

BACHELORPROEF

Zelfregulatie bij kleuters

Naar een opbouwende leerlijn van de eerste tot de derde kleuterklas

Jits Goossens

Educatieve Bachelor in het Kleuteronderwijs
Karel de Grote Hogeschool

2025-2026

INHOUDSOPGAVE

1. Inleiding.....	2
2. Praktijkcontext en probleemanalyse.....	3
2.1 De aanleiding vanuit het werkveld	3
2.2 De 5WH-analyse.....	3
3. Onderzoeksvraag en onderzoeksdoel	4
3.1 Van werkveldvraag naar onderzoeksvraag	4
3.2 Onderzoeksdoel	4
4. Theoretisch kader	4
4.1 Wat is zelfregulatie?.....	5
4.2 De ontwikkeling van jongste naar oudste kleuters.....	5
4.3 De rol van de leerkracht	5
4.4 Visuele ondersteuning en reflectie	6
4.5 Het belang van een opbouwende leerlijn	6
5. Onderzoeksopzet en methode	6
5.1 Context en deelnemers	6
5.2 Dataverzameling	6
5.3 Vragenlijsten met leerkrachten.....	7
5.4 Procedure.....	7
5.5 Analyse en interpretatie	7
6. Ontwerp van de zelfregulerende borden	8
6.1 Ontwerpconcept.....	8
6.2 Eerste kleuterklas: sterke externe sturing en co-regulatie.....	8
6.3 Tweede kleuterklas: overgang naar gedeelde sturing	8
6.4 Derde kleuterklas: zelfstandigheid en scaffolding	8
6.5 Prototype van het zelfregulatiebord.....	9
7. Uitvoering, bevindingen en ontwerpaanpassingen	10
7.1 Bevindingen uit de klaspraktijk	10
7.2 Stap twee als centraal aandachtspunt.....	10

8. Data-analyse.....	11
9. Bespreking.....	18
<i>9.1 Antwoord op de onderzoeksvraag</i>	<i>18</i>
<i>9.2 Verbinding tussen theorie en praktijk.....</i>	<i>18</i>
10. Conclusie.....	18
11. Professionele reflectie.....	19
<i>11.1 Onderzoekende en kritische houding</i>	<i>19</i>
12. Beperkingen en aanbevelingen	19
<i>12.1 Beperkingen</i>	<i>19</i>
<i>12.2 Aanbevelingen voor de schoolpraktijk</i>	<i>20</i>
<i>12.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek</i>	<i>20</i>
Bronnen.....	20
Bijlagen	22
<i>Bijlage 1. Observatie-instrument jongste kleuters</i>	<i>22</i>
<i>Bijlage 2. Observatie-instrument oudste kleuters.....</i>	<i>22</i>
<i>Bijlage 3. Thema's uit de vragenlijsten voor de leerkrachten</i>	<i>23</i>

1. INLEIDING

Zelfregulatie is een thema dat steeds meer aandacht krijgt binnen onderwijs. Voor jonge kinderen gaat het daarbij niet alleen om “zich gedragen”, maar om een breed geheel van vaardigheden: aandacht kunnen richten, impulsen beheersen, keuzes maken, een activiteit volhouden, omgaan met emoties, nadenken over een aanpak en terugblikken op wat er gebeurd is. In de aangeleverde literatuur wordt benadrukt dat deze vaardigheden zich geleidelijk ontwikkelen en sterk beïnvloed worden door de omgeving en door de ondersteuning van volwassenen (Van Keulen et al., 2017; Murray & Rosanbalm, 2017; Becker, 2023).

De aanleiding voor mijn bachelorproef ligt in de stageschool. De school was bezig met het verder uitrollen van zelfregulerend leren binnen het hele schoolteam. In de lagere school was dit al sterker ingebed, terwijl binnen de kleuterschool nog gezocht werd naar een concrete invulling. De directrice formuleerde daarom de vraag aan welke vaardigheden kleuters kunnen werken om zelfregulerend leren te ontwikkelen en op welke manier dit in de klaspraktijk gerealiseerd kan worden. De praktijksituatie werd in de voorbereidende opdracht omschreven als een pedagogisch-didactische situatie op mesoniveau, omdat de bedoeling was om niet één klas, maar de kleuterafdeling te ondersteunen.

Deze vraag vormde het vertrekpunt voor een ontwerponderzoek. Niet alleen werd onderzocht wat zelfregulatie bij kleuters inhoudt, maar vooral hoe theoretische inzichten konden worden vertaald naar een concreet hulpmiddel dat in verschillende kleuterklassen bruikbaar is. De centrale ontwerpgedachte werd een visueel zelfregulatiebord dat met de leeftijd van de kinderen meegroeit.

2. PRAKTIJKCONTEXT EN PROBLEEMANALYSE

2.1 DE AANLEIDING VANUIT HET WERKVELD

De stageschool wilde zelfregulerend leren verder uitrollen binnen het hele schoolteam. De lagere school had hierin al stappen gezet, terwijl de kleuterschool nog zoekende was naar geschikte vaardigheden en werkvormen. De oorspronkelijke werkveldvraag was: “Aan welke vaardigheden kunnen de kleuters werken en op welke manier?” Vanuit deze brede vraag werd eerst in kaart gebracht wat zelfregulatie bij kleuters kan betekenen en welke verschillen tussen jongere en oudere kleuters relevant zijn.

De praktijksituatie is volgens de voorbereidende analyse relevant op mesoniveau. De bedoeling was immers om een aanpak te ontwikkelen die in de eerste, tweede en derde kleuterklas kan worden gebruikt. Daarnaast is de situatie pedagogisch-didactisch van aard: ze heeft zowel betrekking op de ontwikkeling van de kinderen als op de manier waarop leerkrachten hun klaspraktijk vormgeven.

2.2 DE 5WH-ANALYSE

Wie? De belangrijkste betrokkenen zijn de kleuters, de kleuterleerkrachten, de directrice en, in bredere zin, de ouders. De leerkracht heeft een centrale rol in het ondersteunen van kinderen bij keuzes, planning, volhouden en reflectie. De directrice bewaakt de schoolbrede visie.

Wat? De school wilde zelfregulerend leren uitbreiden naar de kleuterschool. De concrete uitdaging was om te bepalen welke zelfregulatievaardigheden haalbaar zijn op verschillende leeftijden en hoe deze doelgericht kunnen worden ondersteund.

Waar? De situatie speelt zich af binnen de kleuterklassen van de stageschool. Zelfregulatie komt daar voor tijdens dagelijkse activiteiten, vrij spel, hoekenwerk en geleide activiteiten.

Wanneer? Het thema is niet gekoppeld aan één activiteit. Zelfregulatie kan gedurende de hele klasdag aan bod komen. Daarom werd gezocht naar een hulpmiddel dat geïntegreerd kan worden in de bestaande klaswerking.

Waarom? De school wilde een doorgaande lijn creëren waarin kinderen al vanaf de kleuterklas ervaringen opdoen met het sturen van hun eigen handelen. In de praktijksituatie werd bovendien vastgesteld dat sommige kleuters snel opgeven wanneer iets niet lukt en dat concrete ondersteuning nodig is.

Hoe? De oplossing werd gezocht in een praktijkgericht ontwerp dat visuele ondersteuning combineert met een vaste structuur. Het uiteindelijke ontwerp moest tegelijk herkenbaar zijn over de drie kleuterklassen heen en voldoende kunnen differentiëren volgens ontwikkelingsniveau.

3. ONDERZOEKSVRAAG EN ONDERZOEKSDOEL

3.1 VAN WERKVELDVRAAG NAAR ONDERZOEKSVRAAG

De brede werkveldvraag heb ik vervolgens proberen verfijnen. Zelfregulatie bestaat uit verschillende deelvaardigheden, waardoor een algemene vraag naar “zelfregulerend leren” te breed was voor één praktijkgericht ontwerp. Daarom werd de focus gelegd op het verschil tussen jongste en oudste kleuters en op de opbouw die nodig is om kinderen geleidelijk meer zelfstandig te laten handelen.

Vervolgens kwam ik, na overleg met mijn begeleider, uit op een goede onderzoeksvraag om mee aan de slag te gaan: Hoe kan je zelfregulatie bevorderen bij jongste kleuters versus oudste kleuters in een opbouwende leerlijn?

3.2 ONDERZOEKSDOEL

Het doel van het onderzoek is om te onderzoeken op welke manieren kleuters kunnen werken aan zelfregulatie en welke ondersteuning daarbij past bij verschillende leeftijden. Op basis daarvan wil ik concrete handvatten bieden aan kleuterleerkrachten om zelfregulatie te integreren in de dagelijkse klaswerking. Het ontwerp richt zich daarbij in het bijzonder op zelfstandigheid, doorzettingsvermogen, plannen, uitvoeren en reflecteren.

4. THEORETISCH KADER

4.1 WAT IS ZELFREGULATIE?

In de literatuurverkenning wordt zelfregulatie omschreven als het leren sturen van gedrag, emoties en aandacht om een bepaald doel te bereiken (Van Keulen et al., 2017; Murray & Rosanbalm, 2017). Peeters (2022) koppelt hier ook actief keuzes maken, reflecteren en motivatie aan. Zelfregulatie is dus ruimer dan enkel gehoorzaam gedrag. Executieve functies, zoals inhibitie, aandacht en flexibel denken, spelen een belangrijke rol.

De ontwikkeling van zelfregulatie verloopt niet plots. De bronnen benadrukken dat kinderen oefenkansen, structuur en begeleiding nodig hebben. De omgeving, het temperament, emoties, stress en de interactie met volwassenen kunnen de ontwikkeling beïnvloeden (Becker, 2023; Koene et al., 2020). Hierdoor is het belangrijk om zelfregulatie niet los te zien van de context waarin een kind moet handelen.

4.2 DE ONTWIKKELING VAN JONGSTE NAAR OUDSTE KLEUTERS

Bij jongste kleuters is zelfregulatie nog sterk afhankelijk van externe ondersteuning. Ze kunnen moeite hebben met wachten, impulsen beheersen, aandacht vasthouden en emoties reguleren. Struyven et al. (2022) beschrijven dat jonge kinderen in sterke mate afhankelijk zijn van externe regulatie. Daarom is co-regulatie belangrijk: de volwassene helpt het kind door structuur, veiligheid en taal aan te bieden.

De literatuurconclusie benadrukt voor jonge kleuters vooral preventieve strategieën, duidelijke routines en visuele ondersteuning (Becker, 2023). Een voorspelbare omgeving kan kinderen helpen om gedrag en verwachtingen beter te begrijpen. De rol van de leerkracht is daarbij groot: voordoen, verwoorden, samen doorlopen en herhalen zijn belangrijke vormen van ondersteuning.

Bij oudere kleuters is de zelfregulatie verder ontwikkeld. Zij kunnen meer zelfstandig plannen, activiteiten langer volhouden en beginnen te reflecteren op hun aanpak (Peeters, 2022; Cardwell et al., 2025). Toch blijft ondersteuning noodzakelijk, vooral wanneer kinderen met frustratie, sociale situaties of complexe taken te maken krijgen.

De rol van de leerkracht verschuift daarom. Waar bij jongere kinderen co-regulatie centraal staat, kan bij oudere kleuters meer gedeelde sturing en scaffolding worden gebruikt. Bij scaffolding wordt ondersteuning geleidelijk afgebouwd naarmate het kind een taak zelfstandiger kan uitvoeren (Pyle, 2022).

4.3 DE ROL VAN DE LEERKRACHT

De leerkracht vormt een belangrijke schakel tussen de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind en de eisen van de taak. In de literatuurverkenning wordt beschreven dat de manier waarop leerkrachten zelfregulatie begrijpen mee bepaalt hoe zij deze in de klas ondersteunen (Becker, 2023). Een belangrijk aandachtspunt is dat zelfregulatie niet mag worden gereduceerd tot enkel “rustig zijn” of “luisteren”. Het gaat ook om plannen, keuzes maken, strategieën gebruiken en reflecteren.

Voor jongste kleuters betekent dit dat de leerkracht sterk moet structureren. Voor oudere kleuters kan de leerkracht meer vragen stellen en kinderen verantwoordelijkheid geven. De verschuiving van voordoen en samen doen naar zelfstandig toepassen sluit aan bij het idee van een ontwikkelingsgerichte leerlijn.

4.4 VISUELE ONDERSTEUNING EN REFLECTIE

Visuele ondersteuning komt in verschillende aangeleverde bronnen en in de praktijkgegevens terug. Pictogrammen, stappenplannen, keuzeborden en timers kunnen routines zichtbaar maken. De vragenlijsten uit de stageschool bevestigen dit. Een leerkracht uit de jongste kleuters beschrijft bijvoorbeeld dat stappenplannen en een time-timer helpen bij het uitvoeren van activiteiten en het volhouden van een activiteit.

Ook bij oudere kleuters worden visuele hulpmiddelen ingezet. De vragenlijst van de derde kleuterklas vermeldt onder meer een weekplanner, pictogrammen van hoeken en werkjes, een time-timer en een “ik-trek-mijn-planposter”. Deze hulpmiddelen ondersteunen kinderen bij plannen, zelfstandig uitvoeren en reflecteren.

De literatuur geeft daarnaast aan dat reflectieve vaardigheden al bij kleuters aanwezig kunnen zijn en gestimuleerd kunnen worden met taal, pictogrammen en eenvoudige vormen van zelfbeoordeling (Chen et al., 2025; Jeong et al., 2025). Reflectie hoeft bij kleuters dus niet te bestaan uit lange gesprekken; een korte terugblik op wat goed ging, wat moeilijk was en wat een volgende keer anders kan, kan al betekenisvol zijn.

4.5 HET BELANG VAN EEN OPBOUWENDE LEERLIJN

Een leerlijn biedt een kader om de ontwikkeling systematisch te ondersteunen. Feryn (2021) beschrijft een leerlijn als een geleidelijke opbouw waarbij kinderen kunnen evolueren van externe naar meer interne sturing. Wilson en Lehrer (2021), He et al. (2023) en Jin et al. (2019) benadrukken het belang van samenhang tussen doelen, instructie, activiteiten en observatie.

Een goede leerlijn betekent niet dat ieder kind op exact dezelfde manier door dezelfde stappen moet gaan. Er wordt benadrukt dat leerlijnen flexibel moeten blijven en rekening moeten houden met individuele verschillen in tempo en ontwikkeling (Jin et al., 2019; Kälén, 2021). Daarom heb ik gekozen voor een vaste basisstructuur met een verschillende mate van ondersteuning.

5. ONDERZOEKSOPZET EN METHODE

5.1 CONTEXT EN DEELNEMERS

Het ontwerp werd ontwikkeld voor de eerste, tweede en derde kleuterklas van De Spits in Antwerpen. De oorspronkelijke planning voorzag observaties in de drie klassen en gesprekken met twee à drie kleuterleerkrachten. De vragenlijsten werden gebruikt om zicht te krijgen op de bestaande klaspraktijk.

5.2 DATAVERZAMELING

Er werden twee centrale onderzoeksactiviteiten voorzien: observeren en gesprekken voeren. Bij observaties werd gekeken naar gedrag dat verband houdt met zelfregulatie. Bij jongste kleuters lag de focus onder meer op het volgen van stappen, keuzes maken, aandacht vasthouden, hulp vragen, rustig blijven en wachten. Bij oudere kleuters kwamen daar onder meer zelfstandig plannen, een plan volgen en bijsturen, reflecteren en strategieën gebruiken bij frustratie bij.

Het observatie-instrument bevatte voor jongste kleuters onder andere de volgende indicatoren: zelfstandig starten, een stappenplan volgen, keuzes maken, aandacht volhouden en de taak afronden, hulp vragen of begeleiding accepteren, vertellen wat gedaan is, reageren op feedback, rustig blijven, samenwerken, wachten op de beurt en eerste pogingen tot keuzes maken.

Voor oudste kleuters bevatte het instrument indicatoren zoals zelfstandig starten, zelf een plan maken, het eigen plan volgen, aandacht volhouden, hulp vragen of accepteren, het plan bijsturen bij fouten, vertellen wat gedaan is, benoemen wat goed ging en beter kan, feedback toepassen en strategieën gebruiken om rustig te blijven bij frustratie. [filecite?url=turn0file5%20L47-L89%20](#)

5.3 VRAGENLIJSTEN MET LEERKRACHTEN

De vragenlijsten werden afgestemd op de leeftijdsgroep. Voor jongste kleuters werd bijvoorbeeld gevraagd hoe leerkrachten kinderen helpen om een taak te starten, stappenplannen te volgen, keuzes te maken, een taak vol te houden en met frustratie om te gaan. Voor oudste kleuters kwamen daar vragen bij over plannen, prioriteiten stellen, scaffolding, reflectie en het gebruiken van feedback.

De antwoorden tonen dat verschillende bestaande klaspraktijken al aansluiten bij de theoretische uitgangspunten. Zo wordt in de jongste kleuterklas gewerkt met klassikale instructie, concreet materiaal, stappenplannen, een keuzebord en een time-timer. In de tweede kleuterklas wordt onder meer gewerkt met een takenbord, stappenplannen, een keuzebord en een time-timer. In de derde kleuterklas worden onder andere een weekplanner, een keuzebord, een “ik-trek-mijn-planposter”, een time-timer en reflectiemomenten gebruikt.

5.4 PROCEDURE

In de oorspronkelijke planning werd voorzien om het zelfregulatiebord gedurende vier weken geïntegreerd te gebruiken. Het bord zou minimaal drie keer per week expliciet aan bod komen en daarnaast zichtbaar blijven in de klas. De drie borden zouden dezelfde basisstructuur behouden, maar verschillen in de mate van begeleiding.

De beoogde procedure bestond uit een beginsituatie, een tussentijdse observatie en een eindobservatie. Daarnaast waren reflectiegesprekken met de mentorleerkracht voorzien. Deze opzet moest het mogelijk maken om niet alleen te kijken naar wat kinderen deden, maar ook naar de ervaringen van leerkrachten en de haalbaarheid van het ontwerp.

5.5 ANALYSE EN INTERPRETATIE

De gegevens werden kwalitatief geïnterpreteerd. Observaties, antwoorden van leerkrachten en feedbackmomenten werden gebruikt om terugkerende aandachtspunten te herkennen en om het ontwerp aan te passen.

6. ONTWERP VAN DE ZELFREGULERENDE BORDEN

6.1 ONTWERPCONCEPT

Het centrale ontwerp is een visueel zelfregulatiebord met een herkenbare structuur. De drie vaste stappen zijn: “Wat ga ik doen?”, “Hoe ga ik het doen?” en “Hoe ging het?”. In de ontwikkeling van het ontwerp werd dit verbonden aan plannen, uitvoeren en reflecteren. Dezelfde structuur werd bewust behouden in de drie kleuterklassen, zodat kinderen het principe doorheen hun kleuterloopbaan kunnen herkennen.

Het bord werkt met herbruikbare pictogrammen en velcro-elementen. Daardoor kunnen kinderen actief kaartjes verplaatsen of opplakken. Het hulpmiddel kan individueel, in kleine groepjes of klassikaal worden gebruikt. De concrete uitwerking verschilt per leeftijdsgroep.

6.2 EERSTE KLEUTERKLAS: STERKE EXTERNE STURING EN CO-REGULATIE

In de eerste kleuterklas ligt de nadruk op voorspelbaarheid, herhaling en externe sturing. De leerkracht doorloopt de drie stappen samen met de kinderen. Pictogrammen ondersteunen basisgedragingen en eenvoudige keuzes. De leerkracht verwoordt wat kinderen doen en koppelt dit aan de stappen op het bord.

De stap “Hoe ga ik het doen?” kreeg in de uiteindelijke uitwerking meer concrete ondersteuning dan aanvankelijk gepland. De praktijk liet zien dat jonge kleuters meerdere visuele en concrete opties nodig hadden om te begrijpen hoe ze een taak kunnen aanpakken. Daarmee werd het bord een instrument voor co-regulatie: de leerkracht ondersteunt het denkproces en bouwt stap voor stap begrip op.

6.3 TWEEDE KLEUTERKLAS: OVERGANG NAAR GEDEELDE STURING

In de tweede kleuterklas blijft de basisstructuur herkenbaar, maar worden kinderen actiever betrokken. Ze maken eenvoudige keuzes en leren strategieën bewuster inzetten. De leerkracht treedt meer op als coach en kan vragen stellen zoals: “Welke manier ga je kiezen?” of “Wat helpt jou het beste?”

De stop-denk-doe-gedachte werd voorzien als extra visuele ondersteuning op plaatsen waar kinderen zelfstandig werken. De bedoeling is dat kinderen bij een probleem niet onmiddellijk naar de leerkracht stappen, maar eerst stilstaan, nadenken en een mogelijke aanpak kiezen.

6.4 DERDE KLEUTERKLAS: ZELFSTANDIGHEID EN SCAFFOLDING

In de derde kleuterklas ligt de nadruk op zelfstandiger plannen, uitvoeren en reflecteren. Kinderen kunnen zelf een activiteit kiezen, nadenken over een aanpak en achteraf terugblikken. De leerkracht

blijft beschikbaar, maar probeert de ondersteuning af te bouwen wanneer het kind meer zelfstandig kan handelen.

In deze versie werd de reflectiestap uitgebreider. Kinderen werden niet alleen gevraagd hoe de activiteit verliep, maar konden ook nadenken over wat ze geleerd hadden. Hierdoor wordt de reflectie meer gekoppeld aan het eigen leerproces.

6.5 PROTOTYPE VAN HET ZELFREGULATIEBORD

De aangeleverde ontwerpdocumenten bevatten foto's van het fysieke prototype. De borden zijn opgebouwd rond drie genummerde stappen met ruimte om visuele elementen te bevestigen. De foto's tonen de concrete materialisering van het ontwerp.



Figuur 1. Fysiek prototype van het zelfregulatiebord in de eerste en de tweede kleuterklas



Figuur 2. Fysiek prototype van het zelfregulatiebord in de derde kleuterklas.

7. UITVOERING, BEVINDINGEN EN ONTWERPAANPASSINGEN

7.1 BEVINDINGEN UIT DE KLASPRAKTIJK

De praktijkervaringen bevestigden dat de ontwikkeling van zelfregulatie sterk samenhangt met de mate van ondersteuning. In de derde kleuterklas werd volgens de eindreflectie het duidelijkst zichtbaar dat kinderen zelfstandiger werden: ze startten vaker zelfstandig met een activiteit en gingen minder snel naar de leerkracht. Deze observaties werden door mij ervaren als aanwijzingen dat het ontwerp in de klaspraktijk bruikbaar was.

De bevindingen moeten wel voorzichtig worden geïnterpreteerd. Niet alle klassen konden door dezelfde persoon worden geobserveerd. De werkveldbegeleider moest onverwacht meerdere klassen overnemen, waardoor de juffen een deel van de observaties zelf uitvoerden. Daarnaast werden uiteindelijk slechts vier kinderen gericht geobserveerd. Daardoor is er geen volledig klasoverzicht en is een rechtstreekse vergelijking tussen de drie klassen beperkt.

7.2 STAP TWEE ALS CENTRAAL AANDACHTSPUNT

Een opvallend terugkerend aandachtspunt was de vraag “Hoe ga ik het doen?”. Zowel in de tweede als in de derde kleuterklas zorgde deze stap voor verwarring. Kinderen wisten niet altijd wat ze konden doen wanneer een taak niet lukte. Na overleg met de leerkracht van de tweede kleuterklas

werd daarom gekozen voor een meer vaste ondersteunende volgorde, zodat kinderen minder keuzes tegelijk hoefden te maken en opnieuw houvast kregen.

In de eerste kleuterklas gebeurde juist een andere aanpassing. Daar werd de tweede stap verder uitgebreid omdat de kinderen de bestaande ondersteuning al beter onder de knie hadden. Dit laat zien dat een leerlijn niet alleen tussen leeftijden moet differentiëren, maar ook tijdens het gebruik flexibel moet kunnen worden aangepast aan wat kinderen daadwerkelijk aankunnen.

8. DATA-ANALYSE

3^{de} kleuterklas:

Observatie	Kind A	Kind B	Kind C	Kind D	Resultaat
Zelfstandig starten	Toont een duidelijke vooruitgang. Hij kon dit al vanaf de tweede observatie.	We zagen een duidelijke vooruitgang. Vanaf de derde keer kon ze dit al zelf. Er is een positieve evolutie.	Dit verloopt nog heel moeilijk. Ze blijft bevestiging zoeken naar wat ze moet doen.	Dit verloopt nog heel moeilijk. Hij blijft vaak gewoon aan de tafel zitten tot iemand hem verteld wat hij moet doen.	Er is bij de meeste kinderen een duidelijke vooruitgang zichtbaar. Sommige kinderen konden dit al na enkele observaties.
Zelf een plan maken	Er is een positieve evolutie. Na de laatste observatie kon hij dit al zelfstandig.	Ze ontwikkelde tijdens de derde observatie meer zelfstandigheid in het plannen.	Positieve evolutie vanaf de twee observatie.	Tijdens de derde observatie zagen we hierbij een positieve evolutie.	Bij alle kinderen zien we een positieve evolutie. Naarmate de observaties vorderden, konden de kinderen dit steeds zelfstandiger uitvoeren.
Hun eigen	Evolutie duurde	We zagen duidelijk	Dit kon ze wel.	Dit heeft ook een	Weer zien we een

plan volgen	langer. Na de laatste keer zagen we wel dat dit beter en beter ging.	vooruitgang in het volgen van haar eigen plan.		positieve evolutie gehad. Vanaf de laatste observatie zien we dit meer voorkomen.	positieve evolutie. Bij sommige kinderen verliep dit sneller dan bij anderen.
Aandacht volhouden & taak afronden	In het begin was hij heel afgeleid, maar na de derde observatie kon hij meer geconcentreerder tewerk gaan.	Dit was vanaf het begin aanwezig.	We zagen een terugval in aandacht en taakgerichtheid.	We zagen bij hem wisselende resultaten. Soms lukt dit, soms niet.	Hierbij zien we wisselende resultaten. Soms zien we vooruitgang maar soms zien we ook een terugval of een wisselend verloop.
Hulp vragen & begeleiding accepteren	Dit was vanaf het begin aanwezig, maar kwam veel vragen aan de juf in plaats van aan een vriend.	Ze heeft altijd moeite met hulp te vragen aan een vriendje of aan de juf wanneer iets niet goed gaat.	Ze komt nog steeds heel vaak naar de juf, maar na herhaling gaat ze dit wel steeds meer en meer aan een vriendje vragen.	Vanaf de tweede observatie was dit wel al aanwezig.	We zien een geleidelijke evolutie. Er zijn nog veel kinderen dit iets aan de juf komen vragen, maar na een tijdje zagen we hier positieve evolutie in.
Eigen plan bijsturen	Wisselende resultaten. Hij heeft toch nog meer nood aan ondersteuning.	Dit kon ze wel al na de derde observatie als we dit gezamenlijk bespraken.	Tijdens de laatste observatie ging dit al een beetje beter.	Dit bleef moeilijk tijdens alle observaties.	We zien uiteenlopen de resultaten. Sommige hebben een geleidelijke

					voortgang, terwijl andere nog heel veel ondersteuning nodig hebben.
Vertellen wat ze gedaan hebben	Dit is wisselend. Soms kan hij dit wel, maar andere keren vindt hij dit moeilijk om te verwoorden.	Dit blijft moeilijk voor haar. Ze zegt meestal één woord.	Het verwoorden van het eigen handelen bleef moeilijk.	Dit bleef moeilijk tijdens alle observaties.	Dit blijft voor iedereen heel moeilijk.
Zelfstandig vertellen wat er goed is gegaan en wat beter kan	Dit bleef ook nog heel moeilijk. Het positieve ging wel goed, maar werkpunten kon hij niet benoemen.	Zelfreflectie bleef een aandachtspunt.	Zelfreflectie bleef een aandachtspunt.	Zelfreflectie bleef een aandachtspunt.	Dit blijft voor iedereen een aandachtspunt. Vooral het benoemen van werkpunten gaat moeilijk.
Reageren op feedback	Hij reageert altijd positief op feedback.	Ze reageert altijd heel beperkt op feedback. Meestal lacht ze gewoon.	Ze reageert beperkt op feedback.	Dit is wisselend. Soms kan hij wel goed reageren op feedback, andere momenten is reactie ook beperkt.	We zien verschillende reacties. Sommige reageren gepast, terwijl andere heel beperkt reageren.
Past feedback toe	Hij kan feedback verwerken en toepassen	Tijdens de derde observatie kon ze de	Tijdens de derde observatie kon	Tijdens de derde observatie kon hij dit	We zien een positieve evolutie. Ze konden

	tijdens een activiteit.	feedback toepassen tijdens een activiteit.	feedback beter toegepast worden.	beter toepassen.	steeds beter feedback verwerken.
Geraakt niet gefrustreerd	Frustratie bleef aanwezig wanneer iets niet lukte. Dit blijft een blijvend aandachtspunt.	Ze bleef rustig tijdens alle activiteiten.	Tijdens de derde observatie werd er meer frustratie zichtbaar. Ze bleef herhalen dat ze het niet kon en dat het te moeilijk was, voordat ze er al aan begon.	Ik zag een positieve evolutie in emotieregulatie bij de jongen.	We zien uiteenlopen de resultaten. Sommige bleven rustig of tonen een positieve evolutie. Terwijl andere hier bij een aandachtspunt hebben.
Maakt gebruik van strategieën bij frustratie	Vaak moeite met strategieën zelf toe te passen bij frustratie.	Ze heeft dit niet echt nodig gehad.	Normaal gezien kan ze dit wel, maar tijdens de laatste observatie had ze het hier heel moeilijk mee.	Hij begon tijdens de derde observatie meer strategieën toe te passen wanneer hij gefrustreerd werd.	We zien wisselende resultaten. Sommige tonen een positieve evolutie, terwijl anderen nog moeite hebben om strategieën toe te passen.

2^{de} kleuterklas:

Observatie	Kind A	Kind B	Kind C	Kind D	Resultaat
Zelfstandig starten	Kon bij beide observaties	Hij kan zelfstandig starten.	Een positieve evolutie in	Een positieve evolutie in	We zien bij enkele een positieve evolutie in

	zelfstandig starten.		zelfstandig starten.	zelfstandig starten.	het zelfstandig starten aan een opdracht.
Stappenplan volgen	Kon tijdens beide observaties een stappenplan volgen.	Hij kan een stappenplan volgen.	Heeft blijvende moeilijkheden bij het volgen van een stappenplan.	Hij kon tijdens beide observaties een stappenplan volgen.	De meerderheid van de kinderen kan een stappenplan volgen.
Aandacht volhouden	Kon tijdens beide observaties aandacht volhouden.	Heeft moeite met zijn aandacht te behouden.	Bleef moeilijkheden ervaren bij haar aandacht te behouden.	Kan zijn aandacht behouden.	Het behouden van aandacht blijft voor verschillende kinderen een uitdaging.
Hulp vragen	Dit was aanwezig tijdens beide observaties.	Hij kan hulp vragen en begeleiding accepteren.	Heeft moeite met het vragen van hulp.	Hij kan hulp vragen indien nodig, maar enkel aan de juf.	De meeste kinderen kunnen hulp vragen wanneer dit nodig is, maar dit is nog vaak aan de juf.
Vertellen wat hij gedaan heeft	Kan telkens vertellen wat hij gedaan heeft.	Hij kan vertellen wat hij heeft gedaan.	Tijdens de eerste observatie lukte dit wel, maar tijdens de tweede observatie ging dit nog moeilijker.	Hij kan vertellen wat hij net gedaan heeft.	De meeste kinderen kunnen verwoorden wat ze gedaan hebben, al verschilt de mate van detail wel.

Reageren op feedback	Hij reageert telkens gepast op feedback van de juf.	Hij reageerde gepast op feedback.	Ze reageerde tijdens beide observaties positief op feedback.	Hij reageert op een positieve manier op feedback.	Iedereen reageert positief op feedback van de juf.
Blijft rustig	Hij bleef tijdens beide observaties rustig.	Hij heeft moeite met rustig te blijven tijdens activiteiten.	We zien een positieve evolutie in het rustig blijven.	Hij blijft rustig.	Bij enkele kinderen zagen we een positieve evolutie in het rustig blijven tijdens een activiteit.
Kan samenwerken	Hij kan samenwerken met andere kinderen.	Hij ondervond moeilijkheid en bij het samenwerken met anderen.	Ze kan samenwerken met anderen.	Hij kan samenwerken met anderen.	De meerderheid van de kinderen kan samenwerken met anderen.
Heeft geduld bij het wachten	Tijdens de tweede observatie zagen we dat dit goed zat.	Heeft moeite met het wachten op zijn beurt.	Ze kan wachten op haar beurt.	Hij kan wachten op zijn beurt.	Bij sommige zagen we een positieve evolutie bij het wachten, anderen konden dit al.

Observatie	Kind A	Resultaat
Zelfstandig starten	Hi kon tijdens beide observaties zelfstandig starten aan een taak.	Deze vaardigheid bleef tijdens beide observaties stabiel aanwezig.
Stappenplan volgen	Hij kon tijdens beide observaties een stappenplan correct volgen.	Hij volgde tijdens beide observaties zelfstandig een stappenplan.
Keuzes maken binnen een taak	Hij kan keuzes maken binnen een taak.	Het maken van keuzes verliep tijdens beide observaties vlot.
Aandacht volhouden	Hier heeft hij het moeilijk mee. Er is nog geen duidelijke vooruitgang zichtbaar.	Hierin zagen we wisselende observaties. De taakgerichtheid nam namelijk af.
Hulp vragen	Hij kon tijdens beide observaties hulp vragen.	Het kind stond tijdens beide observaties open om hulp te vragen.
Vertellen wat hij gedaan heeft	Hij kon duidelijk verwoorden wat hij allemaal heeft gedaan.	Hij kon steeds duidelijk verwoorden wat hij had gedaan.
Reageren op feedback	Hij reageerde altijd goed op feedback van de juf.	Het reageren op feedback bleef gedurende beide observaties positief.
Blijft rustig	Hij bleef altijd rustig.	Hij heeft altijd een rustige werkhouding.
Kan samenwerken	Samenwerken blijft een aandachtspunt.	Samenwerken blijft een aandachtspunt, al toont het kind wel bereidheid om samen te werken met anderen.
Heeft geduld bij wachten op hun beurt	Hij had tijdens beide observaties moeite met wachten op zijn beurt.	Wachten op zijn beurt blijft ook moeilijk. Hierin

		zagen we nog geen vooruitgang.
Eerste pogingen tot keuzes maken	Hij kon steeds zelfstandig keuzes maken.	Hij bleef tijdens beide observaties initiatief nemen om zelfstandig keuzes te maken.

9. BESPREKING

9.1 ANTWOORD OP DE ONDERZOEKSVRAAG

De verzamelde gegevens wijzen erop dat zelfregulatie bij kleuters het best wordt ondersteund wanneer de aanpak aansluit bij de ontwikkelingsfase van het kind. Bij jongste kleuters is sterke externe ondersteuning nodig. De leerkracht helpt de kinderen om stappen te begrijpen, keuzes te maken en gedrag te sturen. Bij de tweede kleuterklas kan deze ondersteuning geleidelijk verschuiven naar gedeelde sturing. Kinderen kunnen meer keuzes maken, strategieën oefenen en kort reflecteren. Bij oudste kleuters kan meer verantwoordelijkheid worden gegeven voor plannen, uitvoeren en terugblikken.

Het zelfregulatiebord maakt deze verschuiving zichtbaar. De drie borden behouden dezelfde kern, maar de verhouding tussen leerkrachtsturing en kindsturing verandert. Hierdoor ontstaat een herkenbare leerlijn waarin kinderen niet telkens met een volledig nieuw systeem moeten starten.

9.2 VERBINDING TUSSEN THEORIE EN PRAKTIJK

De praktijkgegevens sluiten op verschillende punten aan bij het theoretisch kader. De nood aan visuele ondersteuning en routines die in de literatuur wordt beschreven, komt duidelijk terug in de klaspraktijk. Leerkrachten gebruiken al stappenplannen, timers, keuzeborden en visuele afspraken. De vragenlijsten laten zien dat deze hulpmiddelen niet alleen praktische hulpmiddelen zijn, maar ook bijdragen aan zelfstandigheid en het verminderen van afhankelijkheid van de leerkracht.

Ook het onderscheid tussen jongere en oudere kleuters komt terug. Bij jongere kinderen ligt de nadruk op samen uitvoeren en ondersteunen. Bij oudere kleuters komen plannen, weekplanners, prioriteiten, zelfreflectie en het zoeken naar oplossingen meer op de voorgrond. Dit past bij de theoretische verschuiving van co-regulatie naar meer gedeelde sturing en scaffolding.

10. CONCLUSIE

Deze bachelorproef vertrok vanuit een concrete schoolvraag over de manier waarop zelfregulerend leren binnen de kleuterschool kan worden versterkt. De literatuur en de praktijkgegevens tonen dat

zelfregulatie bij kleuters een ontwikkelingsproces is dat ondersteuning, oefenkansen en duidelijke structuur vraagt.

Het ontwikkelde zelfregulatiebord vertaalt deze uitgangspunten naar een concreet hulpmiddel. De drie vaste stappen (wat ga ik doen, hoe ga ik het doen en hoe ging het) verbinden plannen, uitvoeren en reflecteren. De basis blijft herkenbaar over de drie kleuterklassen heen, terwijl de begeleiding verandert. In de eerste kleuterklas ligt de nadruk op co-regulatie en sterke externe sturing. In de tweede kleuterklas verschuift de aanpak naar gedeelde sturing en het bewust kiezen van strategieën. In de derde kleuterklas wordt sterker ingezet op zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en scaffolding.

De praktijkervaringen tonen vooral dat de vraag “Hoe ga ik het doen?” veel aandacht vraagt. Kleuters hebben niet automatisch een strategie beschikbaar wanneer ze vastlopen. Een visuele en vaste ondersteuningsvolgorde kan daarom helpen om de stap van afhankelijkheid naar zelfstandigheid kleiner en haalbaarder te maken.

De onderzoeksvraag kan daarmee als volgt worden beantwoord: zelfregulatie kan bij jongste en oudste kleuters worden bevorderd door een herkenbare, visuele en opbouwende structuur te gebruiken, waarbij de mate van ondersteuning doelgericht wordt aangepast aan de ontwikkeling van het kind. De leerkracht verschuift daarbij geleidelijk van sterk sturende co-regulatie naar meer coachende ondersteuning en scaffolding.

De bachelorproef levert daarmee geen universeel stappenplan op dat voor ieder kind identiek werkt, maar een praktijkgericht ontwerpprincipe: behoud een herkenbare structuur, pas de ondersteuning aan, observeer wat kinderen nodig hebben en stuur het ontwerp voortdurend bij.

11. PROFESSIONELE REFLECTIE

11.1 ONDERZOEKENDE EN KRITISCHE HOUDING

Een belangrijk inzicht uit het traject was dat kleine ontwerpaanpassingen een merkbaar verschil kunnen maken. De eindreflectie beschrijft dat vooral in de derde kleuterklas zichtbaar werd dat kinderen zelfstandiger werden. Tegelijk werd duidelijk dat een ontwerp pas echt waardevol wordt wanneer het voortdurend wordt getoetst aan de praktijk.

Een belangrijke beperking was dat niet in alle klassen op dezelfde manier kon worden geobserveerd. Hierdoor waren de gegevens uit de eerste en tweede kleuterklas minder uitgebreid en moeilijker rechtstreeks te vergelijken. Daarnaast waren er maar vier kinderen die gericht werden geobserveerd. In een vervolgonderzoek zou daarom meer tijd moeten worden voorzien en zou het wenselijk zijn dat één persoon de observaties in alle klassen uitvoert.

12. BEPERKINGEN EN AANBEVELINGEN

12.1 BEPERKINGEN

- Niet alle klassen werden rechtstreeks en op dezelfde manier door dezelfde observator geobserveerd.
- Slechts vier kinderen werden gericht geobserveerd, waardoor de bevindingen geen volledig klasbeeld geven.
- De beschikbare stagetijd was beperkt, waardoor het ontwerp niet onbeperkt kon worden getest en aangepast.
- Het bord werd niet in alle klassen even intensief gebruikt, waardoor verschillen in gebruik de bevindingen kunnen beïnvloeden.
- De beschikbare gegevens zijn hoofdzakelijk kwalitatief; er zijn geen statistische effectmetingen uitgevoerd.

12.2 AANBEVELINGEN VOOR DE SCHOOLPRAKTIJK

- Behoud de herkenbare basisstructuur van het bord doorheen de drie kleuterklassen.
- Spreek binnen het schoolteam af welke taal en welke stappen bij het bord worden gebruikt.
- Gebruik stap twee als expliciete oefenkans: leer kinderen wat ze kunnen doen wanneer iets niet lukt.
- Laat ondersteuning geleidelijk afnemen, maar blijf ze aanbieden wanneer de taak of situatie dat vraagt.
- Integreer het bord in dagelijkse routines en niet uitsluitend in afzonderlijke lessen.
- Gebruik korte reflectiemomenten zodat kinderen leren terugkijken op hun aanpak.
- Blijf differentiëren volgens individuele noden in plaats van uitsluitend volgens leeftijd.

12.3 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Een vervolgonderzoek kan het ontwerp gedurende een langere periode inzetten en de observaties systematischer uitvoeren. Het zou daarbij zinvol zijn om voor-, tussen- en nametingen te laten uitvoeren door dezelfde observator, met eenzelfde observatie-instrument. Ook kunnen korte gesprekken met kinderen uit de derde kleuterklas worden gebruikt om na te gaan in welke mate zij de bedoeling van de stappen begrijpen. Verder kan worden onderzocht hoe het ontwerp kan doorlopen naar het eerste leerjaar, zodat de overgang naar de lagere school nog duidelijker wordt.

BRONNEN

- Becker, C. J. (2023). Educator understanding of self-regulation and implications for classroom facilitation: A mixed methods study. *Journal of Early Childhood Research*, 21(4), 475–489.
<https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/1476718X231186613>
- Cardwell, G. S., Cole, P. M., Weaver, B., Leadbeater, J. M., Lunkenheimer, E., & Buss, K. A. (2025). Developmental differences in young children's implied use of cognitive resources in their self-regulation strategies. *Social Development*.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sode.12769>

- Chen, S., Li, H., Wang, Y., & Xu, F. (2025). Four- to six-year-olds' developing metacognition and its association with learning outcomes. *Frontiers in Education*, 10, 1653320.
- De Wilde, B. (2019). Leerlingen zelfsturend maken: 5 stappen. Klasse.
<https://www.klasse.be/194076/leerlingen-zelfsturend-maken-5-stappen/>
- Feryn, S. (2021). Kleuters laten groeien in executieve functies: Hoe? Zo! LannooCampus.
- Geeraerts, S. (2022). In controle – vroege voorspellers en ontwikkeling van zelfregulatie. *De Psycholoog*, 57(4), 22–29.
- Guntur, M., & Purnomo, Y. W. (2024). A meta-analysis of self-regulated learning interventions studies on learning outcomes in online and blended environments. *Online Learning Journal*, 28(3).
- He, P., Krajcik, J., & Schneider, B. (2023). Transforming standards into classrooms for knowledge-in-use: An effective and coherent project-based learning system. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 5, 22.
- Jeong, J., & Kim, S. (2025). Young children's metacognition in problem-solving through question-asking. *Journal of Experimental Child Psychology*, 254, 106207.
- Jin, H., Mikeska, J. N., Hokayem, H., & Mavronikolas, E. (2019). Toward coherence in curriculum, instruction, and assessment: A review of learning progression literature. *Science Education*.
- Kälin, S. (2021). Self-regulation in preschool children: Factor structure of self-regulation and age-effects. *Journal of Early Childhood Research*, 19(3), 245–260.
- Koene, J., Van Lang, N., Ammeraal, M., Van der Brugh, J., & Van der Stel, J. (2020). Leren over zelfregulatie: Evaluatie van een cursus voor professionals en cliënten. *Participatie en Herstel*, 2, 39–46.
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744–1762.
- Muir, R. A., Howard, S. J., & Kervin, L. (2023). Interventions and approaches targeting early self-regulation or executive functioning in preschools: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(1), 27.
- Murray, D. W., & Rosanbalm, K. (2017). Promoting self-regulation in adolescents and young adults: A practice brief. *OPRE Report 2015-82*.
- Peeters, J. (2022). Zelfregulerend leren. Hoe? Zo! LannooCampus.
- Pyle, A. (2022). Supporting children's self-regulation development in play-based kindergarten classrooms. *International Journal of Educational Research*, 115, 102059.
- Struyven, K., Baeten, M., Kyndt, E., & Sierens, E. (2022). Groot worden: De ontwikkeling van baby tot adolescent. *Acco*.
- Upshur, C. C., Wenz-Gross, M., Rhoads, G., Heyman, M., Yoo, Y., & Sawosik, G. (2019). A randomized efficacy trial of the Second Step Early Learning (SSEL) curriculum. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 145–159.

- Van Keulen, H., Goei, S. L., Van Tuijl, C., & Oenema, I. (2017). Bruggen bouwen in school en kinderopvang.
- Verpoest, B. (2022). Kleuters leren ruzies uitpraten aan de 'win-wintafel'. Klasse.
- Wilson, M., & Lehrer, R. (2021). Improving learning: Using a learning progression to coordinate instruction and assessment. *Frontiers in Education*, 6.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1. OBSERVATIE-INSTRUMENT JONGSTE KLEUTERS

- Zelfstandig starten met een taak.
- Een stappenplan volgen.
- Keuzes maken binnen een taak.
- Aandacht volhouden en de taak afronden.
- Hulp vragen of begeleiding accepteren.
- Kort vertellen wat gedaan is.
- Reageren op feedback van de leerkracht.
- Rustig blijven.
- Samenwerken.
- Geduld hebben bij wachten op de beurt.
- Eerste pogingen tot keuzes maken.

BIJLAGE 2. OBSERVATIE-INSTRUMENT OUDSTE KLEUTERS

- Zelfstandig starten aan een taak.
- Zelf een plan maken.
- Het eigen plan volgen.
- Aandacht volhouden en de taak afronden.
- Hulp vragen of begeleiding accepteren.
- Het eigen plan bijsturen bij fouten.
- Vertellen wat gedaan is.
- Vertellen wat goed ging en wat beter kan.
- Zelfstandig vertellen wat goed is gegaan en wat beter kan.
- Reageren op feedback.
- Feedback toepassen in een volgende poging.
- Omgaan met frustratie.
- Strategieën toepassen om rustig te blijven bij frustratie.

BIJLAGE 3. THEMA'S UIT DE VRAGENLIJSTEN VOOR DE LEERKRACHTEN

- Taak starten en instructie begrijpen.
- Stappenplannen volgen.
- Keuzes maken en prioriteiten stellen.
- Taken volhouden en afronden.
- Hulp vragen en begeleiding accepteren.
- Omgaan met frustratie en afleiding.
- Vertellen wat gedaan is.
- Reflecteren op wat goed ging en beter kan.
- Feedback gebruiken.
- Effectieve routines en hulpmiddelen.
- Zelfstandig en doelgericht gedrag versterken.
- Emoties herkennen en bespreekbaar maken.
- Differentiëren volgens individuele verschillen.