrix (met AO= autonomie-ondersteuning, A= autonomie, C= competentie, V= verbondenheid, AM= autonome motivatie).

6.3 Effect van behoefteondersteuning op basisbehoeften (ESOV1)

Voor elk van de basisbehoeften werd een lineair regressiemodel geschat, zie **sectie 5.5.1**.

Coëfficiënten	Estimate	Std.Error	t value	P(> t)
$Autonomie_i$ $= \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,6173
Intercept	-0,01464	0,53537	-0,027	0,978
Autonomie-ondersteuning	0,96616	0,10757	8,981	5,25e-12
$Competentie_i$ $= \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,5778
Intercept	0,9962	0,5010	1,989	0,0522
Autonomie-ondersteuning	0,8327	0,1007	8,272	6,33e-11
$Verbondenheid_i$ $= \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,3139
Intercept	1,6379	0,7428	2,205	0.0321
Autonomie-ondersteuning	0,7138	0,1492	4,783	1,57e-05

Tabel 10: Output regressies beschreven in sectie 5.5.1.

De resultaten tonen aan dat autonomie-ondersteuning de sterkste en consistentste predictor is van alle drie de basisbehoeften.

Voor autonomie is het effect bijzonder uitgesproken ($\beta = 0,966$, $p < 0,001$), waarbij door het model 61,7% van de variantie kan worden verklaard ($R^2 = 0,6173$). Dit wijst op een zeer sterke relatie tussen ervaren autonomie-ondersteuning en het gevoel van autonomie bij leerlingen.

Ook voor competentie wordt een sterk en significant effect gevonden ($\beta = 0,833$, $p < 0,001$), met een verklaarde variantie van $R^2 = 0,5778$. Dit suggereert dat een behoefteondersteunende leeromgeving niet alleen keuzevrijheid ondersteunt, maar ook bijdraagt aan het gevoel van bekwaamheid.

Voor verbondenheid blijft het effect significant ($\beta = 0,714$, $p < 0,001$), maar is de verklaarde variantie duidelijk lager ($R^2 = 0,3139$). Dit wijst erop dat autonomie-ondersteuning wel samenhangt met verbondenheid, maar dat andere factoren, zoals sociale interacties en klasdynamiek, hier waarschijnlijk een grotere rol spelen.

Deze bevindingen ondersteunen de kernveronderstelling van de zelfdeterminatietheorie (SDT) dat behoefteondersteuning een directe determinant is van behoeftebevrediging. Tegelijk tonen de verschillen in effectgrootte een duidelijke hiërarchie, waarbij autonomie en competentie sterker beïnvloed worden dan verbondenheid. Dit is theoretisch coherent, aangezien autonomie-ondersteuning primair betrekking heeft op didactische en pedagogische interacties, terwijl verbondenheid sterker verankerd is in interpersoonlijke relaties.

6.4 Moderatie door projectcontext (ESOV3)

Om te onderzoeken of projectonderwijs een rol speelt, werd projectonderwijs opgenomen als verklarende variabele in een meervoudig regressiemodel met autonomie-ondersteuning, zie **sectie 5.5.3**.

Coëfficiënten	Estimate	Std.Error	t value	P(> t)
$Autonomie_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \beta_2 Project_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,6405
Intercept	-0,2677	0,5432	-0,493	0,6243
Autonomie-ondersteuning	0,9858	0,1059	9,308	2,06e-12
Project	0,3899	0,2195	1,776	0,0819
$Competentie_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \beta_2 Project_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,5883
Intercept	0,8445	0,5179	1,631	0,109
Autonomie-ondersteuning	0,8444	0,1010	8,364	5,34e-11
Project	0,2337	0,2093	1,117	0,270
$Verbondenheid_i = \beta_0 + \beta_1 Autonomie\ ondersteuning_i + \beta_2 Project_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,3145
Intercept	1,59375	0,77718	2,051	0,0457
Autonomie-ondersteuning	0,71722	0,15152	4,734	1,92e-05
Project	0,06808	0,31406	0,217	0,8293

Tabel 11: Output regressies beschreven in sectie 5.5.3.

De resultaten tonen dat autonomie-ondersteuning in alle modellen een sterke en significante predictor blijft ($p < 0,001$), met coëfficiënten die vrijwel identiek zijn aan die in de enkelvoudige modellen. Dit wijst op een robuust effect dat onafhankelijk is van de projectcontext. De variabele *Project* blijkt daarentegen in geen enkel model significant (autonomie: $p = 0,082$; competentie: $p = 0,270$; verbondenheid: $p = 0,829$). Hoewel er voor autonomie een zwakke tendens zichtbaar is, bereikt deze geen statistische significantie. Daarnaast is de toename in verklaarde variantie zeer beperkt (bijvoorbeeld van $R^2 = 0,617$ naar $R^2 = 0,641$ voor autonomie), wat aangeeft dat projectcontext nauwelijks bijkomende verklaringskracht biedt bovenop autonomie-ondersteuning. Deze resultaten impliceren dat de relatie tussen behoefteondersteuning en basisbehoeften stabiel blijft ongeacht de projectcontext. Binnen SDT ondersteunt dit het idee dat motivationele processen in essentie worden aangedreven door psychologische mechanismen, en minder afhankelijk zijn van specifieke didactische vormen zoals projectonderwijs.

6.5 Van basisbehoeften naar autonome motivatie (ESOV2)

De relatie tussen de basisbehoeften en autonome motivatie werd onderzocht via een meervoudig regressiemodel (zie 5.5.2):

Coëfficiënten	Estimate	Std.Error	t value	P(> t)
$\text{Autonome motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Autonomie}_i + \beta_2 \text{Competentie}_i + \beta_3 \text{Verbondenheid}_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,3567
Intercept	1,789020	0,707277	2,529	0,0152
Autonomie	0,372173	0,164888	2,257	0,0291
Competentie	0,265233	0,172103	1,541	0,1306
Verbondenheid	0,007329	0,126413	0,058	0,9540

Tabel 12: Output regressies beschreven in sectie 5.5.2.

De resultaten tonen dat enkel autonomie een significante predictor is van autonome motivatie ($\beta = 0,372$, $p = 0,029$). Competentie ($p = 0,131$) en verbondenheid ($p = 0,954$) blijken geen significante unieke bijdrage te leveren wanneer gecontroleerd wordt voor de andere behoeften. Het model verklaart 35,7% van de variantie ($R^2 = 0,3567$) en is globaal significant ($p < 0,001$).

Deze bevinding is theoretisch relevant binnen SDT. Hoewel alle drie de basisbehoeften als essentieel worden beschouwd, suggereert dit resultaat dat autonomie in deze steekproef de meest directe determinant is van autonome motivatie. Een mogelijke verklaring is dat autonomie conceptueel het dichtst aanleunt bij motivatie (gevoel van keuze en zelfsturing). Daarnaast kan er sprake zijn van inhoudelijke overlap tussen de behoeften, waardoor autonomie de grootste unieke variantie in het model absorbeert.

6.6 Groepsverschillen in motivatie (ESOV3)

Om verschillen tussen projectgroepen te onderzoeken, werd voor elke motivatievorm een t-test uitgevoerd met toetsingsgrootheid $t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_0}{SE}$, zie sectie 5.5.3.

Coëfficiënten	Estimate	Std.Error	t value	P(> t)
$\text{Intrinsieke motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Project}_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,05286
Intercept	4,7768	0,1899	25,160	<2e-16
Project	0,4732	0,2986	1,585	0,12
$\text{Geïdentificeerde motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Project}_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,01331
Intercept	4,7857	0,2178	21,970	<2e-16
Project	0,2669	0,3426	0,779	0,44
$\text{Geïntrojecteerde motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Project}_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,000515
Intercept	4,2946	0,2412	17,804	<2e-16
Project	-0,0578	0,3794	-0,152	0,88
$\text{Externe motivatie}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Project}_i + \varepsilon_i$				
				R² = 0,003219

Intercept	4,3571	0,2445	17,819	<2e-16
Project	-0,1466	0,3846	-0,381	0,705
$Amotivat_{ie_i} = \beta_0 + \beta_1 Project_i + \varepsilon_i$				R² = 0,000181
Intercept	3,7232	0,2746	13,56	<2e-16
Project	-0,0390	0,4319	-0,09	0,928

Tabel 13: Output regressies beschreven in sectie 5.5.3.

De resultaten tonen dat geen enkele motivatievorm significant verschilt tussen projectgroepen (alle $p > 0,05$). Hoewel intrinsieke motivatie een lichte positieve tendens vertoont ($\beta = 0,473$; $p = 0,12$), is dit effect niet significant. Voor de overige motivatievormen zijn de effecten zeer klein en de verklaarde variantie verwaarloosbaar ($R^2 \approx 0$).

Deze bevinding suggereert dat projectcontext op zich geen directe invloed heeft op motivatie. Dit ondersteunt de hypothese dat motivatie voornamelijk wordt bepaald door onderliggende psychologische processen (zoals behoeftebevrediging), eerder dan door het type onderwijscontext.

6.7 Mediatieanalyse binnen SDT (ESOV4)

Het mediatiemodel waarin gekeken wordt of autonomie-ondersteuning leidt tot autonome motivatie, slechts wanneer zij resulteert in de vervulling van basispsychologische behoeften, zie sectie 5.5.4.

						Globale model	
						Test statistiek	8,273
						Vrijheidsgraden	1
						P-waarde	0,004
Coëfficiënten	Estimate	Std.Error	z value	P(> z)	Std.lv	Std.all	
Regressies							
$Autonomie_i = \alpha_0 + a \text{ Autonomie ondersteuning}_i + \varepsilon_i$	0,799	0,115	6,942	0,000	0,799	0,712	
$Autonome motivatie_i = \beta_0 + b \cdot Autonomie_i + \varepsilon_i$	0,544	0,116	4,685	0,000	0,544	0,564	
Varianties							
<i>Autonomie</i>	0,543	0,112	4,848	0,000	0,543	0,494	
<i>Autonome motivatie</i>	0,697	0,144	4,848	0,000	0,697	0,682	
Gedefinieerde parameters							
Indirect	0,434	0,112	3,883	0,000	0,434	0,401	

Tabel 14: Output regressies beschreven in sectie 5.5.4 met std.lv=gestandaardiseerde coëfficiënten waarbij alle latente variabelen een variantie van 1 krijgen en std.all=volledig gestandaardiseerde coëfficiënten waarbij alle variabelen (latente en geobserveerde) een variantie van 1 krijgen.

Het globale model werd geschat met Maximum Likelihood (ML). De fit van het model is echter niet optimaal: $\chi^2(1) = 8,273$, $p = 0,004$. Dit betekent dat het model significant afwijkt van de geobserveerde data, wat binnen de klassieke SEM-interpretatie wijst op een beperkte model-fit.

Deze bevinding dient echter genuanceerd te worden. Enerzijds is het model zeer eenvoudig gespecificeerd, met slechts één mediatiepad, waardoor het een beperkte flexibiliteit heeft om de volledige covariantiematrix accuraat te reproduceren. Anderzijds kan ook de relatief kleine steekproefgrootte ($n = 59$) een rol spelen. SEM-analyses zijn gevoelig voor steekproefgrootte, en bij kleinere samples kan dit leiden tot instabiele schattingen en een minder goede globale model-fit.

Daarnaast kan de beperkte fit erop wijzen dat het model mogelijk onvolledig gespecificeerd is. In lijn met de zelfdeterminatietheorie (SDT) is het plausibel dat naast autonomie ook andere basispsychologische behoeften, zoals competentie en verbondenheid, een rol spelen in het verklaren van motivatie. Het uitsluiten van deze variabelen in het mediatiemodel kan ertoe leiden dat relevante covariantiestructuren niet worden meegenomen, wat zich vertaalt in een minder goede model-fit.

De analyse van de padcoëfficiënten toont aan dat er duidelijke en significante relaties bestaan tussen de variabelen in het mediatiemodel. Eerst is er het a-pad, waarbij autonomie wordt verklaard door autonomie-ondersteuning volgens het model $Autonomie_i = \alpha_0 + 0,799 \cdot Autonomie\ ondersteuning_i + \varepsilon_i$. Dit effect is sterk en positief significant ($a = 0,799$, $z = 6,942$, $p < 0,001$) met een gestandaardiseerde coëfficiënt van $\beta = 0,712$, wat aangeeft dat een behoefteondersteunende leeromgeving sterk samenhangt met hogere ervaren autonomie. Vervolgens toont het b-pad, waarbij autonome motivatie (AM) wordt verklaard door autonomie ($AM_i = \beta_0 + 0,544 \cdot Autonomie_i + \varepsilon_i$), eveneens een significant en positief effect ($b = 0,544$, $z = 4,685$, $p < 0,001$) met een gestandaardiseerd effect van $\beta = 0,564$, wat impliceert dat autonomie rechtstreeks bijdraagt aan hogere autonome motivatie. Tot slot blijkt ook het indirecte effect significant te zijn, berekend als $0,799 \times 0,544 \approx 0,434$, met $z = 3,883$, $p < 0,001$ en een gestandaardiseerde coëfficiënt van $\beta = 0,401$. Dit bevestigt dat autonomie een significante mediërende rol speelt in de relatie tussen autonomie-ondersteuning en autonome motivatie.

Deze resultaten bieden sterke ondersteuning voor de centrale mechanismen van SDT. De theorie stelt dat sociale contexten enkel invloed hebben op motivatie via de bevrediging van psychologische basisbehoeften. Dit model bevestigt dat principe expliciet. De significante indirecte effectcoëfficiënt toont aan dat de invloed van een behoefteondersteunende context op motivatie niet rechtstreeks is, maar volledig verloopt via autonomie. Dit is in lijn met SDT, waarin autonomie wordt beschouwd als de meest proximale psychologische determinant van intrinsieke en autonome vormen van motivatie. De resultaten tonen dat autonomie zowel sterk wordt beïnvloed door autonomie-ondersteuning ($a = 0,799$) als sterk motivatie voorspelt ($b = 0,544$). Dit ondersteunt de fundamentele SDT-stelling dat motivatie niet direct wordt “gegeven” door de context, maar ontstaat via interne psychologische processen, met autonomie als sleutelmechanisme.

7 Onderzoekresultaten kwalitatieve analyse

Dit hoofdstuk presenteert de resultaten van het kwalitatieve onderzoek naar de implementatie van projectonderwijs in het Vlaamse secundair onderwijs. De analyse focust op de ervaren drempels en randvoorwaarden (ESOVS), de invloed hiervan op autonomie-ondersteuning (ESOV6), en de perceptie van leerkrachten met betrekking tot motivatie, actiecompetentie en maatschappelijk engagement (ESOV7).

De resultaten zijn opgebouwd rond vijf centrale thema's:

1. Drempels bij implementatie
2. Randvoorwaarden en ondersteuning
3. Autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften
4. Motivatie van leerlingen
5. Actiecompetentie en maatschappelijk engagement

Deze thematische opbouw maakt zichtbaar hoe de implementatie van projectonderwijs wordt bepaald door een samenspel van structurele, pedagogische en contextuele factoren die elkaar wederzijds beïnvloeden (Braun en Clarke, 2006).

7.1 Implementatiedrempels van projectonderwijs (ESOVS)

7.1.1 Tijdsdruk en structurele organisatie van onderwijs

Tijdsdruk wordt door respondenten bijna unaniem benoemd als een structurele belemmering voor de implementatie van projectonderwijs (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 3; Respondent 4; Respondent 5; Respondent 6). Binnen het huidige curriculum is de beschikbare lestijd vaak onvoldoende om projectmatig werken kwalitatief te integreren, waardoor een deel van het werk verschuift naar de thuissituatie en door leerlingen als bijkomende belasting wordt ervaren. Zoals Respondent 1 aangeeft, krijgen leerlingen “amper tijd [...] misschien twee keer in een heel semester”, wat de beperkte inbedding in de lestijd scherp illustreert. Deze dynamiek wijst op een fundamentele spanning tussen de tijdsintensieve aard van projectonderwijs en de organisatie van het traditionele onderwijs.

Tijdsdruk manifesteert zich bovendien breder dan lestijd alleen. De voorbereiding en opvolging van projecten worden als bijzonder tijdsintensief ervaren, zeker in combinatie met administratieve taken en overleg, waardoor tijd niet alleen schaars maar ook gefragmenteerd wordt. Structureel lesverlies en verschillen tussen klasgroepen versterken deze druk, net als organisatorische beperkingen zoals beperkte overlegmomenten en complexe uurroosters.

Tegelijk wordt benadrukt dat tijdsdruk niet inherent is aan projectonderwijs, maar voortkomt uit de huidige onderwijsorganisatie. Volgens Respondent 7 creëert een alternatieve organisatievorm meer mogelijkheden, wat suggereert dat een structurele inbedding van projectonderwijs de ervaren tijdsdruk kan verminderen. Ook de fragmentatie van lestijden speelt hierin een rol: korte lesblokken bemoeilijken de continuïteit van projectwerk en verhogen de organisatorische complexiteit (Respondent 3).

7.1.2 Leerplan tussen flexibiliteit en onzekerheid

Het leerplan wordt ervaren als een ambivalente factor die zowel ruimte als onzekerheid creëert (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 3; Respondent 4; Respondent 7; Respondent 5; Respondent 6). Enerzijds laat het voldoende flexibiliteit toe om projectonderwijs te integreren, anderzijds leidt deze openheid tot een gebrek aan

houvast. Respondent 1 beschrijft hoe de brede interpretatiemogelijkheden het gevoel geven dat men “maar wat doet”, wat wijst op onzekerheid over de juiste invulling.

Deze spanning lijkt minder te liggen bij het leerplan zelf dan bij de manier waarop het wordt toegepast. Respondent 5 benadrukt dat het leerplan minder beperkend wordt wanneer doelstellingen expliciet aan projecten worden gekoppeld, wat wijst op het belang van didactische vertaalslag. Ook Respondent 7 onderstreept dat er ruimte is om leerdoelen via projectmatige werkvormen te realiseren, maar dat deze pas tot uiting komt in de concrete interpretatie.

Tegelijk ontstaat een spanningsveld tussen deze flexibiliteit en de klasrealiteit. De omvang van de leerstof en de minimumdoelen maken het moeilijk om meerdere projecten te integreren zonder tijdsdruk te creëren (Respondent 6), wat wijst op een kloof tussen theoretische mogelijkheden en praktische haalbaarheid. Respondent 3 vult aan dat vooral de complexiteit van leerplannen, in tegenstelling tot de relatief flexibele eindtermen, onzekerheid creëert, zeker bij minder ervaren leerkrachten.

7.1.3 Professionele onzekerheid en handelingsverlegenheid bij leerkrachten

Onzekerheid en zelftwijfel vormen een belangrijke psychologische drempel in de implementatie van projectonderwijs (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7; Respondent 4; Respondent 5; Respondent 6). Leerkrachten stellen hun aanpak regelmatig in vraag door een gebrek aan ervaring, voorbeelden en didactische houvast, zoals blijkt uit de twijfel van Respondent 1 of haar aanpak “wel iets goeds” is.

Deze onzekerheid krijgt verschillende invullingen. Waar Respondent 5 vooral wijst op een gebrek aan didactische expertise en leerkrachten beschrijft als autodidacten die via trial-and-error werken, benadrukt Respondent 6 de gevoeligheid van bepaalde thema's, die extra voorzichtigheid vereisen en onzekerheid versterken.

Volgens Respondent 7 leidt deze onzekerheid ertoe dat leerkrachten terugvallen op vertrouwde methodes, waarbij klassieke lesvormen, “zoals het volgen van een recept”, meer controle en voorspelbaarheid bieden. Dit illustreert hoe onzekerheid innovatie kan afremmen en bestaande praktijken bestendigt.

Ook op klasniveau speelt onzekerheid een rol: leerkrachten twijfelen aan de respons en capaciteiten van leerlingen, ervaren moeilijkheden in het loslaten van controle en vinden het formuleren van de juiste vragen uitdagend (Respondent 4). Respondent 3 koppelt deze onzekerheid aan een gebrek aan opleiding in interactieve werkvormen en benadrukt dat naast structurele factoren ook individuele bereidheid en competentie bepalend zijn.

7.1.4 Materiële en didactische ondersteuningsnoden

Materiële en praktische voorwaarden worden gezien als belangrijke randvoorwaarden voor de haalbaarheid van projectonderwijs (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 4; Respondent 5; Respondent 6). Tekorten aan basisvoorzieningen kunnen de uitvoering van projecten rechtstreeks belemmeren, zoals blijkt uit de verwijzing van Respondent 1 naar het ontbreken van elementaire middelen zoals zeep of warm water.

Daarnaast wordt samenwerking als essentieel maar niet vanzelfsprekend ervaren. Het individueel dragen van projecten verhoogt de werkdruk en beperkt de kwaliteit en innovatie, waarbij Respondent 6 benadrukt dat projectonderwijs “bijna niet alleen te doen is”. Het ontbreken van samenwerking binnen en tussen vakgroepen vormt dan ook een belangrijke drempel.

Tegelijk nuanceert Respondent 3 het belang van materiële middelen en verschuift zij de focus naar tijdsinvestering en didactische competenties. Hiermee wordt duidelijk dat niet alleen externe randvoorwaarden, maar ook de pedagogische invulling bepalend zijn.

7.1.5 Evaluatie als spanningsveld tussen objectiviteit en leerproces

Evaluatie binnen projectonderwijs wordt ervaren als complex en vaak problematisch (Respondent 1; Respondent 2). De perceptie van subjectiviteit speelt hierin een centrale rol en creëert onzekerheid bij zowel leerkrachten als leerlingen. Respondent 1 wijst erop dat evaluatie “heel subjectief” kan aanvoelen, wat het competentiegevoel van leerlingen ondermijnt.

Deze onzekerheid wordt versterkt door verschillen in evaluatiestijl tussen leerkrachten, wat leidt tot ongelijkheid en strategisch gedrag bij leerlingen (Respondent 2). Hierdoor verschuift de focus van leren naar presteren en komt de eerlijke perceptie onder druk te staan.

De evaluatieproblematiek raakt bovendien aan onzekerheid over de inhoudelijke dekking van het curriculum. Respondent 7 stelt de vraag of leerlingen voldoende geïnspireerd worden en of er genoeg kadering is om alle leerdoelen te bereiken, terwijl Respondent 4 aangeeft dat thematische ‘kapstokken’ kunnen helpen om structuur en doelgerichtheid te waarborgen.

Tegelijk nuanceert Respondent 3 deze complexiteit door te stellen dat projectonderwijs niet moeilijker te evalueren is, maar een andere aanpak vereist, waarbij ook klassieke evaluatievormen een plaats kunnen behouden.

7.1.6 Contextuele klasrealiteit en leerlingdiversiteit

De haalbaarheid van projectonderwijs blijkt sterk afhankelijk van de school- en klascontext (Respondent 2; Respondent 5; Respondent 6). Socio-economische factoren, taalachterstand en verhoogde zorgnoden bemoeilijken de implementatie en vereisen bijkomende ondersteuning (Respondent 2).

Daarnaast vraagt projectonderwijs een hoge mate van differentiatie, wat vooral uitdagend wordt in grote en heterogene klasgroepen. Volgens Respondent 6 maken beperkte zelfstandigheid van leerlingen en klasgrootte het moeilijk om projecten effectief te organiseren.

Deze bevindingen tonen aan dat projectonderwijs sterk contextafhankelijk is en niet los kan worden gezien van de concrete klasrealiteit.

7.1.7 Schoolorganisatie en structurele rigiditeit

Ten slotte worden ook bredere organisatorische structuren binnen scholen ervaren als fundamentele beperkingen (Respondent 7; Respondent 6; Respondent 3). Traditionele kenmerken zoals vaste uurroosters en vakgebonden structuren beperken de flexibiliteit die projectonderwijs vereist, terwijl weerstand bij leerkrachten en een gebrek aan gedeelde visie de implementatie bemoeilijken.

Hoewel alternatieve organisatie modellen volgens Respondent 7 meer mogelijkheden bieden, botst projectonderwijs in de praktijk vaak op een rigide systeem met vaste regels en structuren. Respondent 3 beschouwt deze spanning als inherent aan het huidige onderwijsmodel, waardoor projectmatig werken moeilijk te verzoenen valt met de bestaande organisatie.

7.2 Randvoorwaarden voor implementatie en kwaliteitsvolle uitvoering (ESOV5-6)

De voorgaande resultaten tonen aan dat de implementatie van projectonderwijs gepaard gaat met verschillende structurele, organisatorische en pedagogische drempels. Deze drempels wijzen echter niet enkel op beperkingen, maar impliceren ook dat bepaalde randvoorwaarden cruciaal zijn om projectonderwijs haalbaar en kwaliteitsvol te maken. In wat volgt worden deze ondersteunende factoren verder uitgediept.

7.2.1 Schoolinterne ondersteuning en samenwerking

Ondersteuning binnen de schoolcontext is cruciaal (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7; Respondent 4; Respondent 5; Respondent 6). Samenwerking wordt niet alleen als noodzakelijk gezien, maar ook als bron van tijdswinst en inhoudelijke meerwaarde: vakoverschrijdende projecten zijn rijker en duurzamer dan individuele initiatieven (Respondent 5; Respondent 6). Zowel collegiale samenwerking als steun van de directie zijn essentieel, aangezien een gebrek hieraan leidt tot overbelasting wanneer projecten door één leerkracht gedragen worden. Zoals Respondent 1 stelt: “Ondersteuning vanuit de directie en collega’s is de kern... iemand die het alleen doet, dat is niet haalbaar” (Respondent 1, 2026).

Tegelijk nuanceert Respondent 2 dat directies vaak bereid zijn om te ondersteunen, maar zelf kampen met hoge werkdruk, waardoor initiatief en verantwoordelijkheid grotendeels bij leerkrachten liggen (Respondent 2). Dit kan leiden tot een gebrek aan sturing en coördinatie. Daarnaast benadrukken Respondent 7 en Respondent 4 dat vertrouwen een fundamentele voorwaarde is op alle niveaus (overheid-school-leerkracht-leerling); zonder dit vertrouwen dreigt schijnparticipatie (Respondent 7; Respondent 4).

Aanvullend wijst Respondent 3 op het belang van concrete, laagdrempelige ondersteuning. Kant-en-klare materialen zoals lesfiches, uitgewerkte projecten en methodieken verlagen de instapdrempel aanzienlijk, terwijl het huidige gebrek aan overzicht en kennisdeling maakt dat bestaande initiatieven versnipperd en onderbenut blijven. Dit wijst op de nood aan structurele ondersteuning, bijvoorbeeld via een specifieke rol binnen de school voor de ontwikkeling en coördinatie van projectonderwijs.

7.2.2 Nood aan structurele inbedding en langetermijnvisie

Projectonderwijs wordt vandaag vaak ad hoc georganiseerd, wat de duurzaamheid en effectiviteit beperkt (Respondent 1; Respondent 2). Respondenten pleiten daarom voor een meer structurele verankering. Vroegtijdige planning is daarbij essentieel: “Ze moeten daar meer bij de start van het schooljaar over nadenken” (Respondent 1, 2026), onder meer via gezamenlijke brainstorms en een bewuste tijdsinvestering aan het begin van het schooljaar.

Daarnaast blijft projectonderwijs vaak fragmentarisch en vakgebonden, terwijl er nood is aan schoolbrede initiatieven en een langetermijnvisie (Respondent 2). Respondent 7 stelt dat dit zelfs een fundamentele herdenking van het onderwijssysteem vereist, met flexibele uurroosters, geïntegreerde leerpaden en een verschuiving waarbij projectonderwijs de kern vormt (Respondent 7). Tegelijk wijst Respondent 5 op een belangrijke nuance: zowel een tekort als een overaanbod aan projecten kan problematisch zijn, aangezien een overmaat leidt tot versnippering, minder diepgang en verhoogde werkdruk. Structurele inbedding vereist dus ook duidelijke keuzes en afstemming.

7.2.3 Behoeft aan concrete kaders, voorbeelden en didactische ondersteuning

Leerkrachten ervaren een gebrek aan concrete richtlijnen en praktische handvatten voor projectonderwijs (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7; Respondent 4), wat leidt tot onzekerheid over de implementatie: “Je

moet een project doen... ja wat?" (Respondent 1, 2026). Er is daarom nood aan uitgewerkte formats, best practices en toepasbare voorbeelden die fungeren als 'kapstokken' (Respondent 1).

Daarnaast vragen leerkrachten om meer transparantie en voorspelbaarheid vanuit beleid, onder meer rond verwachtingen en middelen (Respondent 2). Voorbeelden moeten niet alleen inspireren, maar ook haalbaar zijn binnen bestaande schoolstructuren. Daarom pleit Respondent 7 voor een stapsgewijze aanpak via kleinere initiatieven zoals projectdagen en vakoverstijgende activiteiten. Respondent 4 benadrukt dat vooral de 'hoe-vraag' centraal staat, met nood aan concrete methodieken en tools.

Bijkomende ondersteuning blijft hierbij essentieel. Respondent 5 wijst op het belang van gerichte bijscholing, terwijl Respondent 6 vraagt naar kant-en-klare projectpakketten gekoppeld aan leerplandoelen, aangezien het ontbreken hiervan de drempel verhoogt (Respondent 5; Respondent 6). Respondent 3 bevestigt dit en benadrukt dat ondersteuning niet alleen uit materialen mag bestaan, maar ook uit didactische begeleiding. Een stapsgewijze aanpak verlaagt de drempel, terwijl ook de lerarenopleiding momenteel onvoldoende voorbereidt op projectmatig en interactief werken.

7.2.4 Nood aan contextgevoelig en gedifferentieerd onderwijsbeleid

Een bijkomende randvoorwaarde is de nood aan meer contextgevoelig beleid (Respondent 2). Respondenten bekritiseren dat scholen vaak uniform benaderd worden: "Scholen worden over één kam geschoren" (Respondent 2, 2026).

Nochtans bestaan er aanzienlijke verschillen tussen stedelijke en landelijke scholen, evenals tussen diverse en meer homogene leerlingenpopulaties (Respondent 2). Deze contextuele variatie beïnvloedt de haalbaarheid en concrete invulling van projectonderwijs, wat wijst op de nood aan gedifferentieerd beleid dat rekening houdt met de specifieke schoolcontext.

7.3 Leerlingervaring I: autonomie-ondersteuning en basispsychologische behoeften (ESOV6)

Hoewel randvoorwaarden zoals ondersteuning, structuur en duidelijke kaders essentieel blijken voor de implementatie van projectonderwijs, zeggen ze nog weinig over hoe leerlingen dit onderwijs ervaren en opnemen. Om dieper te begrijpen hoe projectonderwijs werkt op het niveau van de leerling, wordt in het volgende deel ingezoomd op autonomie-ondersteuning en de drie basispsychologische behoeften.

Autonomie blijkt een centrale en onderscheidende factor (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7; Respondent 4). Leerlingen krijgen inspraak in thema's, aanpak en uitwerking, maar autonomie is breder dan louter keuzevrijheid: ze omvat ook de manier waarop leerlingen hun leerproces vormgeven ("Autonomie zit niet alleen in wat ze kiezen, maar ook in hoe ze het doen." (Respondent 7, 2026)). Deze autonomie kan bovendien kleinschalig beginnen, via eenvoudige vormen van inspraak en het gevoel gehoord te worden (Respondent 4). Tegelijk is ze ongelijk verdeeld: niet alle leerlingen participeren even actief, en minderheidsposities kunnen deelname belemmeren ("Degenen in de minderheid durven minder hun mening geven." (Respondent 2, 2026)). Ook nemen sommige leerlingen weinig initiatief en volgen ze de groep (Respondent 5; Respondent 6). In die zin vraagt autonomie om differentiatie en begeleiding, zeker in beroepscontexten (Respondent 3). Belangrijk is dat autonomie verder reikt dan keuzes binnen een project: ook betrokkenheid bij de totstandkoming ervan versterkt eigenaarschap en engagement, waardoor autonomie een proces van co-creatie wordt tussen leerkracht en leerling (Respondent 3).

Verbondenheid fungeert als een krachtige motivator (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7). Zowel de relatie tussen leerkracht en leerling als de samenwerking tussen leerlingen onderling verhogen betrokkenheid en creëren een positieve leeromgeving (“Ik maak wel eens een grapje... daarvan krijgen ze zin om iets te doen.” (Respondent 1, 2026)). Verbondenheid manifesteert zich op twee niveaus: sociaal (groepsgevoel en vriendschap) en cognitief (het begrijpen van diverse perspectieven), wat vooral in heterogene klassen zichtbaar wordt (“Op de speelplaats maakt religie niets uit.” (Respondent 2, 2026)). In sommige scholen is verbondenheid bovendien expliciet verankerd in de visie en organisatie (Respondent 7). Samenwerking draagt daarbij niet alleen bij aan motivatie, maar ook aan de kwaliteit van het leerproces (Respondent 5).

Competentie wordt wel ontwikkeld, maar niet altijd zo ervaren door leerlingen (Respondent 1). Ondanks de focus op vaardigheden zoals kritisch denken, wordt projectwerk soms als een extra belasting gezien (“Ze moeten kritisch leren zijn... Voor hen voelt dat als een bijkomende last.” (Respondent 1, 2026)), wat wijst op een kloof tussen leerwinst en beleving. Evaluatiepraktijken spelen hierin een sleutelrol: inconsistenties kunnen het gevoel van eerlijkheid en daarmee de competentiebeleving ondermijnen (Respondent 2). Alternatieve evaluatievormen, zoals voortgangsmonitoring en gefaseerde feedback, kunnen deze kloof verkleinen door de nadruk te leggen op groei in plaats van prestaties (Respondent 7). Wanneer resultaten zichtbaar en concreet zijn, kan dit wel leiden tot trots en een versterkt competentiegevoel (“Ze waren trots... dat gaf veel voldoening.” (Respondent 5)).

7.4 Leerlingervaring II: motivatie in projectonderwijs (ESOV2-3)

De analyse van autonomie, verbondenheid en competentie toont aan hoe projectonderwijs inspeelt op de psychologische basis van motivatie en betrokkenheid. Deze basisbehoeften vormen een belangrijke verklaring voor verschillen in leerervaringen tussen leerlingen. In het volgende deel wordt daarom verder ingezoomd op hoe deze mechanismen zich vertalen naar de concrete motivatie van leerlingen binnen projectonderwijs.

Motivatie wordt door respondenten gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor succesvol projectonderwijs (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7): zonder intrinsieke betrokkenheid komt het leerproces moeilijk op gang. Aangezien projectonderwijs een actieve rol van leerlingen vereist, is participatie essentieel en krijgt passiviteit weinig ruimte (Respondent 2). Motivatie kan daarbij doelgericht worden ingebouwd door aan te sluiten bij de leefwereld en interesses van leerlingen: “We vertrekken vanuit wat hen triggert” (Respondent 7, 2026). Interactieve en ervaringsgerichte werkvormen versterken deze betrokkenheid, doordat leerlingen actiever participeren en meer betekenis geven aan de leerinhoud (Respondent 3).

Motivatie is geen stabiel gegeven, maar wordt beïnvloed door zowel individuele als contextuele factoren zoals klasgroep, studierichting, groepsdynamiek en themakeuze (Respondent 5; Respondent 6; Respondent 2). Daarnaast spelen ook individuele verschillen tussen leerlingen een rol, zoals interesses, voorkennis en persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp. Wanneer projecten aansluiten bij de leefwereld van leerlingen en doordacht worden uitgewerkt, kan projectonderwijs de motivatie verhogen: “Ze hebben die leerstof veel beter opgenomen dan wanneer ik het gewoon vertelde” (Respondent 6). Omgekeerd kunnen het verplichte karakter, werkdruk en tijdsdruk de motivatie tijdens het proces verlagen (Respondent 1; Respondent 2). In dat opzicht is begeleiding, zeker bij jongere leerlingen, cruciaal om betrokkenheid te behouden (Respondent 4).

Autonomie speelt hierbij een belangrijke rol: wanneer leerlingen inspraak krijgen in planning en uitvoering, kan hun motivatie toenemen, op voorwaarde dat ook verbondenheid en competentie ondersteund worden: “Projectonderwijs

zonder ABC kan mislukken" (Respondent 7, 2026). Motivatie kan dus actief worden gestimuleerd via variatie, interactie en ervaringsgericht leren, bijvoorbeeld door beweging, muziek, gesprekken en creatieve opdrachten (Respondent 3). Tegelijk benadrukt zij dat motivatieproblemen niet eigen zijn aan projectonderwijs, maar een breder structureel vraagstuk vormen dat ook in traditionele lesvormen voorkomt.

Ten slotte maken respondenten een onderscheid tussen korte- en langetermijnmotivatie. Hoewel leerlingen projectonderwijs niet altijd positief ervaren tijdens de uitvoering, wordt verwacht dat de waardering achteraf toeneemt: "Ik denk dat ze daar ooit nog eens aan terugdenken" (Respondent 1, 2026). Deze uitgestelde waardering geldt echter niet voor alle leerlingen, aangezien "niet gemotiveerde leerlingen zich er later niets van herinneren" (Respondent 2, 2026). Dit onderstreept opnieuw dat motivatie binnen projectonderwijs niet uniform is, maar varieert naargelang leerlingengroepen en kenmerken zoals schoolmoeheid of aandachtsspanne, waarbij bijvoorbeeld wordt verwezen naar "de TikTok-generatie... korte focus" (Respondent 5).

7.5 Leerlingervaring III: actiecompetentie en maatschappelijk engagement (ESOV7)

De analyse van motivatie maakt duidelijk dat betrokkenheid van leerlingen sterk contextafhankelijk is en nauw samenhangt met autonomie, verbondenheid en competentie. Motivatie vormt daarmee een noodzakelijke voorwaarde voor actieve participatie in projectonderwijs. In het laatste deel van de resultaten wordt onderzocht hoe deze betrokkenheid zich verder vertaalt naar actiecompetentie en maatschappelijk engagement.

7.5.1 Projectonderwijs als context voor maatschappelijke thema's

Projectonderwijs wordt door respondenten gezien als een belangrijke drager van maatschappelijke thema's (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7). Het vertrekpunt ligt vaak bij actuele en relevante onderwerpen, waardoor leerlingen zich leren positioneren tegenover de samenleving. Respondent 1 stelt: "*Dat zijn altijd maatschappelijke thema's.*" (Respondent 1, 2026).

De kracht van dit type onderwijs wordt versterkt door klasdiversiteit, die leerlingen in contact brengt met uiteenlopende perspectieven en zo kritisch denken en perspectiefwisseling stimuleert (Respondent 2). Daarnaast worden projecten binnen een vooraf doordacht en afgesproken kader uitgewerkt, waarbij in de ideeënfase ruimte wordt gelaten voor leerlinginbreng en aansluiting bij hun interesses: "We vertrekken vanuit wat hen triggert" (Respondent 7, 2026).

Respondent 5 nuanceert dat engagement afhankelijk blijft van concrete en herkenbare acties, terwijl Respondent 3 wijst op de integratie van brede maatschappelijke thema's binnen een gezondheidskader, zoals vriendschap, prestatiedruk en zelfbeeld. Deze thema's verbinden individuele ervaringen met bredere maatschappelijke contexten.

Samen toont dit dat projectonderwijs een brug vormt tussen de leefwereld van leerlingen en maatschappelijke realiteit.

7.5.2 Autonomie en participatie als motor voor engagement

Autonomie wordt door respondenten gezien als een belangrijke hefboom voor engagement (Respondent 1; Respondent 7; Respondent 4). Wanneer leerlingen inspraak hebben in themakeuze, stijgt hun betrokkenheid. Respondent 7 benadrukt daarbij het belang van externe verankering via samenwerking met universiteiten en real-life toepassingen, omdat dit de relevantie versterkt.

Respondent 4 legt de nadruk op actieve participatie, waarbij leerlingen niet enkel meedenken maar ook meebeslissen en uitvoeren:



‘ Een leerling die geen mening heeft over zijn leefwereld bestaat niet. Het is een kwestie van weten hoe je die moet triggeren. (...) We zeggen altijd dat een goede leerlingenraad zowel met sfeer als stem bezig is. Wat wil zeggen, dat om leerlingen te betrekken, je ook met hen over belangrijke thema’s en hun mening aan de slag gaat. ’

(Respondent 4, 2026)

Autonomie garandeert echter geen engagement. Respondent 6 benadrukt dat effecten sterk afhangen van themakeuze en klascontext, waarbij verkeerde keuzes weerstand kunnen oproepen. Respondent 3 vult aan dat structurele participatie en inspraak essentieel zijn en dat thema’s moeten aansluiten bij de leefwereld van leerlingen en gekoppeld worden aan herkenbare, actuele situaties.

Engagement blijkt zo afhankelijk van de mate waarin leerlingen zich daadwerkelijk betrokken en gehoord voelen.

7.5.3 Institutionele en beleidsmatige beperkingen van engagement

De invloed van schoolbeleid op maatschappelijk engagement wordt genuanceerd (Respondent 1; Respondent 2; Respondent 7; Respondent 3). Respondent 1 stelt dat beleid en engagement vaak gescheiden worden benaderd, al kan beleid wel faciliterend werken via tijd en ruimte.

Respondent 2 wijst erop dat beperkingen vooral voortkomen uit capaciteitsdruk en prioriteit voor zorg en orde, eerder dan uit onwil (Respondent 2). Hierdoor wordt engagement begrensd door de dagelijkse schoolrealiteit.

Respondent 7 benoemt de spanning tussen innovatieve onderwijspraktijken en regelgeving: *“We moeten veel vertalen naar hoe wij het doen.”* (Respondent 7, 2026). Dit maakt de implementatie van projectonderwijs complex.

Respondent 3 plaatst dit binnen een bredere structurele context: het schoolsysteem evolueert slechts beperkt mee met maatschappelijke veranderingen, wat de relevantie van onderwijs onder druk zet. Bovendien hebben leerlingen volgens haar nog te weinig inspraak, wat kan leiden tot verminderde betrokkenheid en een gevoel van machteloosheid.

Samen wijst dit op een structurele uitdaging waarbij niet alleen didactische keuzes, maar ook beleidsmatige en culturele verschuivingen nodig zijn om projectonderwijs en engagement duurzaam te versterken.

8 Discussie

Deze studie had als doel om de rol van projectonderwijs in het stimuleren van motivatie, basispsychologische behoeften en maatschappelijk engagement te onderzoeken, vanuit zowel een theoretisch als empirisch perspectief. De resultaten bieden een aantal duidelijke inzichten, maar vragen tegelijk om nuance en kritische reflectie.

8.1 Integrerende synthese van de empirische bevindingen

De resultaten van deze studie bieden een geïntegreerd inzicht in de mechanismen en voorwaarden waaronder motivatie en actiecompetentie binnen projectonderwijs tot stand komen, en kunnen systematisch worden begrepen in het licht van de empirische subonderzoeksvragen.

Een eerste belangrijk inzicht betreft de relatie tussen autonomie-ondersteuning en de vervulling van basispsychologische behoeften (ESO1 & ESO4). De kwantitatieve analyse toont aan dat autonomie-ondersteuning sterk samenhangt met autonomie, competentie en in mindere mate verbondenheid, en dat de relatie met motivatie volledig gemedieerd wordt door ervaren autonomie. Deze bevinding bevestigt de centrale assumptie van de zelfdeterminatietheorie dat motivatie voortkomt uit processen van behoeftebevrediging (Ryan & Deci, 2000, 2020). Tegelijk maakt de kwalitatieve analyse duidelijk dat deze autonomie-ondersteuning in de praktijk sterk afhankelijk is van contextuele factoren, zoals tijdsdruk, didactische ondersteuning en klasorganisatie. Dit wijst erop dat autonomie-ondersteuning geen stabiel kenmerk is van een leeromgeving, maar het resultaat van een fragiele interactie tussen structurele en pedagogische voorwaarden.

Met betrekking tot de rol van de basispsychologische behoeften in motivatie (ESO2) tonen de resultaten een genuanceerd beeld. Hoewel alle drie de behoeften positief samenhangen met autonome motivatie, blijkt enkel autonomie een significante unieke predictor. Deze asymmetrie suggereert dat autonomie een meer directe rol speelt in het motivatieproces, wat aansluit bij theorieën rond internalisatie (Jang, 2008; Priniski et al., 2017) en bij economische inzichten die het belang van autonomie voor duurzame motivatie benadrukken (Benabou & Tirole, 2003). De kwalitatieve bevindingen nuanceren dit verder door te tonen dat vooral competentie in projectcontexten onder druk staat, onder meer door onduidelijke evaluatie en hoge werkdruk, wat de indirecte rol van deze behoefte kan verklaren.

Een derde centraal resultaat betreft de rol van projectonderwijs zelf (ESO3, ESO6 & ESO7). In tegenstelling tot verwachtingen uit de literatuur worden geen significante verschillen gevonden in motivatie tussen leerlingen in project- en niet-projectcontexten. De kwalitatieve analyse biedt hiervoor een verklaring door te wijzen op aanzienlijke variatie in implementatie en op structurele drempels die het potentieel van projectonderwijs beperken. Deze bevinding ondersteunt het inzicht dat niet de didactische vorm op zich bepalend is, maar de mate waarin deze vorm wordt ingevuld als een behoefte-ondersteunende leeromgeving (Blumenfeld et al., 1991; Kirschner et al., 2006).

Ten slotte tonen de resultaten aan dat de implementatie van projectonderwijs sterk begrensd wordt door organisatorische en beleidsmatige factoren (ESO5 & ESO6). Tijdsdruk, rigide structuren en een gebrek aan didactische ondersteuning bemoeilijken het creëren van autonomie-ondersteunende leeromgevingen, wat verklaart waarom het potentieel van projectonderwijs in de praktijk vaak niet gerealiseerd wordt (Ball, 2003).

Gezamenlijk wijzen deze bevindingen op een onderliggend mechanisme waarin autonomie-ondersteuning via de vervulling van psychologische behoeften, en in het bijzonder autonomie, leidt tot autonome motivatie, die op haar

beurt een noodzakelijke voorwaarde vormt voor de ontwikkeling van actiecompetentie. Tegelijk maken de resultaten duidelijk dat dit mechanisme slechts tot stand komt onder specifieke pedagogische en structurele voorwaarden, en niet louter het gevolg is van het gebruik van projectonderwijs als werkvorm

8.2 Terugkoppeling naar theoretisch kader

De geïntegreerde empirische bevindingen laten toe om de in het theoretisch kader ontwikkelde inzichten niet enkel te bevestigen, maar ook te nuanceren en verder te verfijnen. In het bijzonder werpen de resultaten nieuw licht op de rol van motivationele processen, de effectiviteit van projectonderwijs als pedagogische benadering en de bredere onderwijsopdracht rond maatschappelijk engagement.

In lijn met de uitgewerkte zelfdeterminatietheorie (TSOV2) bevestigen de bevindingen dat motivatie in onderwijscontexten voortkomt uit processen van behoeftebevrediging, en dat leeromgevingen deze processen niet rechtstreeks, maar indirect beïnvloeden (Ryan & Deci, 2000, 2020). De vastgestelde mediatie van autonomie in de relatie tussen autonomie-ondersteuning en motivatie biedt hierbij een sterke empirische onderbouwing voor het internalisatieproces, waarbij leerlingen externe leeractiviteiten geleidelijk integreren als persoonlijk betekenisvol (Jang, 2008; Priniski et al., 2017). Tegelijk brengen de resultaten een belangrijke nuancering aan ten aanzien van het theoretisch uitgangspunt dat autonomie, competentie en verbondenheid als gelijkwaardige pijlers van motivatie functioneren. Hoewel alle drie de behoeften positief samenhangen met autonome motivatie, wijst de analyse op een meer gedifferentieerd patroon waarbij autonomie een duidelijk dominantere en meer directe rol speelt. Dit sluit aan bij inzichten die het belang van autonomie voor duurzame motivatie benadrukken (Benabou & Tirole, 2003), maar suggereert tegelijk dat de bijdrage van competentie en verbondenheid sterker afhankelijk is van contextuele factoren en mogelijk indirect verloopt.

Deze contextafhankelijkheid wordt verder zichtbaar in de kwalitatieve bevindingen, die aantonen dat de in het theoretisch kader geformuleerde voorwaarden voor betekenisvol leren, waaronder de integratie van cognitieve, affectieve en gedragsmatige dimensies en het belang van behoefte-ondersteunend leraarsgedrag, in de praktijk niet vanzelfsprekend gerealiseerd worden (Vansteenkiste et al., 2019). Factoren zoals evaluatiepraktijken, tijdsdruk en klasorganisatie blijken een directe impact te hebben op de mate waarin basisbehoeften vervuld worden, wat erop wijst dat de theoretisch geschetste mechanismen sterk afhankelijk zijn van concrete pedagogische en organisatorische condities. Hiermee bevestigen de resultaten het theoretisch model uit hoofdstuk 2, maar maken ze tegelijk duidelijk dat de realisatie ervan fragiel en contextgebonden is.

Met betrekking tot projectonderwijs als pedagogische benadering brengen de bevindingen een kritische nuancering aan van de verwachtingen (TSOV3). Hoewel projectonderwijs theoretisch wordt gepositioneerd als een krachtige leeromgeving die kan bijdragen aan motivatie en actiecompetentie, tonen de empirische resultaten aan dat dit potentieel zich niet automatisch vertaalt in hogere motivatie bij leerlingen. Deze vaststelling ondersteunt het inzicht dat niet de didactische vorm op zich bepalend is, maar de mate waarin deze vorm wordt ingevuld als een behoefte-ondersteunende en betekenisvolle leeromgeving (Blumenfeld et al., 1991). De afwezigheid van significante verschillen tussen project- en niet-projectcontexten kan dan ook worden geïnterpreteerd als een indicatie dat in de onderzochte praktijken niet systematisch aan deze voorwaarden wordt voldaan.

Daarnaast sluiten de resultaten aan bij de kritiek op minimale begeleiding binnen constructivistische leeromgevingen (Kirschner et al., 2006). De kwalitatieve analyse toont dat leerkrachten vaak onzeker zijn over hun rol en moeite

hebben om een evenwicht te vinden tussen autonomie en structuur, wat het risico vergroot dat leerprocessen onvoldoende diepgaand of coherent zijn. Dit bevestigt het belang van scaffolding en gerichte ondersteuning (Wood et al., 1976), en onderstreept dat autonomie binnen projectonderwijs slechts productief wordt wanneer deze ingebed is in duidelijke kaders en verwachtingen. Ook het belang van sociale interactie, zoals benadrukt binnen sociaal-constructivistische perspectieven (Van Den Eeckhout, 2019; Wenger, 1998), wordt bevestigd, maar de resultaten maken tegelijk duidelijk dat dergelijke interacties niet automatisch ontstaan en sterk afhankelijk zijn van de concrete invulling van de leeromgeving.

Ten slotte bieden de bevindingen een belangrijke terugkoppeling naar de geschetste onderwijsopdracht rond maatschappelijk engagement (TSOV1). Waar het theoretisch kader stelt dat onderwijs moet bijdragen aan de vorming van kritische, actieve en verantwoordelijke burgers, tonen de resultaten aan dat deze doelstelling niet rechtstreeks gerealiseerd wordt via het aanbieden van bepaalde leerinhouden of werkvormen. In plaats daarvan bevestigen de bevindingen dat motivatie een cruciale schakel vormt tussen leren en handelen. In lijn met eerder onderzoek (Boncquet et al., 2020; Aelterman et al., 2015) blijkt dat cognitieve inzichten en betrokkenheid slechts leiden tot daadwerkelijk engagement wanneer zij gepaard gaan met autonome motivatie. Dit onderstreept de in hoofdstuk 1 beschreven kloof tussen onderwijsdoelstellingen en maatschappelijke participatie, en maakt duidelijk dat deze kloof enkel overbrugd kan worden wanneer leeromgevingen erin slagen om betekenisvolle en motivationeel gedragen leerprocessen te creëren.

Daarmee leiden de resultaten tot een belangrijke verfijning van het theoretisch kader: projectonderwijs en andere participatieve werkvormen kunnen slechts bijdragen aan de ontwikkeling van actiecompetentie en maatschappelijk engagement wanneer zij ingebed zijn in een leeromgeving die systematisch inzet op de vervulling van psychologische basisbehoeften, en in het bijzonder autonomie. De ontwikkeling van leerlingen tot actieve en betrokken burgers blijft dus niet louter afhankelijk van wat of hoe er wordt onderwezen, maar van de mate waarin onderwijs erin slaagt om motivatie te verankeren in de interactie tussen leerling en context.

8.3 Kritische reflectie

Hoewel de resultaten belangrijke inzichten bieden in de mechanismen achter motivatie en actiecompetentie binnen projectonderwijs, vragen verschillende bevindingen om een kritische reflectie en verdere nuancering. In het bijzonder roepen de afwezigheid van significante effecten van projectonderwijs, de dominante rol van autonomie en de contextafhankelijkheid van behoeftebevrediging vragen op over zowel de interpretatie van de resultaten als de onderliggende aannames van het theoretisch kader.

Een eerste opvallende bevinding betreft het uitblijven van significante verschillen in motivatie tussen leerlingen in project- en niet-projectcontexten. Hoewel deze resultaten geïnterpreteerd werden als een indicatie dat de effectiviteit van projectonderwijs afhankelijk is van de wijze van implementatie, kunnen ook alternatieve verklaringen niet worden uitgesloten. Zo is het mogelijk dat de operationalisatie van “projectonderwijs” onvoldoende onderscheid maakte tussen kwalitatief sterk en zwak uitgewerkte projectpraktijken, waardoor variatie binnen de groep werd afgevlakt. Dit sluit aan bij eerdere kritiek dat projectonderwijs in de praktijk een brede en heterogene invulling kent (Blumenfeld et al., 1991). Daarnaast kan ook de meting van motivatie, die gebaseerd is op zelfrapportage, gevoelig zijn voor sociaal wenselijke antwoorden of beperkte reflectieve capaciteit bij leerlingen, wat de detectie van subtiele verschillen bemoeilijkt (Aelterman et al., 2015).

Tegelijk wijst de kwalitatieve analyse op een meer fundamenteel spanningsveld tussen het theoretische potentieel van projectonderwijs en de praktische realiteit waarin het wordt geïmplementeerd. Hoewel leerkrachten het belang en de mogelijkheden van projectonderwijs expliciet erkennen, geven zij aan dat de huidige onderwijscontext onvoldoende ondersteuning biedt om dit potentieel systematisch te realiseren. In het bijzonder komt naar voren dat er een duidelijke behoefte bestaat aan concrete didactische handvaten, zoals uitgewerkte voorbeelden die aansluiten bij het leerplan, gerichte professionalisering en ruimte voor gezamenlijke reflectie en ontwikkeling, bijvoorbeeld via brainstormmomenten.

Opvallend hierbij is dat, hoewel uit de analyse blijkt dat er in principe ruimte bestaat binnen het leerplan voor projectmatig werken, deze ruimte in de praktijk vaak onbenut blijft. Factoren zoals tijdsdruk, organisatorische beperkingen en een gebrek aan zicht op concrete implementatiestrategieën zorgen ervoor dat leerkrachten slechts beperkt investeren in het verkennen van deze mogelijkheden. Dit wijst op een discrepantie tussen formele mogelijkheden en ervaren haalbaarheid, waarbij structurele drempels een rem zetten op pedagogische innovatie.

Daarnaast tonen de bevindingen aan dat er wel degelijk initiatieven en organisaties bestaan die ondersteuning bieden bij projectonderwijs, maar dat deze vaak onvoldoende gekend zijn bij leerkrachten of niet naadloos aansluiten bij de concrete onderwijspraktijk. Dit wijst op een gebrek aan afstemming tussen ontwikkelde ondersteuningsmaterialen en de noden van het veld. Tegelijk worden ook mogelijke oplossingsrichtingen gesuggereerd, zoals het voorzien van specifieke rollen binnen scholen gericht op de coördinatie van projectonderwijs. Hoewel dergelijke initiatieven potentieel verlichting kunnen bieden voor leerkrachten, roepen ze ook vragen op over de mate waarin dit ten koste gaat van de aansluiting bij de specifieke klascontext en de pedagogische autonomie van individuele leerkrachten.

Een tweede punt van reflectie betreft de vastgestelde dominante rol van autonomie als predictor van motivatie. Hoewel deze bevinding in lijn ligt met theoretische en economische inzichten (Benabou & Tirole, 2003), roept ze ook vragen op over de relatieve rol van competentie en verbondenheid. Het is mogelijk dat deze behoeften minder sterk naar voren komen in de gebruikte meetinstrumenten, of dat hun effect meer situationeel en minder lineair is dan verondersteld binnen het model van de zelfdeterminatietheorie. De kwalitatieve bevindingen suggereren bijvoorbeeld dat competentie sterk beïnvloed wordt door evaluatiepraktijken en ervaren werkdruk, wat kan betekenen dat deze behoefte niet zozeer afwezig is, maar eerder onder druk staat in specifieke onderwijscontexten. Tegelijk wijzen praktijkvoorbeelden erop dat projectonderwijs, mits doordachte implementatie, niet noodzakelijk ten koste hoeft te gaan van cognitieve leeruitkomsten. Zo wordt in bepaalde contexten waarin expliciet gewerkt wordt vanuit de zelfdeterminatietheorie aangegeven dat leerlingen sterke prestaties behalen op gestandaardiseerde toetsen, zoals PISA-onderzoeken, wat de veronderstelling nuanceert dat autonomie-ondersteunende leeromgevingen minder effectief zouden zijn op het vlak van kennisverwerving.

Daarnaast roept de volledige mediatie via autonomie vragen op over de causaliteit en richting van de relaties. Hoewel de resultaten consistent zijn met het veronderstelde mechanisme binnen de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000, 2020), laat het gebruikte onderzoeksdesign niet toe om uitspraken te doen over causale verbanden. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat leerlingen die reeds meer autonoom gemotiveerd zijn, hun leeromgeving ook als meer autonomie-ondersteunend ervaren, wat wijst op mogelijke wederkerigheid in plaats van een eenduidige causale richting. Deze interpretatie sluit aan bij bredere inzichten die motivatie beschouwen als een dynamisch en wederkerig proces tussen individu en context.

Een vierde aandachtspunt betreft de sterke nadruk op contextuele en structurele factoren in de kwalitatieve analyse. Hoewel deze factoren een plausibele verklaring bieden voor de variatie in resultaten, bestaat het risico dat ze leiden tot een deterministische interpretatie waarbij de rol van individuele verschillen bij leerlingen onderbelicht blijft. Motivatie en actiecompetentie worden immers niet enkel gevormd door de leeromgeving, maar ook door persoonlijke kenmerken zoals interesse, voorkennis en zelfregulatie (Boekaerts, 1997). Het ontbreken van deze dimensies in de analyse kan ertoe leiden dat de complexiteit van het motivatieproces gedeeltelijk wordt onderschat.

Ten slotte kan ook de bredere interpretatie van actiecompetentie kritisch bevraagd worden. Hoewel de studie motivatie identificeert als een noodzakelijke voorwaarde voor handelen, blijft de effectieve vertaling naar concreet gedrag buiten het bereik van het onderzoek. Dit betekent dat de veronderstelde link tussen autonome motivatie en maatschappelijk handelen, zoals gesuggereerd in het theoretisch kader, slechts indirect wordt ondersteund. Eerder onderzoek wijst erop dat bijkomende factoren, zoals sociale normen, mogelijkheden tot participatie en ervaren effectiviteit, eveneens een belangrijke rol spelen in het al dan niet stellen van actie (Boncquet et al., 2020).

Gezamenlijk maken deze reflecties duidelijk dat de bevindingen, hoewel consistent met belangrijke theoretische inzichten, met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Ze onderstrepen het belang van een genuanceerde benadering waarin motivatie, leeromgeving en handelen worden begrepen als het resultaat van een complexe en wederkerige interactie tussen individuele en contextuele factoren, en maken tegelijk zichtbaar dat de implementatie van projectonderwijs niet enkel een pedagogische, maar ook een structurele en organisatorische uitdaging vormt.

8.4 Beperkingen van het onderzoek

Bij de interpretatie van de resultaten dienen verschillende methodologische en conceptuele beperkingen in rekening te worden gebracht, die een invloed kunnen hebben op zowel de sterkte als de interpretatie van de gevonden verbanden.

Ten eerste beperkt de relatief kleine steekproefgrootte ($n = 59$) de statistische power van de kwantitatieve analyses, wat de kans vergroot dat bestaande effecten niet als significant worden gedetecteerd. Dit kan mede verklaren waarom geen significante verschillen werden gevonden tussen leerlingen in project- en niet-projectcontexten.

Daarnaast werd in deze studie omgegaan met ontbrekende data door middel van imputatie. Hoewel dit toelaat om het volledige datavolume te benutten, kan deze werkwijze bijkomende onzekerheid introduceren, zeker bij een beperkte steekproefgrootte. Dit kan de precisie van de schattingen beïnvloeden en bijgevolg ook de detectie van significante relaties bemoeilijken.

Ook laat het cross-sectionele onderzoeksdesign geen uitspraken toe over causale verbanden. De gevonden relaties tussen autonomie-ondersteuning, behoeftebevrediging en motivatie zijn consistent met de theoretische verwachtingen (Ryan & Deci, 2000, 2020), maar alternatieve verklaringen, zoals wederkerige relaties tussen motivatie en percepties van de leeromgeving, kunnen niet worden uitgesloten. Longitudinaal onderzoek is noodzakelijk om deze dynamieken verder te ontrafelen.

Een derde beperking betreft het gebruik van zelfrapportage-instrumenten voor het meten van motivatie en behoeftebevrediging. Dergelijke metingen zijn gevoelig voor sociaal wenselijke antwoorden en subjectieve interpretaties, wat kan leiden tot vertekeningen in de resultaten (Aelterman et al., 2015). Bovendien meten deze

instrumenten percepties op een specifiek moment, waardoor fluctuaties in motivatie over tijd onvoldoende worden meegenomen.

Verder werd in deze studie gewerkt met een vereenvoudigd conceptueel model, waarbij de focus voornamelijk lag op autonomie binnen de zelfdeterminatietheorie. Hoewel deze keuze toelaat om specifieke mechanismen diepgaander te analyseren, betekent dit dat de onderlinge interacties tussen autonomie, competentie en verbondenheid slechts gedeeltelijk in kaart worden gebracht. Dit kan bijdragen aan de vastgestelde dominante rol van autonomie, terwijl de invloed van de andere behoeften mogelijk onderschat wordt.

Daarnaast is het belangrijk te benadrukken dat het empirisch onderzoek gebaseerd is op een relatief kortlopende casus van projectonderwijs. Motivatie- en leerprocessen, en zeker de ontwikkeling van actiecompetentie, zijn echter vaak het resultaat van langdurige en iteratieve leerervaringen. Het beperkte tijdsbestek van de onderzochte projecten kan er dan ook toe hebben geleid dat potentiële effecten op motivatie nog onvoldoende tot uiting kwamen, wat een bijkomende verklaring kan vormen voor de afwezigheid van significante verschillen tussen project- en niet-projectcontexten.

Tot slot is de context van het onderzoek beperkt tot het Vlaamse secundair onderwijs, wat de generaliseerbaarheid van de bevindingen naar andere onderwijscontexten en -systemen beperkt. Verschillen in curriculum, schoolorganisatie en pedagogische tradities kunnen immers een belangrijke invloed hebben op de implementatie en effectiviteit van projectonderwijs.

Hoewel deze beperkingen de interpretatie van de resultaten nuanceren, vormen zij tegelijk waardevolle aanknopingspunten voor verder onderzoek. In het bijzonder wijzen zij op de nood aan grotere en meer diverse steekproeven, longitudinale onderzoeksdesigns en meer verfijnde modellen die de complexe interacties tussen motivatie, leeromgeving en handelen beter kunnen vatten.

8.5 Implicaties voor praktijk, beleid en toekomstig onderzoek

De bevindingen van deze studie hebben belangrijke implicaties voor de onderwijspraktijk, het beleid en toekomstig onderzoek met betrekking tot de rol van projectonderwijs in het bevorderen van motivatie en actiecompetentie.

Voor de onderwijspraktijk blijkt dat niet de werkvorm op zich, maar de kwaliteit van de invulling bepalend is. Projectonderwijs draagt enkel bij aan motivatie wanneer het wordt vormgegeven als een behoefte-ondersteunende leeromgeving waarin autonomie, competentie en verbondenheid actief worden ondersteund (Deci & Ryan; Vansteenkiste et al., 2019). In het bijzonder komt autonomie naar voren als cruciale factor, wat het belang onderstreept van keuzevrijheid, inspraak en betekenisvolle leeractiviteiten. Tegelijk tonen de resultaten dat leerkrachten nood hebben aan concrete ondersteuning, zoals uitgewerkte voorbeelden, gerichte professionalisering en ruimte voor samenwerking. Ook duidelijke evaluatiepraktijken zijn essentieel om de ervaring van competentie te versterken.

Op beleidsniveau maken de resultaten duidelijk dat het stimuleren van projectonderwijs meer vereist dan formele ruimte in het leerplan. Structurele drempels zoals tijdsdruk, rigide uurroosters en beperkte samenwerking verhinderen een effectieve implementatie (Ball, 2003). Dit wijst op de nood aan beleid dat niet enkel inhoudelijke vernieuwing stimuleert, maar ook de organisatorische voorwaarden creëert waarin deze haalbaar wordt, bijvoorbeeld door tijd en middelen voor samenwerking te voorzien en de afstemming met externe partners te versterken.

Daarnaast blijkt dat bestaande ondersteuningsinitiatieven vaak onvoldoende gekend zijn of niet aansluiten bij de onderwijspraktijk. Een betere afstemming tussen ontwikkelaars, scholen en beleid is noodzakelijk. Ook het voorzien van coördinerende rollen binnen scholen kan ondersteuning bieden, al vraagt dit aandacht voor de aansluiting bij de klascontext.

Voor toekomstig onderzoek is er nood aan longitudinale en experimentele studies om causale relaties beter te begrijpen. Daarnaast is verdere verfijning van het concept projectonderwijs nodig, met aandacht voor verschillen in kwaliteit en implementatie. Tot slot is het belangrijk om de relatie tussen motivatie en daadwerkelijk handelen verder te onderzoeken, bijvoorbeeld via gedragsmatige indicatoren van actiecompetentie (Boncquet et al., 2020).

Samenvattend tonen de implicaties aan dat projectonderwijs een groot potentieel heeft, maar enkel effectief is wanneer het ingebed is in een ondersteunende pedagogische en structurele context. Deze inzichten vormen de basis voor het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag in de volgende sectie.

9 Conclusie

9.1 Samenvatting van de belangrijkste bevindingen

Deze masterscriptie onderzocht de rol van projectonderwijs in het stimuleren van motivatie en actiecompetentie binnen het Vlaamse secundair onderwijs. De resultaten tonen een coherent beeld waarin motivatie de centrale schakel vormt tussen leren en handelen. Leerlingen komen pas tot betekenisvol engagement wanneer zij autonoom gemotiveerd zijn.

Motivatie blijkt daarbij niet rechtstreeks voort te vloeien uit projectonderwijs als werkvorm, maar uit de mate waarin basispsychologische behoeften worden vervuld. Autonomie speelt hierin een doorslaggevende rol en autonomie-ondersteunend lesgeven komt naar voren als de sterkste voorspeller van autonome motivatie.

Projectonderwijs op zich biedt echter geen garantie op verhoogde motivatie. De impact ervan hangt af van de pedagogische invulling als behoefte-ondersteunende leeromgeving. Tegelijk tonen de kwalitatieve bevindingen dat structurele drempels, zoals tijdsdruk en beperkte ondersteuning, dit potentieel in de praktijk vaak beperken.

9.2 Antwoord op de onderzoeksvraag en theoretische duiding

Op basis van de resultaten kan worden geconcludeerd dat projectonderwijs enkel bijdraagt aan motivatie en actiecompetentie onder specifieke voorwaarden. Deze voorwaarden zijn in essentie psychologisch van aard.

Meer bepaald blijkt projectonderwijs effectief wanneer het wordt ingebed in een autonomie-ondersteunende leeromgeving die actief gericht is op het vervullen van de basispsychologische behoeften van leerlingen: autonomie, competentie en verbondenheid. Binnen deze drie speelt autonomie een centrale rol als belangrijkste motor van geïnternaliseerde motivatie.

Vanuit theoretisch perspectief bevestigen deze resultaten de verklarende kracht van de zelfdeterminatietheorie in onderwijscontexten. De bevindingen tonen aan dat didactische werkvormen op zichzelf geen motivatie genereren, maar functioneren als contexten die de vervulling van psychologische behoeften kunnen ondersteunen of ondermijnen.

9.3 Slotbeschouwing

Samenvattend kan worden gesteld dat projectonderwijs een waardevolle pedagogische benadering kan zijn voor het versterken van motivatie en actiecompetentie, maar enkel wanneer het wordt uitgevoerd onder de juiste voorwaarden. De kernbevinding van deze studie is dat betekenisvol onderwijs niet wordt bepaald door de gehanteerde werkvorm, maar door de kwaliteit van de leeromgeving en de mate waarin deze autonomie, competentie en verbondenheid ondersteunt.

Voor onderwijspraktijk en beleid impliceert dit een noodzakelijke verschuiving van structurele innovatie naar een nadruk op pedagogische kwaliteit en motivationele processen. In het bijzonder blijkt ondersteuning van leerkrachten in het toepassen van autonomie-ondersteunend lesgeven cruciaal om het potentieel van projectonderwijs te realiseren.

Uiteindelijk toont deze studie dat onderwijs pas werkelijk impact heeft wanneer het niet enkel aanzet tot leren, maar de voorwaarden creëert waarin leerlingen zelf betekenis willen geven aan wat ze doen.

Wat begon met een klaslokaal en een project rond World Bicycle Relief, groeide uit tot een bredere vraag die deze masterproef heeft gestuurd: wat maakt dat sommige leeromgevingen leerlingen werkelijk in beweging brengen? Dit onderzoek suggereert dat het antwoord niet ligt in de werkvorm zelf, maar in de psychologische ruimte die onderwijs creëert. Wanneer leerlingen autonomie ervaren en zich competent en verbonden voelen met wat ze doen, ontstaat niet alleen leren, maar ook engagement dat verder reikt dan de klas. In die zin keert deze studie terug naar haar oorsprong: naar het inzicht dat onderwijs pas echt betekenis krijgt wanneer leerlingen niet enkel deelnemen aan een opdracht, maar ervaren dat ze zelf impact kunnen hebben op de wereld rondom hen.

Britta Quinevere Davina Vandervorst (18 mei 2026)

10 Referentielijst

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2019). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. <https://www.semanticscholar.org/paper/Toward-an-Integrative-and-Fine-Grained-Insight-in-a-Aelterman-Vansteenkiste/5953009cfd732ebc91bea0573720b6051761024e>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Haerens, L. (2015). A dimensional and person-centered perspective on controlled reasons for non-participation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 142-154. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.12.001>
- Arendt, H. (1954). The crisis in education. <https://www.scribd.com/document/348058136/Arendt-The-Crisis-in-Education-pdf>
- Assor, A., Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 482-497. <https://doi.org/10.1037/a0014236>
- Baert, H., & Dekeyser, L. (1999). Projectonderwijs: leren en werken in groep. ACCO.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal Of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Benabou, R., & Tirole, J. (2003). Intrinsic and Extrinsic Motivation. *The Review Of Economic Studies*, 70(3), 489-520. <https://doi.org/10.1111/1467-937x.00253>
- Blumenfeld, P.C., et al. (1991) Motivating Project-Based Learning Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26, 369-398. - References - Scientific Research Publishing. (z.d.). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2789931>
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653139>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475296000151?via%3Dihub>
- Boeve-de Pauw, J., de Remerie, T., Sass, W., & Merckx, B. (2020). *OP WEG NAAR EVIDENCE BASED EDUCATIE VOOR DUURZAME ONTWIKKELING* [Slide show].
- Boncquet, M., Flamant, N., Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Verschueren, K., & Soenens, B. (2023). The unique importance of motivation and mindsets for students' learning behavior and achievement: An examination

- at the level of between-student differences and within-student fluctuations. *Journal Of Educational Psychology*, 116(3), 448-465. <https://doi.org/10.1037/edu0000827>
- Bonquet, M., Soenens, B., Verschueren, K., Lavrijsen, J., Flamant, N., & Vansteenkiste, M. (2020). Killing two birds with one stone: The role of motivational resources in predicting changes in achievement and school well being beyond intelligence. *Contemporary Educational Psychology*, 63, 101905. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101905>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. In *The Journal Of Higher Education* (Vol. 67, Nummer 2, p. 221-239). https://www.researchgate.net/publication/364732217_Implementing_Service_Learning_in_Higher_Education
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review Of Educational Research*, 65(3), 245. https://www.researchgate.net/publication/243774262_Feedback_and_Self-Regulated_Learning_A_Theoretical_Synthesis
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/bf02310555>
- CVE-2024-27322 Vulnerability in R Programming language | Information Security Office. (2024). <https://security.berkeley.edu/news/cve-2024-27322-vulnerability-r-programming-language>
- De Boer, F. (2006). Mixed Methods : een nieuwe methodologische benadering? *KWALON*, 11(2). <https://doi.org/10.5117/2006.011.002.002>
- Dijkstra, A. B. (2012). Sociale opbrengsten van onderwijs. Vossiuspers UvA. https://pure.uva.nl/ws/files/1615318/122688_PDF_7303Dijkstra_webversie.pdf
- Don Bosco Brussel. (z.d.). Don Bosco Brussel. <https://www.donboscobrussel.be/>
- Etikan, I. (n.d.). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Freire, P., Donaldo Macedo, & Richard Shaull. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (Myra Bergman Ramos, Vert.) [Book]. The Continuum International Publishing Group Inc. https://www.researchgate.net/publication/260297860_Paulo_Freire's_Pedagogy_of_the_Oppressed
- Gaspard, H., Dicke, A., Flunger, B., Brisson, B. M., Häfner, I., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2015). Fostering adolescents' value beliefs for mathematics with a relevance intervention in the classroom. *Developmental Psychology*, 51(9), 1226-1240. <https://doi.org/10.1037/dev0000028>

- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Sierra, A. C., Ferriz, R., & Hagger, M. S. (2016). Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality And Individual Differences*, 102, 159-169. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.036>
- Grote Scholierenbevraging 2026: de stem van 34.288 scholieren. (2026). In Vlaamse Scholierenkoepel Vzw.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
<https://psycnet.apa.org/record/1981-24428-001>
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-2086. <https://doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>
- Het ABC van motivatie in onderwijs: Een psychologische basis voor elke leerling en leraar. (2025). LannooCampus.
- ILO-UvA / Expertisecentrum-kunsttheorie, & Van de Kamp, M. T. A. (2012). *HERZIENE TAXONOMIE VAN DE LEERDOELEN VAN BLOOM volgens Anderson en Krathwohl, 2001* [Slide show].
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal Of Educational Psychology*, 100(4), 798-811. <https://doi.org/10.1037/a0012841>
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal Of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Kirschner, P. A., Open University of the Netherlands, Sweller, J., University of New South Wales, Clark, R. E., & University of Southern California. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In *Educational Technology Expertise Center* (p. 75-86). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. https://itgs.ict.usc.edu/papers/Constructivism_KirschnerEtAl_EP_06.pdf
- Klaver, L., Van Der Wal-Maris, S., Van Der Zee, S., & Van Voorthuysen, M. (2025). Burgerschapsonderwijs: Beschouwing van twee aanpakken voor het vergroten van maatschappelijke betrokkenheid. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 46(1), 57-76. <https://doi.org/10.63379/yxda5c68>
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Krijgsman, C., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning And Instruction*, 61, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.005>

Finaliteiten | stedelijk secundair onderwijs. (z.d.). Stedelijk Secundair

Onderwijs. <https://secundair.stedelijkonderwijs.be/over-het-secundair-onderwijs/finaliteiten>

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom?

Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal Of Educational Psychology*, 98(3), 567-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>

Locke, E. A., & Schattke, K. (2018). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation*

Science, 5(4), 277-290. <https://doi.org/10.1037/mot0000116>

Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2010). Measuring student motivation for physical

education: Examining the psychometric properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology Of Sport And Exercise*, 12(3), 284-292. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.11.003>

Maida, C. A. (2011). Project-Based Learning: A Critical Pedagogy for the Twenty-First Century. *Policy Futures in*

Education, 9(6), 759-768. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.6.759>

Merckx, V. (2026, 19 maart). Vlaamse scholieren zijn minder gemotiveerd dan hun Europese leeftijdsgenoten: hoe

komt dat, en wat kunnen we eraan doen? | VRT NWS

Nieuws. *VRTNWS*. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2026/03/18/vlaamse-scholieren-weinig-gemotiveerd/>

Mesytahsyare, & Hermina, D. (2025). MIXED METHODS RESEARCH DESIGN. *Jurnal Riset Multidisiplin Edukasi*, 2(6),

688-700. <https://doi.org/10.71282/jurmie.v2i6.555>

Moreno Murcia, J. A., González-Cutre Coll, D., Chillón Garzón, M., Universidad Miguel Hernández de Elche (Spain),

Universidad de Almería (Spain), & Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes (Spain). (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. In *The Spanish Journal of Psychology, The Spanish Journal Of Psychology* (Vols. 12-12, Nummer 1, p. 327-337) [Journal-article]. Universidad Complutense de Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/172/17213005031.pdf>

Mooij, T. (1987). *Graag naar school! Een brochure over het bevorderen van de prestatie en motivatie van leerlingen*

(op basis van SVO-project 0483). <https://hdl.handle.net/2066/211361>

Mottart, M. (2023). Studenten over wederkerigheid, reflectie en leren in service-learning. *Pedagogiek*, 43(1), 1-

25. <https://doi.org/10.5117/ped2023.1.001.mott>

Nicolás, A. M. B., & Ramos, P. R. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el

aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos Revista de Educación*, 24, 253-269. <https://doi.org/10.18172/con.3576>

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory And Research*

in Education, 7(2), 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Onze inzet voor privacy en veiligheid in Microsoft Teams - Microsoft Pulse. (z.d.). [https://pulse.microsoft.com/nl-](https://pulse.microsoft.com/nl-be/work-productivity-nl-be/na/fa2-onze-inzet-voor-privacy-en-veiligheid-in-microsoft-teams/)

be/work-productivity-nl-be/na/fa2-onze-inzet-voor-privacy-en-veiligheid-in-microsoft-teams/



- Philippe, F. L. (2023). How Life Events Are Integrated into the Self as Memories: A Memory Approach to Need Satisfaction and Emotion Regulation. In *OUP UNCORRECTED PROOF* (p. 272-274). https://www.elaborer.org/pdf/2023_7.pdf
- PISA. (2025). *Vlaanderen.be*. <https://www.pisa.ugent.be/>
- Pomelov, V. B. (2021). The William Heard Kilpatrick's Project Method: on the 150th anniversary of the American educator. *Perspectives Of Science And Education*, 52(4), 436-447. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.29>
- Priniski, S. J., Hecht, C. A., & Harackiewicz, J. M. (2017). Making Learning Personally Meaningful: A New Framework for Relevance Research. *The Journal Of Experimental Education*, 86(1), 11-29. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1380589>
- Qualtrics-beveiliging en privacy-accreditaties | Qualtrics. (2021, August 5). Qualtrics. <https://www.qualtrics.com/nl/platform/beveiliging/>
- Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 284-292. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.11.003>
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461. <https://psycnet.apa.org/record/1983-07280-001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Reese, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development*, 17(1), 1-19. <https://doi.org/10.1037/h0100597>
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2015). Teachers become more autonomy supportive after they believe it is easy to do. *Psychology Of Sport And Exercise*, 22, 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.001>
- Seward, D., Regionaal Informatiecentrum van de Verenigde Naties (UNRIC), Ruebens, M., Departement Kanselarij & Bestuur, Bynens, J., & Departement Buitenlandse Zaken. (z.d.). *17 DOELSTELLINGEN OM ONZE WERELD TE TRANSFORMEREN*. <https://unric.org/nl/duurzame-ontwikkelingsdoelstellingen/>
- Sharp, C. A. (2003). Qualitative Research and Evaluation Methods (3rd ed.). *Evaluation Journal Of Australasia*, 3(2), 60-61. <https://doi.org/10.1177/1035719x0300300213>
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self concordance model. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 76(3), 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.482>

- Simons, P. R. J. (2000). *Competentieontwikkeling : van behaviorisme en cognitivisme naar sociaalconstructivisme: epiloog*. Utrecht University. Geraadpleegd op 1 mei 2026, van <http://hdl.handle.net/1874/6831>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Lens, W., Luyckx, K., Goossens, L., Beyers, W., & Ryan, R. M. (2007). Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning. *Developmental Psychology*, 43(3), 633-646. <https://psycnet.apa.org/record/2007-06280-008>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal Of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904x22359>
- Studulski, F., Van Velzen, T., Hoogenboom, A., & Sardes. (2018). *Leren in de 21ste eeuw - Gemotiveerd, onderzoekend en actief* (Tekstbureau Elise Schouten, Red.). Sardes [Boek].
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Taber, K. S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal Of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. <https://psycnet.apa.org/record/2007-17712-005>
- The Learning Climate Questionnaire (LCQ). (z.d.). selfdeterminationtheory.org. <https://selfdeterminationtheory.org/learning-climate-questionnaire/>
- The Oxford Handbook of Self-Determination Theory. (2023). In R. M. Ryan (Red.), *Oxford Library of Psychology*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-self-determination-theory-9780197600047?cc=be&lang=en&>
- Theodora Gentzis. (2022). STRATEGISCHE NOTA Wereldburgerschapseducatie in België. In *FOD Buitenlandse Zaken, Buitenlandse Handel en Ontwikkelingssamenwerking*. <https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/2024-05/Strategienota-Wereldburgerschapseducatie.pdf>
- Thomas, J. W. & The Autodesk Foundation. (2000). A REVIEW OF RESEARCH ON PROJECT-BASED-LEARNING. https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal Of Statistical Software*, 45(3). <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>

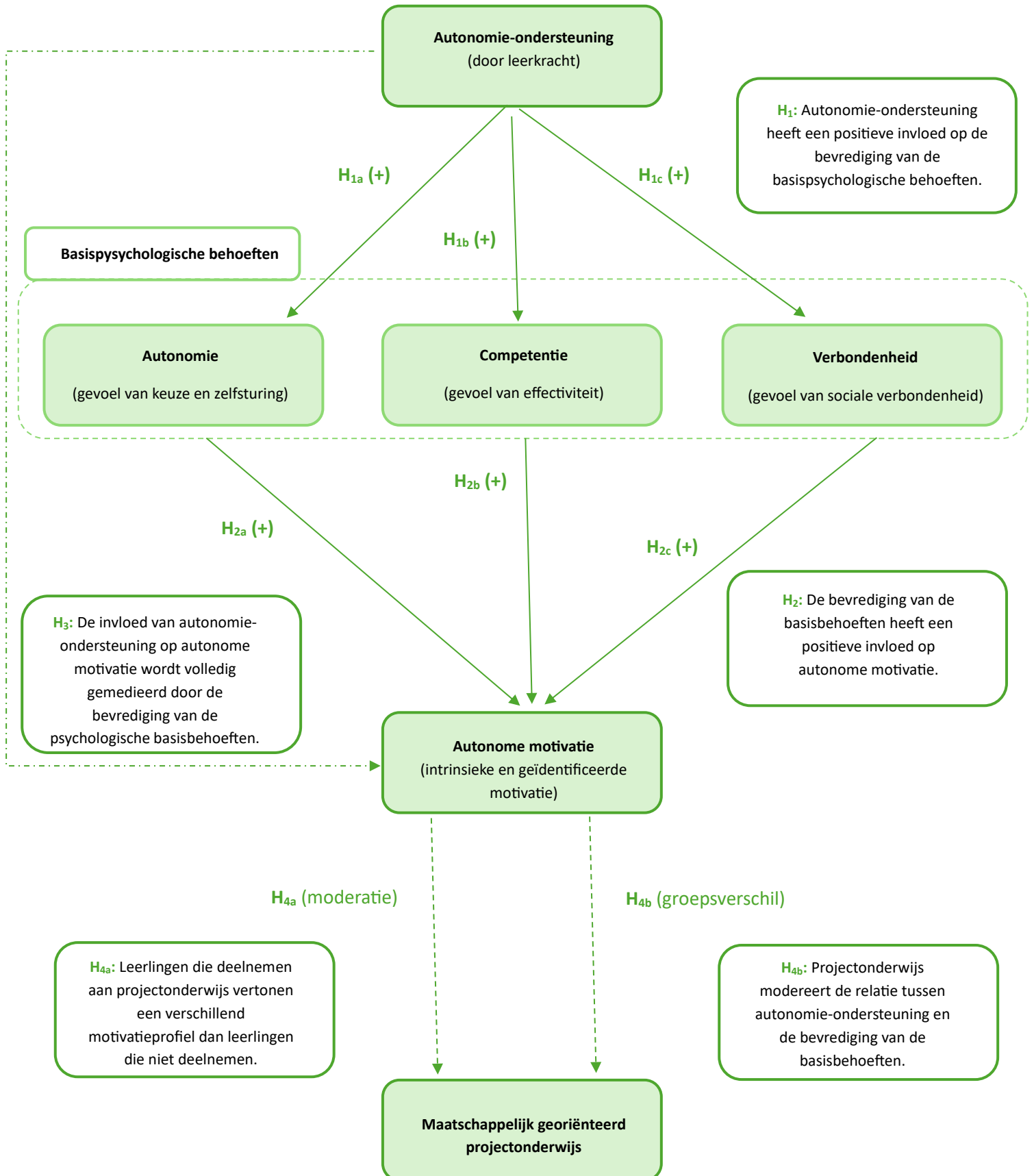
- Van Damme, D., Yperman, P., Lesage, H., De Witte, K., Timbermont, E., Tuytens, M., Verreth, A., Vermeiren, M., Landuyt, S., Deckers, H., Arens, L., Bruggeman, K., Van Dender, G., Van Driessche, C., Neyrinck, M., Al Farisi, M., Bauters, S., De Baere, D., Van Kerckhove, I., & De Lobel, N. (2023, December 18). PRIORITEIT VOOR PROFESSIONALITEIT: hedendaags personeelsbeleid met competente leraren, krachtige scholen en sterke schoolbesturen [Slide show].
- Van Den Eeckhaut, G., SoCiuS, Hilde Vanoverbeke, & Luc Castermans (Team Vorming & Beweging ACW). (2009). Leren brengen in beeld: een praktijkboek voor vormingsinstellingen. SoCiuS.
https://socius.be/?sdm_process_download=1&download_id=3249
- Van Den Eeckhaut, G. (2019). AAN DE SLAG MET DE LEERFUNCTIE. In *Syllabus Bij de Cursus van Socius - 2019* (p. 2). <https://socius.be/wp-content/uploads/2019/05/Leerfunctiesyllabus.pdf>
- Vandenabeele, J., & Wildemeersch, D. (2010). Sociaal leren als democratische praktijk. In KULeuven.
<https://lirias.kuleuven.be/retrieve/461a8caa-5395-4444-b167-fec08e9e9d3c>
- Van Der Ploeg, P. (2025, 19 augustus). Voorbij de drie van Biesta. *Academica*. Geraadpleegd op 17 april 2026, van <https://www.academica-group.com/kennis/voorbij-de-drie-van-biesta>
- Vanderstraeten, L., Opdecam, E., & Everaert, P. (2024). Chicken or egg? On the relation between course performance and first-year students' well-being and self-efficacy. *Accounting Education*, 34(4), 435-469. <https://doi.org/10.1080/09639284.2024.2354766>
- Van Ongevalle, J., & Vermeersch, L. (2024). Studie naar de hefboomen voor een sterkere integratie van wereldburgerschapeducatie in het Vlaamse (onderwijs)beleid. In KULeuven.
<https://lirias.kuleuven.be/handle/20.500.12942/750325>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muynck, G., Haerens, L., Patall, E., & Reeve, J. (2017). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of Experimental Education*, 86(1), 30-49.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Haerens, L., & Soenens, B. (2019). Seeking Stability in Stormy Educational Times: A Need-based Perspective on (De)motivating Teaching Grounded in Self-determination Theory. In *Advances in motivation and achievement* (p. 53-80). <https://doi.org/10.1108/s0749-742320190000020004>
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In *Advances in motivation and achievement* (p. 105-165). [https://doi.org/10.1108/s0749-7423\(2010\)000016a007](https://doi.org/10.1108/s0749-7423(2010)000016a007)
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education And Exercise Science*, 10(3), 179-201. https://doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4
- Wenger, E. (1998). Communities of Practice. In Cambridge University Press eBooks.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932>

- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING *. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yosef-Hassidim, D. (2020). The Beautiful Risk of Education (Gert Biesta). *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 222-228. <https://doi.org/10.7202/1070468ar>

Bijlage 1: Grafische voorstelling hypothesen

Legende

- ▶ Direct effect
- - -▶ Indirect effect/ mediatie
- - -▶ Moderatie/ groepsverschil



Bijlage 2: Gebruik Generatieve AI

Verklaring op woord van eer

Ik verklaar dat ik deze aan de Faculteit BE ingediende masterproef zelfstandig en zonder hulp van andere dan de vermelde bronnen heb gemaakt. Ik bevestig dat de direct en indirect overgenomen informatie, stellingen en figuren uit andere bronnen als zodanig aangegeven zijn in overeenstemming met de richtlijnen over plagiaat in de masterproefbrochure. Ik bevestig dat dit werk origineel is, aan geen andere onderwijsinstelling werd aangeboden en nog niet werd gepubliceerd. Ik ben mij bewust van de implicaties van fraude zoals beschreven in artikel 15 van het onderwijs- en examenreglement van de Universiteit Antwerpen. (www.uantwerpen.be/oer)

Toelichting gebruik generatieve AI

Tijdens het werken aan deze masterproef heb ik **wel** gebruik gemaakt van artificiële intelligentie (AI)-toepassingen. Hieronder geef ik een toelichting op dit gebruik:

1. Welke AI-tools heb ik gebruikt? In dit onderzoek werden ChatGPT en Scribbr gebruikt.

2. In welke fases van het proces?

Scribbr: Doorheen het volledige schrijfproces.

ChatGPT: Zowel in de voorbereidende fase als tijdens het schrijfproces.

3. Aard van het gebruik

Scribbr: Gebruikt voor het genereren en structureren van bronvermeldingen op basis van zelf aangeleverde referenties. Waar nodig werden deze automatisch gegenereerde referenties handmatig gecontroleerd en aangevuld..

ChatGPT: Ingezet in de brainstormfase ter ondersteuning van ideeontwikkeling en structurering, en tijdens het schrijfproces voor taal- en tekstopimalisatie, integratie van tekstonderdelen en het verkrijgen van kritische feedback op argumentatie en formulering.

4. Hoe ik de academische integriteit heb gewaarborgd

Alle door AI gegenereerde suggesties werden kritisch geëvalueerd. De volledige verantwoordelijkheid voor de inhoud, interpretatie en finale formulering van de tekst blijft bij de auteur.

5. Kritische reflectie op het AI-gebruik

AI werd uitsluitend gebruikt als ondersteunend hulpmiddel en niet als vervanging voor zelfstandig denkwerk, literatuuronderzoek of analyse. De inhoudelijke richting en academische keuzes werden steeds autonoom bepaald. Voor toekomstig werk wordt een gelijkaardige, kritisch-ondersteunende inzet van AI als waardevol beschouwd.

Datum: 18 mei 2026

Naam: Britta Vandervorst

Handtekening: Britta Vandervorst

Bijlage 3: Algemene Verordening Gegevensbescherming

Bevestiging van het volgen van de regelgeving m.b.t. de AVG (Algemene Verordening Gegevensbescherming)

Hierbij bevestig ik, ondergetekende Britta Quinevere Davina Vandervorst, dat ik de richtlijnen m.b.t. de AVG in mijn onderzoek heb gevolgd en dat ik mijn respondenten, hiervan ook op de hoogte heb gebracht. Ik heb de respondenten gewezen op de wijze van verwerking van de verzamelde gegevens en de mogelijke risico's verbonden aan het onderzoek. Ik heb expliciet de vraag gesteld naar hun akkoord voor de wijze van verwerking van de gegevens. Tevens bevestig ik dat de respondenten toestemming hebben gegeven om aan de studie deel te nemen en zich akkoord verklaard hebben met de wijze van verwerking van de gegevens.

Datum: 18 mei 2026

Handtekening student: Britta Quinevere Davina Vandervorst

Contactgegevens: +32 468 20 07 73

Bijlage 4: Vragen studenten met Project=0

Leeftijd

- Jonger dan 12 jaar
- 12 jaar
- 13 jaar
- 14 jaar
- 15 jaar
- 16 jaar
- 17 jaar
- 18 jaar
- Ouder dan 18 jaar

Geslacht

- Man
- Vrouw
- Andere, nl. _____
- Zeg ik liever niet

Type opleiding

- TSO
- BSO
- KSO
- ASO
- Anders, nl. _____

Naam school

Heb je ooit al eens een bijdrage geleverd voor de Warmste Week?

- Ja
- Nee

Wat was de duur van het project voor De Warmste Week, waaraan je nu deelneemt (of die je recent hebt ervaren)? (Als je aan geen project hebt deelgenomen, kies dan 'Geen project'.)

- Geen project (ik nam niet deel aan een project)
- Kort project (één dag)
- Middellang project (meerdere dagen tot twee weken)
- Lang project (langer dan twee weken)

Je neemt momenteel niet deel aan het schoolproject voor De Warmste Week. Dat is helemaal geen probleem, jouw mening blijft even belangrijk.

Voor het beantwoorden van de onderstaande stellingen mag je kiezen wat voor jou het beste aansluit:

- Denk terug aan een recent schoolproject of een recente groepsopdracht, of
- Stel je voor dat jij in de schoolcontext deelneemt aan een project zoals De Warmste Week.

Beantwoord de verdere stellingen vanuit dat gekozen voorbeeld.

Vul onderstaand het project in waaraan je denkt.

(bijvoorbeeld een groepstaak voor Wiskunde, project van de Leerlingenraad, wafelbak voor het goede doel,...)

In dit deel onderzoek ik in welke mate jij het gevoel hebt dat je keuzes en invloed hebt op jouw project.

(deel 1/3) Tijdens dit project... (project = Gekozen voorbeeld)

Tijdens dit project...	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Enigszins mee oneens	Noch eens noch oneens	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Stelling 1/15: ...heb ik het gevoel dat mijn leraar mij keuzes en opties biedt.							
Stelling 2/15: ...voel ik me begrepen door mijn leraar.							
Stelling 3/15: ...kan ik open zijn met mijn leraar.							
Stelling 4/15: ...geeft mijn leraar me vertrouwen in mijn vermogen om het project goed uit te voeren.							
Stelling 5/15: ...heb ik het gevoel dat mijn leraar mij accepteert zoals ik ben.							
Stelling 6/15: ...zorgt mijn leraar ervoor dat ik de doelen van het project en wat ik moet doen echt begrijp.							
Stelling 7/15: ...moedigt mijn leraar me aan om vragen te stellen.							
Stelling 8/15: ...heb ik veel vertrouwen in mijn leraar.							
Stelling 9/15: ...beantwoordt mijn leraar mijn vragen volledig en zorgvuldig.							
Stelling 10/15: ...luistert mijn leraar naar hoe ik dingen zou willen aanpakken.							
Stelling 11/15: ...gaat mijn leraar goed om met de emoties van leerlingen binnen het project.							
Stelling 12/15: ...heb ik het gevoel dat mijn leraar om mij geeft als student.							
Stelling 13/15: ...voel ik me niet goed over de manier waarop mijn leraar met mij praat.							
Stelling 14/15: ...probeert mijn leraar te begrijpen hoe ik dingen zie voordat hij/zij een andere aanpak suggereert.							
Stelling 15/15: ...voel ik me in staat om mijn problemen met mijn leraar te delen.							

In dit deel onderzoek ik hoe jouw ervaringen tijdens het project bijdragen aan je gevoel van autonomie, competentie en verbondenheid.

(deel 2/3) Tijdens dit project... (project = Gekozen voorbeeld)

Tijdens dit project...	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Enigszins mee oneens	Noch eens noch oneens	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Stelling 1/11: ...heb ik het gevoel dat ik vooruitgang boek in wat ik wil bereiken.							
Stelling 2/11: ...past de manier waarop ik aan het project werk bij mijn keuzes en interesses.							
Stelling 3/11: ...heb ik het gevoel dat ik de activiteiten binnen het project succesvol uitvoer.							
Stelling 4/11: ...zijn mijn klasgenoten vriendelijk.							
Stelling 5/11: ...heb ik het gevoel dat ik aan het project kan werken op een manier die bij mij past.							
Stelling 6/11: ...vind ik dat ik dit project goed doe.							
Stelling 7/11: ...heb ik goede communicatie met de andere klasgenoten.							
Stelling 8/11: ...voelt de manier waarop ik aan het project werk als een echte uitdrukking van wie ik ben.							
Stelling 9/11: ...kan ik voldoen aan de eisen en verwachtingen van het project.							
Stelling 10/11: ...zijn mijn relaties met de andere klasgenoten hecht.							
Stelling 11/11: ...heb ik het gevoel dat ik keuzes kan maken over hoe ik aan het project werk.							

In dit deel onderzoek ik waarom jij deelneemt aan het project.

(deel 3/3) Ik neem deel aan het project... (project = Gekozen voorbeeld)

Tijdens dit project...	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Enigszins mee oneens	Noch eens noch oneens	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Stelling 1/20: ...omdat ik het project leuk vind.							
Stelling 2/20: ...omdat ik nieuwe vaardigheden wil leren.							
Stelling 3/20: ...omdat ik wil dat mijn leraar mij ziet als een goede leerling.							
Stelling 4/20: ...omdat ik problemen krijg als ik niet meewerk.							
Stelling 5/20: ...maar ik weet niet echt waarom ik deelneem.							
Stelling 6/20: ...omdat ik het leuk vind om nieuwe dingen te leren.							
Stelling 7/20: ...omdat het belangrijk voor me is om het project goed te doen.							
Stelling 8/20: ...omdat ik me slecht over mezelf zou voelen als ik niet zou deelnemen.							
Stelling 9/20: ...omdat ik moet deelnemen.							
Stelling 10/20: ...maar ik begrijp niet goed waarom we dit project moesten doen.							
Stelling 11/20: ...omdat ik het project stimulerend en boeiend vind.							
Stelling 12/20: ...omdat ik mezelf wil verbeteren in wat we doen.							
Stelling 13/20: ...omdat ik wil dat andere leerlingen mij bekwaam vinden.							
Stelling 14/20: ...zodat de leraar niet boos op mij wordt.							
Stelling 15/20: ...maar ik heb het gevoel dat dit project tijdverspilling is.							
Stelling 16/20: ...voor de voldoening die ik voel terwijl ik nieuwe dingen leer.							
Stelling 17/20: ...omdat ik vaardigheden kan leren die nuttig zijn in andere delen van mijn leven.							
Stelling 18/20: ...omdat ik me zorgen zou maken als ik niet zou deelnemen.							
Stelling 19/20: ...omdat deelname de norm is.							
Stelling 20/20: ...maar ik begrijp niet wat ik uit het project haal.							

Bijlage 5: Vragen studenten met Project=1

Leeftijd

- Jonger dan 12 jaar
- 12 jaar
- 13 jaar
- 14 jaar
- 15 jaar
- 16 jaar
- 17 jaar
- 18 jaar
- Ouder dan 18 jaar

Geslacht

- Man
- Vrouw
- Andere, nl. _____
- Zeg ik liever niet

Type opleiding

- TSO
- BSO
- KSO
- ASO
- Anders, nl. _____

Naam school

Heb je ooit al eens een bijdrage geleverd voor de Warmste Week?

- Ja
- Nee

Wat was de duur van het project voor De Warmste Week, waaraan je nu deelneemt (of die je recent hebt ervaren)? (Als je aan geen project hebt deelgenomen, kies dan 'Geen project'.)

- Geen project (ik nam niet deel aan een project)
- Kort project (één dag)
- Middellang project (meerdere dagen tot twee weken)
- Lang project (langer dan twee weken)

In dit deel onderzoek ik in welke mate jij het gevoel hebt dat je keuzes en invloed hebt op jullie project voor De Warmste Week.

(deel 1/3) Tijdens dit maatschappelijke project... (project = Warmste Week)

Tijdens dit project...	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Enigszins mee oneens	Noch eens noch oneens	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Stelling 1/15: ...heb ik het gevoel dat mijn leraar mij keuzes en opties biedt.							
Stelling 2/15: ...voel ik me begrepen door mijn leraar.							
Stelling 3/15: ...kan ik open zijn met mijn leraar.							
Stelling 4/15: ...geeft mijn leraar me vertrouwen in mijn vermogen om het project goed uit te voeren.							
Stelling 5/15: ...heb ik het gevoel dat mijn leraar mij accepteert zoals ik ben.							
Stelling 6/15: ...zorgt mijn leraar ervoor dat ik de doelen van het project en wat ik moet doen echt begrijp.							
Stelling 7/15: ...moedigt mijn leraar me aan om vragen te stellen.							
Stelling 8/15: ...heb ik veel vertrouwen in mijn leraar.							
Stelling 9/15: ...beantwoordt mijn leraar mijn vragen volledig en zorgvuldig.							
Stelling 10/15: ...luistert mijn leraar naar hoe ik dingen zou willen aanpakken.							
Stelling 11/15: ...gaat mijn leraar goed om met de emoties van leerlingen binnen het project.							
Stelling 12/15: ...heb ik het gevoel dat mijn leraar om mij geeft als student.							
Stelling 13/15: ...voel ik me niet goed over de manier waarop mijn leraar met mij praat.							
Stelling 14/15: ...probeert mijn leraar te begrijpen hoe ik dingen zie voordat hij/zij een andere aanpak suggereert.							
Stelling 15/15: ...voel ik me in staat om mijn problemen met mijn leraar te delen.							

In dit deel onderzoek ik hoe jouw ervaringen tijdens het project bijdragen aan je gevoel van autonomie, bekwaamheid en verbondenheid.

(deel 2/3) Tijdens dit maatschappelijke project... (project = Warmste Week)

Tijdens dit project...	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Enigszins mee oneens	Noch eens noch oneens	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Stelling 1/11: ...heb ik het gevoel dat ik vooruitgang boek in wat ik wil bereiken.							
Stelling 2/11: ...past de manier waarop ik aan het project werk bij mijn keuzes en interesses.							
Stelling 3/11: ...heb ik het gevoel dat ik de activiteiten binnen het project succesvol uitvoer.							
Stelling 4/11: ...zijn mijn klasgenoten vriendelijk.							
Stelling 5/11: ...heb ik het gevoel dat ik aan het project kan werken op een manier die bij mij past.							
Stelling 6/11: ...vind ik dat ik dit project goed doe.							
Stelling 7/11: ...heb ik goede communicatie met de andere klasgenoten.							
Stelling 8/11: ...voelt de manier waarop ik aan het project werk als een echte uitdrukking van wie ik ben.							
Stelling 9/11: ...kan ik voldoen aan de eisen en verwachtingen van het project.							
Stelling 10/11: ...zijn mijn relaties met de andere klasgenoten hecht.							
Stelling 11/11: ...heb ik het gevoel dat ik keuzes kan maken over hoe ik aan het project werk.							

In dit deel onderzoek ik waarom jij deelneemt aan het project voor De Warmste Week.

(deel 3/3) Ik neem deel aan dit maatschappelijke project... (project = Warmste Week)

Tijdens dit project...	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Enigszins mee oneens	Noch eens noch oneens	Enigszins mee eens	Mee eens	Helemaal mee eens
Stelling 1/20: ...omdat ik het project leuk vind.							
Stelling 2/20: ...omdat ik nieuwe vaardigheden wil leren.							
Stelling 3/20: ...omdat ik wil dat mijn leraar mij ziet als een goede leerling.							
Stelling 4/20: ...omdat ik problemen krijg als ik niet meewerk.							
Stelling 5/20: ...maar ik weet niet echt waarom ik deelneem.							
Stelling 6/20: ...omdat ik het leuk vind om nieuwe dingen te leren.							
Stelling 7/20: ...omdat het belangrijk voor me is om het project goed te doen.							
Stelling 8/20: ...omdat ik me slecht over mezelf zou voelen als ik niet zou deelnemen.							
Stelling 9/20: ...omdat ik moet deelnemen.							
Stelling 10/20: ...maar ik begrijp niet goed waarom we dit project moesten doen.							
Stelling 11/20: ...omdat ik het project stimulerend en boeiend vind.							
Stelling 12/20: ...omdat ik mezelf wil verbeteren in wat we doen.							
Stelling 13/20: ...omdat ik wil dat andere leerlingen mij bekwaam vinden.							
Stelling 14/20: ...zodat de leraar niet boos op mij wordt.							
Stelling 15/20: ...maar ik heb het gevoel dat dit project tijdverspilling is.							
Stelling 16/20: ...voor de voldoening die ik voel terwijl ik nieuwe dingen leer.							
Stelling 17/20: ...omdat ik vaardigheden kan leren die nuttig zijn in andere delen van mijn leven.							
Stelling 18/20: ...omdat ik me zorgen zou maken als ik niet zou deelnemen.							
Stelling 19/20: ...omdat deelname de norm is.							
Stelling 20/20: ...maar ik begrijp niet wat ik uit het project haal.							

Bijlage 6: Interviewleidraad

DEEL 1: Rolbeschrijving en ervaring

- **Vraag 1/19:** Kunt u kort uw functie, vakgebied en ervaring in het onderwijs toelichten? Gelieve ook uw eventuele ervaring met projectonderwijs te beschrijven.
- **Vraag 2/19:** In welke mate past u projectonderwijs of gelijkaardige werkvormen toe in uw onderwijspraktijk?
- **Vraag 3/19:** In welke mate integreren deze projecten maatschappelijke thema's of vraagstukken? Kunt u dit eventueel kort toelichten?

DEEL 2: Drempels

- **Vraag 4/19:** In welke mate vormen de onderstaande factoren een belemmering voor het toepassen van projectonderwijs?
 - Tijdsdruk en leerplan.
 - Evaluatie en beoordelingsmethoden.
 - Ondersteuning vanuit de school (bv. directie, collega's, middelen).
- **Vraag 5/19:** In welke mate beïnvloeden deze drempels uw mogelijkheden om:
 - Leerlingen autonomie te geven.
 - Leerlingen hun betrokkenheid te verhogen.
 - Betekenisvolle leerervaringen te creëren.
- **Vraag 6/19:** Welke andere mogelijke belemmeringen ervaart u (of verwacht u te ervaren) bij het implementeren van projectonderwijs in uw onderwijspraktijk?
- **Vraag 7/19:** In welke mate ervaart u dat deze drempels het moeilijk maken om projectonderwijs structureel en duurzaam toe te passen? Kunt u dit kort toelichten?

DEEL 3: Persona

Ik stel u graag een korte situatie voor:

Sarah is leerkracht in het secundair onderwijs (tweede graad). Ze staat positief tegenover projectonderwijs en wil haar leerlingen meer betrekken, maar ervaart verschillende drempels. Ze heeft beperkte tijd om projecten uit te werken, werkt binnen een strak leerplan en voelt zich weinig betrokken bij het schoolbestuur. Daarnaast twijfelt ze of de leerlingen gemotiveerd zijn om zelfstandig aan projecten te werken.

- **Vraag 8/19:** Welke drempels herkent u in deze situatie? Kunt u deze kort toelichten?
- **Vraag 9/19:** Welke van deze drempels zou volgens u het meest bepalend zijn om al dan niet met projectonderwijs te starten? Waarom?

- **Vraag 10/19:** Welke vormen van ondersteuning zouden voor deze leerkracht het grootste verschil maken om projectonderwijs succesvol te implementeren?
- **Vraag 11/19:** In welke mate spelen volgens u motivatie en zelfstandigheid van leerlingen een rol in deze situatie?
- **Vraag 12/19:** In welke mate herkent u zichzelf in deze situatie? Kunt u dit kort toelichten?
- **Vraag 13/19:** Welke elementen uit de situatie ervaart u zelf ook in uw eigen onderwijspraktijk?
- **Vraag 14/19:** Zijn er nog andere drempels of uitdagingen die niet in deze situatie aan bod kwamen, maar die volgens u wel belangrijk zijn?

DEEL 4: Implementatie

- **Vraag 15/19:** Wat heeft u als leerkracht nodig om projectonderwijs op een succesvolle en duurzame manier te implementeren?
- **Vraag 16/19:** Welke rol speelt de schoolcontext (bv. beleid, schoolcultuur, samenwerking met collega's, ondersteuning door directie) in het al dan niet slagen van projectonderwijs? Kunt u dit toelichten?
- **Vraag 17/19:** Wat zou er volgens u moeten veranderen (op school- of beleidsniveau) om projectonderwijs breder en effectiever mogelijk te maken?
- **Vraag 18/19:** In welke mate denkt u dat deze veranderingen kunnen bijdragen aan de motivatie, betrokkenheid en het maatschappelijk engagement van leerlingen?

DEEL 5: Afronding

- **Vraag 19/19:** Is er nog iets dat u belangrijk vindt met betrekking tot projectonderwijs, motivatie of maatschappelijk engagement bij leerlingen, dat nog niet aan bod kwam?