



University
of Cyprus



ARISTOTLE
UNIVERSITY
OF THESSALONIKI

P.PORTO

HOGESCHOOL
ipabo



VYTAUTAS
MAGNUS
UNIVERSITY
MCMXXII

apei Associação
de Profissionais
de Educação de Infância

**e
d
u
p
l
a
y**



EDUPLAY

TRANSNATIONAAL RAPPORT VAN DE BEHOEFTEANALYSE

Spel in kinderopvang en onderwijs voor
jonge kinderen: een momentopname vanuit
beleid, onderzoek en praktijk

Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães,
Sandra Nogueira & Sílvia Barros,

31/12/2025



Co-funded by
the European Union

DOCUMENTINFORMATIE

Projecttitel:	Stimuleren van hoge educatieve kwaliteit in kinderopvang en onderwijs voor jonge kinderen door spel.
Acroniem van het project:	EDUPLAY
Oproep:	Oproep: ERASMUS-EDU-2024-PEX-TEACH-ACA Type actie: ERASMUS-forfaitaire subsidies
Projectnummer:	101196299
Documentnaam:	Eduplay - transnationaal rapport van de behoefteanalyse. Spel in kinderopvang en onderwijs voor jonge kinderen: een momentopname vanuit beleid, onderzoek en praktijk
Gerelateerd WP en activiteit:	WP2: T2.7. Consolidatie en vertaling van het transnationale rapport van de behoefteanalyse.
Te leveren resultaat:	Te leveren resultaat D2.3
Auteurs van het document:	Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Sílvia Barros
Bijdragers:	Cyprus: Eleni Loizou, Victoria Michaelidou, Sofia Piripitsi Griekenland: Maria Birbili, Georgia Natsiou Litouwen: Milda Brėdikytė, Agnė Brandišauskienė, Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė Nederland: Annerieke Boland, Marjan Kan, Elizabeth Wynberg Portugal: Sara Barros Araújo, Sofia Magalhães, Sandra Nogueira, Cristina Mesquita, Luís Ribeiro, Sílvia Barros

Definitieve versie opgesteld op 31/12/2025

© 2025, Polytechnisch Instituut van Porto - IPP

Alle rechten voorbehouden.

Geschreven en samengesteld door het Polytechnisch Instituut van Porto - IPP

INHOUD

INLEIDING	8
DEEL I. TRANSNATIONAAL BUREAUONDERZOEK: OVERZICHT EN ANALYSE VAN HET HUIDIGE BELEID	10
1.1 INLEIDING	10
1.2 INLEIDING IN HET KOJK-SYSTEEM IN DE VIJF LANDEN	10
1.3 LOOPBAAN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN KOJK-PROFESSIONALS	13
1.4 ONTWIKKELING EN UITVOERING VAN OVERHEIDSBELEID	15
1.4.1 CONCEPT EN DEFINITIES VAN SPEL	15
1.4.2. BELANG EN DOELSTELLINGEN VAN SPELEN	16
1.4.3. AANBEVELINGEN/ORIËNTATIES OVER PEDAGOGISCHE PRAKTIJKEN	18
1.4.4. VERWIJZINGEN NAAR MIDDELEN OF ONDERSTEUNING VOOR SPEL	20
1.4.5. DE ROL VAN DE LEERKRACHT	21
1.4.6. MONITORING- EN/OF EVALUATIEPRAKTIJKEN	23
1.4.7. HET BELANG VAN SPEL IN DE OPZET VAN HET DOCUMENT	24
1.4.8. TERMINOLOGIE EN VERTAALKWESTIES	25
1.4.9. TRANSNATIONALE SPECIFIEKE OVERWEGINGEN OF UNIEKE INITIATIEVEN	28
1.5. TRANSNATIONALE CONCLUSIES VAN HET HUIDIGE BELEID	29
1.6. REFERENTIES	30
DEEL II. TRANSNATIONAAL BUREAUONDERZOEK: OVERZICHT EN ANALYSE VAN LITERATUURONDERZOEK	35
2.1. INLEIDING	35
2.2. UITDAGINGEN/BELEMMERINGEN BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL IN DE KOJK-PRAKTIJK	36

2.2.1 Lerarenopleiding en -training	36
2.2.2 Opvattingen over de rol van volwassenen en overtuigingen over spel	38
2.2.3 Structurele en systemische beperkingen	39
2.2.4 Diversiteit en KANSEngelijkheid in spel	40
2.2.5 Specifieke resultaten per land.....	40
2.3. BEHOEFTE VAN PROFESSIONALS BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL	41
2.3.1 Behoeftte aan initiële en voortgezette opleiding gericht op spelgebaseerde pedagogiek .	42
2.3.2 Behoeftte aan duurzame reflectie en samenwerking tussen professionals.....	43
2.3.3 Noodzaak van duidelijke concepten en de rol van professionals	43
2.3.4 Behoeftte aan adequate middelen en een spelbevorderENDE omgeving	44
2.3.5 Specifieke resultaten per land.....	44
2.4. IMPLICATIES VOOR PRAKTIJK, BELEID EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK.....	44
2.4.1 Implicaties voor KOJK-praktijken	45
2.4.2 Implicaties voor beleid	46
2.4.3 Implicaties voor toekomstig onderzoek	46
2.5. DIEPGAANDE VERKENNING VAN SPEL IN KOJK	47
2.5.1. Concept en definities van spel	47
2.5.2. Gedocumenteerde impact/voordelen van spel op leren en ontwikkeling	48
2.5.3. Praktijken, projecten of initiatieven ter bevordering van spel	49
2.5.4. Rol van professionals bij het creëren van spelmogelijkheden.....	50
2.5.5. Ouderparticipatie en spel.....	51
2.5.6. KENNISlacunes	52
2.6. TRANSNATIONALE CONCLUSIES VAN HET LITERATUURONDERZOEK.....	53

2.7. REFERENTIES	55
2.7.1 Cyprus	55
2.7.2 Griekenland	57
2.7.3 Litouwen	58
2.7.4 Nederland	59
2.7.5 PORTUGAL	60
DEEL III. TRANSNATIONAAL VELDONDERZOEK: INTERVIEWS, FOCUSGROEPEN, VELDOBSERVATIES	63
3.1. INLEIDING	63
3.2. PROCEDURES VAN HET VELDONDERZOEK	63
3.3. BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN	67
3.3.1. UITDAGINGEN EN BELEMMERINGEN BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL IN KOJK .	67
3.3.2. BEHOEFTE VAN PROFESSIONALS BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL	71
3.3.3. PRAKTIJKEN, PROJECTEN OF INITIATIEVEN TER BEVORDERING VAN SPEL	73
3.4. IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK, HET BELEID EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK	76
3.5. TRANSNATIONALE CONCLUSIES VAN HET VELDONDERZOEK	78
CONCLUSIES	81
BIJLAGE A - ONDERZOEKSPROTOCOL VOOR BUREAU- EN VELDONDERZOEK	83
Definitie en doelstelling	84
Soort documenten	84
Database	84
Nationaal rapport "Beoordeling en analyse van het huidige beleid"	85
2. Beoordeling en analyse van onderzoeksliteratuur	86
Definitie en doelstelling	86

Soort documenten	86
Database	86
Nationaal rapport "Overzicht en analyse van onderzoeksliteratuur"	87
Optioneel gedeelte:.....	88
Deel II. Veldonderzoek: interviews, focusgroepdiscussies, veldobservaties.....	88
Definitie en doelstelling	88
i) Interviews met Schoolleiders	89
ii) Focusgroepgesprekken met KOJK-leerkrachten in dienst	90
iii) Observaties van KOJK-omgevingen	93
Nationaal rapport "Veldonderzoek: interviews, focusgroep discussies, veldobservaties"	97
PROTOCOL VOOR INDIVIDUELE INTERVIEWS	98
PROTOCOL VOOR FOCUSGROEPGESPREKKEN.....	100
BIJLAGE B – BELEIDSDOCUMENTEN DIE ZIJN GESELECTEERD IN DE EVALUATIE EN ANALYSE VAN HET HUIDIGE BELEID ROND SPEL	104
Panel A. Cyprus.....	104
Panel B. Griekenland	107
Panel C. Litouwen	110
Panel D. Nederland	112
Panel E. Portugal	114
BIJLAGE C – EMPIRISCHE STUDIES OPGENOMEN IN DE NATIONALE SYSTEMATISCHE REVIEWS (VIJF LANDEN).....	120
Paneel A. Cyprus.....	120
Panel B. Griekenland	120
Panel C. Litouwen	121

Panel D. Nederland	121
Panel E. Portugal	122
BIJLAGE D – SPIDER-TOOL DEFINITIE VAN ZOEKTERMEN	124
BIJLAGE E – SJABLOON VOOR GEGEVENSEXTRACTIE VOOR LITERATUURONDERZOEK	126
BIJLAGE F – ONDERZOEKSSTEEKPROEF EN DEELNEMERS AAN VELDWERK.....	127
PANEL A. SCHOOLLEIDERS	127
BIJLAGE G - DATABASES VOOR GEGEVENSVERZAMELING EN CODERINGSKADERS	129
BIJLAGE H - OBSERVATIE-INSTRUMENT VOOR AANKOMENDE LERAREN	131
DEEL 1: DEMOGRAFISCHE KENMERKEN VAN DE LOCATIE	132

INLEIDING

Dit transnationale rapport biedt een uitgebreide analyse van de status van spel in de kinderopvang en het onderwijs voor jonge kinderen (KOJK) in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal. De analyse is gebaseerd op een triangulatie van drie bewijsbronnen: een overzicht van de huidige beleidskaders, een overzicht van de nationale onderzoeksliteratuur, en veldonderzoek bestaande uit interviews, focusgroepen en observaties in de klas. Het overkoepelende doel van dit rapport is om inzichten te vergaren voor vervolg van het EDUPLAY-project over systemische omstandigheden, professionele behoeften en pedagogische uitdagingen die een rol spelen in de integratie van spelgebaseerde praktijken in KOJK. Tegelijkertijd worden zowel overeenkomsten als contextspecifieke verschillen in kaart gebracht die relevant zijn voor implementatie van spelgebaseerde praktijken.

Het rapport is onderverdeeld in drie hoofdonderdelen.

- **Deel I ‘Transnationaal bureauonderzoek: overzicht en analyse van het huidige beleid’** onderzoekt belangrijke wettelijke en beleidsmatige teksten en curriculumdocumenten in de vijf landen om na te gaan hoe spel wordt gedefinieerd, gewaardeerd en gepositioneerd binnen de nationale beleidskaders. De vraag staat centraal hoe spel relateert aan curriculumdoelstellingen, de rol van de leerkracht en pedagogisch professional, inclusie en kansengelijkheid, de beschikbaarheid van middelen en ondersteuning, en benaderingen van monitoring en evaluatie, waarbij ook rekening wordt gehouden met terminologie, vertaalproblemen en landspecifieke initiatieven die de beleidsuitvoering bepalen.
- **Deel II ‘Transnationaal bureauonderzoek: overzicht en analyse van onderzoek’** geeft een overzicht van empirische studies over spel in KOJK in de vijf nationale contexten, met de nadruk op de opvattingen en rollen van leerkrachten en pedagogisch professionals, voordelen van spel, belemmeringen voor implementatie, professionele behoeften, pedagogische praktijken en initiatieven, participatie van ouders en vastgestelde kennishiaten. Dit deel geeft een overzicht van de implicaties voor de praktijk en het beleid in de verschillende landen.
- **Deel III ‘Transnationaal veldonderzoek: interviews, focusgroepen en observaties’** presenteert transnationale bevindingen van schoolleiders, KOJK-professionals in dienst en professionals in opleiding, over de huidige praktijken, lacunes in de opleiding en de organisatorische en contextuele factoren die van invloed zijn op de integratie van spel in de dagelijkse KOJK-omgeving.

Dit transnationale rapport is gebaseerd op een gemeenschappelijk methodologisch kader, dat wordt gepresenteerd in bijlage A, ontwikkeld door het team van het Polytechnisch Instituut van Porto en afgestemd met alle projectpartners. Het kader zorgde voor conceptuele samenhang tussen de

landen, terwijl er ook ruimte was voor nationale specifieke invulling. Elke partner voerde in eigen land de dataverzameling uit, waaronder een evaluatie van geselecteerde beleidsdocumenten, een synthese van geselecteerde onderzoeksliteratuur en veldactiviteiten (interviews, focusgroepen en observaties in de klas), wat resulteerde in vijf nationale rapporten (Araújo et al., 2025, in Portugal; Birbili & Natsiou, 2025, in Griekenland; Boland et al., 2025, in Nederland; Brėdikytė et al., 2025, in Litouwen; Loizou et al., 2025, in Cyprus). Deze transnationale synthese pretendeert niet de volledige empirische situatie van elk land weer te geven. In plaats daarvan biedt zij een systematische interpretatie en vergelijking van de nationale rapporten. Het doel is om transnationale patronen, overeenkomsten en verschillen rond spel in KOJK zichtbaar te maken, terwijl tegelijkertijd wordt erkend dat het bewijsmateriaal gecontextualiseerd en interpretatief van aard is.

DEEL I. TRANSNATIONAAL BUREAUONDERZOEK: OVERZICHT EN ANALYSE VAN HET HUIDIGE BELEID

1.1 INLEIDING

In dit hoofdstuk wordt onderzocht hoe spel wordt behandeld binnen de huidige beleidskaders voor KOJK in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal, op basis van een thematische analyse van beleidsdocumentatie die in de vijf landen is verzameld (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). De analyse omvat in totaal 67 belangrijke documenten, waaronder wetten, richtlijnen voor curricula, specifieke richtlijnen/brochures ter ondersteuning van de implementatie van curricula, beleidsaanbevelingen en overheidsrapporten, die als volgt zijn verdeeld: Cyprus ($n = 15$), Griekenland ($n = 8$), Litouwen ($n = 10$), Nederland ($n = 10$) en Portugal ($n = 23$) (de volledige lijst van documenten per land is te vinden in bijlage B).

In dit hoofdstuk wordt een korte inleiding gegeven op de KOJK-systemen van elk land, evenals een samenvatting van de belangrijkste kenmerken van de loopbaan en professionele ontwikkeling van KOJK-professionals in elk land. Vervolgens wordt een transnationale analyse van het huidige spelbeleid gepresenteerd, waarin de volgende centrale thema's aan bod komen: hoe spel wordt gedefinieerd en opgevat, hoe het nationale beleid spel positioneert in relatie tot onderwijsdoelstellingen, de rol van KOJK-professionals, beschikbare ondersteuning en middelen, en evaluatie- en monitoringpraktijken. Er wordt rekening gehouden met land specifieke terminologie en initiatieven om de unieke kenmerken van de nationale contexten te benadrukken.

1.2 INLEIDING IN HET KOJK-SYSTEEM IN DE VIJF LANDEN

In Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal weerspiegelt KOJK verschillende bestuursregelingen, regelgevingstradities en aanbiederslandschappen, terwijl er overeenkomsten zijn in de oriëntatie op uitbreiding van de toegankelijkheid, op kwaliteitsverbetering en op spel gebaseerde pedagogiek.

Litouwen heeft een geïntegreerd KOJK-systeem binnen de onderwijssector onder het ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport, zonder onderscheid tussen opvang en onderwijs op ministerieel niveau. De wet op het onderwijs (nr. I-1489) en het nationale curriculum voor voorschoolse educatie (3-6 jaar, MoESS, 2023) en vroegschoolse onderwijs (6-7 jaar, MoESS, 2022) vormen het regelgevingskader. KOJK is bijna volledig centrumgebonden en wordt aangeboden in jonge kindcentra, multifunctionele schoolcentra, algemene scholen en afdelingen binnen instellingen voor hoger of beroepsonderwijs. Voorschoolse onderwijs is bedoeld voor kinderen vanaf de geboorte tot aan de start van het verplichte eenjarige voorschoolse programma; gemeenten garanderen een

plaats vanaf drie jaar en volgens een gezamenlijke ministeriële procedure kan voorschoolse educatie verplicht worden voor kinderen in een lage SES-context. Het vroegschoolse onderwijs is verplicht in het kalenderjaar waarin kinderen zes jaar worden (met optionele instroom op vijfjarige leeftijd), het basisonderwijs begint op zevenjarige leeftijd en het verplicht onderwijs duurt tot zestien jaar. Gemeenten plannen en beheren het aanbod, organiseren de toelating en cofinancieren instellingen naast staatssubsidies. Het aanbod is overwegend publiek, aangevuld met een groeiende particuliere sector die in aanmerking komt voor subsidies per kind; ongeveer 89 % van de uitgaven voor voorschools onderwijs wordt door de overheid gefinancierd.

Cyprus kent een gesplitst systeem dat bestaat uit een subsector voor opvang en educatie aan jonge kinderen onder toezicht van de sociale dienst van het viceministerie van Sociale Zaken en een subsector voor voorschools onderwijs onder het ministerie van Onderwijs, Cultuur, Sport en Jeugd. De opvang omvat kinderdagverblijven en gastouderopvang voor kinderen van 0 tot 4 jaar, gereguleerd door instrumenten zoals de Kinderwet, de Regeling kinderdagverblijven 2011 en de Wet particuliere scholen 2019; aanbieders zijn niet verplicht een formeel curriculum te volgen, maar moeten de autoriteiten wel op de hoogte stellen van hun dagelijkse programma's. Er zijn openbare, gemeenschaps- en particuliere kinderdagverblijven, waarbij gemeenschapsvoorzieningen in aanmerking komen voor staatssubsidies. Het voorschoolse systeem is voor kinderen van drie tot zes jaar in openbare, gemeenschaps- en particuliere kleuterscholen. De leerplicht begint nu op de leeftijd van vier jaar en acht maanden voor kinderen die die leeftijd vóór 1 september bereiken, overeenkomstig wet 30(I)/2024, en wordt geleidelijk uitgebreid tot twee verplichte jaren in 2031. De voorschriften inzake personeelsbezetting en groeps grootte zijn gedetailleerd en leeftijdsspecifiek, en lokale autoriteiten spelen samen met de staat en ouderverenigingen een actieve rol bij de planning en uitvoering van het aanbod.

Griekenland hanteert ook een gesplitst systeem. Diensten voor kinderen jonger dan vier jaar vallen onder het ministerie van Sociale Cohesie en Gezinszaken en omvatten gemeentelijke kinderdagverblijven, en kinderdagverblijven en kinderopvangcentra die worden gereguleerd door de Standard Regulation of Operation (Government Gazette FEK B' 4249/05.12.2017, zoals gewijzigd). Deze instellingen ontwikkelen hun eigen programma's binnen de wettelijke richtlijnen, waarbij de nadruk ligt op vrij spel, groepsactiviteiten en dagelijkse routines, en omvatten openbare, particuliere en non-profit aanbieders. Voor kinderen van vier tot zes jaar maakt voorschools onderwijs ("nipiagogio") deel uit van het basisonderwijs onder het Ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport, wordt gratis aangeboden in openbare instellingen, volgt een nationaal studieprogramma en is sinds recente hervormingen twee jaar lang verplicht vanaf de leeftijd van vier jaar. De in het nationale rapport aangehaalde literatuur benadrukt de gevolgen van gesplitst bestuur, waaronder zwakkere regelgeving en investeringen in kinderopvang, onderwaardering van het personeel, discontinuïteit voor gezinnen en tendens tot *verschooling* wat de tijd om te spelen kan verminderen.

Nederland handhaaft een gesplitst model, waarbij kinderopvang voor kinderen van 0-4 jaar onder toezicht staat van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid en onderwijs vanaf vier jaar onder het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Centrumgebonden opvang bestaat uit particulier geëxploiteerde kinderopvangcentra die dagopvang en peuterspeelgroepen aanbieden voor kinderen van 2,5 tot 4 jaar, waaronder voorscholen voor kansarme kinderen en kinderen met een taalachterstand, vaak ondersteund of gereguleerd op gemeentelijk niveau. Alle voorzieningen moeten door de overheid worden erkend. Op vierjarige leeftijd kunnen kinderen naar de door de overheid gefinancierde basisschool, waar in de eerste twee jaar (onderbouw) doorgaans vier- tot zesjarigen bij elkaar worden geplaatst; de leerplicht begint op vijfjarige leeftijd, maar deelname op vierjarige leeftijd is bijna universeel. Ongeveer 94% van de kinderen gaat vóór de basisschool naar een vorm van kinderopvang of een peuterspeelgroep. Pedagogisch gezien worden zowel de kinderopvang als de onderbouw van het onderwijs gekenmerkt door een holistische, op spel gebaseerde aanpak. Er is geen voorgeschreven nationaal curriculum; in plaats daarvan worden op nationaal niveau brede beoogde resultaten ("kerndoelen") gedefinieerd en door de Nederlandse Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) vertaald naar niet-verplichte inhoudsgebieden die op grote schaal worden gebruikt in primair onderwijs (4 tot 12 jaar), naast een optioneel nationaal pedagogisch kader voor kinderopvang.

Portugal organiseert KOJK als een gesplitst model, waarbij de voorzieningen voor kinderen jonger dan drie jaar onder toezicht staan van het ministerie van Arbeid, Solidariteit en Sociale Zekerheid en voornamelijk worden aangeboden door particuliere non-profit- en commerciële organisaties. die vooral worden gereguleerd op het gebied van toegankelijkheid, gezondheid en veiligheid. Het voorschoolse onderwijs voor kinderen van drie tot zes jaar valt onder het ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Innovatie en wordt in de wet erkend als de eerste fase van het onderwijssysteem, geleid door de Curriculaire Richtlijnen voor Voorschools Onderwijs en verankerd in Wet nr. 46/1986 en latere wijzigingen. De universele toegang tot voorschools onderwijs is geleidelijk uitgebreid, waarbij het openbaar aanbod is geïntegreerd in schoolclusters en gratis wordt aangeboden vanaf drie jaar, afhankelijk van de beschikbaarheid van plaatsen in het openbaar aanbod. Recente maatregelen voor de sector 0-3 omvatten gratis toegang tot kinderopvang en gezinsopvang en de invoering van nationale pedagogische richtlijnen voor opvangvoorzieningen voor baby's en peuters, naast decreet nr. 105/2025, dat de verantwoordelijkheid voor het pedagogische onderdeel voor de hele periode van 0 tot 6 jaar toewijst aan het ministerie van Onderwijs. De deelnamepercentages zijn hoog (94,1 % voor kinderen van drie tot zes jaar en 55,2 % voor kinderen jonger dan drie jaar), en de autonome regio Madeira hanteert een geïntegreerd systeem voor kinderen van 0 tot 6 jaar.

In de vijf landen is KOJK gestructureerd in twee fasen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen een vroegere, overwegend op zorg gerichte en doorgaans niet-verplichte fase, en een latere fase die kinderen voorbereidt op het basisonderwijs. De curriculumregulering is het sterkst in die latere fase,

met nationale curricula in Cyprus, Griekenland, Litouwen en Portugal en niet-voorschrijvende nationale kaders in Nederland. Voor kinderen jonger dan drie jaar varieert de pedagogische begeleiding tussen de verschillende systemen: Griekenland heeft geen nationaal curriculum, Nederland hanteert optionele nationale richtlijnen, Portugal heeft specifieke pedagogische richtlijnen ingevoerd en Cyprus vereist kennisgeving van dagelijkse programma's zonder formeel curriculum, terwijl het geïntegreerde model van Litouwen beide fasen in het onderwijssysteem onderbrengt onder één ministerie. De deelname van jonge kinderen in de latere fase is consistent hoog; de inschrijving van kinderen jonger dan drie jaar is ongelijker, en alle vijf systemen worden gekenmerkt door een mix van openbare, gemeenschaps- en particuliere voorzieningen, waarbij gemeenten en lokale overheden een bijzonder prominente rol spelen in Litouwen, Portugal en Cyprus.

1.3 LOOPBAAN EN PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN KOJK-PROFESSIONALS

De loopbaan van KOJK-professionals in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal wordt georganiseerd via diverse kwalificatietrajecten, regelingen voor professionele ontwikkeling en loopbaanstructuren, die een weerspiegeling zijn van de nationale context van het overheidsbeleid rond KOJK. Terwijl zij voor vergelijkbare uitdagingen staan op het gebied van werving, behoud en professionele erkenning.

In Cyprus wordt in KOJK onderscheid gemaakt tussen de sector voor kinderen jonger dan drie jaar (kinderdagverblijven en thuisopvang) en de voorscholen (pre-primary) voor kinderen van drie tot zes jaar, met verschillende kwalificatietrajecten en arbeidsvoorwaarden. De initiële beroepsopleiding wordt voornamelijk aangeboden via vierjarige universitaire opleidingen in voorschools onderwijs voor kinderen van drie tot zes. Daarnaast is er een tweejarig Opvang- en Educatiediploma als minimumkwalificatie in kinderopvanginstellingen. De kwalificaties van het personeel zijn wettelijk geregeld voor alle instellingen. Continue professionele ontwikkeling (CPO) wordt voornamelijk gecoördineerd door het Cyprus Pedagogical Institute en bestaat uit verplichte en optionele seminars en schoolgebonden opleidingen. Deelname is grotendeels vrijwillig en vindt vaak plaats buiten de werkuren, met een grotere afhankelijkheid van de werkgever in de particuliere sector. Het behoud van personeel blijft een uitdaging vanwege de lage lonen, de beperkte erkenning en de beperkte carrièremogelijkheden, met name buiten de publieke sector, hoewel nieuw aangestelde directeurs in de publieke sector een verplichte leiderschapstraining krijgen.

In Griekenland kwalificeren KOJK professionals zich via vierjarige universitaire opleidingen (240 ECTS) die worden aangeboden door universitaire afdelingen voor Early Childhood Education en ze kunnen werken in openbare of particuliere kleuterscholen of doorgroeien naar administratieve functies. Hun beloning en arbeidsvoorwaarden zijn afgestemd op die van leerkrachten in het

basisonderwijs, met een lesrooster van 25 uur per week. CPO combineert verplichte en vrijwillige componenten die worden aangeboden via scholen, regionale autoriteiten, instellingen voor hoger onderwijs, het Instituut voor Onderwijsbeleid en lerarenvakbonden. Pedagogisch medewerkers in de kinderopvang zijn eveneens opgeleid met een diploma en werken onder ambtelijke arbeidsvoorwaarden binnen de sector welzijn, waarbij wetgeving voorschrijft dat zowel een inwerkperiode als continue professionele ontwikkeling (nascholing) een recht is. De belangrijkste uitdagingen zijn onder meer de vergrijzing van het personeelsbestand, dalende geboortecijfers, aanhoudend hoge kind-personeelsratio's, toenemende administratieve eisen en beperkte salarissen en pensioenen.

Litouwen hanteert een uniform en zeer geprofessionaliseerd model, waarbij alle pedagogen in de vroege kinderjaren en het onderwijs voor jonge kinderen ten minste een bachelordiploma moeten hebben, een vereiste die sinds 2009 van kracht is. De initiële opleiding bestaat doorgaans uit een 3-4-jarige opleiding (180-210 ECTS) met een sterke nadruk op ontwikkelingspsychologie, inclusief onderwijs en spelgebaseerde pedagogiek. De lerarenopleiding wordt gezien als een continuüm dat de initiële opleiding en CPO met elkaar verbindt, waarbij leraren het recht en de plicht hebben om regelmatig bijscholing te volgen, waaronder verplichte CPO om de drie jaar op nationaal vastgestelde prioriteitsgebieden. De loopbaanontwikkeling volgt een nationale ladder die gekoppeld is aan beoordeling, verantwoordelijkheden en salaristoelagen. Ondanks dit gestructureerde kader kampt Litouwen met een tekort aan leraren, een vergrijzende beroepsbevolking en een lage sociale status, naast een relatief bescheiden salaris, ook al worden de intrinsieke motivatie en de algemene tevredenheid over het werk als hoog gerapporteerd.

In Nederland verschillen de kwalificatie-eisen binnen het gesplitste systeem: kinderopvang voor kinderen van 0-4 jaar wordt voornamelijk verzorgd door professionals met een beroepsopleiding, terwijl leerkrachten in het basisonderwijs, inclusief de onderbouw, een bachelordiploma moeten hebben. Specialisatie in de vroege kinderjaren is optioneel en veel professionals volgen bijscholing tijdens hun loopbaan. Medewerkers die in speelgroepen voor kansarme kinderen werken, moeten een aanvullende programmatraining volgen. Zowel de kinderopvang als het basisonderwijs kampen met een aanzienlijk tekort aan personeel, met name in stedelijke gebieden en achterstandswijken, waarbij het tekort in het basisonderwijs duidelijker is gedocumenteerd dan in de kinderopvang.

In Portugal vallen leerkrachten in het onderwijs voor jonge kinderen onder het statuut voor leerkrachten en moeten zij een masterdiploma hebben om het beroep te mogen uitoefenen. De initiële opleiding volgt een tweecyclisch model dat bestaat uit een bachelordiploma en een gespecialiseerde masteropleiding, afgestemd op nationaal vastgestelde beroepsprofielen. Babygroepen worden vaak bemand door andere kinderopvangprofessionals. De loopbaanontwikkeling is afhankelijk van de sector en wordt in de publieke sector beïnvloed door ervaring, prestatiebeoordeling en CPO, wat zowel een recht als een verplichting is volgens de basiswet op het onderwijsstelsel, hoewel de

nationale prioriteiten niet altijd nauw aansluiten bij de specifieke behoeften van KOJK. Ondanks de hoge kwalificatie-eisen melden leerkrachten in het onderwijs voor jonge kinderen een lagere professionele status dan leerkrachten in het verplicht basisonderwijs, naast loonstagnatie, zware werkdruk en aanhoudende personeelstekorten, wat heeft geleid tot tijdelijke wervingsmaatregelen en beperkte toegang tot CPO.

In de vijf landen weerspiegelen de regelingen voor initiële opleiding, CPO en loopbaanontwikkeling de bredere KOJK-bestuursmodellen en het onderscheid tussen opvang/zorg en voorschoolse educatie/vroegschool. In geïntegreerde of op onderwijs gerichte systemen, zoals in Litouwen, is het gebruikelijk om uniforme toelatingseisen op HBO- of universitair niveau te stellen voor alle KOJK-medewerkers en om CPO te integreren in gestructureerde loopbaantrajecten die gekoppeld zijn aan beoordelingen en salarisverhogingen. Daarentegen vertonen gesplitste systemen een grotere differentiatie tussen professionals die met kinderen jonger dan drie jaar werken en professionals die werken met kinderen vanaf 3 of 4 jaar (afhankelijk van de nationale context, voorschool of onderbouw genoemd), zowel wat betreft kwalificatieniveaus als wat betreft toegang tot CPO en loopbaanontwikkeling.

Ondanks deze structurele verschillen zijn er verschillende gemeenschappelijke uitdagingen. Alle landen melden moeilijkheden bij het aantrekken en behouden van professionals in de kinderopvang, die verband houden met de relatief lage beloning, de zware werkdruk, de beperkte carrièremogelijkheden en de ongelijke professionele erkenning, met name voor de jongere kinderen in de kinderopvang / zorgsector. De vergrijzing en het tekort aan personeel zijn in meerdere contexten duidelijk zichtbaar, terwijl CPO algemeen als belangrijk wordt erkend, maar ongelijk verdeeld is, in verschillende mate verplicht is en niet altijd is afgestemd op de specifieke pedagogische behoeften van de KOJK-settingen. De nationale profielen wijzen over het algemeen op een overeenkomstige spanning tussen hoger wordende kwalificatie-eisen en blijvende knelpunten rond status, arbeidsomstandigheden en de duurzame inzetbaarheid van personeel in de KOJK.

1.4 ONTWIKKELING EN UITVOERING VAN OVERHEIDSBELEID

1.4.1 CONCEPT EN DEFINITIES VAN SPEL

Uit de uitgevoerde beleidsanalyses bleek dat er tussen de vijf landen verschillen bestaan in de definitie en conceptualisering van spelen. De richtlijnen voor het voorschoolse curriculum van Litouwen en Portugal geven expliciete definities van spelen. De Litouwse richtlijnen gebruiken twee onderling samenhangende begrippen, speelsheid en spelen, waarbij het eerste wordt gedefinieerd als "de relatie van een kind met de wereld" en "een kenmerk van al hun activiteiten en leren" (Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport [MoESS], 2023). Bovendien vormt speelsheid een van de belangrijkste principes van het onderwijs voor jonge kinderen en een integraal onderdeel van

verkenning, experimenteren, verbeelding en creativiteit (MoESS, 2023). Termen die in de Litouwse richtlijnen worden gebruikt, zijn onder meer "speelsheid", "sensomotorisch spel", "regiseerspel", "rollenspel", "sociodramatisch rollenspel", "fantasiespel" en "verhalend spel", maar er wordt geen verwijzing gemaakt naar "vrij spel". Ook in de Portugese richtlijnen wordt spelen benadrukt als een fundamenteel principe van het vroegschoolse onderwijs. In dit document wordt spelen gedefinieerd als een spontane activiteit van het kind, gekenmerkt door intrinsieke interesse, plezier, vrijheid van handelen, verbeelding en verkenning (Lopes da Silva et al., 2016). Spelen wordt beschreven als een natuurlijke en essentiële activiteit voor leren en ontwikkeling, waarbij de nadruk ligt op de rol ervan bij het bevorderen van autonomie, creativiteit en sociale interactie.

Hoewel er in beleidsdocumenten uit Cyprus geen enkele formele definitie wordt gegeven, wordt spel beschreven aan de hand van zijn vormen, soorten en doeleinden, waarbij spel wordt beschreven als het belangrijkste middel voor holistische ontwikkeling en een mechanisme om kwaliteit, inclusie en gelijkheid te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd [MoESY], 2025). Het curriculum maakt onderscheid tussen vrij spelen en gestructureerd spelen. Bij vrij spelen kiezen kinderen zelf de activiteiten, materialen, partners en duur, terwijl bij gestructureerd spelen de leerkracht een centrale rol speelt en het spel begeleidt en uitbreidt (MoESY, 2024). Uit een beleidsanalyse in Griekenland bleek dat er geen stabiele of consistente formele definitie van spel te vinden was in de Griekse curricula en de bijbehorende handleidingen voor pedagogisch professionals en leerkrachten. Het nationale curriculum stelt dat "spel de belangrijkste 'weg' blijft voor leren en ontwikkeling in de onderbouw, aangezien het de kern vormt van het curriculum, hetzij als vrije activiteit, hetzij als een belangrijk onderdeel van het karakter van de gestructureerde activiteiten in de context van de verkenningen die in de onderbouw plaatsvinden" (Penderi et al., 2022, p. 51).

Ten slotte bleek uit het onderzoek van beleidsdocumenten die in Nederland zijn gepubliceerd dat er nauwelijks verwijzingen naar spel te vinden zijn, en dat er in de wetgeving voor beide KOJK-systemen geen verwijzingen zijn gevonden. Uitzonderingen hierop zijn documenten die advies geven over het curriculum voor KOJK (Fukkink, 2017; SLO, 2025) en op bewijs gebaseerde aanbevelingen voor een goede start in het basisonderwijs op 4-jarige leeftijd voor alle kinderen (Jepma & Vander Heyden, 2022). In deze documenten wordt spel beschreven als een belangrijke manier voor jonge kinderen om de wereld te verkennen en te begrijpen; als een spontane, vrijwillige en betekenisvolle activiteit die het leren en de ontwikkeling van kinderen stimuleert. Net als in het Cypriotische curriculum wordt er een duidelijk onderscheid gemaakt tussen vrij spel (door kinderen geleide open verkenning) en gestructureerd spel (begeleid of ondersteund door volwassenen).

Kortom, beleidsanalyses brachten een transnationaal panorama aan het licht dat wordt gekenmerkt door verschillen in de manier waarop spel wordt gedefinieerd en geconceptualiseerd, met variaties in de duidelijkheid, consistentie en de vormen en soorten spel die worden benadrukt.

1.4.2. BELANG EN DOELSTELLINGEN VAN SPELEN

In lijn met het vorige hoofdstuk blijkt uit beleidsanalyses dat spel in alle vijf landen een centrale plaats inneemt in het leven van jonge kinderen, zij het met verschillen in definitie, nadruk en conceptuele kaders. Nationale curricula uit Cyprus, Griekenland, Litouwen en Portugal, evenals curriculum aanbevelingen in Nederland, zijn het erover eens dat spel een fundamentele "weg" is voor het leren en de ontwikkeling van kinderen. Bovendien erkennen de curriculumrichtlijnen voor voorschools onderwijs in Cyprus en Portugal spel als een fundamenteel recht, vastgelegd in het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind (artikel 31) en nauw verbonden met het welzijn van kinderen. De Griekse curriculumrichtlijnen benadrukken speelsheid als pedagogische oriëntatie, terwijl het Nederlandse beleid spel beschrijft als "een centrale manier waarop jonge kinderen de wereld verkennen en begrijpen" (Boland et al, 2025, p. 11). De nationale richtlijnen in Litouwen benadrukken dat aan de behoefte van kinderen om te spelen moet worden voldaan, waarbij wordt gespecificeerd dat deze behoefte verband houdt met het feit dat kinderen vrijheid, voldoende tijd, ruimte, speelkameraadjes en de mogelijkheid hebben om door middel van gezamenlijk spel een kindercultuur te creëren.

De vijf nationale rapporten benadrukken consequent de centrale rol van spelen bij de ondersteuning van de holistische ontwikkeling van kinderen. Het KOJK-curriculum in Cyprus legt de nadruk op eigenschappen en competenties die worden ontwikkeld door middel van rijke speelomgevingen, zoals nieuwsgierigheid, creativiteit, doorzettingsvermogen, probleemoplossend vermogen, het nemen van risico's en het vermogen om met fouten om te gaan (MoESY, 2024). Het Portugese beleid beschouwt spel als een integraal onderdeel van betekenisvol leren, identiteitsvorming, autonomie, kritisch denken en democratische participatie. Het Litouwse beleid benadrukt dat kinderen leren door te spelen en dat de betrokkenheid van kinderen bij diverse vormen van spel (bijv. sensomotorische verkenningsspelletjes, fantasierijke sociaal-dramatische rollenspellen, didactische spelletjes) essentieel is voor hun algemene ontwikkeling en het verwerven van specifieke vaardigheden. Bovendien is het Litouwse nationale curriculum uniek binnen het consortium omdat het het belang benadrukt van het ondersteunen van kinderen bij het ontwikkelen van spelvaardigheden. Het huidige curriculum van Griekenland beschouwt spel zowel als een leerdoel als een middel om onderwijsresultaten te bereiken, hetzij door vrij spel, hetzij als integraal onderdeel van gestructureerde activiteiten. Het nationale rapport van Nederland erkent dat spel een sterke invloed heeft op de algemene ontwikkeling en het leren van kinderen op cognitief, sociaal-emotioneel en psychomotorisch gebied. Nederlandse beleidsdocumenten benoemen belangrijke ontwikkelingsgebieden die door spel worden ondersteund, waaronder motorische ontwikkeling, vroege rekenvaardigheid, ontluikend wiskundig denken, taal, sociale interactie en artistieke expressie. Door te spelen komen kinderen in aanraking met en leren ze over belangrijke systemen (biologisch, fysisch, aarde-ruimte, technisch, wiskundig).

De vijf nationale rapporten zijn het erover eens dat spel een krachtige pedagogische strategie is. Het Griekse curriculum, dat gebaseerd is op een theoretisch kader van *speelsheid*, presenteert een dubbele conceptualisering van spel, zowel als doel als als middel voor het ontwerpen van

leersituaties. Bovendien biedt het Griekse document een onderscheidend perspectief door spel te positioneren als een "beoordelingscontext", waardoor informatie kan worden verkregen over de manier waarop kinderen de beschikbare objecten gebruiken, hun ideeën ontwikkelen en communiceren. In de beleidsdocumenten van Cyprus wordt de grote waarde erkend van spelpedagogiek en het creëren van een rijke speel- en leeromgeving, die "(a) mogelijkheden biedt voor alle soorten spel (bijvoorbeeld symbolisch, sociaal-dramatisch of fantasierijk, creatief, constructief, verkennend-experimenteel, kinesthetisch of op regels gebaseerd); (b) leren koppelt aan de dagelijkse ervaringen, interesses en behoeften van kinderen; (c) toegang biedt tot leren op een vakoverschrijdende en interdisciplinaire manier; (d) elk kind in staat stelt zijn eigen keuzes te maken, in zijn eigen tempo; en (e) wordt gecombineerd met passende ondersteuning, begeleiding en aanmoediging van volwassenen." (Loizou et al., 2025, p. 15). Het Litouwse rapport conceptualiseert spel op vergelijkbare wijze als zowel een leercontext als een vaardigheid die bewust moet worden geoefend en ontwikkeld. In beide gevallen is de rol van de volwassene zeer relevant door middel van aandachtige observatie en sensitieve betrokkenheid bij het spel. Het Portugese rapport erkent ook de centrale rol van de kleuterleerkracht bij het organiseren van inclusieve omgevingen die gelijke participatie door middel van spel mogelijk maken, terwijl het Nederlandse rapport de nadruk legt op praktische, ervaringsgerichte benaderingen die kinderen in staat stellen om door middel van spel verschillende systemen in de wereld te verkennen, te experimenteren en te leren.

De rapporten van Cyprus en Portugal benadrukken verder de bijdrage van spel aan de bevordering van sociale inclusie, gelijkheid en participatie. In beleidsdocumenten van het Cypriotische ministerie wordt zelfs expliciet een verband gelegd tussen spelgerichte voorschoolse ervaringen en sociale inclusie en als preventieve maatregel tegen onderwijsverschillen. Ook in het Portugese rapport staan inclusie en gelijkheid centraal, waarbij spel de interactie tussen kinderen met verschillende culturele, taalkundige en sociaaleconomische achtergronden ondersteunt. In dit perspectief wordt spel gezien als een democratische sociale ruimte waar kinderen onderhandelen over rollen, verantwoordelijkheden en relaties. Meer in het algemeen wordt spel erkend als een essentieel onderdeel van het burgerschap van kinderen, met een relevante rol in identiteitsvorming en democratische participatie, aangezien kinderen door middel van spel onderhandelen over regels, verantwoordelijkheden delen en sociale verbondenheid opbouwen.

1.4.3. AANBEVELINGEN/ORIËNTATIES OVER PEDAGOGISCHE PRAKTIJKEN

Uit de analyse van de vijf nationale rapporten over de beleidsdocumenten bleek dat spel wordt erkend als een centraal element in het leren en de holistische ontwikkeling van jonge kinderen; er zijn echter verschillen in de mate waarin dit schriftelijke principe expliciet wordt vertaald naar de pedagogische praktijk. In Cyprus biedt het nationale beleid richtlijnen die zijn gebaseerd op een spelgerichte pedagogiek, met projectwerk, spelgerichte benaderingen, leercentra (bijv. atelier, poppenhuis, thematische speelruimtes) en een evenwicht tussen vrije en gestructureerde activiteiten. Tijd voor

spelen is geïnstitutionaliseerd in nationale richtlijnen, met minimaal 80 minuten voor vrij en gestructureerd spelen in de ochtend, 40 minuten voor buitenspelen en 40 minuten voor vrij en gestructureerd spelen rond het middaguur, waarbij een flexibele aanpak wordt gehanteerd die rekening houdt met de interesses van kinderen.

Litouwen geeft een gedetailleerde beschrijving van de stappen die nodig zijn om speelvaardigheden te ontwikkelen in een hoofdstuk van The Pre-School Achievement Inventory (PAI) (MoESS, 2023). De nadruk ligt op de ondersteuning van leerkrachten bij de ontwikkeling van speelvaardigheden door op gepaste momenten op een sensitieve manier deel te nemen aan het spel van kinderen, voortdurend het spel van kinderen te observeren en te documenteren, met name de dynamiek van het spel en de pedagogische strategieën die de groei van speelvaardigheden stimuleren. Portugese beleidsdocumenten erkennen eveneens het belang van pedagogische ondersteuning bij het spelen en benadrukken de verantwoordelijkheid van leerkrachten om passende omstandigheden te creëren op het gebied van tijd, ruimte en middelen om vrij spelen te ondersteunen, terwijl ook begeleid en gestructureerd spelen wordt geïntegreerd om het leren te verrijken (Lopes da Silva et al., 2016). Leerkrachten worden gezien als facilitators die observeren, plannen en doordacht ingrijpen om ervoor te zorgen dat spel een betekenisvolle bijdrage levert aan de ontwikkeling van elk kind. Documenten die zijn opgesteld ter ondersteuning van de implementatie van curriculumrichtlijnen benadrukken het onderzoekende, creatieve en verkennende karakter van spel en moedigen speels onderzoek, probleemoplossing en holistische ontwikkeling in alle onderwijssituaties aan (Cardona et al., 2021; Conde et al., 2017).

Het rapport uit Nederland vindt in de meeste beleidsdocumenten aanbevelingen voor pedagogische praktijken in KOJK, hoewel niet altijd expliciet naar spel wordt verwezen. De aanbevelingen zijn vooral gericht op kinderopvang en omvatten: de noodzaak om speelleermateriaal te gebruiken dat is afgestemd op de ontwikkelingsfase van peuters; om groepsruimtes en speelleeromgevingen aantrekkelijk en voldoende uitdagend in te richten; en om zowel vrij als begeleid spel te organiseren met stimulerende interactie (Inspectie van het onderwijs, 2025b); daarbij is het van belang om het juiste evenwicht te vinden in door professional gestructureerd spel en vrij spel, waarbij kinderen hun eigen keuzes maken (Fukkink et al., 2017), professionals interacties op een sensitieve manier begeleiden en betrokkenheid van kinderen bevorderen.

Naast de aanbevelingen in verschillende landen biedt het rapport uit Cyprus waardevolle inzichten in de spanningen en hiaten tussen de formele erkenning van spel in het overheidsbeleid voor KOJK en de vertaling daarvan naar de praktijk. Het rapport benadrukt: "er is geen systematische praktische begeleiding over hoe spel kan worden ondersteund om specifieke leerresultaten te bereiken, noch is er een institutioneel kader of beleidsdocument dat duidelijk regelt hoe spel in onderbouw moet worden geïmplementeerd" (Loizou et al. 2025, p. 16). Als gevolg daarvan wordt de verantwoordelijkheid voor de implementatie van speelpraktijken voornamelijk overgelaten aan individuele KOJK-professionals, wat bijdraagt aan variabiliteit in de kwaliteit van spelgebaseerde praktijken in KOJK. Het rapport uit Nederland erkent ook tekortkomingen in de vertaling van beleidsprincipes naar pedagogische praktijken en merkt op dat de onderwijspraktijken vaak niet aansluiten bij de ontwikkelingsbehoeften

van jonge kinderen (Inspectie van het onderwijs, 2025a), naast dat er structurele beperkingen zijn zoals omvangrijke groepen en onvoldoende professionele voorbereiding in het onderwijs voor jonge kinderen, met name wat betreft meertaligheid (Onderwijsraad, 2023).

Het Griekse rapport bracht de discrepanties tussen beleidsinitiatieven aan het licht, met name de spanning tussen de nadruk die het Griekse curriculum legt op spel en de richtlijnen van het ministerie, zoals het operationele tijdschema in kleuterscholen dat strikte speeltijden voorschrijft (Eurydice Unit Greece, 2022) of de gefragmenteerde aanpak van de ondersteuning van kinderen met speciale behoeften, die pedagogisch professionals en leerkrachten niet de nodige context biedt voor inclusieve speelmogelijkheden en -ruimtes (Lenakakis et al., 2018).

Deze analyse suggereert dat, ondanks de retorische goedkeuring van spelgebaseerde pedagogiek in beleidsdocumenten, er aandacht moet worden besteed aan duidelijke richtlijnen, samenhang en duurzaamheid van pedagogische begeleiding en professionele ondersteuning om betekenisvolle en inclusieve spelgebaseerde praktijken in KOJK te waarborgen.

1.4.4. VERWIJZINGEN NAAR MIDDELEN OF ONDERSTEUNING VOOR SPEL

De verwijzingen naar middelen ter ondersteuning van spelen volgen de tendens die in het vorige hoofdstuk is vastgesteld. Over het algemeen erkennen de nationale rapporten een gebrek aan middelen ter ondersteuning van spelen in de dagelijkse praktijk, wat een weerspiegeling is van de aanhoudende kloof tussen het beleidsdiscours en de concrete omstandigheden waarin professionals en instellingen zich bevinden om speelpraktijken te implementeren.

In het rapport van Cyprus wordt gesteld dat, ondanks het feit dat het nationale curriculum algemene richtlijnen, voorbeelden en voorgestelde organisatorische formats voor spelen biedt, er een gebrek is aan openbaar toegankelijke bronnen die concrete en praktische strategieën bieden voor de implementatie van spelpedagogiek (MoESY, 2024). Bovendien worden er weliswaar initiatieven voor bijscholing van professionals aangeboden door het Cyprus Pedagogical Institute, waaronder opleidingsmodules en workshops gericht op spelen, evenals door de EU gefinancierde projecten en Erasmus+-initiatieven ter bevordering van de betrokkenheid van leerkrachten bij innovatieve, op spelen gebaseerde methodieken, maar deze mogelijkheden blijven beperkt en zijn ongelijk verdeeld over regio's en sectoren (Loizou, 2024). Een vergelijkbare kritische houding komt naar voren in het Griekse rapport, dat wijst op bestaande beleidsmaatregelen (bijvoorbeeld met betrekking tot schoolpleinen en speelruimtes, kindgerelateerde kwesties en het nationale actieplan voor de rechten van kinderen) die niet zijn afgestemd op een uniforme visie en richtsnoeren die hun rollen en verantwoordelijkheden bij het ondersteunen van het spelen van kinderen definiëren (Birbili & Natsiou, 2025). Deze gebrekkige afstemming komt ook tot uiting in het ontbreken van speelbeleid op lokaal niveau en in de ontoereikende financiering voor de ontwikkeling en het onderhoud van speelruimtes in de Griekse context.

Het Litouwse rapport schetst investeringen in de ontwikkeling van middelen, zoals het educatieve portaal van het ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport, en een monitoringinstrument. Er wordt echter duidelijk gesteld dat gerichte initiatieven voor professionele ontwikkeling op het gebied van spelen voor leerkrachten sporadisch of niet aanwezig zijn. Het gebrek aan mogelijkheden voor bijscholing om spelen in de dagelijkse praktijk te implementeren, wordt ook vastgesteld in de Portugese context. Het Portugese beleid en de Portugese regelgeving benadrukken dat het ondersteunen van spelen een voortdurende investering in lerarenopleidingen, bijscholing en adequate middelen vereist. Hoewel toezicht, inclusie en innovatief gebruik van spelen tot de nationale prioriteiten voor bijscholing behoren (DGAE, 2024), blijven concrete initiatieven voor bijscholing zeer schaars. Het gebrek aan verwijzingen naar specifieke middelen in beleidsdocumenten wordt ook erkend in het rapport uit Nederland. Een uitzondering hierop is de website van de SLO, die een overzicht biedt van verschillende middelen ter ondersteuning van spelen en KOJK.

Samengevat wijzen de nationale rapporten op spanningen tussen het nationale beleid inzake spelen de concrete maatregelen om de uitvoering ervan te waarborgen. Zo wordt in de rapporten van Cyprus, Griekenland, Litouwen en Portugal een gebrek aan CPD-initiatieven op het gebied van speelpraktijken erkend, terwijl in de rapporten van Cyprus en Nederland de schaarste aan open-toegang tot algemeen beschikbare pedagogische hulpmiddelen wordt benadrukt.

1.4.5. DE ROL VAN DE LEERKRACHT

In alle nationale rapporten wordt de leerkracht erkend als een belangrijke ondersteuner en facilitator van het spel van kinderen. De verschillende dimensies van deze rol worden echter duidelijk gekenmerkt in termen van intentionaliteit, oriëntatie en pedagogisch kader.

Een van de belangrijkste aspecten van de rol van de opvoeder heeft betrekking op de verantwoordelijkheid voor het ontwerpen van een pedagogische omgeving die het spel van kinderen bevordert. In het Cypriotische KOJK-curriculum staat dat van leerkrachten wordt verwacht dat zij stimulerende en ontwikkelingsgerichte leeromgevingen ontwerpen, een positief sociaal klimaat bevorderen en de dagelijkse routines aanpassen aan de eigenaardigheden van kinderen (MoESY, 2024). De Educator Guide (Dafermou et al., 2006) van het Griekse curriculum uit 2003 verwijst ook naar de verantwoordelijkheid van de leerkracht om "flexibele speelruimtes te plannen" en "ervoor te zorgen dat er voldoende tijd is voor het spel van kinderen" (p. 71). Evenzo benadrukken de Portugese curriculumrichtlijnen voor voorschools onderwijs (Lopes da Silva et al., 2016) het belang van het creëren van stimulerende omgevingen, verrijkt met divers materiaal. Het Portugese rapport bevat unieke aanbevelingen over de rol van leerkrachten bij het ondersteunen van buitenspelen en risicovol spel onder veilige omstandigheden, waarbij autonomie, verkenning en inclusie worden bevorderd (UNICEF Portugal, 2020). Het rapport uit Nederland benadrukt dat de rol van de leerkracht in de eerste plaats bestaat uit het creëren van een pedagogische omgeving die zorg combineert met ontwikkelingsgerichte interactie, waarbij bewust wordt ingericht, ruimte wordt geboden voor vrije

verkenning en begeleide activiteiten worden aangeboden die de ontwikkeling van kinderen stimuleren (Fukkink et al., 2017). Het rapport uit Litouwen biedt een meer algemene benadering van deze rol en benadrukt dat leerkrachten de Pre-School Curriculum Guidelines (PCG) en Pre-School Achievement Inventory (PAI) volgen, die de noodzaak benadrukken om omstandigheden te creëren waarin kinderen kunnen spelen en hun speelvaardigheden kunnen ontwikkelen.

In de meeste rapporten wordt het centrale belang van de rol van leerkrachten tijdens het spel erkend, waarbij de kwaliteit van de interacties wordt benadrukt als hoeksteen van spelgerichte praktijken. De vijf nationale rapporten komen overeen in de noodzaak om tijdens het spel van kinderen een diverse en complexe reeks pedagogische competenties in te zetten. Het nationale beleid verschilt echter in de mate waarin het de rol van leerkrachten tijdens het spel aan de orde stelt, waarbij de rapporten van Cyprus en Nederland een meer expliciete en aanhoudende focus op dit aspect laten zien. Zo stelt het rapport van Cyprus dat leerkrachten "observeren, organiseren, bemiddelen, begeleiden en waar nodig deelnemen, waarbij ze deze interacties gebruiken om vaardigheden te beoordelen, feedback te geven en leerervaringen te verbeteren" (Loizou et al., 2025, p. 18). Het rapport uit Nederland geeft eveneens expliciete aanbevelingen over de rol van leerkrachten tijdens het spel en wijst op het belang van een kritische balans tussen de autonomie van kinderen en de inbreng en ondersteuning van volwassenen (Boland et al., 2025). Het Nederlandse beleid stelt het concept van "begeleide participatie" centraal om te verwijzen naar de actieve betrokkenheid van volwassenen bij betekenisvolle -activiteiten van kinderen, waardoor kinderen kunnen leren door middel van sociale interactie en gedeelde speelervaringen (Fukkink, 2017). In deze beleidsdocumenten wordt ook erkend dat een speelmiddelrijke pedagogiek vereist dat leerkrachten relevante feedback geven op het spel en de leerprocessen van kinderen.

De rapporten uit Griekenland, Litouwen en Portugal bevatten minder expliciete richtlijnen over de rol van leerkrachten in het spel dan rapporten uit andere landen. Het Griekse curriculum gaat wel in op de rol van de opvoeder en stelt zelfs meerdere rollen voor, zoals instructeur, spelbegeleider, gids en beoordelaar (Penderi et al., 2022, p. 132). Het Portugese rapport erkent dat leerkrachten observeren, plannen en ingrijpen om het spel te ondersteunen. Ook het Litouwse rapport richt zich op de verantwoordelijkheid van leerkrachten voor het plannen en creëren van omstandigheden voor spel. Toch geven deze rapporten minder gedetailleerde richtlijnen over de rol van leerkrachten tijdens het spel.

De nationale rapporten benadrukken de verantwoordelijkheid van de leerkracht voor het aandachtig en systematisch observeren van het spel van kinderen. Het Cypriotische rapport benadrukt het belang van "luisteren" naar kinderen en het interpreteren van hun uitingen als onderdeel van een breder proces van systematische gegevensverzameling en -analyse dat als basis dient voor de planning van het curriculum. In dezelfde richting stelt het Portugese rapport dat de intentionaliteit van de leerkracht wordt bepaald door zorgvuldige observatie en planning, waarbij observatie een kernproces is om spel

te verbinden met curriculumdoelen (Lopes da Silva et al., 2016). Bovendien wordt observatie van het spel erkend als een instrument om het leren te documenteren en pedagogische beslissingen te sturen. Het rapport uit Nederland kent ook groot belang toe aan zorgvuldige observatie en formatieve beoordeling, zowel in KOJK-contexten voor kinderen van 2 tot 4 jaar als voor kinderen van 4 tot 6 jaar, als een bevoorrecht middel om spelgebaseerd leren in evenwicht te brengen met gericht onderwijs, waarbij "schoolachtige" benaderingen worden vermeden (Boland et al., 2025). Zoals eerder vermeld, erkent het Griekse curriculum spel als een beoordelingscontext, net als de Litouwse richtlijnen, die de noodzaak van voortdurende observatie van het spel van kinderen benadrukken. Litouwen is zelfs het enige land van het consortium waar een specifiek beoordelingsinstrument, de Pre-School Achievement Inventory (PAI), wordt gebruikt om onder andere de ontwikkeling van speelvaardigheden van kinderen te monitoren.

Belangrijk is dat in sommige rapporten kwesties op het gebied van professionele ontwikkeling aan de orde komen bij het karakteriseren van de rol van de leerkracht. Het rapport van Cyprus positioneert leerkrachten als opvoeders-onderzoekers die door middel van documentatie, reflectie en samenwerking bijdragen aan kennisontwikkeling en onderwijsonderzoek binnen een professionele gemeenschap. Het Portugese rapport benadrukt ook reflectieve praktijk *als* hoeksteen van professionele intentionaliteit en professionele ontwikkeling, terwijl het beleidskader van Nederland de nadruk legt op een tweeledig proces dat formatieve beoordeling combineert met inspectienormen. In dit deel vermelden de rapporten van Griekenland en Litouwen aspecten van de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het algemeen, maar geven ze geen specifieke richtlijnen of aanbevelingen over professionele ontwikkeling die rechtstreeks verband houdt met hun rol bij het ondersteunen van spel.

1.4.6. MONITORING- EN/OF EVALUATIEPRAKTIJKEN

Uit de analyses van de nationale rapporten over monitoring- en evaluatiepraktijken komt een divers panorama naar voren, variërend van nationaal beleid dat expliciet formatieve beoordeling en evaluatiepraktijken aanbeveelt tot beleid dat beperkte richtlijnen biedt voor deze processen.

Het beleidskader voor KOJK in Cyprus en Portugal is sterk gericht op formatieve beoordeling en evaluatie. Beide landen maken veel gebruik van observatie en documentatie om de voortgang van kinderen, pedagogische praktijken en de algehele ontwikkeling van het programma te volgen. Het Cypriotische rapport beschrijft een aantal manieren om formatieve beoordeling te ondersteunen, zoals portfolio's, foto's, individuele voortgangsrapporten en doorlopende informele observaties gedurende het hele jaar. Het Portugese rapport vermeldt bijvoorbeeld dat "observatie deel uitmaakt van een reflectieve cyclus van observeren, plannen, handelen en evalueren, waarbij documentatie het begrip en het nemen van bewuste beslissingen ondersteunt. In deze visie wordt het monitoren van spel een reflectieve handeling die spontane activiteiten koppelt aan leerdoelen, waarbij het kind wordt erkend als een actieve en competente leerling" (Lopes da Silva et al., 2016, pp. 10–11, 13–

14). Bovendien beveelt *Planning and Evaluation in Preschool Education* (Cardona et al., 2021), een document ter ondersteuning van de implementatie van de Portugese richtlijnen voor het onderwijs voor jonge kinderen, expliciet aan om spel op te nemen in formatieve beoordeling, en moedigt het leerkrachten aan om speelmomenten te documenteren als bewijs van creativiteit, zelfregulering en sociale participatie. Het Griekse rapport behandelt spel als een beoordelingscontext, waardoor informatie kan worden verzameld over de ontwikkeling van kinderen, hun communicatie en de manier waarop ze objecten gebruiken en ideeën ontwikkelen (Dafermou et al., 2006; Penderi et al., 2022).

De monitoring- en evaluatiepraktijken die in de Litouwse en Nederlandse rapporten worden gepresenteerd, benadrukken het gebruik van gestructureerde observatie-instrumenten. In het eerste rapport ondersteunt de Pre-School Achievement Inventory (PAI) leerkrachten bij het systematisch monitoren, documenteren en registreren van de onderwijsresultaten en -voortgang van elk kind en elke groep kinderen, en gebruikt deze informatie om verdere onderwijstappen voor elk kind te plannen. De PAI definieert het vermogen om te spelen als (1) het vermogen om zich aan de rol in het spel te houden; (2) het vermogen om spelacties met andere spelers te coördineren; (3) het vermogen om de speelruimte te organiseren; (4) het vermogen om een verhaallijn voor het spel te bedenken (MoESS, 2023). De leerkracht monitort en documenteert voortdurend het vermogen van kinderen om te spelen, waarbij de PAI gewoonlijk twee keer per jaar (in oktober en mei) wordt ingevuld. In Nederland voorziet de Inspectie van het onderwijs (2025b) in de monitoring van de ontwikkeling van kinderen door voorscholen als basis voor een cyclisch proces van kwaliteitsontwikkeling. Zoals eerder vermeld, biedt de SLO (2025) een overzicht van beschikbare observatie-instrumenten voor het uitvoeren van ontwikkelingsbeoordelingen. In tegenstelling tot de PAI in Litouwen, houden Nederlandse instrumenten geen of slechts marginaal rekening met de ontwikkeling van kinderen op het gebied van spel. Ondanks de bestaande richtlijnen voor monitoring en evaluatie in KOJK-contexten, blijkt uit de analyse van de nationale rapporten dat er slechts in beperkte mate specifieke richtlijnen bestaan en dat er een gebrek is aan uitgebreid nationaal beleid gericht op de monitoring en evaluatie van spel in KOJK-contexten.

1.4.7. HET BELANG VAN SPEL IN DE OPZET VAN HET DOCUMENT

Uit deskresearch in de vijf landen blijkt dat spel de laatste jaren een prominentere plaats heeft gekregen in beleidsdocumenten. Deze tendens blijft echter grotendeels beperkt tot nationale curriculum richtlijnen, terwijl er in andere kaders voor overheidsbeleid weinig of geen expliciete aandacht is voor spel. Zo krijgt spel in Cyprus, Griekenland, Litouwen en Portugal de nodige aandacht in specifieke en gedetailleerde delen van de nationale curriculumrichtlijnen en/of in het hele document. Meer specifiek laat het Cypriotische curriculum een sterke structurele verankering van spel zien, waarbij het wordt erkend als een kernprincipe, terwijl er ook specifieke paragrafen expliciet aan spel zijn gewijd (bijv. "Spel", "Leercentra", "Vrij spel" en "Gestructureerd spel") (MoESY, 2024, 2025). Het nieuwe Griekse curriculum volgt een vergelijkbare tendens, waarbij spel een grotere prominente plaats krijgt, zoals blijkt uit de frequentie van verwijzingen naar spel en speels leren,

alsook uit gedetailleerde besprekingen over wat speels leren is (bijvoorbeeld het hoofdstuk "Speels leren", wat spel betekent voor jonge kinderen, hoe pedagogisch professionals en leerkrachten speels leren kunnen bevorderen, wat het "vermogen om te spelen" betekent, wat een "speelscenario" is (Penderi et al., 2022). De Portugese curriculumrichtlijnen (Lopes da Silva et al., 2016) bevatten ook hoofdstukken waarin spel uitvoerig wordt besproken, met inbegrip van de rol ervan in leren, observatie, planning en beoordeling. Spel wordt gepositioneerd als een belangrijk organiserend principe in KOJK dat de algemene pedagogische aanpak bepaalt. Bovendien verwijzen de wetsdecreten nr. 240/2001 en 241/2001 naar spel in relatie tot de pedagogische praktijk en het beroepsprofiel van KOJK-leerkrachten, maar speelt spel geen structureel centrale rol in de opzet van deze documenten. In de Litouwse beleidsdocumenten komt spel minder prominent naar voren: slechts drie bronnen verwijzen expliciet naar spel. Het curriculum voor het onderwijs voor jonge kinderen (MoESS, 2022) beschouwt spel uitsluitend als een educatief instrument, dat wil zeggen als een didactische speelvorm. In Nederland komt spel in de drie documenten waarnaar in paragraaf 1.4.1 wordt verwezen, overal in het document voor, waarbij expliciet wordt erkend dat het relevant is in KOJK.

1.4.8. TERMINOLOGIE EN VERTAALKWESTIES

Nationale rapporten wijzen op het bestaan van cultureel gebonden terminologie, wat een zorgvuldige benadering vereist bij de vertaling van termen in het semantische domein van 'spel'. Uit analyse van enkele van deze rapporten bleek ook dat er binnen landen zelf variaties in terminologie bestaan, wat de vertaling van specifieke terminologie tot een complex en gevoelig proces maakt. Omdat deze paragraaf sterk geworteld is in nationale bijzonderheden, hebben we ervoor gekozen om uitgebreidere fragmenten uit de nationale rapporten op te nemen.

Zo staat in het Cypriotische rapport (Loizou et al., 2025, blz. 19-20): "*Beleidsdocumenten in Cyprus worden voornamelijk in het Grieks opgesteld; er zijn officiële Engelse vertalingen of samenvattingen beschikbaar, maar daarin wordt soms verschillende terminologie gebruikt voor begrippen die met spel te maken hebben (bijvoorbeeld "vrij spel", "gestructureerd spel", "spelenderwijs leren"). Deze nuances in de vertaling kunnen van invloed zijn op de vergelijkende lezing en interpretatie door een internationaal publiek. De Griekse formulering in het curriculum dat kinderen 'leren door verkenning, spel en dialoog' heeft connotaties van rechten, proces en pedagogiek die zorgvuldig in vertalingen moeten worden behouden om het geïntegreerde concept van spel als zowel een recht als een methode te behouden (MoESY, 2024)".*

Hoewel het niet verwijst naar vertaalproblemen, presenteert het Griekse rapport (Birbili & Natsiou, 2025) een reeks sleutelbegrippen die in het Griekse curriculum worden gebruikt en die van cruciaal belang zijn voor het begrijpen van de conceptualisering die in de openbare curriculumdocumenten van het land wordt gepresenteerd. De auteur benadrukt met name de "*gedetailleerde discussies over*

wat speels leren is (...), wat het "vermogen om te spelen" betekent (...), wat een 'speelscenario' is. (...) Een relatief nieuw concept is het 'speelscenario', dat veelvuldig wordt gebruikt om aan te geven dat het scenario kan "fungeren als brug tussen vrij spel en georganiseerd spel en de vragen van kinderen in de leercentra en speelruimtes in het klaslokaal" (Penderi et al. 2022b, p. 202)".

Het Litouwse rapport (Brėdikytė et al., 2025, pp. 16-17) biedt een bijzonder relevante sociaal-historische context om de specifieke kenmerken van de Litouwse terminologie met betrekking tot spel te begrijpen:

"Sommige termen die in het Litouws worden gebruikt om spel en soorten spel te beschrijven, verschillen van de termen die in veel andere landen en in het Engels worden gebruikt. In de termen van Vygotsky houdt dit nauw verband met veranderingen in de geschiedenis van het land die vandaag de dag nog steeds zichtbaar zijn in het gebruik van bepaalde concepten, percepties en dagelijkse praktijken. Spel is een van die fenomenen. Na 1944 werden kleuterscholen en het hele onderwijssysteem in Litouwen geleid door curricula die in Moskou waren ontwikkeld, zodat het concept van spel en soorten spel gebaseerd waren op Russische formuleringen en uit het Russisch waren vertaald. Spel werd beschouwd als de eerste vorm van autonome activiteit die de onafhankelijkheid van een kind ontwikkelt. Tegelijkertijd werd gezegd dat volwassenen kinderen door ontwikkelingsfasen moesten begeleiden. In de praktijk begonnen veel leerkrachten kinderen te 'trainen' door hen rollen toe te wijzen en hen te verplichten bepaalde speelscripts te volgen. Volgens Shchedrovitsky (1995) lijkt dit soort speelactiviteiten op 'pure pedagogische vorming'.

Na het herwinnen van de onafhankelijkheid in 1991 evolueerde de benadering van Litouwen ten aanzien van kinderspel tot een mix van verschillende theoretische perspectieven, pedagogische systemen en onderwijspraktijken, een trend die tot op de dag van vandaag voortduurt. Dit komt vooral tot uiting in de behandeling van 'vrij spel'. In feite bestond het concept van vrij spel niet in de Sovjet-kleuterpedagogiek en maakte het geen deel uit van de dagelijkse schema's van kindergroepen. Kinderen mochten 10-15 minuten spelen tussen georganiseerde activiteiten of routines door. Misschien vanwege deze historische traditie kent Litouwen nog steeds een cultuur van directe begeleiding door volwassenen tijdens de speeltijd. Het meest voorkomende type spel dat in groepen wordt waargenomen, is educatief, didactisch spel, een gestructureerde activiteit. Vrij spel baart leerkrachten zorgen, die voortdurend benadrukken dat "kinderen niet weten hoe ze zelfstandig moeten spelen".

De termen die worden gebruikt om de soorten spel te beschrijven zijn: "regissospel" – "režisūrinis žaidimas"; "rollenspel" – "vaidmenų žaidimas"; "sociodramatisch rollenspel" – "siužetinis vaidmenų žaidimas"; "collectief regisserspel" – "kolektyvinis režisūrinis žaidimas"; "verhalend spel" – "naratyvinis žaidimas".

De criteria voor het beoordelen van de kwaliteit van verschillende soorten spel kunnen ook enigszins variëren. Zo worden geavanceerde rollenspelvaardigheden beoordeeld op basis van vier belangrijke criteria: (1) het vermogen om zich aan de rol in het spel te houden ("gebėjimas žaidime laikytis prisiimto vaidmens"); (2) het vermogen om spelacties met andere spelers te coördineren ("gebėjimas

koordinuoti žaidimo veiksmus su kitais žaidėjais"); (3) het vermogen om de speelruimte te beheersen en te organiseren ("gebėjimas įvaldyti ir organizuoti žaidimo erdvę"); (4) het vermogen om een verhaallijn voor het spel te creëren ("gebėjimas kurti žaidimo siužetą")."

Het rapport uit Portugal (Araújo et al., 2025, pp. 13-14) erkent dat er binnen het land enkele terminologische verschillen bestaan en dat het noodzakelijk is om culturele eigenaardigheden in vertalingen te behouden:

"In Portugese onderwijskundige documenten wordt verwezen naar 'brincar' (spel) en 'jogo' (spel/spel) met verschillende niveaus van conceptuele duidelijkheid, waarbij aan elk begrip een andere pedagogische betekenis wordt toegekend. Dit onderscheid is vaak onduidelijk of wordt niet consistent toegepast, aangezien de twee termen in beleids- en curriculumteksten vaak door elkaar worden gebruikt. De curriculumrichtlijnen voor het onderwijs voor jonge kinderen (Lopes da Silva et al., 2016) vormen een uitzondering, omdat ze "brincar" expliciet definiëren als een spontane, symbolische en fantasierijke activiteit die natuurlijk is voor kinderen en centraal staat in hun ontwikkeling, terwijl "jogo" verwijst naar gestructureerde, op regels gebaseerde activiteiten met specifieke doelen (Lopes da Silva et al., 2016). Dit conceptuele onderscheid komt echter niet consistent tot uiting in andere officiële onderwijskundige documenten. In Verordening nr. 241/2001 en in de basiswet op het onderwijsstelsel (Wet nr. 46/1986) wordt de term "jogo" meer algemeen gebruikt en omvat deze zowel gestructureerde activiteiten als spontaan spel. Dit gebrek aan terminologische precisie vervaagt de conceptuele grenzen en kan de pedagogische erkenning van 'brincar' als een fundamentele context voor het leren en de holistische ontwikkeling van kinderen verzwakken, zoals benadrukt in de Curriculaire Richtlijnen voor Voorschools Onderwijs (Lopes da Silva et al., 2016). Wetsdecreet nr. 241/2001 en de kaderwet van het onderwijssysteem (wet nr. 46/1986) verwijzen naar "jogo" en "atividade lúdica" (ludieke activiteit) als pedagogische instrumenten, maar gaan niet dieper in op het bredere concept van "brincar". De Pedagogische gids voor inclusie en bevordering van welzijn (Cardona et al., 2021) en de Pedagogische richtlijnen voor centrumgebonden onderwijs aan baby's en peuters (Marques et al., 2024) breiden het begrip "brincar" uit tot vroege identiteits- en communicatie-ervaringen, waardoor het belang ervan vanaf de geboorte wordt versterkt. De Gids voor gender en burgerschap voor voorschools onderwijs (Cardona et al., 2015) benadrukt de sociale en interpretatieve dimensies van spel, waaronder hoe het genderrollen en inclusiedynamiek weerspiegelt. Vanuit vertaalspectief is het belangrijk om het onderscheid tussen "brincar/jogo" te behouden om de pedagogische en culturele specificiteit van het Portugese voorschoolse onderwijs te behouden. Het concept "brincar" weerspiegelt een holistische benadering die verbeelding, expressie en leren integreert.

Ten slotte geeft het Nederlandse rapport (Boland et al., 2025, blz. 14-15) een duidelijk overzicht van de in Nederland gebruikte terminologie met betrekking tot spel:

"In het Nederlands wordt verschillende terminologie gebruikt om spel te beschrijven, afhankelijk van de balans tussen het initiatief van het kind en dat van de leerkracht. Als kinderen op eigen initiatief spelen en hun eigen keuzes volgen, wordt de term 'vrij spel' gebruikt. Wanneer leerkrachten 'lesgeven', maar daarbij gebruikmaken van speelgoed, spelletjes met regels of fantasierijke elementen, wordt dit vaak 'speels leren' genoemd. In Nederland bestaat er verwarring over de veelgebruikte uitdrukking 'spelend leren' (die vertaald kan worden als spelen terwijl je leert of leren terwijl je speelt). Deze uitdrukking kan worden geïnterpreteerd als 'echt spel' waarbij kinderen ook leren, of als spel dat bewust door de leerkracht wordt

gestructureerd om leerdoelen te bereiken. Sommige mensen gebruiken in plaats daarvan de term 'lerend spelen' om naar de eerste interpretatie te verwijzen. Beide semantische interpretaties zijn mogelijk in de Nederlandse grammatica. Dit onderscheid is belangrijk omdat leerkrachten kunnen aarzelen om het spel te begeleiden, uit angst dat ze het spel van de kinderen verstoren. Omgekeerd kunnen leerkrachten aarzelen om zich überhaupt op het spel te concentreren, uit bezorgdheid dat ze de leerdoelen niet zullen halen als ze te veel tijd aan het spel besteden.

1.4.9. TRANSNATIONALE SPECIFIEKE OVERWEGINGEN OF UNIEKE INITIATIEVEN

De beleidsanalyse die in de vijf landen is uitgevoerd, brengt landspecifieke overwegingen en initiatieven naar voren. Het Cypriotische rapport benadrukt landspecifieke kenmerken: 1) de expliciete juridische en curriculaire koppeling aan de rechten van het kind (UNCRC artikel 31), waardoor spel niet alleen pedagogisch, maar ook als een publieke verplichting wordt gezien (Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, 2018); 2) de combinatie van centrale curriculumvoorschriften met substantiële autonomie voor leerkrachten, waardoor een beleidsomgeving ontstaat waarin spel zowel verplicht is als lokaal wordt geïnterpreteerd (Loizou, 2024), wat lokale en institutionele innovaties mogelijk maakt, maar ook leidt tot variabiliteit in de praktijk, afhankelijk van de expertise van leerkrachten, de toegang tot CPD en de beschikbaarheid van middelen; 3) de discrepantie tussen de beleidsverwachtingen en de ondersteuning van spel (in materiaal, consistente CPD en systematische monitoring gericht op de resultaten van spel), die ongelijk blijft en afhankelijk is van de betrokkenheid van schoolleiders en lokale autoriteiten.

Het Griekse rapport stelt dat "*verwijzingen en discussies in curriculumdocumenten geen nationale 'visie' vormen. Ze dienen veeleer als richtlijnen voor de manier waarop spel in de pedagogie moet worden geïntegreerd, zoals bepaald door de auteurs van elk curriculum (...). Bij gebrek aan een nationale visie zullen verschillende auteurs verschillende aspecten van spel benadrukken, vanuit hun eigen perspectief, filosofie en ervaring. Dit onderstreept ook de noodzaak van een landelijk, coherent beleid voor onderwijs en opvang voor jonge kinderen: hoe kan spel worden losgekoppeld van de visie of ambities van het land voor zijn kinderen?*" (Birbili & Natsiou, 2025, p. 14). Daarnaast vestigt het Griekse rapport de aandacht op inconsistenties tussen wat in het nationale curriculum is vastgelegd met betrekking tot spel en de richtlijnen van de overheid die de praktische uitvoering van die richtlijnen tegenwerken of beperken.

Uit Litouwen wordt een initiatief erkend dat wordt gefinancierd door de gemeente Vilnius, in samenwerking met EDU Vilnius, met betrekking tot de implementatie van verhalend spel in kleuterscholen in Vilnius. Het project biedt training en advies aan kleuterleerkrachten over verhalend spel en leermethoden. Tussen 2019 en 2021 hebben 114 leerkrachten van 25 kleuterscholen van de gemeente Vilnius deelgenomen aan de opleiding, waarbij meer dan 1 300 kinderen betrokken waren. Van 2023 tot 2025 hebben 17 nieuwe kleuterscholen deelgenomen aan het project, dat in 2025-2026 wordt voortgezet.

Het Portugese rapport benadrukt recentere nationale beleidsdocumenten die de nationale prioriteiten en culturele specifieke kenmerken op het gebied van het bevorderen van spel weerspiegelen. Zo integreren sommige curriculaire kaders spel in bredere onderwijsdoelstellingen. *Het kader voor milieueducatie voor duurzaamheid* (Camara et al., 2018) conceptualiseert spel als een strategie voor ervaringsgericht leren en milieubewustzijn. De *pedagogische richtlijnen voor centrumgebonden onderwijs aan baby's en peuters* (Marques et al., 2024) presenteren spel als een middel om communicatie, participatie en sociaal-emotionele ontwikkeling vanaf de kindertijd te bevorderen. Een bijzonder contextspecifiek initiatief is de *Pedagogical Guide for the Inclusion and Promotion of Roma Communities in Preschool Education* (ME, 2021), die spel kadert als een instrument voor culturele expressie en interculturele dialoog. Het moedigt gedeelde speelervaringen tussen Romakinderen, gezinnen, pedagogisch professionals en leerkrachten aan om het gevoel van verbondenheid en wederzijds begrip te versterken. Andere kaders, zoals *Leren met de schoolbibliotheek* (Conde et al., 2017) en de *Richtlijnen voor lichamelijke opvoeding in het onderwijs voor jonge kinderen* (Quitério et al., 2024), bevorderen spel door middel van onderzoekend leren e beweging en creatieve expressie. Deze initiatieven illustreren het streven van Portugal naar inclusieve en holistische pedagogische benaderingen, waarbij spel niet alleen wordt gebruikt als leerstrategie, maar ook als middel om participatie, culturele responsiviteit en sociale cohesie te bevorderen.

Het nationale rapport van Nederland benadrukt expliciet de focus op overgangen en de zorg voor het behoud van spel in de hele KOJK. Boland en medewerkers (2025) stellen: *“De laatste jaren is er steeds meer aandacht voor het creëren van een soepelere overgang tussen KOJK vóór de leeftijd van 4 jaar en KOJK na de leeftijd van 4 jaar. Hetzelfde geldt voor de overgang van groep 2 naar groep 3, die doorgaans een scherpe verschuiving markeert van een spelgericht curriculum naar een meer academische benadering van leren. Om de continuïteit te ondersteunen en een voortdurende ontwikkeling te garanderen, wordt KOJK voor kinderen onder de 4 jaar steeds vaker geïntegreerd in basisschoolgebouwen, wat resulteert in ‘geïntegreerde kindercentra’. In sommige gevallen worden gemengde leeftijdsgroepen voor 3- en 4-jarigen gevormd, of worden gezamenlijke activiteiten georganiseerd om deze leeftijdsgroepen samen te laten spelen. Scholen streven er ook naar om meer spel in groep 3 op te nemen en soms gecombineerde groepen voor groep 2 en 3 (leeftijd 5-7) te creëren.”* (p. 15).

Een deel van de nationale rapporten geeft dus een duidelijk beeld van de macrosystemische mogelijkheden en beperkingen op het niveau van het nationale beleid voor de implementatie van op spel gebaseerde praktijken in KOJK. Tegelijkertijd worden enkele nationale initiatieven gepresenteerd die andere nationale contexten kunnen inspireren en beïnvloeden.

1.5. TRANSNATIONALE CONCLUSIES VAN HET HUIDIGE BELEID

Op basis van deskresearch naar beleidsdocumenten over spel in de vijf landen konden eerste conclusies worden getrokken over het aantal en de publicatiedatum van de geselecteerde documenten. Er werden verschillen vastgesteld in het aantal geselecteerde documenten per land, variërend van acht tot 23 documenten, wat lijkt te wijzen op verschillen tussen landen in de productie

van beleidsdocumenten die expliciet over spel gaan. Uit de analyse van de verschillende landen blijkt verder dat de nationale beleidskaders die meer nadrukkelijk op spel zijn gericht, over het algemeen recent zijn, wat erop wijst dat er de afgelopen jaren binnen het nationale beleid steeds meer aandacht is gekomen voor spel. Deze tendens is vooral duidelijk in de nationale curriculumrichtlijnen voor KOJK, terwijl er in andere kaders voor overheidsbeleid minder of geen aandacht is voor spel. In de nationale curricula van Cyprus, Griekenland, Litouwen en Portugal en in de curriculumaanbevelingen van Nederland wordt spel inderdaad gepositioneerd als een centrale activiteit in het leven van jonge kinderen en als een fundamentele "weg" naar het welzijn, het leren en de holistische ontwikkeling van kinderen. In overeenstemming met artikel 31 van het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind wordt spel in de meeste nationale rapporten expliciet erkend als een recht van het kind. Tegelijkertijd werden er opmerkelijke verschillen vastgesteld in de manier waarop spel in de vijf landen wordt gedefinieerd en geconceptualiseerd, met name wat betreft de duidelijkheid, consistentie en soorten of vormen van spel die worden benadrukt.

In het nationale beleid wordt spel erkend als een krachtige pedagogische strategie en wordt de KOJK-leerkracht erkend als een belangrijke ondersteuner en facilitator van het spel van kinderen. De rol van de opvoeder wordt sterk benadrukt in het ontwerp van pedagogische omgevingen die het spel van kinderen faciliteren, alsook in het aandachtig observeren en documenteren van het spel van kinderen. Ook de rol van leerkrachten tijdens het spel wordt erkend, waarbij de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en kind wordt gezien als een hoeksteen van effectieve speelpraktijken. Het nationale beleid vertoont echter verschillen in diepgang bij de benadering van de rol van de leerkracht tijdens het spel.

Hoewel het nationale beleid doorgaans richtlijnen geeft voor monitoring en evaluatie in KOJK-contexten, wijzen de analyses op een beperkte beschikbaarheid van specifieke richtlijnen en op het ontbreken van een alomvattend nationaal beleid dat gericht is op de monitoring en evaluatie van spel in KOJK-contexten.

Over het algemeen blijkt uit de analyse van beleidsdocumenten in de vijf landen dat er duidelijk retorische steun is voor een op spel gebaseerde pedagogiek, maar wordt benadrukt dat er aandacht moet worden besteed aan de duidelijkheid, samenhang en duurzaamheid van pedagogische richtlijnen en middelen om spel in de dagelijkse praktijk te implementeren. Zo wordt in de rapporten van Cyprus, Griekenland, Litouwen en Portugal het gebrek aan CPD-initiatieven die specifiek gericht zijn op spelpraktijken erkend, terwijl in de rapporten van Cyprus en Nederland de schaarste aan vrij toegankelijke, algemeen beschikbare pedagogische middelen wordt benadrukt. Uit de beleidsanalyses blijkt verder dat bij gebrek aan systematische praktische begeleiding over hoe spel in kleuterscholen kan worden ondersteund, de implementatie van spelgerichte praktijken onder de verantwoordelijkheid valt van individuele leerkrachten en schoolleiders, en grotendeels afhangt van de visie van deze professionals op spel, hun professionele voorbereiding en de middelen die beschikbaar zijn om hun pedagogische praktijken te ondersteunen.

1.6. REFERENTIES

- Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., Mesquita, C., Ribeiro, L., & Barros, S. (2025). Portugal national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. School of Education, Polytechnic Institute of Porto.
- Birbili, M., & Natsiou, G. (2025). Greece national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Aristotle University of Thessaloniki.
- Boland, A., Kan, M., & Wynberg, E. (2025). Netherlands national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Hogeschool IPABO.
- Brédikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2025). Lithuania national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives. Vytautas Magnus University.
- Câmara, A. C., Proença, A., Teixeira, F., Freitas, H., Gil, H. I., Vieira, I., Pinto, J. R., Soares, L., Gomes, M., Gomes, M., Amaral, M. L., & Tavares de Castro, S. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário [Environmental Education Framework for Sustainability for Preschool, Basic and Secondary Education]*. J. V. Pedroso (Coord.). Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Cardona, M. J. (coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planning and evaluation in preschool education [Guião pedagógico para a inclusão e promoção do bem-estar]*. Ministry of Education / Directorate-General for Education. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (Eds.). (2017). *Learning with the school library: Framework of learning outcomes associated with the work of school libraries in preschool and in basic and secondary education* (2nd ed., revised and expanded). School Libraries Network. [https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf](https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf)
- Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). *Educator's guide: Educational planning – Creative learning environment*. O.E.D.B. [in Greek]
- Decree-Law no. 240/2001. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário [Approves the general professional performance profile of preschool teachers and teachers of basic and secondary education]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5532–5537. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-373095>

Decree-Law no. 241/2001. Regulamenta a formação inicial de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário [Regulates the basic training of preschool teachers and teachers of basic and secondary education]. *Diário da República*, série I-A, 201, 5538–5543. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-373096>

DGAE (Direção-Geral da Administração Escolar). (2024). *National priorities for continuous professional development [Prioridades nacionais de formação contínua de docentes]*. <https://www.dgae.medu.pt/download/recrutamento-2/notas-informativas/202425-ni-recrutamento/ni-manif-cirr24.pdf>.

Eurydice Unit Greece (2022). *Greece: 21st century Skills Labs (Ergastiria Dexiotiton)*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/greece-21st-century-skills-labs-ergastiria-dexiotiton>

Fukkink, R. (ed.) (2017). *Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang*. Bureau kwaliteit kinderopvang.

Inspectie van het onderwijs. (2025a). *De staat van het onderwijs 2025*. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

Inspectie van het onderwijs (2025b). *Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs. Versie per 1 augustus 2025*. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap.

Jepma, IJ., & Vander Heyden, K. (2022). *Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader*. Sardes.

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129-163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

Loizou, E. (2024). *Cyprus – ECEC workforce profile*. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), *Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data*. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Curriculum guidelines for preschool education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]*. Ministry of Education. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.

Loizou, E., Michaelidou, V., & Piriopitsi, S. (2025). *Cyprus national needs assessment report: A snapshot of play in ECEC through policy, research and perspectives*. University of Cyprus.

- Onderwijsraad. (2023). Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind. 21 september 2023. [Education Council. Letter of advice about facilities for young children].
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). *Pedagogical guidelines for centre-based infant-toddler education [Orientações pedagógicas para creche]*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes pedagogicas para creche para consulta online.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf).
- ME (Ministry of Education). (2021). *Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar]*. Directorate-General for Education. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao pedagogico comunida des ciganas pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf).
- Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2022). *Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrosios programas [General curricula for pre-primary, primary, primary and secondary education]*. Order No. V-1269 of the Minister of Education, Science and Sport, 24 August 2022. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/1a764050239511edb4cae1b158f98ea5/asr>
- Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi pasiekimų aprašas [Pre-School Achievement Inventory]* (2024). Order on the Amendment of Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023, “On the Approval of the Pre-School Curriculum Guidelines.” February 5, 2024, No. V-131. <https://www.nsa.smsm.lt/projektai/wp-content/uploads/2024/02/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf>
- Minister of Education, Science and Sports [MoESS]. (2023). *Ikimokyklinio ugdymo programos gairės [Guidelines for the Pre-School Education Curriculum]*. Order No. V-1142 of the Minister of Education, Science and Sports of September 4, 2023. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a/asr>
- Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY]. (2024). *Preschool education curriculum [Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης]*. Nicosia: Ministry of Education, Sport and Youth.
- Ministry of Education, Sport and Youth [MoESY]. (2025). *General information on pre-primary education*. Retrieved September 15, 2025, from https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source
- Penderi, E., Chlapana, E., Melliou, K., Fillipidi, A., & Marinatou, Th. (2022). *Odigos nipiagogou, Ypostirictiko yliko, Pixida: Theoritiko kai methodologico plaisio, Didaktiki shediasmoi*

(Kindergarten educator's guide. Supporting material. Compass: Theoretical and methodological framework. Instructional designs) (2nd ed.). Institute of Educational Policy.

Quitério, A., Ferro, N., & Alexandre, R. (2024). *Physical Education in Preschool Education*. Ministry of Education, Directorate-General for Education (DGE) and Association of Early Childhood Education Professionals (APEI). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf.

SLO. (2025). Het jonge kind. <https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/>

UNICEF Portugal. (2020). *Measures for local action [Medidas para a Ação Local]*. https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf Pedagogical Guide for Inclusion and the Promotion of Well-Being f.

DEEL II. TRANSNATIONAAL BUREAUONDERZOEK: OVERZICHT EN ANALYSE VAN LITERATUURONDERZOEK

2.1. INLEIDING

Dit deel van het rapport is het resultaat van een geïntegreerde analyse van de literatuurstudie die in elk deelnemend land (Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal) is uitgevoerd, waarbij de status van spel in KOJK in die nationale context is onderzocht, met bijzondere aandacht voor de uitdagingen, belemmeringen en professionele behoeften die gepaard gaan met de integratie van spel in de pedagogische praktijk. De transnationale synthese bouwt voort op de nationale literatuurstudies die door de projectpartners zijn ontwikkeld (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) en werd uitgevoerd in het kader van het EDUPLAY-project, met als doel informatie te verschaffen voor professionele ontwikkeling, institutionele praktijken en onderwijsbeleid op zowel nationaal als Europees niveau.

In de vijf landen werden in totaal 58 empirische studies geselecteerd en opgenomen in de nationale systematische literatuurstudies (bijlage C). Deze studies bestaan uit tijdschriftartikelen, hoofdstukken uit boeken, monografieën en proefschriften, die zowel de diversiteit als de ongelijke ontwikkeling van het onderzoek naar spel in KOJK weerspiegelen. Het aantal empirische studies varieert per land: Cyprus ($n = 13$), Griekenland ($n = 15$), Litouwen ($n = 7$), Nederland ($n = 11$) en Portugal ($n = 12$).

Om de consistentie en vergelijkbaarheid tussen de nationale overzichten te waarborgen, zijn alle partners overeengekomen om een gemeenschappelijk methodologisch kader te hanteren dat is gebaseerd op het SPIDER-protocol (bijlage D). De partners kwamen overeen om voornamelijk te zoeken naar publicaties van de afgelopen tien jaar. Vanwege de beperkte beschikbaarheid van empirische studies over spel in KOJK in sommige nationale contexten, werden echter indien nodig ook eerdere publicaties opgenomen om een adequate dekking van het gebied te garanderen. De inclusiecriteria waren gericht op studies die spel binnen landspecifieke KOJK-contexten behandelden, met relevantie voor de praktijken van leerkrachten, professionele opvattingen en systemische of institutionele omstandigheden die van invloed zijn op de integratie van spel in de pedagogiek.

De gegevens werden geëxtraheerd aan de hand van een gemeenschappelijk analytisch sjabloon, waarin de belangrijkste informatie over elke studie werd vastgelegd, waaronder het type document, de onderzoeksdoelstellingen, de theoretische kaders, de deelnemers, de methoden en instrumenten, de belangrijkste bevindingen en de implicaties voor de praktijk, het beleid en toekomstig onderzoek (bijlage E). Deze gestructureerde aanpak maakte een transparante en systematische synthese van de bevindingen in heterogene nationale contexten mogelijk.

Hoewel de bewijsbasis relatief bescheiden blijft, biedt zij waardevolle inzichten in meerdere dimensies van spel in KOJK. De 57 geselecteerde publicaties variëren van kleinschalige kwalitatieve en observationele studies tot interventieprogramma's, actieonderzoek en transversale ontwerpen. Deze diversiteit verrijkt de analyse, maar benadrukt ook het gefragmenteerde karakter van het vakgebied, met beperkt longitudinaal, grootschalig of vergelijkend empirisch onderzoek.

In de volgende paragrafen worden de belangrijkste bevindingen van deze transnationale synthese gepresenteerd. De analyse begint met thema's die alle vijf landen gemeen hebben, namelijk de uitdagingen en belemmeringen waarmee professionals worden geconfronteerd bij het integreren van spel in KOJK-praktijken en de behoeften die zijn vastgesteld met betrekking tot opleiding, reflectie en systemische ondersteuning. Daarna volgt een bespreking van de implicaties voor de praktijk, het beleid en toekomstig onderzoek.

2.2. UITDAGINGEN/BELEMMERINGEN BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL IN DE KOJK-PRAKTIJK

Een vergelijkende analyse van de nationale rapporten (Araújo et al., 2025, in Portugal; Birbili & Natsiou, 2025, in Griekenland; Boland et al., 2025, in Nederland; Brėdikytė et al., 2025, in Litouwen; Loizou et al., 2025, in Cyprus) laat gemeenschappelijke uitdagingen zien die de integratie van spel als belangrijke pedagogische praktijk in KOJK in de vijf landen kunnen belemmeren. Hoewel de waarde van spel in alle landen wordt erkend, blijven er uitdagingen bestaan op het gebied van lerarenopleiding en -training en professionele vaardigheden, structurele omstandigheden, pedagogische concepten en diversiteit en kansengelijkheid in spel. In dit hoofdstuk worden de belangrijkste transnationale overeenkomsten samengevat en worden enkele specifieke belemmeringen en uitdagingen geïdentificeerd die in elk land zijn geconstateerd.

2.2.1 LERARENOPLEIDING EN -TRAINING

Uit de analyse van de nationale literatuur blijkt dat in de vijf landen een belangrijke uitdaging voor de implementatie van spel als centrale praktijk in KOJK ligt in het bevorderen van de competentie van leerkrachten om spel op een doelgerichte en pedagogisch consistente manier te ondersteunen, terwijl ze inspelen op de interesses en behoeften van kinderen. Deze uitdaging lijkt zowel in de initiële opleiding en training van leerkrachten als in de mogelijkheden voor voortdurende professionele ontwikkeling naar voren te komen.

Onderzoek in Cyprus bracht de beperkte mogelijkheden voor professionele ontwikkeling op het gebied van spelpedagogiek en de beperkte pedagogische vaardigheden van leraren in opleiding en leraren in dienst aan het licht, met name wat betreft het gebruik van technieken voor sociaal-dramatisch en constructief spel (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023;

Michaelides & Loizou, 2024). De lerarenopleiding lijkt onvoldoende consistente interventiemodellen te bieden, wat bijdraagt aan praktijken die te veel afhankelijk zijn van gestructureerde activiteiten. Bovendien wees onderzoek op een moeilijkheid om theoretische kennis in de praktijk te brengen (Loizou & Michaelides, 2020).

Hoewel het Griekse nationale rapport niet expliciet naar dit onderwerp verwijst, kan er een duidelijk verband worden gelegd, aangezien misvattingen al tijdens de universitaire opleiding opduiken, waar veel studenten spel als iets apart van het leren van kinderen beschouwen (Kambeza et al., 2020; Vellopoulou & Georgopoulou, 2022). Het beperkte begrip van de rol van volwassenen in vrij spel weerspiegelt ook de kwetsbaarheden in de opleiding die blijven bestaan bij de overgang naar de beroepspraktijk (Vellopoulou et al., 2024).

Uit een literatuuronderzoek in Litouwen blijkt dat er hiaten zijn in zowel de initiële als de voortgezette opleiding. Studies die in het onderzoek zijn meegenomen, laten zien dat toekomstige leerkrachten onvoldoende vaardig zijn in het toepassen van co-constructiestrategieën voor spel, geen passende emotionele signalen gebruiken en misvattingen over de waarde van spel voor het leren overbrengen (Bredikyte et al., 2015; Bredikyte & Brandisauskienė, 2023; Juodaityte et al., 2015; Sujetaitė-Volungevičienė, 2022). Er wordt echter ook opgemerkt dat sommige veranderingen in instellingen voor hoger onderwijs in het afgelopen decennium van invloed kunnen zijn op de bereidheid om het spel van kinderen en digitale technologieën te integreren en te combineren (Brandisauskiene et al., 2025).

In Nederland bleek uit onderzoek dat veel leerkrachten onzeker waren over hun rol tijdens het spel of zich onvoldoende bekwaam voelden om deze rol te vervullen (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum, et al., 2025). Bovendien wordt opgemerkt dat de implementatie van spelgebaseerde pedagogiek robuuste, langdurige trainingsprocessen vereist, die niet altijd beschikbaar zijn (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013). Leerkrachten melden een gebrek aan tijd om vaardigheden te ontwikkelen om betekenisvolle momenten tijdens het spel te herkennen, te interpreteren en in stand te houden (Aalsvoort et al., 2015; Van Oers & Duijkers, 2013).

In Portugal melden verschillende studies ook beperkingen in de opleiding van leerkrachten. Leerkrachten melden moeilijkheden bij het vervullen van hun rol tijdens het spel, waaronder weten wanneer ze moeten ingrijpen, hoe ze hun leiderschap in evenwicht kunnen brengen met de autonomie van het kind en hoe ze het spel kunnen afstemmen op de leerdoelen (Coelho et al., 2023). Bovendien blijkt uit onderzoek dat er uitdagingen zijn op het gebied van opleidingen die leerkrachten voorbereiden op participatieve praktijken, op het inclusieve gebruik van spel en op de pedagogische integratie van digitale technologieën (Barros et al., 2024; Monteiro et al., 2022). Er wordt ook melding gemaakt van structurele beperkingen, zoals werkdruk, bureaucratie en beperkte budgetten.

Permanente educatie wordt beschreven als ontoereikend en onvoldoende afgestemd op de werkelijke behoeften van de context.

Onvoldoende opleiding in spelgebaseerde pedagogiek is een veelvoorkomende belemmering die het vermogen van leerkrachten om spel effectief te plannen, te begeleiden, eraan deel te nemen en te evalueren binnen inclusieve onderwijssettings in het gedrang brengt.

2.2.2 OPVATTINGEN OVER DE ROL VAN VOLWASSENEN EN OVERTUIGINGEN OVER SPEL

De nationale rapporten wijzen allemaal op de moeilijkheden bij het definiëren van de rol van volwassenen in het spel in KOJK en bij het consequent nastreven van een spelgerichte pedagogiek. Dit thema komt naar voren als een op zichzelf staand onderwerp dat in de literatuur wordt genoemd, of als een thema dat verband houdt met de opleiding van leerkrachten. Hieronder wordt enig bewijs uit de rapporten van elk land gepresenteerd dat tot deze conclusie bijdraagt.

In Cyprus blijkt uit onderzoek dat veel leerkrachten twijfelen tussen te directieve of te passieve interventies en niet goed weten wanneer en hoe ze moeten ingrijpen (Loizou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020). Uit een onderzoek onder leraren in opleiding bleek dat zij vaak op een manier met het spel meededen die de autonomie van het kind ondermijnde (Loizou & Michaelides, 2020). De tweedeling tussen spelen en leren heerst in Griekenland (Kambeza et al., 2020; Vellopoulou & Georgopoulou, 2022), met meer nadruk bij leraren in opleiding. Deze opvatting kan bijdragen aan praktijken die gericht zijn op gestructureerd spelen (), aangezien leraren in de praktijk dit type spel als een educatief instrument koppelen aan cognitieve en fysieke voordelen, terwijl er weinig waarde wordt gehecht aan vrij spel (Lenakakis et al., 2016). Het is dus een uitdaging om inzicht te krijgen in het potentieel van vrij spel en de rol van leerkrachten daarin (Vellopoulou et al., 2024). Inclusieve perspectieven zijn beperkt, aangezien leerkrachten kinderen met een beperking zelden meenemen in hun definitie van spel, en genderstereotypen beïnvloeden de keuze van speelgoed (Lenakakis et al., 2018; Gonitsioti & Magos, 2016).

In Litouwen wijst het nationale rapport op een onderzoek waaruit blijkt dat leerkrachten de neiging hebben om spel te structureren voor educatieve doeleinden en dat zij verdedigen dat (a) kinderen meer geïnteresseerd zijn in leren wanneer spel beloningen met zich meebrengt; (b) kinderen gericht zijn op resultaten; (c) door volwassenen gestructureerd en gestuurd spel effectiever is; (d) spel weliswaar plezierig kan zijn voor kinderen, maar weinig educatieve waarde heeft (Juodaityte et al., 2015). Bovendien werd opgemerkt dat er tijdens het spel weinig samenwerking met kinderen was en dat het moeilijk was om kinderen bij de activiteiten van leerkrachten te betrekken (Bredikyte & Brandisauskienė, 2022).

In Nederland kwam in verschillende studies onzekerheid naar voren over wanneer en hoe tijdens het spel moet worden ingegrepen (Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum, et al., 2025). Bovendien worden de vragen over spel en de rol van leerkrachten in het spel vertaald in het prioriteren van administratief of waakzaam gedrag boven deelname aan het spel, met weinig interactie die het leren bevordert (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Leerkrachten geven bijvoorbeeld aan dat ze het moeilijk vinden om bij kinderen te gaan zitten wanneer ze aan het spelen zijn. Observaties ondersteunden deze moeilijkheden en wezen erop dat het verbale (63%) en non-verbale (82%) gedrag van leerkrachten tijdens het spel werd geclassificeerd als afgeleid of procedureel (Leseman et al., 2001).

In Portugal melden leerkrachten dat ze moeite hebben om een evenwicht te vinden tussen leiderschap door volwassenen en autonomie van kinderen, waarbij gestructureerde, door volwassenen geleide activiteiten de overhand hebben (Coelho et al., 2018) en spel ondergewaardeerd wordt (in één studie; da Silva Pinto, 2025). In sommige landen hebben specifieke resultaten die van belang zijn voor projectactiviteiten betrekking op de uitdagingen in verband met risicovol en/of buitenspelen. Uit het Griekse nationale onderzoek bleek dat zowel beginnende als ervaren leerkrachten moeite hebben om verschillende soorten spel in hun praktijk op te nemen, met een overheersende perceptie dat buitenruimtes slechts dienen als "pauzeruimte" en niet als belangrijke context voor leren door spel (Kalpogianni, 2019). Leerkrachten lijken de speelmogelijkheden te beperken om risico's (risicovol spel) te vermijden (Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalpogianni, 2019). In Nederland beschreven leerkrachten dat ze het moeilijk vonden om kinderen volledige vrijheid te geven bij het spelen in de natuur, omdat ze de neiging hadden om kinderen te beschermen tegen slecht weer en risicovol spel (Prins et al., 2025). In Portugal werd gewezen op de desinvestering in buitenruimtes en de culturele weerstand tegen risicovol spel (da Silva Pinto, 2025).

2.2.3 STRUCTURELE EN SYSTEMISCHE BEPERKINGEN

Volgens nationale rapporten over het literatuuronderzoek lijken verschillende structurele kenmerken de kwaliteit en frequentie van spel te beperken, zoals beperkte materialen en ruimtes, tijdsdruk en institutionele beslissingen of beleid. Het Litouwse rapport vormde hierop een uitzondering, aangezien specifieke omstandigheden met betrekking tot middelen/materialen voor het implementeren van spel niet in het literatuuronderzoek naar voren kwamen.

In alle vier andere landen was tijdsdruk een van de belemmeringen. Hoewel in de nationale rapporten verschillende motieven voor deze specifieke beperkingen werden genoemd, lijkt een gemeenschappelijke tendens de concurrentie te zijn tussen pedagogische tijd die aan spel wordt besteed en tijd die aan functionele activiteiten zoals administratie, hygiëne en het voorbereiden van vergaderingen wordt besteed (Nederland: Prins et al., 2025; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025; Portugal: Coelho et al., 2023; Cyprus: Rentzou et al., 2019).

Een ander cruciaal punt betreft het belang dat wordt gehecht aan academische resultaten, met name die welke verband houden met cognitieve vaardigheden, in sommige kringen bekend als de *schoolificatie* van KOJK. Deze trend is te wijten aan factoren zoals verwachtingen van het gezin, administratieve prioriteiten of andere druk (Cyprus: Rentzou et al., 2019; Shiakou & Belsky, 2013; Litouwen: Juodaityte et al., 2015; Nederland: Aalsvoort et al., 2015; Portugal: Coelho et al., 2023).

Beperkte materialen en ruimtes vormen ook een veelvoorkomende uitdaging. Gebrek aan of ontoereikendheid van ruimtes en gespecialiseerde materialen (Griekenland: Birbili & Kyriakidou, 2024; Kalpogianni, 2019; Gessiou, 2019; Sakellariou & Banou, 2020c; Zafeiroudi, 2021; Nederland: Aalsvoort et al., 2015; Portugal: Afonso & Mamede, 2018; da Silva Pinto, 2025; Gomes et al., 2024; Monteiro et al., 2022) beperken de soorten en contexten van spel. Griekenland en Portugal melden beperkingen met betrekking tot buitenruimtes.

Verwachtingen van het gezin of moeilijkheden bij hun deelname worden ook als een uitdaging gezien, hetzij omdat gezinnen verschillende aspecten van de ontwikkeling van kinderen belangrijk vinden, hetzij omdat ze verschillende opvattingen hebben over spel (bijv. Cyprus: Shiakou & Belsky, 2013; Nederland: Aalsvoort, et al., 2015), omdat ze zich ongemakkelijk voelen bij risicovol buitenspel (Griekenland: Gessiou, 2019) of vanwege een bredere culturele weerstand tegen risicovol spel (Portugal: da Silva Pinto, 2025).

2.2.4 DIVERSITEIT EN KANSENGELIJKHEID IN SPEL

Uit literatuuronderzoek bleek dat KOJK-instellingen te maken hebben met uitdagingen op het gebied van diversiteit, kansengelijkheid en inclusie. Dit specifieke onderwerp kwam niet alleen in het Litouwse literatuuronderzoek naar voren.

Het nationale rapport uit Griekenland concludeerde dat kinderen met een beperking passief blijven of een ondergeschikte rol spelen (Lenakakis et al., 2018). Bovendien lijken leerkrachten het belang van spel voor deze kinderen minder te waarderen (Lenakakis et al., 2018). Ook leraren in opleiding lijken een inclusief perspectief te missen (Vellopoulou et al., 2024). Het Nederlandse rapport benadrukt de aanzienlijke moeilijkheden bij de integratie van meertalige kinderen, waarbij taalbarrières de participatie en de complexiteit van het spel beperken (Thieme et al., 2025). Portugal benadrukt de belemmeringen voor de participatie van kinderen met sensorische of emotionele behoeften (Coelho et al., 2018; Mira et al., 2019). In Portugal werden gendergerelateerde overtuigingen en stereotypen over spel vastgesteld (Oliveira & Mendes, 2017), die ook in een Grieks onderzoek werden benadrukt (Gonitsioti & Magos, 2016).

2.2.5 SPECIFIEKE RESULTATEN PER LAND

Ondanks de overeenkomsten brengt het literatuuronderzoek van elk land verdere specifieke uitdagingen aan het licht.

In het literatuuronderzoek in Cyprus kwamen unieke aspecten naar voren, waaronder een sterke afhankelijkheid van beperkte technieken in het spel en een meer algemene focus op sociaal-dramatisch en constructief spel (Loizou et al., 2017), en aanhoudende problemen bij de praktische toepassing van de inhoud van de lerarenopleiding (Loizou & Michaelides, 2020). Dit laatste kwam naar voren in studies met leraren in opleiding.

In Griekenland was een unieke bijdrage de terughoudendheid van leraren in opleiding en leraren in dienst om spel en het verband met het leren van kinderen te evalueren (Sakellariou & Banou 2020b, 2021). In Litouwen wijst het rapport duidelijk op het gebrek aan studies over ruimtes, materialen en betrokkenheid van het gezin (Brandisauskiene et al., 2025).

Hoewel het hierboven werd vermeld als een uitdaging in verband met inclusie, is het interessant om op te merken dat onderzoek in Nederland de specifieke kenmerken van meertaligheid in ECE-klaslokalen aan het licht bracht (Thieme et al., 2025). Hoewel de migratiecijfers in veel landen stijgen, kwam dit niet naar voren in andere nationale literatuurstudies.

In Portugal wijst het literatuuronderzoek op de moeilijkheid om de participatie van kinderen te waarderen (Barros et al., 2024), evenals op ongelijkheden in de toegang tot digitale middelen die spelgebaseerde praktijken kunnen ondersteunen (Monteiro et al., 2022).

2.3. BEHOEFTE VAN PROFESSIONALS BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL

Een vergelijkende analyse van de vijf nationale rapporten (Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal) brengt een reeks gemeenschappelijke structurele en professionele behoeften aan het licht. Alvorens de systematisering van de behoeften te presenteren, is het relevant op te merken dat de studies die in het literatuuronderzoek zijn opgenomen, meer gericht waren op problemen en belemmeringen dan op het formuleren van behoeften, hoewel de studie van uitdagingen/belemmeringen ons in staat stelt om de behoeften aan verbetering af te leiden. In Griekenland is slechts één studie in deze sectie opgenomen, in Litouwen drie, in Nederland vijf, in Portugal zes en in Cyprus acht, hoewel deze meestal door hetzelfde team zijn uitgevoerd.

Hoewel de waarde van spel voor de ontwikkeling van kinderen wordt erkend, werden algemene en specifieke behoeften vastgesteld op het gebied van initiële en voortgezette opleiding en onderwijs (voortdurende professionele ontwikkeling), mogelijkheden voor reflectie en samenwerking tussen professionals, en pedagogische concepten en overtuigingen.

2.3.1 BEHOEFTE AAN INITIËLE EN VOORTGEZETTE OPLEIDING GERICHT OP SPELGEBASEERDE PEDAGOGIEK

De geanalyseerde nationale literatuur benadrukt consequent de noodzaak om zowel initiële opleidingen als voortgezette professionalisering te verbeteren of aan te passen om professionals en toekomstige professionals te ondersteunen bij het integreren van spel in hun praktijk. In sommige landen zijn specifieke, en elkaar aanvullende onderwerpen en/of strategieën voor opleiding en onderwijs geformuleerd, zoals hieronder wordt beschreven.

In Cyprus geven zowel aankomende als zittende leerkrachten aan dat er behoefte is aan professionele ontwikkelingsprogramma's die de theoretische grondslagen van spel koppelen aan praktische pedagogische interventiestrategieën, waaronder creatief drama (Loizou et al., 2017), scaffolding, vaardigheden om spel te faciliteren en creatieve benaderingen (Loizou et al., 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Michaelides & Loizou, 2024) en diverse soorten spel (Loizou & Olymbiou, 2023).

In Griekenland wijzen studies op de noodzaak van training om begrip van de complexiteit van spel te verdiepen, waarbij verder wordt gekeken dan de vereenvoudigde tegenstellingen tussen spelen en leren, en tussen vrij en gestructureerd spel (Papadopoulou et al., 2024). In Litouwen wijst de literatuur op de noodzaak van een meer uitgebreide opleiding over spel, inclusief verhalend spel en actieve deelname van de professional aan spel (Bredikytė et al., 2015; Hakkarainen et al., 2015).

In Nederland wijzen verschillende studies op de noodzaak om de opleiding van professionals te moderniseren en vaardigheden en kennis over pedagogische interactie en ontwikkeling van kinderen te versterken, vooral op het gebied van conceptvorming, taalontwikkeling en het omgaan met talige diversiteit (Prins et al., 2025; Thieme et al., 2025; Van Schaik et al., 2018).

In Portugal wordt benadrukt dat permanente professionalisering nodig is over spelgebaseerde pedagogiek (Coelho et al., 2023), relationele competenties (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023), inclusieve strategieën (Oliveira & Mendes, 2017) en ondersteuning van emotionele ontwikkeling (Coelho et al., 2018; Coelho et al., 2023). Er is ook behoefte aan gespecialiseerde opleidingen in onderwijstechnologie, met name voor het adequaat integreren van digitale hulpmiddelen in spelgebaseerde praktijken (Monteiro et al., 2022).

Over het algemeen wordt benadrukt dat de initiële opleiding en de verdere professionele ontwikkeling gebaseerd moeten zijn op theoretisch onderbouwde perspectieven en onderzoek, zodat er samenhang is tussen de overtuigingen en competenties van professionals, de praktijken in de klas en het curriculum (Rentzou et al., 2019).

2.3.2 BEHOEFTE AAN DUURZAME REFLECTIE EN SAMENWERKING TUSSEN PROFESSIONALS

De literatuur uit de vijf landen onderstreept de noodzaak van reflectie, ingebed in praktijkervaringen. In de rapporten uit Cyprus en Litouwen kwamen videoanalyse, systematische observatie en begeleide reflectie naar voren als strategieën om reflectie te bevorderen en het begrip van de rol van volwassenen in het spel te ondersteunen (Loizou et al., 2017; Loizou & Olymbiou, 2023; en Bredikytė & Brandisauskiene, 2025). Bovendien werd in Cyprus benadrukt dat het betrekken van deskundigen op het gebied van drama of spelpedagogiek bij de reflectie met leerkrachten voordelen oplevert om theorie en praktijk met elkaar te verbinden (Loizou, 2017; Michaelides & Loizou, 2024). Leerkrachten in Litouwen benadrukten ook de noodzaak van overleg om verhalend spel onder de knie te krijgen (Bredikytė & Brandisauskiene, 2025).

In Nederland wijzen studies op de noodzaak van gestructureerde professionele reflectie op basis van authentieke praktijksituaties (Aalsvoort et al., 2010; Tajik & Singer, 2021). Net als in de andere landen bleek het gebruik van video-opnames in de praktijk ook in Nederland een positieve aanpak voor reflectie te zijn.

In Portugal benadrukte het literatuuronderzoek de noodzaak van samenwerkingsnetwerken, pedagogisch leiderschap en institutionele ruimtes voor kritische reflectie die waarden, overtuigingen en praktijken op elkaar afstemmen (Barros et al., 2024; Coelho et al., 2023; Oliveira & Mendes, 2017).

2.3.3 NOODZAAK VAN DUIDELIJKE CONCEPTEN EN DE ROL VAN PROFESSIONALS

De vijf nationale studies benadrukken elk de behoefte aan meer duidelijkheid en een gedeeld begrip van wat spel is. Dat is nodig om tot bewuste en consistente pedagogische praktijken te komen, waarin de waarde van spel voor leren en de rol van de volwassene worden erkend. Het rapport van Cyprus benoemen het belang van ondersteuning voor professionals bij het nemen van betekenisvolle pedagogische beslissingen tijdens het spelen, met name bij het vinden van een evenwicht tussen ondersteuning door volwassenen en autonomie van kinderen (Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022; Loizou & Michaelides, 2020). Het Griekse rapport benadrukt dat herziening nodig is de opvatting dat spel, met name vrij spel, strikt gescheiden is van leren (Papadopoulou et al., 2024). Het Nederlandse rapport wijst op het belang van een verschuiving in de opvattingen van professionals over risicovol spel (Prins et al., 2025). Het Portugese rapport wijst op de noodzaak van institutionele kaders waarin spel erkend wordt als een centrale pedagogische praktijk en een recht van het kind (Pinto, 2022; Oliveira & Mendes, 2017).

2.3.4 BEHOEFTE AAN ADEQUATE MIDDELEN EN EEN SPELBEVORDERENDE OMGEVING

Transnationale analyses tonen aan dat, hoewel deze behoefte niet in alle landen expliciet wordt vermeld, verschillende nationale contexten het belang benadrukken van meer adequate materiële middelen, fysieke ruimtes en onderwijsomgevingen om de adequate integratie van spel in pedagogische praktijken te ondersteunen. In Cyprus richt de literatuur zich voornamelijk op lerarenopleidingen en voortdurende professionele ontwikkeling, maar sommige studies benadrukken de behoefte aan pedagogische middelen en gestructureerde instrumenten die de deelname van volwassenen aan spel en de vertaling van theorie naar praktijk ondersteunen (Loizou, 2017; Loizou & Olymbiou, 2023). In deze context worden middelen niet alleen opgevat als fysieke materialen, maar ook als culturele en pedagogische instrumenten die de bemiddeling van leerkrachten structureren en creativiteit stimuleren (Loizou & Loizou, 2022). In Portugal wijst de literatuur op de noodzaak van adequate onderwijsmiddelen en flexibelere onderwijsomgevingen voor spel, met speciale nadruk op buitenruimtes (da Silva Pinto, 2025; Monteiro et al., 2022). Studies wijzen op het belang van investeringen in buitenomgevingen met natuurlijke elementen, losse onderdelen en mogelijkheden voor betekenisvolle spelervaringen.

2.3.5 SPECIFIEKE RESULTATEN PER LAND

Hoewel de behoefte aan meer opleiding en onderwijs in alle landen aanwezig was, werd in het Portugese rapport specifiek gewezen op de noodzaak van inclusieve strategieën met betrekking tot gender, functionele diversiteit, emotionele profielen en communicatiebehoeften (Oliveira & Mendes, 2017; Coelho et al., 2018), en werd in het Nederlandse rapport gewezen op de noodzaak van een specifieke voorbereiding om met taalkundige diversiteit om te gaan (Thieme et al., 2025). In Cyprus wordt expliciet vermeld dat spel moet worden afgestemd op de curriculumvereisten en sociaal-culturele verwachtingen (Rentzou et al., 2019). In Griekenland wijzen studies op de noodzaak om de samenwerking met gezinnen te versterken rond de waarde en de rol van spel (Papadopoulou et al., 2024).

2.4. IMPLICATIES VOOR PRAKTIJK, BELEID EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Uit de analyse van de vijf nationale rapporten komt een consistente reeks implicaties naar voren voor de pedagogische praktijk, het onderwijsbeleid en toekomstig onderzoek. Deze rapporten komen op een aantal belangrijke punten overeen: (i) het versterken van spelgebaseerde pedagogische methoden door het verbeteren van de lerarenopleiding en professionele ontwikkeling om de professionele vaardigheden van leerkrachten voor doelgericht en inclusief spel te bevorderen; (ii) het afstemmen van het onderwijsbeleid en de institutionele kaders om te zorgen voor voldoende tijd, ruimte, middelen en institutionele ondersteuning voor spelgebaseerde benaderingen; en (iii) het bevorderen van onderzoek dat zich richt op onderbelichte aspecten van spel in KOJK.

2.4.1 IMPLICATIES VOOR KOJK-PRAKTIJKEN

Wat de KOJK-praktijken betreft, benadrukken de rapporten de cruciale rol van lerarenopleidingen en professionele ontwikkeling die de professionele capaciteit ondersteunen om spel te bevorderen en eraan deel te nemen. Het literatuuronderzoek benadrukt de noodzaak om verder te gaan dan spontaan of marginaal gebruik van spel, en benadrukt de rol van de leerkracht als medespeler, planner en reflectieve praktijkbeoefenaar, die in staat is om spel te ondersteunen en tegelijkertijd de autonomie van kinderen te observeren en te waarborgen (Brandisauskienė et al., 2025; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017; Loizou & Loizou, 2022).

Eerder onderzoek toont aan dat hoewel veel professionals de waarde van spel erkennen, de implementatie ervan in KOJK met uitdagingen gepaard gaat. Een belangrijke reden hiervoor ligt in impliciete opvattingen die spel tegenover leren plaatsen, spel uitsluitend associëren met vrije tijd of speelmogelijkheden beperken tot bepaalde kinderen, ge e contexten of soorten spel (bijv. Pinto, 2022; Shiakou & Belsky, 2013). Over het algemeen wordt sterk de nadruk gelegd op het verduidelijken van de rol van volwassenen in het spel, het waarborgen van doelgerichte pedagogische interventies die de eigen keuzevrijheid van het kind respecteren en de noodzaak van inclusieve praktijken (Bredikyte & Brandisauskienė, 2022; Coelho et al., 2023; Kyriakou, 2018; Loizou, 2017). De nationale rapporten benadrukken ook het belang van het erkennen van spel als een universele en inclusieve praktijk, toegankelijk voor alle kinderen, ongeacht hun handicap, geslacht, culturele achtergrond of taalprofiel. Dit vereist niet alleen ondersteuning van leerkrachten, maar ook van gezinnen en de samenleving in het algemeen, om spel als centraal in de vroege jaren te beschouwen en praktijken te bevorderen die diversiteit in speelse en expressieve vormen waarderen (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024; Lee et al., 2024). Het uitbreiden van de lerarenopleiding en professionele ontwikkeling lijkt een belangrijke strategie te zijn voor het ontwikkelen van een complex, reflectief en gecontextualiseerd begrip van spel dat ten grondslag ligt aan planning, bewuste pedagogische praktijken en dagelijkse besluitvorming.

De nationale rapporten wijzen verder op de behoefte aan ruimtes, tijd en materialen die een visie op spel weerspiegelen als een complex en uitgebreid proces, dat buitenspel, risicovol spel en vele andere vormen van speelactiviteiten omvat. In verschillende landen worden deze praktijken nog steeds beperkt door bezorgdheid over veiligheid, gedragsbeheersing of druk om zichtbare/academische resultaten te behalen (da Silva Pinto, 2025; Rentzou, 2013; Tajik & Singer, 2021). Meer specifiek komt digitalisering naar voren als een hedendaags transversaal thema, waarbij de noodzaak wordt benadrukt om digitale hulpmiddelen te integreren op een manier die de verbeelding en symbolisch spel bevordert, in plaats van deze te verdringen, aangezien digitalisering alomtegenwoordig is (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022). Het literatuuronderzoek bracht ook enkele relevante strategieën aan het licht om spel te bevorderen, zoals programma's die

gericht zijn op creativiteit (Loizou, 2023) en drama/dramatechnieken (Georgiou, 2022; Michaelidou, 2022).

2.4.2 IMPLICATIES VOOR BELEID

Wat het onderwijsbeleid betreft, wijst het bewijsmateriaal in de nationale rapporten op de noodzaak van regelgevingskaders die expliciet het centrale belang van spel als een fundamenteel recht en als een kernelement van KOJK bevestigen, niet alleen in curriculumdocumenten, maar ook in de symbolische boodschappen die worden overgebracht aan instellingen, professionals en gezinnen.

Studies tonen aan dat zelfs wanneer spel is vastgelegd in curriculumrichtlijnen, de uitvoering ervan vaak wordt afgezwakt door sociale opvattingen die prioriteit geven aan vroege academische voorbereiding (Oliveira & Mendes, 2017; da Silva Pinto, 2025; Loizou & Michaelides, 2020). Daarom is het nog steeds nodig om spel in het publieke debat en in regelgeving in alle landen te waarderen. Het beleid moet daarom inspelen op de noodzaak om een gedeelde visie op spel als een praktijk met sociale waarde te ontwikkelen, waarbij het wordt erkend als een essentieel onderdeel van de ontwikkeling, het welzijn en de participatie van kinderen. Deze dimensie is met name relevant in relatie tot gezinnen, waarbij ervoor moet worden gezorgd dat de perspectieven van gezinnen en leerkrachten op elkaar zijn afgestemd (bijv. Rentzou, 2013; Shiakou & Belsky, 2013). Het onderwijsbeleid moet ook zorgen voor samenhang in het hele traject van de lerarenopleiding, door zowel initiële als bijscholingsprogramma's te bevorderen (bijv. Aalsvoort et al., 2010; Lee et al., 2024). Dit omvat het verduidelijken van definities van spel, het integreren van op spel gebaseerde pedagogische methoden (zoals educatief drama en creatief spel) en het ondersteunen van reflectieve praktijken (Barros et al., 2024; Georgiou, 2022; Loizou et al., 2017). Bovendien wijzen nationale rapporten erop dat de voorwaarden voor spelgebaseerde pedagogische methoden moeten worden gewaarborgd door regelgeving, waaronder het toewijzen van voldoende tijd, ruimte en middelen voor spel (bijv. Aalsvoort et al., 2015; Leseman et al., 2001).

2.4.3 IMPLICATIES VOOR TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Op het gebied van implicaties voor toekomstig onderzoek systematiseren de rapporten studies die wijzen op de noodzaak om ons begrip van concepten en toepassingen van spel te verdiepen. Het belang van onderzoek naar de opvattingen van pedagogisch professionals en leerkrachten, gezinnen en beleidsmakers, evenals de spanningen tussen verschillende concepten, wordt benadrukt (Birbili & Christodoulou, 2018; Rentzou, 2013). Een andere prioriteit is de noodzaak van longitudinale studies waarin wordt geanalyseerd hoe veranderingen in opvattingen over spel van invloed zijn op pedagogische praktijken, de participatie van kinderen en ontwikkelingstrajecten (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017). Samen benadrukken de rapporten de noodzaak van onderzoek naar buitenspel, risicovol spel, inclusief spel, meertaligheid en de kritische integratie van digitale technologieën, wat

ook als een prioriteit wordt aangemerkt, altijd gekoppeld aan de betekenis die kinderen en volwassenen aan spel toekennen (Brandisauskienė et al., 2025; Monteiro et al., 2022; Pinto, 2022). Ten slotte wordt het belang benadrukt van gezamenlijk onderzoek door wetenschappers en praktijkmensen, om kennis te kunnen creëren en processen van duurzame verandering en probleemoplossing te ondersteunen, met name in contexten die worden gekenmerkt door het overnemen van onderwijsmethoden of sterke normatieve druk (bijv. Birbili & Christodoulou, 2018; Lee et al., 2024).

Peer-reviewed publicaties blijven schaars in deze landen, althans in de afgelopen tien jaar. Er is dus duidelijk behoefte aan meer aandacht voor dit thema. Bovendien is het vermeldenswaard dat veel van de publicaties geen empirisch onderzoek betreffen, wat het belang van investeringen in rigoureuus onderzoek op dit gebied nog eens onderstreept.

2.5. DIEPGAANDE VERKENNING VAN SPEL IN KOJK

De partners uit Cyprus, Nederland en Portugal hebben een diepgaande analyse uitgevoerd, optioneel in het EDUPLAY-project, om in recente wetenschappelijke literatuur het volgende in kaart te brengen: (a) concepten en definities van spel, (b) gedocumenteerde impact/voordelen van spel op leren en ontwikkeling, (c) praktijken, projecten of initiatieven ter bevordering van spel, (d) rol van professionals bij het creëren van spelmogelijkheden, (e) deelname van het gezin aan spel, en (f) hiaten in het onderzoek.

2.5.1. CONCEPT EN DEFINITIES VAN SPEL

Hoewel veel van de studies die in het literatuuronderzoek in Cyprus, Nederland en Portugal zijn opgenomen geen expliciete definitie van spel geven, bleek uit de studies die dat wel deden (zeven in Cyprus en het Nederland, zes in Portugal) dat spel algemeen wordt gezien als een fundamenteel onderdeel van KOJK. In de literatuurstudie van de drie landen wordt spel consequent geconceptualiseerd als een kindgerichte, intrinsiek gemotiveerde, vrijwillige en plezierige activiteit, die wordt gekenmerkt door keuzevrijheid en actieve participatie (Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014). Spel wordt gezien als een proces dat een essentiële rol speelt in de ontwikkeling van kinderen. Het wordt ook gezien als een sociaal en cultureel gesitueerde activiteit, waarbij interactie met leeftijdsgenoten, symbolisch gebruik van materialen, het construeren van gedeelde betekenissen en flexibele regels een rol spelen (Leseman et al., 2001; Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013). Spel wordt erkend als een context voor verbeelding, verhalen vertellen, symbolische representatie, zelfregulering en identiteitsvorming (bijv. Oliveira & Mendes, 2017; Van Oers & Duijkers, 2013; Van Rossum et al., 2025). De drie rapporten benadrukken dat publicaties spel erkennen als een pedagogisch proces, dat kan worden ondersteund en verrijkt door het optreden van leerkrachten, op voorwaarde dat de deelname van

leerkrachten de autonomie en het handelingsvermogen van kinderen respecteert (Coelho et al., 2023; Loizou, 2017; Van Schaik et al., 2018).

Het literatuuronderzoek in elk land levert ook specifieke bijdragen om spel en de conceptualisering ervan beter te begrijpen, waarbij enkele specifieke punten worden benadrukt. Het Cypriotische rapport over het literatuuronderzoek bevat het onderscheid tussen constructief, sociodramatisch en creatief spel (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). Spel wordt beschreven als een evolutionair continuüm, van eenvoudig tot “volwassen” spel (Loizou, 2017; Rentzou et al., 2019; Loizou, 2025). Het Nederlandse rapport onderscheidt verschillende vormen van spel, waaronder symbolisch, constructief, fantasierijk en op regels gebaseerd spel (Leseman et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Spel wordt gekaderd binnen een sociaal-culturele praktijk die samenwerkend leren en zelfregulering bevordert (bijv. Singer et al., 2014; Van Oers & Duijkers, 2013). In Portugal weerspiegelt het concept theoretische pluraliteit, waarbij ontwikkelingspsychologie, sociologie van de kindertijd, genderstudies en kinderrechten worden geïntegreerd. In de literatuur wordt spel gezien als een bewust pedagogisch proces (Coelho et al., 2023), een ontwikkelingsactiviteit (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), een recht en een vorm van burgerparticipatie (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025) en een ruimte voor culturele onderhandelingen (Oliveira & Mendes, 2017). Er wordt ook een onderscheid gemaakt tussen sociaal en niet-sociaal spel (Coelho et al., 2018; Veiga et al., 2017), met subtypen van speelgedrag die worden aangeduid als terughoudend, solitair-passief en solitair-actief, gekoppeld aan emotionele kennis en sociale competentie.

2.5.2. GEDOCUMENTEERDE IMPACT/VOORDELEN VAN SPEL OP LEREN EN ONTWIKKELING

In de rapporten van alle drie de landen kan worden vastgesteld dat in de literatuur vaak wordt verwezen naar de impact of voordelen van spel, hoewel er maar weinig publicaties zijn die daadwerkelijk gebaseerd zijn op empirisch onderzoek naar de impact van spel op leren en ontwikkeling. Niettemin wijst een aantal bronnen erop dat spel een multidimensionale positieve impact heeft op de ontwikkeling van kinderen, zowel op cognitief, sociaal als emotioneel vlak. Alles bij elkaar genomen wijzen studies uit Cyprus, Nederland en Portugal erop dat spel bijdraagt aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden, zelfregulering, taal, doorzettingsvermogen en leren op belangrijke gebieden (bijv. Afonso & Mamede, 2018; Coelho et al., 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017; Michaelides & Loizou, 2024; Van Oers & Duijkers, 2013; Veiga et al., 2017).

Ondanks verschillen in de omvang en het type empirisch bewijs dat in elk nationaal rapport wordt genoemd (negen in Cyprus, één in Nederland, zes in Portugal), komen deze overeen dat spel een centrale factor is voor betekenisvol leren en de ontwikkeling van het kind, wat het belang ervan als

cruciale pedagogische praktijk in KOJK versterkt. Bovendien maakt de schaarste aan empirische studies om de effecten van spel te bepalen dit onderwerp tot een prioriteit voor toekomstig onderzoek.

2.5.3. PRAKTIJKEN, PROJECTEN OF INITIATIEVEN TER BEVORDERING VAN SPEL

In dit deel van het rapport hebben we ervoor gekozen om de volledige bijdrage van elk nationaal rapport op te nemen, aangezien ze specifieke ervaringen en programma's delen die de volgende activiteiten van het EDUPLAY-project en de onderwijspraktijken in verschillende landen kunnen verrijken. De teksten worden dus geciteerd, met vermelding van het auteurschap dat is gespecificeerd in de technische details van dit transnationale rapport (zie "Documentinformatie").

Cyprus (Loizou et al., 2025)

"Creatieve dramatechnieken – waaronder rollenspel door de leerkracht, improvisatie, *mantle of the expert* (kind in de rol van expert), gedachten volgen en telefoongesprekken – worden op grote schaal gebruikt om het sociaal-dramatische en fantasierijke spel van kinderen te verbeteren, waarbij rollenspel, scenario-ontwikkeling en creatieve probleemoplossing worden ondersteund (Loizou, Michaelides, & Georgiou, 2017; Loizou & Michaelides, 2020; Loizou, 2017). Gestructureerde pedagogische hulpmiddelen, zoals de Teacher Play Guide en de Constructive Play Teacher Guide, zijn toegepast in lerarenopleidingen en schoolervaringsprogramma's, in combinatie met seminars, workshops en reflectieactiviteiten om de betrokkenheid van leraren te ondersteunen en praktische vaardigheden te versterken (Loizou & Olymbiou, 2023; Loizou, 2017). Daarnaast zijn er programmatische initiatieven, waaronder meerweekse Creative Play Programs en Drama-based Professional Development Programs (DPDP's), die vrij en gestructureerd spel, culturele hulpmiddelen, kunst en creatieve dramatechnieken hebben geïntegreerd, geleid door strategieën zoals Solve, Reflect, Share en Connect, om de creativiteit van kinderen te stimuleren en speelervaringen te ondersteunen (Loizou & Loizou, 2022; Michaelides & Loizou, 2024). Buiten Cyprus hebben internationale vergelijkende projecten onderzocht hoe culturele factoren de speelpraktijken beïnvloeden, waarbij de variabiliteit in de conceptualisering van spel en de betrokkenheid van leerkrachten in verschillende landen werd benadrukt (Rentzou et al., 2019).

Nederland (Boland et al., 2025)

"Vier studies rapporteerden bevindingen die benadrukten dat de fysieke en relationele aanwezigheid van professionals cruciaal is voor spel van hoge kwaliteit (Leseman, et al., 2001; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). Wanneer professionals dichtbij bleven en consequent beschikbaar waren, was de kans dat kinderen zich sterk met het spel bezighielden meer dan drie keer zo groot (Singer et al., 2014). Tweezijdige interacties, waarbij zowel de professional als het kind een bijdrage leveren, werden vooral in verband gebracht met diepgaand en betekenisvol spel (Leseman, et al., 2001; Van Rossum et al., 2025). Het herschikken van speelruimtes om 'gewoon te zijn en te zitten' met kinderen aan te moedigen, bevorderde vertrouwen, veiligheid, intimiteit en authentieke communicatie (Tajik & Singer, 2021; Van Rossum et al., 2025). De studie van Prins et al. (2025) merkte op dat professionals baat hebben bij het nemen van verantwoordelijkheid voor hun pedagogische aanpak, met name op het gebied

van taalontwikkeling. Door leeractiviteiten naar buiten te verplaatsen, werden professionals aangemoedigd om de nieuwsgierigheid van kinderen te volgen en spontane dialogen aan te gaan over natuurlijke gebeurtenissen. Deze ongeplande ontmoetingen gaven professionals de kans om interactieve taalvaardigheden te gebruiken en conceptvorming te ondersteunen door middel van belichaamde ervaringen. Ook bleek een cultureel en taalkundig responsieve praktijk belangrijk te zijn. Professionals die thuistalen verwelkomden en cultureel vertrouwde speelvormen integreerden, hielpen meertalige kinderen zich veilig en betrokken te voelen (Thieme, et al., 2025). Dergelijke strategieën ondersteunden interacties tussen leeftijdsgenoten en droegen bij aan meer gelijkwaardige speelmogelijkheden. Specifieke pedagogische hulpmiddelen werden als veelbelovend aangemerkt. De didactische impulsen, zoals geïntroduceerd in het onderzoek van Van Oers en Duijkers (2013), boden leerkrachten gestructureerde manieren om het spel van kinderen uit te breiden tot betekenisvolle leerervaringen, door te oriënteren, structureren en verdiepen, verbreden, bijdragen en reflecteren. Op dezelfde manier hielpen videogebaseerde reflectieoefeningen leraren in opleiding om impliciete overtuigingen over spel bloot te leggen, groeiomogelijkheden te herkennen en een sterkere kennisbasis op te bouwen voor de toekomstige praktijk (Aalsvoort et al., 2015).

Portugal (Araújo et al., 2025)

“Vier studies beschrijven concrete praktijken of initiatieven ter bevordering van spel. Coelho et al. (2023) evalueerden het Playing-2-Gether-model voor professionele ontwikkeling, dat leraren traint in relationele, op spel gebaseerde strategieën. Gomes et al. (2024) implementeerden een motorisch spelprogramma van 8 weken (*Jogamos Tudo, Brincamos Todos*) dat was ontworpen om autonomie, inclusie en samenwerking tussen kinderen te bevorderen. Pinto (2022) heeft de website *Vamos Lá Para Fora?* opgezet, die tot doel heeft buitenspel in Portugal te promoten. Afonso en Mamede (2018) hebben speelse wiskundige opdrachten ontwikkeld met behulp van manipulatieve en natuurlijke materialen, die verkenning, patroonherkenning en samenwerking bevorderen. Andere studies, zoals Barros et al. (2024), Oliveira en Mendes (2017) en Mira et al. (2019), maken geen melding van concrete initiatieven die expliciet gericht zijn op spel. Niettemin bieden ze inzicht in pedagogische praktijken, reflectieve benaderingen en participatieve strategieën die speels leren, inclusie en de betrokkenheid van kinderen kunnen ondersteunen.

Over het algemeen presenteren de nationale rapporten verschillende praktijken en initiatieven die zijn geïmplementeerd om spel in KOJK te bevorderen en te verrijken, waaronder gestructureerde interventies/programma's en reflectieve pedagogische veranderingen. Er kan echter ook worden opgemerkt dat deze projecten of initiatieven relatief beperkt blijven en/of niet vaak worden verspreid in de wetenschappelijke literatuur, wat de noodzaak versterkt om meer programma's te ontwikkelen, de implementatie uit te breiden en systematische evaluaties uit te voeren om de op spel gebaseerde pedagogiek in KOJK-omgevingen te versterken.

2.5.4. ROL VAN PROFESSIONALS BIJ HET CREËREN VAN SPELMOGELIJKHEDEN

De nationale literatuurstudies uit Cyprus, Nederland en Portugal zijn het erover eens dat KOJK-professionals een bewuste en centrale rol spelen bij het creëren, in stand houden en verrijken van speelmogelijkheden. Leerkrachten worden gezien als pedagogische actoren wier handelingen de kwaliteit en complexiteit van het spel beïnvloeden. De in de drie landen onderzochte publicaties – acht in Cyprus, zeven in Nederland en negen in Portugal – beschrijven professionals als mensen die meerdere en flexibele rollen op zich nemen, waaronder observeren, faciliteren, bemiddelen, plannen, de omgeving organiseren, deelnemen als medespelers en kritisch reflecteren op hun eigen praktijk (bijv. Aalsvoort et al., 2015; Antunes & Luís, 2018; Loizou, 2017; Loizou et al., 2017). Het bevorderen van en deelnemen aan het spel van kinderen vereist pedagogische gevoeligheid om te beslissen wanneer te interveniëren, wanneer op afstand te ondersteunen en wanneer zich terug te trekken, terwijl de zeggenschap van kinderen wordt gewaarborgd, het spel wordt verrijkt en wordt ingespeeld op de interesses en behoeften van kinderen (Loizou & Olymbiou, 2023; Pinto, 2022; Tajik & Singer, 2021).

De drie rapporten samen wijzen erop dat een sensitieve, niet-invasieve en aanhoudende betrokkenheid van volwassenen een veilige basis biedt voor de betrokkenheid van kinderen en dat dit de ontwikkeling van spel bevordert, van eenvoudige tot meer complexe vormen van spel (bijv. Leseman et al., 2001; Loizou, 2021; Singer et al., 2014; Tajik & Singer, 2021). Daarom worden professionals gezien als mede-ontwikkelaars van de speelse context, die de voorwaarden scheppen voor tijd, ruimte, emotionele veiligheid en relaties die het mogelijk maken dat spel zich op een uitgebreide en betekenisvolle manier ontwikkelt (Van Oers & Duijkers, 2013; da Silva Pinto, 2025). De noodzaak van pedagogische intentionaliteit wordt benadrukt, waarbij spel wordt gezien als een proces dat baat heeft bij flexibele planning, systematische observatie en voortdurende respons op de behoeften en interesses van kinderen (Afonso & Mamede, 2018; Loizou & Olymbiou, 2023). In alle landen benadrukken studies ook het belang van professionele reflectie en de voortdurende ontwikkeling van relationele, observatie- en interpretatieve vaardigheden om deze complexe rol te kunnen vervullen (Barros et al., 2024; Michaelidou, 2025).

Wat de nationale specifieke kenmerken betreft, legt het Cypriotische rapport expliciet de nadruk op drama en creativiteit als pedagogische instrumenten (Loizou & Michaelides, 2020; Loizou & Loizou, 2022). Het Nederlandse rapport onderstreept het belang van een sensitieve en stabiele professionele aanwezigheid, evenals het samen met kinderen uitwerken van het curriculum, met name in symbolische en talige contexten en bij het buitenspelen (Van Oers & Duijkers, 2013; Prins et al., 2025). In Portugal leggen studies grote nadruk op de rol van professionals bij het creëren van open omgevingen, met name buiten, en op kritische reflectie over inclusie, diversiteit en genderstereotypen (Oliveira & Mendes, 2017; Pinto, 2022).

2.5.5. OUDERPARTICIPATIE EN SPEL

De meeste studies richten zich niet op ouderparticipatie en spel. In Cyprus merken Shiakou en Belsky (2013) op dat ouders hun rol in het ondersteunen van leren door spel erkennen; gestructureerde activiteiten na schooltijd hebben echter vaak voorrang, waardoor er weinig tijd overblijft voor vrij spel.

In Portugal was de betrokkenheid van ouders grotendeels procedureel, zoals beschreven in een artikel van Veiga et al. (2017), waarin ouders werden geïnformeerd over het project, toestemming gaven voor de deelname van hun kinderen en achtergrondvragenlijsten invulden. Afgezien van deze formele taken werden de ouders en verzorgers niet actief betrokken bij het observeren, evalueren of bevorderen van het spel van kinderen. Niettemin erkennen sommige studies de potentiële rol van ouders bij het bevorderen van inclusieve spelpraktijken, hetzij door educatief partnerschap rond normen en gedrag te stimuleren, hetzij door educatief partnerschap aan te merken als gebied voor toekomstig onderzoek.

Hoewel directe participatie zelden wordt gedocumenteerd, suggereren deze reflecties dat betrokkenheid van ouders als relevant wordt beschouwd voor het in stand houden van spelgebaseerde pedagogische methoden. De nationale rapporten wijzen op een aanzienlijke kloof in het begrip van hoe ouders en verzorgers effectief kunnen bijdragen aan spelgebaseerd leren en onderstrepen de noodzaak van verder onderzoek op dit gebied.

2.5.6. KENNISLACUNES

Zoals reeds vermeld, was een belangrijke bevinding van het literatuuronderzoek in de vijf landen de schaarste aan gepubliceerde studies over spel in KOJK. Van de deelnemende landen hebben alleen Cyprus en Portugal in hun nationale rapporten een optioneel hoofdstuk opgenomen dat expliciet gewijd is aan lacunes in het onderzoek. Niettemin stelt de analyse van de implicaties voor de KOJK-praktijk en het beleid in paragraaf 2.4 ons in staat om aanvullende kennislacunes te signaleren, wat het belang van een meer consistente en gecoördineerde onderzoeksagenda op Europees niveau onderstreept.

De Cypriotische en Portugese nationale rapporten over het literatuuronderzoek suggereren dat onderzoeksagenda's prioriteit moeten geven aan longitudinale en multidimensionale benaderingen, waardoor het belang van spel niet alleen als een effectieve pedagogische praktijk, maar ook als een fundamenteel recht van kinderen en een structurele prioriteit in KOJK wordt erkend. Bovendien is er behoefte aan gedegen empirisch onderzoek.

Recent onderzoek in Cyprus wijst op een continue conceptuele en methodologische versnippering in onderzoek naar spel, die vaak afzonderlijk van elkaar hebben plaatsgevonden en geen aandacht hadden voor de bredere impact van spel op leren en ontwikkelen (Michaelidou, 2025). Toekomstig onderzoek moet gebruikmaken van multidimensionale kaders waarin kwalitatieve en kwantitatieve benaderingen worden gecombineerd om implementatieprocessen, de kwaliteit van interacties en

ontwikkelingsresultaten te beoordelen (Michaelidou, 2025). Ook moeten relaties tussen de opvattingen van ouders, praktijken thuis en de speelervaringen van kinderen onderzocht worden (Shiakou & Belsky, 2013). Het Cypriotische rapport onderstreept de noodzaak om een gecoördineerde aanpak te ontwikkelen waarin professionele ontwikkeling, ondersteuning vanuit het curriculum, middelen en op onderzoek gebaseerd beleid worden geïntegreerd om spel op een betekenisvolle manier in KOJK te verankeren.

In Portugal zijn de belangrijkste lacunes onder meer longitudinale studies naar de effecten op de ontwikkeling (Coelho et al., 2023; Veiga et al., 2017), een diepgaander onderzoek naar buitenspel en risicovol spel in verband met duurzaamheid en burgerschap (Pinto, 2022; da Silva Pinto, 2025), systematische analyse van spel en gendergelijkheid (Oliveira & Mendes, 2017), onderzoek naar de effecten van schermtijd (Monteiro et al., 2022) en de ontwikkeling van inclusieve speelstrategieën voor kinderen met specifieke behoeften (Mira et al., 2019; Gomes et al., 2024).

2.6. TRANSNATIONALE CONCLUSIES VAN HET LITERATUURONDERZOEK

Het transnationale literatuuronderzoek bevestigt dat spel algemeen wordt erkend als een fundamenteel onderdeel van KOJK in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal. In alle vijf contexten wordt spel erkend als essentieel voor de holistische ontwikkeling en het leren van kinderen. Het onderzoek toont echter ook aan dat effectieve en duurzame integratie ervan in de pedagogische praktijk nog steeds sterk varieert en wordt beperkt door een combinatie van conceptuele, structurele en professionele uitdagingen. Spanningen tussen spelen en leren, in combinatie met systemische druk om vroeg academische prestaties te leveren, blijven de implementatie van op spel gebaseerde pedagogische methoden beperken, vooral wanneer spel wordt gezien als ondergeschikt aan door de leerkracht gestructureerde of resultaatgerichte activiteiten.

Een terugkerend probleem in alle landen betreft de opvattingen van professionals over spel en de rol van volwassenen daarin. Impliciete overtuigingen die spelen en leren van elkaar scheiden, die voorrang geven aan door volwassenen geleide of geïnstrumentaliseerde vormen van spel en die vrij, door kinderen geïnitieerd spel onderwaarderen, blijven zowel in de initiële opleiding als in verdere professionalisering van invloed. Deze conceptuele uitdagingen worden nog versterkt door structurele beperkingen, waaronder beperkte tijd, ontoereikende ruimtes en materialen, vooral buiten, en institutionele prioriteiten die de mogelijkheden voor langdurige, betekenisvolle en inclusieve speelervaringen beperken. Het onderzoek wijst ook op uitdagingen op het gebied van kansengelijkheid, door belemmeringen voor inclusief spel voor kinderen met een handicap, meertalige kinderen en kinderen die te maken hebben met genderstereotypen. Dat onderstreept nog eens de noodzaak van pedagogische strategieën die participatie voor iedereen bevorderen. Bovendien blijkt effectieve betrokkenheid van professionals bij het spel een overeenkomstige

uitdaging te zijn in alle contexten, wat wijst op de noodzaak om positieve, contextgevoelige begeleidingsstrategieën te verhelder en in te zetten om doelgerichte maar responsieve deelname van volwassenen aan het spel van kinderen te ondersteunen. In alle deelnemende landen ontbreekt een gemeenschappelijk conceptueel kader voor de rol van volwassenen in het spel voor aankomend professionals en ervaren professionals. Aandacht voor de rol van de volwassene in spel is dus noodzakelijk in zowel de initiële opleiding als in verdere professionalisering.

Naast de overeenkomsten tussen de vijf landen blijkt uit het onderzoek dat er een aanzienlijke thematische diversiteit bestaat in de manier waarop spel in verschillende nationale contexten wordt onderzocht. Studies uit Cyprus richten zich voornamelijk op rollenspel en constructief spel, betrokkenheid van professionals en professionele ontwikkeling, waarbij vaak interventiegerichte ontwerpen worden gehanteerd. Grieks onderzoek legt meer nadruk op buitenspel en risicovol spel, curriculumintegratie, opvattingen van professionals, perspectieven van kinderen en gendergerelateerde kwesties. In Litouwen is de literatuur grotendeels gericht op fantasiespel, verhalende spelwerelden en processen van zelfregulering en emotionele regulering binnen sociaal-culturele kaders. Onderzoek uit Nederland levert een breed scala aan studies op over de rol van professionals en de kwaliteit van interactie, over spelgebaseerde curricula, meertalige interacties tussen leeftijdsgenoten, buitenspel en spelen in de natuur, en reflectieve pedagogische praktijken. In Portugal is empirisch onderzoek naar spelgedrag, emotionele en sociale ontwikkeling, participatieve en inclusieve praktijken, gender, buitenspel en de contextuele invloed van digitale technologieën. Hoewel deze thematische diversiteit het transnationale begrip verrijkt en een weerspiegeling is van verschillende culturele, curriculaire en beleidsmatige prioriteiten, draagt het ook bij aan fragmentatie in het veld en beperkt het een stevige opbouw van het kennisdomein.

Een conclusie van dit overzicht is het beperkte en gefragmenteerde karakter van de bestaande onderzoeken. Peer-reviewed empirische studies over spel in KOJK blijven schaars in alle deelnemende landen, en veel beschikbare publicaties zijn gebaseerd op niet-empirische of methodologisch beperkte onderzoeksdesigns. Deze situatie onderstreept de noodzaak van een robuustere, coherenter en beter gecoördineerde onderzoeksagenda op zowel nationaal als Europees niveau. Naast longitudinale en multidimensionale studies naar de invloed van spel op leren en ontwikkeling, moet toekomstig onderzoek zich expliciet richten op het ontwerp, de implementatie en de evaluatie van modellen voor de opleiding en professionele ontwikkeling in spelgebaseerde pedagogiek. Dit omvat interventiestudies naar verschillende vormen van initiële opleiding, bijscholing, coaching, mentoring en reflectieve praktijken (bijv. videoreflectie, onderzoek in een leergemeenschap) bijdragen aan veranderingen in de overtuigingen van professionals, hun pedagogische besluitvorming en hun dagelijkse praktijken met betrekking tot spel.

Ondanks deze beperkingen blijkt uit de transnationale analyse dat er sterke overeenkomsten bestaan tussen professionele en systemische behoeften. Opleidingen voor KOJK, zowel initiële als

voortgezette, blijken cruciale hefboomen te zijn voor verandering. Dat pleit voor coherente programma's die een brug slaan tussen theorie en praktijk, de pedagogische rol van de volwassene in het spel verduidelijken en doelgerichte, inclusieve en reflectieve praktijken ondersteunen. Duurzame mogelijkheden voor professionele reflectie en samenwerking, ondersteund door strategieën zoals video-analyse, begeleide observatie en pedagogische dialoog, worden consequent aangemerkt als essentieel voor de ontwikkeling van de competentie en het vertrouwen van professionals in spelgerichte benaderingen.

Op systeemniveau benadrukken de onderzoeken het belang van beleid en institutionele kaders die spel expliciet positioneren als een kernpedagogisch principe en als een fundamenteel recht van het kind. Dergelijk beleid moet enerzijds zorgen voor voldoende tijd, ruimte, materiële middelen en organisatorische voorwaarden om te spelen, en moet tegelijkertijd een antwoord vormen op bredere maatschappelijke verwachtingen die vroege academische resultaten prioriteren boven het welbevinden, de autonomie en de participatie van kinderen.

Samenvattend benadrukt het literatuuronderzoek de urgentie om onderzoek, professionele ontwikkeling en institutionele en beleidsmatige ondersteuning met elkaar te verbinden. Alleen met een samenhangende aanpak kan spel effectief opnieuw worden gepositioneerd, niet als een optionele of ondergeschikte activiteit, maar als een centrale, bewuste en inclusieve pedagogische praktijk die ontwikkeling en leren, welbevinden, en de participatie en het burgerschap van kinderen in KOJK ondersteunt.

2.7. REFERENTIES

Hieronder is de volledige lijst van empirische studies weergegeven die zijn opgenomen in de nationale systematische literatuurstudies (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikyté et al., 2025; Loizou et al., 2025):

2.7.1 CYPRUS

Georgiou, A. E. (2022). *Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος για την ενίσχυση δεξιοτήτων κοινωνικοδραματικού και φανταστικού παιχνιδιού παιδιών προδημοτικής ηλικίας* [Implementing an educational drama program to foster pre-school children's play skills in socio-dramatic and imaginative play] (Doctoral dissertation). University of Cyprus.

Kyriakou, M. A. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3–6 ετών* [An action research study for supporting play pedagogy in kindergarten: Teacher actions and development of play skills in children aged 3–6 years] (Doctoral dissertation). University of Cyprus.

- Loizou, E. (2017a). Towards play pedagogy: Supporting teacher play practices with a teacher guide about socio-dramatic and imaginative play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5), 784–795. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356574>
- Loizou, E. (2017b). Children's socio-dramatic play typologies and teacher play involvement within the breadth of the zone of proximal development. In T. Bruce, P. Hakkarainen, & M. Bredikyte (Eds.), *The Routledge international handbook of early childhood play* (pp. 151–166). Routledge.
- Loizou, E., & Loizou, E. K. (2022). Creative play and the role of the teacher through the cultural-historical activity theory framework. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 527–541. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2065248>
- Loizou, E., & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by pre-service early childhood teachers through drama. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian analysis of children's play behaviours: Beyond the home corner* (pp. 93–110). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429027369>
- Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2017). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: Creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2023). Constructive play: Exploring pre-service early childhood teachers' play involvement. *Journal of Early Childhood Research*, 22(3), 329–342. <https://doi.org/10.1177/1476718X231210642>
- Michaelides, A., & Loizou, E. (2024). The development of early childhood teachers' sociodramatic and imaginative play skills through a drama-based professional development program. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994–1013. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2369515>
- Michaelidou, A. M. (2022). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς* [Educational drama as a means of developing play skills in preschool teachers] (Doctoral dissertation). University of Cyprus.
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, Article 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>

Rentzou, K., Slutsky, R., Tuul, M., Gol-Guven, M., Kragh-Müller, G., Foerch, D. F., & Paz-Albo, J. (2019). Preschool teachers' conceptualizations and uses of play across eight countries. *Early Childhood Education Journal*, 47(1), 1–14. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0910-1>

Shiakou, M., & Belsky, J. (2013). Exploring parent attitudes toward children's play and learning in Cyprus. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.739593>

2.7.2 GRIEKENLAND

Birbili, M., & Kyriakidou, M. (2024). Risky play in Greek kindergarten: Perspectives and practices. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 20, 87–100. <https://doi.org/10.12681/icw.35417>

Gessiou, G. (2019). *The pedagogical reconfiguration of kindergarten outdoor environments into places of learning and play through pedagogical approaches* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ioannina, Greece. <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=46111&lang=el#p=1>

Gonitsiotti, C., & Magos, K. (2016). "Car for boys, doll for girls?" Researching preschool-teachers' perceptions of toy-object in kindergarten. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child's world]*, 15, 11–21. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/22185/19042>

Kalpogianni, D. E. (2019). Why are the children not outdoors? Factors supporting and hindering outdoor play in Greek public day-care centres. *International Journal of Play*, 8(2), 155–173. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1643979>

Kambeza, M., Vellopoulou, A., Koufou, A., Raikou, N., & Filippidis, A. (2020). Kindergarten teacher trainees' views on play in the context of the Practical Exercise of T.E.E.A.P.H. In *Teacher education and pedagogical departments, 30 years on: Meeting new challenges* (pp. 145–159). https://todiktyo.ecedu.uoi.gr/wp-content/uploads/2022/07/EBOOK_Praktika_2-Synedrio_Diktyou_Praktikon-147-161.pdf

Kolovou, S., Koutsolabrou, I., Lavidas, K., Komis, V., & Voulgari, I. (2021). Digital games in early childhood education: Greek preschool teachers' views. *Mediterranean Journal of Education*, 1(2), 30–36. <https://pasithee.library.upatras.gr/mje/article/view/3764/3807>

Lenakakis, A., Howard, J. L., & Felekidou, K. (2018). Play and inclusive education: Greek teachers' attitudes. *European Journal of Special Education Research*, 3(3), 129–163. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1243040>

- Papadopoulou, K. (2019). “There is no play in worksheets and play does not have worksheets”: Children talk about play and lessons in kindergarten. *Epitheorisi Ekpedeftikon Thematon [Review of Educational Issues]*, 18, 20–27.
- Papadopoulou, K., Sfyroera, M., & Tsermidou, L. (2024). Reflections on the effects of training preservice early childhood educators in children’s play. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child’s world]*, 20, 67–86. <https://doi.org/10.12681/icw.35369>
- Rentzou, K. (2013). Greek preschool children’s playful behavior: Assessment and correlation with personal and family characteristics. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1733–1745. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.752736>
- Rentzou, K., Tsiara, E., & Christina, V. (2025). Exploring Greek children’s views and perceptions about their play: A comparison between preschool and primary school age children. *International Journal of Early Years Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/09669760.2025.2522091>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020a). Planning and evaluating the educational process of play within Greek preschool learning environments – A comparative study on present and future educators. *European Journal of Social Sciences Studies*, 4(6), 83–108. <https://www.oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/739>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2020b). Play within outdoor preschool learning environments of Greece: A comparative study on current and prospective kindergarten educators. *Early Child Development and Care*, 192(6), 887–903. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813123>
- Sakellariou, M., & Banou, M. (2021). Present and future educators’ views on planning and evaluation of play didactics within preschool learning environments. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child’s world]*, 18, 71–82. <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/30242>
- Vellopoulou, A., Kampeza, M., Skopeliti, I., Fyssa, A., & Fotopoulou, V. (2024). Play in heterogeneous classrooms for children with and without disability: Perspectives of student early childhood education teachers. *Erevnontas ton kosmo tou pediou [Investigating the child’s world]*, 20, 49–66. <https://doi.org/10.12681/icw.37082>

2.7.3 LITOUWEN

Brandisauskiene, A., Daugirdiene, A., Cesnaviciene, J., & Jarasiunaite-Fedosejeva, G. (2025). Improving young children's self-regulation skills in pretend play in the digital age. *Acta Psychologica*, 260, 105605. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105605>

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2022). Adult actions supporting narrative playworlds in the classroom. *Forum Oświatowe*, 35(2), 53–67.

Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: A cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>

Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). The dynamics of pretend play development in early childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174–187. <https://doi.org/10.15823/p.2015.013>

Juodaitytė, A., Malinauskienė, D., & Šiaučiulienė, R. (2015). Žaidimas kaip vaiko kūrybos ir gyvenimo filosofija [Game as the philosophy of a child's creation and life]. *Pedagogika*, 118(2), 159–173.

Hakkarainen, P., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija* [The development of a preschool child: Play and self-regulation]. Lietuvos edukologijos universitetas.

Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2022). *Ankstyvosios emocinės reguliacijos formavimasis žaidybinėje veikloje* [Early development of emotional regulation in play] (Doctoral dissertation). Vytauto Didžiojo universitetas.

2.7.4 NEDERLAND

König, A. & van der Aalsvoort, G. M. (2009). Attitudes of Dutch and German preschool teachers towards professional childcare: A cultural comparison. *Early Years*, 29(3), 249–260. <https://doi.org/10.1080/09575140903253151>

Leseman, P. P., Rollenberg, L., & Rispens, J. (2001). Playing and working in kindergarten: Cognitive co-construction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(3), 363–384.

Prins, J., Gaikhorst, L., & Hovinga, D. (2025). Nature as a co-teacher in early childhood language education. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01854-6>

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862530>

Tajik, M., & Singer, E. (2021). Collaborative research between academics and practitioners to enhance play engagement in the free play of two- and three-year-olds. *Early Years*, 41(1), 64–78. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1478391>

Thieme, A.-M. M. M., Kuiken, F., Andringa, S., & Verhagen, J. (2025). Teachers' reported experiences with emergent multilingual children's peer interactions in early childhood education and care in the Netherlands. *Journal of Research in Childhood Education*. <https://doi.org/10.1080/02568543.2025.2506701>

Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., Howard, J., König, A., & Parkkinen, T. (2015). Trainee teachers' perspectives on play characteristics and their role in children's play: An international comparative study amongst trainees in the Netherlands, Wales, Germany and Finland. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 277–292. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016807>

Van der Aalsvoort, G., Prakke, B., König, A., & Goorhuis, S. (2010). Preschool teachers' and students' attitudes towards playful preschool activities: A cross-cultural comparison between Germany and the Netherlands. *International Journal of Early Years Education*, 18(4), 349–363. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.535322>

Van Oers, B., & Duijkers, D. (2013). Teaching in a play-based curriculum: Theory, practice and evidence of developmental education for young children. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 511–534. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.637182>

Van Rossum, E., van der Wilt, F., de Schipper, C., van der Veen, C., & Dobber, M. (2025). How day-care practitioners support children's language and play development. *International Journal of Educational Research Open*, 9, 100539.

Van Schaik, S. D., Leseman, P. P., & de Haan, M. (2018). Using a group-centered approach to observe interactions in early childhood education. *Child Development*, 89(3), 897–913.

2.7.5 PORTUGAL

Afonso, A., & Mamede, E. (2018). Brincando com padrões na educação pré-escolar [Playing with patterns in preschool education]. *Jornal das Primeiras Matemáticas*, (10), 5–15.

- Antunes, R., & Luís, I. (2018). Brincar na educação de infância: Conceções e intencionalidade educativa dos/as educadores/as de infância [Play in early childhood education: Conceptions and educational intentionality of early childhood educators]. *Revista da UIIPS*, 6(1), 126–138. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/>
- Barros, S., Coelho, V., Wysłowska, O., Penderi, E., Taelman, H., Barros Araújo, S., Correia, N., Markowska-Manista, U., Petrogiannis, K., Boderé, A., Pessanha, M., Guimarães, C., & Aguiar, C. (2024). A focus group study on participatory practices in early childhood education and care across four European countries. *Early Education and Development*, 35(6), 1292–1315. <https://doi.org/10.1080/10409289.2024.2360868>
- Coelho, L., Guedes, M., & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar [Play behavior profiles and emotional knowledge in preschool children]. *Análise Psicológica*, 36(1), 87–100. <https://doi.org/10.14417/ap.1357>
- Coelho, V., Araújo, S. B., Sanches-Ferreira, M., & Vancraeyveldt, C. (2023). PLAYING-2-GETHER: Can brief in-service training influence preschool teachers' awareness of play-based strategies for improving relationships? *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 385–400. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2037078>
- da Silva Pinto, J. (2025). Brincar ao ar livre em educação de infância: Possibilidades de participação das crianças [Outdoor play in early childhood education: Possibilities for children's participation]. *Revista Portuguesa de Educação*, 38(1), e25008. <https://doi.org/10.21814/rpe.33384>
- Gomes, S., Antunes, R., Sales, I., Marques, R., & Oliveira, A. (2024). Enhancing autonomy in preschoolers: The role of motor games in development. *Education Sciences*, 14(5), 524. <https://doi.org/10.3390/educsci14050524>
- Mira, C., Veiga, G., Mendes, B., Silva, C., & Pereira, C. (2019). As crianças com perdas auditivas nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos: Uma análise dos comportamentos de jogo [Children with hearing loss in reference schools for bilingual deaf education: An analysis of play behavior]. In K. O'Hara, B. Travassos, & C. Lourenço (Eds.), *Estudos em desenvolvimento motor da criança XIV* [Child motor development studies XIV] (pp. 287–295). UBI Edições.
- Monteiro, R., Fernandes, S., & Rocha, N. (2022). What do preschool teachers and parents think about the influence of screen-time exposure on children's development? Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 12(1), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci12010052>

- Oliveira, C. S., & Mendes, A. (2017). Brincar ao género: Socialização e performatividade de género numa sala de educação pré-escolar [Playing at gender: Gender socialization and performativity in a preschool classroom]. *Ex æquo*, (36), 167–186. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.10>
- Pinto, J. da S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [The child participates playing: Outdoor early childhood education] (Doctoral dissertation). University of Minho. RepositóriUM.
- Veiga, G., de Leng, W., Cachucho, R., Ketelaar, L., Kok, J. N., Knobbe, A., Neto, C., & Rieffe, C. (2017). Social competence at the playground: Preschoolers during recess. *Infant and Child Development* 26(1), e1957. <https://doi.org/10.1002/icd.1957>

DEEL III. TRANSNATIONAAL VELDONDERZOEK: INTERVIEWS, FOCUSGROEPEN, VELDOBSERVATIES

3.1. INLEIDING

Dit deel vat het transnationale veldonderzoek samen dat is uitgevoerd in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal, waarin de behoeften en uitdagingen van leraren in opleiding en leraren in dienst, evenals schoolleiders, bij het integreren van spelen in KOJK in kaart worden gebracht en beoordeeld (Araújo et al, 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al, 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025).

De specifieke doelstellingen van het veldonderzoek waren: (a) het in kaart brengen van de huidige uitdagingen en hiaten binnen KOJK-systemen met betrekking tot de inzet van spelpedagogiek; (b) het in kaart brengen van de opleidingsbehoeften van leraren in opleiding en in functie en schoolleiders voor effectieve inzet van spel bij het bevorderen van ontwikkelen en leren van kinderen; en (c) het in kaart brengen van bestaande spelpraktijken in KOJK.

Er werd een onderzoeksopzet met meerdere informanten gebruikt om inzicht te krijgen in de behoeften, uitdagingen en huidige praktijken met betrekking tot spelpedagogiek op institutioneel, professioneel en groepsniveau in KOJK. Triangulatie van data had tot doel aanvullende inzichten te genereren in hoe spel momenteel door verschillende beroepsgroepen wordt geconceptualiseerd en uitgevoerd, en een diepgaand inzicht te bieden in de organisatorische, contextuele en opleidingsgerelateerde factoren die worden gezien als bevorderlijk of belemmerend voor integratie van spel als pedagogische praktijk.

3.2. PROCEDURES VAN HET VELDONDERZOEK

Het transnationale veldonderzoek werd uitgevoerd met behulp van mixed-methodsonderzoek in alle deelnemende landen, waarbij kwalitatieve en kwantitatieve benaderingen werden gecombineerd om meerdere perspectieven op de integratie van spel als pedagogische praktijk in KOJK in kaart te brengen. De dataverzameling was opgezet rond drie elkaar aanvullende groepen van betrokkenen: (i) semi-gestructureerde interviews met leidinggevenden in KOJK, (ii) focusgroepdiscussies met leraren in de onderbouw, en (iii) gestructureerde klasobservaties uitgevoerd door leraren in opleiding tijdens hun stage.

De gegevensverzameling volgde een gemeenschappelijk protocol, dat door alle partners was goedgekeurd. Deze vond plaats in oktober en november 2025, met kleine verschillen tussen de landen. De interviews en focusgroepen werden online of persoonlijk gehouden, afhankelijk van de nationale omstandigheden en de beschikbaarheid van de deelnemers, terwijl de observaties in de

klas plaatsvonden in KOJK-instellingen waar leerkrachten in opleiding onder begeleiding stage liepen.

Het onderzoek omvatte drie groepen deelnemers: KOJK-schoolleiders, actieve leerkrachten in het onderwijs voor jonge kinderen en aankomende leerkrachten die tijdens hun stage betrokken waren bij klasobservaties. In de vijf deelnemende landen omvatte de uiteindelijke steekproef 25 schoolleiders (5 in elk land), 106 leraren in opleiding (21 in Cyprus, 20 in Griekenland, 24 in Litouwen, 19 in Nederland en 22 in Portugal) en 52 leraren in opleiding (19 in Cyprus, 10 in Griekenland, 10 in Litouwen, 3 in Nederland en 10 in Portugal) (zie bijlage F voor een overzicht). Opgemerkt moet worden dat in Nederland, naast de drie docenten in opleiding die de klasobservaties hebben uitgevoerd, nog eens 6 deelnemers hebben bijgedragen door het open reflectiegedeelte van het observatie-instrument in te vullen. De klasobservaties werden uitgevoerd in 52 KOJK-instellingen. De selectie van de deelnemers was bedoeld om een breed scala aan professionele rollen, ervaringsniveaus, soorten instellingen (voornamelijk openbare voorzieningen, met enkele particuliere instellingen) en sociaal-geografische contexten te vertegenwoordigen, waaronder stedelijke, voorstedelijke, landelijke, vasteland- en eilandlocaties. In alle landen was het veldonderzoek voornamelijk gericht op KOJK-instellingen voor kinderen van 3 tot 6 jaar, maar er werd ook aandacht besteed aan professionals die met jongere leeftijdsgroepen werken of in geïntegreerde centra voor jonge kinderen, indien relevant.

Schoolleiders werden geselecteerd op basis van hun actieve pedagogische leiderschapsrol en hun directe verantwoordelijkheid voor het toezicht op en de ondersteuning van het onderwijzend personeel binnen KOJK-instellingen. Leerkrachten in dienst werden geworven via institutionele en professionele netwerken, open oproepen tot deelname en partnerinstellingen voor KOJK, waarbij werd gezorgd voor diversiteit in beroepservaring, opleidingsachtergrond en pedagogische benaderingen. Leerkrachten in opleiding werden geworven via initiële lerarenopleidingen en namen deel aan het onderzoek als onderdeel van hun begeleide stage, na goedkeuring door de instelling en, indien nodig, door het ministerie. Alle deelnemers werden geïnformeerd over de doelstellingen en procedures van het onderzoek en gaven voorafgaand aan hun deelname hun geïnformeerde toestemming.

Semi-gestructureerde interviews met schoolleiders volgden een gezamenlijk protocol (bijlage A). Hierin werden perspectieven op instellingsniveau onderzocht met betrekking tot het pedagogisch gebruik van spel, waaronder leiderschapspraktijken, organisatorische omstandigheden, beschikbaarheid van middelen, behoeften op het gebied van professionele ontwikkeling, invloeden van beleid en curricula, en samenwerking met gezinnen en gemeenschappen. De interviews duurden tussen de 50 en 60 minuten, werden met toestemming van de deelnemers opgenomen en woordelijk uitgeschreven. Focusgroep discussies met actieve leerkrachten ondersteunden de collectieve reflectie over dagelijkse spelpraktijken in KOJK-omgevingen, waarbij concepten van spel,

pedagogische strategieën, waargenomen voordelen en uitdagingen, faciliterende en beperkende factoren, behoeften op het gebied van professionele ontwikkeling, curriculum- en beleidskaders en monitoringpraktijken aan de orde kwamen. Alle focusgroepen (bijlage A) volgden een gezamenlijk protocol, duurden tussen de 60 en 120 minuten, afhankelijk van de groepsgrootte, en werden opgenomen en woordelijk uitgeschreven.

De observaties in de klas werden uitgevoerd door docenten in opleiding met behulp van een gestandaardiseerd observatie-instrument dat binnen het project was ontwikkeld (bijlage H). De observaties waren gericht op de organisatie en kwaliteit van de speelmomenten, de soorten spel, de rol en mate van betrokkenheid van de leerkrachten, de mogelijkheden van de omgeving, de samenstelling van de groep en de contextuele beperkingen. De observaties vonden plaats tijdens vrije of gestructureerde spel en en duurden tussen de 30 en 50 minuten. In verschillende landen werden de observaties in twee fasen uitgevoerd: een eerste observatiefase, gevolgd door een tweede fase na een reflectieve discussie met de docent in opleiding. Daarnaast vulden docenten in opleiding vragenlijsten en/of open schriftelijke reflecties in over hun overtuigingen, waargenomen competenties en opleidingsbehoeften met betrekking tot spelgebaseerde pedagogiek.

Alle onderzoeksinstrumenten, waaronder interviewgidsen, focusgroep protocollen, observatieroosters, vragenlijsten en toestemmingsformulieren, werden gezamenlijk ontwikkeld door het EDUPLAY-consortium, gestandaardiseerd voor alle landen en vertaald en cultureel aangepast om conceptuele gelijkwaardigheid te garanderen. Het onderzoek voldeed aan de internationale ethische normen voor onderzoek waarbij onderwijsprofessionals en kinderen betrokken zijn. Ethische goedkeuring werd door elk deelnemend land verkregen door een van de lokale partners, in overeenstemming met de nationale regelgeving (in Portugal werd bijvoorbeeld ethische goedkeuring verleend door de Ethische Commissie van het Centrum voor Onderzoek en Innovatie in het Onderwijs, rapportreferentie PA08/CE/24). Voor observaties in de klas werd waar nodig toestemming van de ouders en instemming van de kinderen verkregen. Alle gegevens werden geanonimiseerd, veilig opgeslagen en verwerkt in overeenstemming met nationale en internationale regelgeving inzake gegevensbescherming.

De gegevensanalyse in elk land volgde gezamenlijke protocollen voor het hele project (bijlage G). Kwantitatieve gegevens uit vragenlijsten en observatie-instrumenten werden beschrijvend geanalyseerd. Kwalitatieve gegevens uit interviews, focusgroepen en open antwoorden werden geanalyseerd aan de hand van thematische analyse om terugkerende patronen, gemeenschappelijke uitdagingen en context specifieke kenmerken te identificeren. Observatiegegevens werden verder onderzocht door middel van categorie gebaseerde inhoudsanalyse, waarbij de nadruk lag op spelvormen, de rol van leerkrachten en contextuele factoren die de spelpraktijken bepalen. Tijdens de analyse werd rekening gehouden met nationale contextuele kenmerken, zoals bestuursstructuren, curriculumkaders, modellen voor professionele voorbereiding en materiële omstandigheden, om

ervoor te zorgen dat de bevindingen zowel internationaal vergelijkbaar waren als rekening hielden met lokale specifieke kenmerken. Voor dit transnationale rapport hebben de auteurs een vergelijkende en integratieve analyse uitgevoerd op basis van de vijf nationale rapporten (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). De belangrijkste bevindingen zijn onderverdeeld in drie thema's: uitdagingen/belemmeringen bij het integreren van spelen in KOJK; behoeften van professionals bij het integreren van spelen; huidige status en praktijken op het gebied van spelen, en behoeften en uitdagingen die door leraren in opleiding zijn geïdentificeerd. Vervolgens worden de implicaties die uit de vijf rapporten zijn afgeleid, samengevat en besproken.

3.3. BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

3.3.1. UITDAGINGEN EN BELEMMERINGEN BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL IN KOJK

In de vijf nationale steekproeven (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) beschreven de deelnemers een reeks uitdagingen/barrières voor het integreren van spel in KOJK, die kunnen worden gegroepeerd in onderling samenhangende fysieke, organisatorische, culturele en beleidsgerelateerde domeinen. Deze uitdagingen/barrières werden beschreven als elkaar overlappend en elkaar versterkend, waardoor ze de dagelijkse mogelijkheden van leerkrachten om spelgebaseerde pedagogiek te implementeren binnen hun specifieke institutionele context beïnvloeden.

Ten eerste werden het ontwerp, de kwaliteit, het onderhoud en de middelen van speelomgevingen, met inbegrip van fysieke ruimtes en materiële omstandigheden, vaak beschreven als beperkend voor het spelen. Deelnemers uit de vijf landenverhalen verwezen naar kleine of inflexibele klaslokalen, binnenruimtes die gedomineerd werden door vast meubilair, en buitenruimtes die gekenmerkt werden door betonnen oppervlakken of traditionele, vaste speelstructuren. In verschillende rapporten werd het speelgoed aanbod beschreven als gestandaardiseerd, onvoldoende vernieuwd en beperkt in open of zintuiglijke materialen. Financiële en middelenbeperkingen werden ook beschreven als een beperking voor de verstrekking en vernieuwing van speelmateriaal, waarbij deelnemers in verschillende landenrapporten verwezen naar de afhankelijkheid van verouderde middelen en naar persoonlijke uitgaven door leerkrachten als middel om boeiende speelomgevingen in stand te houden. Toegankelijkheid werd ook als een punt van zorg naar voren gebracht, met name wat betreft de beschikbaarheid van gespecialiseerde apparatuur en de geschiktheid van fysieke omgevingen voor kinderen met een handicap, waarbij sommige deelnemers opmerkten dat er geen systematische controle op toegankelijkheidsnormen plaatsvond. Leerkrachten in verschillende contexten meldden compenserende strategieën, zoals het herschikken van meubilair, het hergebruiken van materialen of het persoonlijk financieren van middelen, maar benadrukten dat deze praktijken geen vervanging kunnen zijn voor goed ontworpen, flexibele en inclusieve speelomgevingen. Deze context werd beschreven als een versterking van het voortdurende gebruik van traditionele apparatuur en een beperking van de diversiteit en rijkdom van speelmogelijkheden, met name buiten.

Ten tweede werden tijdsindeling, routines en organisatiestructuren consequent genoemd als belemmeringen voor duurzaam en betekenisvol spelen. Deelnemers beschreven strakke schema's, frequente onderbrekingen in verband met routines of geplande activiteiten, en administratieve eisen die het spelen van kinderen verstoren, zelfs wanneer spelen formeel in de dagelijkse planning is opgenomen. Zware werkdruk, personeelstekorten en beperkte mogelijkheden om speelopstellingen in de loop van de tijd te behouden, werden ook genoemd als factoren die het vermogen van

leerkrachten beperken om het spelen te observeren, uit te breiden en in de praktijk te koppelen aan de doelstellingen van het curriculum.

Ten derde werden de arbeidsomstandigheden van professionals en de samenstelling van de groep genoemd als factoren die individuele ondersteuning tijdens het spelen beperken. In alle steekproeven verwezen de deelnemers naar hoge leerkracht-kindratio's, gemengde leeftijdsgroepen, slechte akoestische omstandigheden en steeds heterogenere groepen kinderen wat betreft behoeften en ontwikkelingsniveaus. Deze kenmerken werden niet als inherent problematisch voorgesteld, maar werden beschreven als belangrijke belemmeringen wanneer één enkele opvoeder tegelijkertijd toezicht moet houden, routines moet beheren, meerdere speelervaringen moet begeleiden en conflicten moet bemiddelen.

Ten vierde werden de institutionele cultuur, professionele overtuigingen en leiderschapspraktijken beschreven als centraal in het vormgeven van de pedagogische status van spelen. Deelnemers uit verschillende nationale steekproeven benadrukten dat wanneer er een gedeelde visie op spelen en ondersteunend pedagogisch leiderschap aanwezig was, spelen eerder als een kernleerproces werd beschouwd. Omgekeerd werd spelen in sommige omgevingen beschreven als ondergeschikt aan meer zichtbare of productgerichte activiteiten. Voorgescreven thema's, gestandaardiseerde schema's en extern geïnitieerde projecten werden genoemd als beperkingen van de autonomie van leerkrachten om de interesses van kinderen te volgen, terwijl beperkte ondersteuning door collega's en pedagogische begeleiding de afhankelijkheid van geroutineerde praktijken versterkten.

Ten vijfde werden beleidskaders, inspectiesystemen en administratieve procedures ook in verband gebracht met belemmeringen, met name wanneer deelnemers van mening waren dat verwijzingen naar spelen in het curriculum niet in overeenstemming waren met verantwoordings- of inspectieprioriteiten. Hoewel alle nationale curricula de educatieve waarde van spelen formeel erkennen, beschreven deelnemers uit de vijf landen steekproeven opmerkelijke verschillen in de manier waarop deze verwijzingen in de praktijk worden toegepast, afhankelijk van nationale beleidskaders, curriculaire accenten en bestuursregelingen. In verschillende steekproeven werd gemeld dat inspectieprocessen de voorkeur gaven aan zichtbare academische resultaten, waardoor de druk om gestructureerde activiteiten voorrang te geven boven spelen werd versterkt. Deze spanning was vooral duidelijk in de Griekse en Nederlandse steekproeven, waar deelnemers curricula beschreven die, ondanks expliciete verwijzingen naar spel gebaseerd leren, samengaan met sterke verantwoordingsmechanismen en verplichte academische eisen, die werden gezien als een beperking van de tijd voor vrij spelen. In de Cypriotische en Portugese steekproeven legden de deelnemers daarentegen relatief meer nadruk op bestuurs- en inspectie gerelateerde regelingen als bepalend voor de invulling van spelen, dan op expliciete voorschriften in het curriculum. In de Litouwse steekproef werden beleid gerelateerde belemmeringen voornamelijk beschreven in verband met regelgevingskaders, hygiënenormen en een historisch verankerde academische traditie, die nog

steeds bepalend zijn voor de manier waarop de curriculumrichtlijnen worden geïnterpreteerd en geïmplementeerd. In verschillende contexten werd ook melding gemaakt van bureaucratische vertragingen bij het herstellen of upgraden van binnen- en buitenruimtes, naast de afhankelijkheid van procedures op gemeentelijk of staatsniveau, die beide werden gezien als een beperking van de institutionele autonomie en de langetermijnplanning voor speelomgevingen.

Ten slotte werden de verwachtingen van het gezin en de gemeenschap door deelnemers in verschillende nationale steekproeven genoemd als een extra belemmering. Sommige gezinnen werden beschreven als gezinnen die zichtbaar academisch werk waarderen en hun bezorgdheid uiten over de schoolrijpheid, met name met betrekking tot lezen, schrijven en rekenen. Deelnemers meldden dat communicatie en concrete voorbeelden van leren door spelen het begrip van ouders kunnen ondersteunen; niettemin werd de voortdurende noodzaak om spelen uit te leggen en te rechtvaardigen ervaren als een praktische beperking. De deelnemers verwezen ook naar contextuele factoren die verband houden met de achtergrond van kinderen, zoals beperkte eerdere speelervaringen, uitgebreid schermgebruik, armoede en uitdagingen in relaties met leeftijdsgenoten, die werden beschreven als factoren die de kwaliteit van het spelen beïnvloeden en de behoefte aan bemiddeling door volwassenen vergroten.

Hoewel in de vijf nationale rapporten gemeenschappelijke categorieën van uitdagingen konden worden onderscheiden, bleek uit verdere bestudering van de nationale rapporten dat er betekenisvolle verschillen bestonden in de manier waarop deelnemers deze belemmeringen binnen hun nationale en lokale context kaderen, ervaren en prioriteren.

In de Cypriotische steekproef benadrukten de deelnemers de rol van het leiderschap en voorgeschreven thema's als beperkingen voor pedagogische autonomie, naast procedurele vertragingen bij het upgraden van buitenruimtes, onvoldoende vernieuwing van materialen, toegankelijkheidsproblemen en hoge leerkracht-kind ratio's. Bovendien wezen de deelnemers op het ontbreken van overdekte of afgesloten gemeenschappelijke ruimtes, waardoor het hele jaar door buiten spelen tijdens zowel hete zomers als wintermaanden wordt beperkt, en op aanzienlijke verschillen tussen stedelijke en landelijke omgevingen wat betreft de omvang en kwaliteit van buitenruimtes.

In de Griekse steekproef vestigden de deelnemers de aandacht op infrastructurele ongelijkheden, hoge leerkracht-kindratio's in kleine klaslokalen en druk in verband met het curriculum, die volgens hen de tijd voor vrij spel beperken, ondanks de expliciete erkenning ervan in de nationale curriculumrichtlijnen en de formele toewijzing ervan in het dagelijkse programma. Sommige kleuterscholen delen ook buitenruimtes met basisscholen, wat de toegang tot buitenspelen beperkt, en deelnemers meldden verschillen tussen openbare en particuliere (en kinderopvang) instellingen wat betreft de geschiktheid van binnen- en buitenruimtes.

In de Litouwse steekproef wezen deelnemers op culturele en houding gerelateerde belemmeringen. Er is een langdurige traditie om spelen en leren als twee gescheiden zaken te zien, in combinatie met weinig professionele competentie in spel gebaseerde pedagogiek en beperkende regels over materiaal en tijdgebruik.

In de Nederlandse steekproef benadrukten de deelnemers vooral de prestatie- en verantwoordingsdruk over taal- en reken-wiskunderesultaten, naast de zware administratieve werklast en het ontbreken van een gedeelde pedagogische visie op spelen. Ze wezen ook op de houding van ouders (bijvoorbeeld "angst voor vies worden") en op de moeilijkheden om leerdoelen te vertalen naar waarneembare, meetbare spelgerichte benaderingen.

In de Portugese steekproef benadrukten de deelnemers structurele en institutionele beperkingen, waaronder financieringsmechanismen, certificeringseisen en afhankelijkheid van gemeenten, naast kleine of ontoereikende ruimtes, rigide roosters, inspectiepraktijken die als niet in overeenstemming met de curriculumrichtlijnen worden beschouwd, en de uitdagingen van het werken met grote, heterogene groepen. Verdere belemmeringen waren onder meer onvoldoende voorbereiding van ondersteunend personeel, dat een essentiële rol speelt bij het mogelijk maken van spelen, en architectonische beslissingen die zonder overleg met KOJK-specialisten werden genomen, wat resulteerde in omgevingen die niet in overeenstemming waren met de pedagogische behoeften.

In de vijf nationale steekproeven kwamen ook verschillen naar voren op basis van de professionele rol van de deelnemers. Schoolleiders legden de nadruk op systemische en structurele belemmeringen, waaronder beleidskaders, inspectieregelingen, financieringsmechanismen, personeelsbezetting en bureaucratische of gemeentelijke procedures die de institutionele autonomie en langetermijnplanning voor speelomgevingen beperken. Leerkrachten in dienst richtten zich meer op alledaagse, praktijkgerichte beperkingen, zoals beperkte ruimte, strakke schema's, onderbrekingen van het spelen, grote en heterogene groepen en de moeilijkheid om het spelen binnen de bestaande organisatorische routines in stand te houden en uit te breiden. Leerkrachten in opleiding benadrukten op hun beurt belemmeringen die verband hielden met hun positie binnen instellingen, waarbij ze wezen op beperkte mogelijkheden om spelgerichte benaderingen toe te passen tijdens stages, het gebrek aan begeleiding of voorbeeldgedrag door ervaren leerkrachten (), onvoldoende toegang tot materialen en speelruimtes, en uitdagingen bij het omgaan met conflicten en uiteenlopende speelniveaus onder kinderen. Hoewel deze accenten verschillen, weerspiegelen ze complementaire perspectieven op hoe materiële, organisatorische, culturele en beleid gerelateerde beperkingen op verschillende niveaus van het KOJK-systeem worden ervaren.

Over het algemeen suggereren de bijdragen van de vijf nationale steekproeven dat belemmeringen voor het integreren van spel in KOJK niet primair op één niveau liggen, maar voortkomen uit de interactie tussen materiële omstandigheden, organisatorische regelingen, professionele culturen en

beleidskaders. Hoewel deelnemers in verschillende contexten vergelijkbare categorieën van beperkingen beschreven, variëren de manieren waarop deze worden ervaren en geprioriteerd naargelang de lokale institutionele en culturele configuraties. Samen onderstrepen deze bevindingen het belang van coherente, gelaagde benaderingen die beleid, leiderschap, professionele ontwikkeling en leeromgevingen op elkaar afstemmen om de duurzame integratie van spel in de dagelijkse KOJK-praktijk te ondersteunen.

3.3.2. BEHOEFTE VAN PROFESSIONALS BIJ HET INTEGREREN VAN SPEL

Naast het in kaart brengen van belemmeringen benoemden deelnemers uit de nationale steekproeven ook welke behoeften zij hebben om spel betekenisvol te kunnen integreren in de KOJK-praktijk. Ze benoemen vormen van ondersteuning, kennis, organisatorische randvoorwaarden en beleidsafstemming die ze nodig hebben om spel gebaseerde pedagogiek op de lange termijn vol te houden. Daarmee verschuift de focus van alleen beperkingen naar de omstandigheden waaronder spel met vertrouwen in de dagelijkse praktijk kan worden toegepast.

Een eerste en algemeen gedeelde behoefte betreft de ontwikkeling van een solide en gedeeld begrip van spelen en spel gebaseerd leren. Deelnemers uit alle landen benadrukten het belang van het verdiepen van de theoretische kennis over spelen, met inbegrip van de ontwikkelings-, sociale en educatieve dimensies ervan. Deze behoefte betrof niet de individuele kennis van professionals, maar werd ook gezien als collectieve vereiste voor het opbouwen van een gemeenschappelijke professionele taal die consistente pedagogische beslissingen tussen teams en instellingen ondersteunt.

In nauw verband hiermee benadrukten de deelnemers consequent de noodzaak van praktische, op ervaring gebaseerde professionele leermogelijkheden. Schoolleiders, professionals en aankomend professionals benadrukten dat leren over spel het meest effectief is wanneer theorie rechtstreeks wordt gekoppeld aan de praktijk door observatie, modellering, mentoring en begeleid experimenteren in echte klasomgevingen. De deelnemers vonden het van belang om te leren hoe je kunt deelnemen aan spel, initiatieven van kinderen kunt ondersteunen, conflicten kunt begeleiden, leerprocessen kunt documenteren en inclusie binnen het spel kunt ondersteunen. Verschillende deelnemers riepen specifiek op tot coaching in de klas, begeleiding in kleine groepen en mogelijkheden om collega's te observeren die spel gebaseerde pedagogiek effectief toepassen, in plaats van eenmalige workshops of lezingen. Duurzame inzet van coaching, leren van collega's en gezamenlijke reflectie werden bijzonder waardevol gevonden voor het ondersteunen van professioneel zelfvertrouwen en professionalisering in de loop van de tijd.

Een andere gedeelde behoefte heeft betrekking op organisatorische omstandigheden die professionals in staat stellen om op een betekenisvolle manier aan spel deel te nemen. Deelnemers benadrukten het belang van voldoende tijd voor ononderbroken spel, flexibele routines om in te kunnen spelen op initiatieven van kinderen en arbeidsomstandigheden die de administratieve druk verminderen. In verschillende rapporten werd beschikbaarheid van extra ondersteuning in de klas

vermeld als een belangrijke factor voor professionals om kwaliteit te verdiepen, verder te gaan dan toezicht houden en om actiever deel te nemen aan het spel van kinderen.

Uit de vijf nationale rapporten bleek ook dat deelnemers consequent de materiële en ruimtelijke voorzieningen bestempelen als cruciaal voor rijkere speelervaringen. Dat betreft toegang tot gevarieerde, open, zintuiglijke materialen, evenals binnen- en buitenruimtes die heringericht kunnen worden om verschillende vormen van spel mogelijk te maken. Veel deelnemers benadrukten de educatieve waarde van eenvoudige, natuurlijke of goedkope materialen, naast de noodzaak van voortdurend onderhoud, vernieuwing en aanpassingen om toegankelijkheid te vergroten om ervoor te zorgen dat alle kinderen volledig aan het spel kunnen deelnemen. Voorbeelden hiervan waren verplaatsbaar meubilair om speelruimtes opnieuw in te richten, kostuums voor rollenspel, aanpasbare buitenruimtes en extra ruimte voor het opbergen en gebruiken van speelattributen.

Een ander terugkerend thema betreft de noodzaak om de communicatie en het wederzijds begrip tussen ouders, scholen en de bredere gemeenschap te verbeteren. Deelnemers gaven aan dat er behoefte is aan instrumenten en strategieën om leren door spelen zichtbaar en begrijpelijk te maken voor ouders, professionals in het basisonderwijs en lokale overheden. Het creëren van gedeelde verwachtingen rond spelen werd als bijzonder belangrijk beschouwd tijdens transitie van kinderen van de ene naar de andere instelling en in contexten waar academische resultaten hoog in het vaandel staan.

Ten slotte hadden de deelnemers behoefte aan coherent leiderschap en ondersteunende beleidskaders. Pedagogisch leiderschap speelt een belangrijke rol bij het legitimeren van spelen, het bevorderen van een gedeelde visie en het creëren van voorwaarden voor samenwerking en professioneel leren. De deelnemers wezen op de noodzaak van afstemming tussen curriculumrichtlijnen en certificerings-/aanbestedingsprocedures, en van leiderschapsstrategieën die een gedeelde visie op spelen in het hele schoolteam verankeren. Afstemming tussen curriculumkaders, inspectiepraktijken, voorzieningen voor professionele ontwikkeling en institutionele prioriteiten werd beschreven als essentieel voor het in stand houden van op spelen gebaseerde benaderingen die verder gaan dan individuele initiatieven.

Een analyse van de verschillende groepen deelnemers wijst er verder op dat deze behoeften verschillend worden geformuleerd, afhankelijk van de rol en positie van professionals binnen het KOJK-systeem. Schoolleiders legden de nadruk op systemische en structurele behoeften, waaronder samenhangende beleidskaders, duurzame en praktijkgerichte professionele ontwikkeling, adequate personeelsvoorzieningen, investeringen in infrastructuur en materialen, en leiderschapsstrategieën die een gedeelde pedagogische visie op spelen tot stand brengen. Leerkrachten in dienst richtten zich sterker op behoeften die verband houden met de dagelijkse praktijk, zoals concrete pedagogische hulpmiddelen, mogelijkheden voor coaching en gezamenlijke reflectie, flexibele routines, extra ondersteuning in de klas en begeleiding bij het documenteren en communiceren van leren door middel van spelen. Ze vroegen ook om hulp bij het effectief gebruiken van observatiekaders en om roosters die langdurig spelen mogelijk maken. Aankomende leraren legden

op hun beurt de nadruk op behoeften die verband hielden met hun opleiding en positie binnen instellingen, waarbij ze wezen op de noodzaak van meer aandacht voor spelen in het initieel onderwijs, duidelijkere begeleiding bij het integreren van leerdoelen in spelen, mogelijkheden om onder begeleiding spel gebaseerde pedagogiek te observeren en te oefenen, en ondersteuning bij het omgaan met diverse spelsituaties, inclusie en conflicten tijdens het spelen. In sommige voorbeelden werden beperkte practicumtijd (bijvoorbeeld twee dagen per week) en een gebrek aan modellering/mentoring genoemd als factoren die de implementatie en het vertrouwen beperkten.

Hoewel deze behoeften algemeen werden gedeeld, benadrukten deelnemers in verschillende landen specifieke behoeften die waren gevormd door hun professionele en institutionele context. In de Cypriotische steekproef benadrukten deelnemers behoeften met betrekking tot personeelsvoorwaarden, kleinere klassen en duurzame, praktijkgerichte professionele ontwikkeling die overtuigingen over spelen koppelt aan de implementatie ervan in de klas. In de Griekse steekproef legden de deelnemers sterk de nadruk op de behoefte aan systematische, specifieke professionele ontwikkeling op het gebied van spelen en aan een schoolcultuur die collectief spel gebaseerd leren ondersteunt. In de Litouwse steekproef benadrukten de deelnemers met name de noodzaak om de theoretische en methodologische kennis over spelen te versterken, praktische hulpmiddelen te ontwikkelen en de communicatie met ouders en lokale autoriteiten te verbeteren. In de Nederlandse steekproef benadrukten de deelnemers het belang van gedeelde pedagogische visies, gestructureerde coaching en concrete hulpmiddelen voor het begeleiden van spel, naast organisatorische ondersteuning die leerkrachten in staat stelt actief aan spel deel te nemen. In de Portugese steekproef benadrukten de deelnemers de noodzaak van uitgebreide professionele ontwikkeling waarbij de hele onderwijsgemeenschap betrokken is, versterkte samenwerkingsculturen, verbeterde speelomgevingen en een betere afstemming tussen beleidskaders, institutionele praktijken en maatschappelijke betrokkenheid.

Alles bij elkaar genomen suggereren de gegevens uit de vijf nationale rapporten dat professionals in verschillende contexten een duidelijk beeld hebben van wat een effectievere, zelfverzekerde en duurzame integratie van spelen in KOJK zou ondersteunen. Hun verslagen wijzen op het belang van investeringen, niet alleen in middelen en onderwijs/opleiding, maar ook in gedeelde inzichten, samenwerkingsculturen, organisatorische omstandigheden en beleidscoherentie. Het lijkt van cruciaal belang om op een gecoördineerde en duurzame manier aan deze behoeften tegemoet te komen om spelen als een betekenisvol en duurzaam onderdeel van de dagelijkse KOJK-praktijk te verankeren.

3.3.3. PRAKTIJKEN, PROJECTEN OF INITIATIEVEN TER BEVORDERING VAN SPEL

Uit de nationale rapporten blijkt dat de deelnemers in de steekproeven spel bevorderende praktijken vooral beschrijven in termen van organisatie van het dagelijkse pedagogische werk, in ruimte, tijd, deelname van volwassenen en samenwerking, en niet zozeer als afzonderlijke activiteiten of programma's. Spelen wordt beschreven als een activiteit die is ingebed in dagelijkse routines en relaties, en die wordt gevormd door voortdurende pedagogische beslissingen en aanpassingen.

Een centraal kenmerk van deze praktijken is de bewuste inrichting van omgevingen die uitnodigen tot verkenning, verbeelding en sociale interactie. Binnen verwijzen leerkrachten vaak naar gedifferentieerde speelruimtes (bijv. rollenspel, bouw-, zintuiglijke of bewegingsruimtes) die in de loop van de tijd worden aangepast en vaak samen met kinderen worden ingericht. Buitenruimtes worden waar mogelijk regelmatig gebruikt, waarbij sommige teams het spelen uitbreiden met open materialen of kleine natuurlijke elementen. In alle rapporten is de ' ' -indeling van de ruimte nauw verbonden met de pedagogische intentie, waarbij leerkrachten beschrijven hoe materialen en situaties bewust worden geïntroduceerd om rollen, dialoog en probleemoplossing te stimuleren.

Een ander terugkerend thema betreft de manier waarop volwassenen zich opstellen ten opzichte van het spel. Deelnemers beschrijven een responsieve houding waarin leerkrachten de initiatieven van kinderen observeren, selectief aan het spel deelnemen en interactie, taal en onderhandeling ondersteunen zonder de controle over het spelverhaal over te nemen. In veel settings wordt deze aanpak ondersteund door thematisch of projectmatig werk dat inspeelt op de interesses van kinderen en soms op ervaringen uit de echte wereld, waardoor rollenspel zich met meer samenhang en diepgang kan ontwikkelen.

Deelnemers benadrukken ook de rol van observatie en documentatie bij het in stand houden van spelen als pedagogisch aandachtspunt. Praktijken zoals foto's, tekeningen, korte verhalen en observatie-instrumenten worden gebruikt om speelervaringen met kinderen te herbekijken, de planning te informeren en de reflectie van het team te ondersteunen. Documentatie wordt verder beschreven als een middel om met gezinnen te communiceren en de continuïteit rond de interesses van kinderen te behouden, waardoor spelen in het bredere curriculum wordt verankerd.

Praktijken die spelen bevorderen, zijn vaak gekoppeld aan professioneel leren in de praktijk. Leerkrachten hechten waarde aan mogelijkheden voor observatie door collega's, mentoring en gezamenlijke reflectie, evenals aan concrete hulpmiddelen die spelbegeleiding in de dagelijkse routine ondersteunen. Leerkrachten in opleiding benadrukken het belang van praktijkervaringen en het voorbeeld van ervaren leerkrachten bij het ontwikkelen van zelfvertrouwen om met kinderen te spelen en hun spel uit te breiden.

Betrokkenheid van gezinnen en de gemeenschap lijkt ook een ondersteunende dimensie van de praktijk te zijn. Deelnemers beschrijven initiatieven zoals gezamenlijke speelevenementen, het delen van materiaal voor thuisgebruik en regelmatige communicatie die het leren door spelen illustreert. In sommige gevallen dragen gezinnen en partners uit de gemeenschap materiaal, expertise of contexten bij die spelen verbinden met het dagelijks leven van kinderen buiten de instelling.

Ten slotte wijzen sommige rapporten op institutionele of beleidsmatige omstandigheden die spel bevorderende praktijken ondersteunen door een expliciet kader van legitimiteit te bieden voor de pedagogische keuzes van leerkrachten. Wanneer curriculumkaders of lokale richtlijnen spel duidelijk erkennen als een centraal onderdeel van het leren en de ontwikkeling van kinderen, beschrijven deelnemers dat ze zich meer bevoegd voelen om ruimtes te reorganiseren, routines aan te passen, uitnodigingen tot spelen te ontwerpen en actiever deel te nemen aan het spel van kinderen, zonder

bang te zijn dat dit niet in overeenstemming is met de verwachtingen van de instelling. Dergelijke beleidssignalen werden niet beschreven als het voorschrijven van specifieke praktijken, maar eerder als het creëren van een ondersteunende achtergrond die het professionele oordeel valideert en reflectieve besluitvorming aanmoedigt. In die zin wordt de erkenning van spelen in het curriculum en het beleid gezien als een versterking van het dagelijkse pedagogische werk van leerkrachten, waarbij symbolische en institutionele ondersteuning wordt geboden die het lopende werk in de klas versterkt in plaats van vervangt.

Er ontstonden verschillen in nadruk bij het bekijken van de professionele rollen van de deelnemers. Schoolleiders verwezen meestal naar spel bevorderende praktijken in termen van hoe de voorwaarden voor spelen op institutioneel niveau worden gecreëerd en in stand gehouden. Hun verslagen waren gericht op het organiseren van omgevingen en routines, het ondersteunen van projectmatig werken, het faciliteren van samenwerking tussen medewerkers en het betrekken van gezinnen en partners uit de gemeenschap van de ' ', evenals op het legitimeren van spelen door middel van leiderschapsbeslissingen en organisatorische prioriteiten.

Leerkrachten in dienst beschreven daarentegen praktijken die zich afspelen in de directe omgeving van het klaslokaal. Ze benadrukten de voortdurende organisatie en aanpassing van speelruimtes, het gebruik van thematisch of projectmatig spel dat aansluit bij de interesses van kinderen, en hun eigen positie als aandachtige waarnemers en selectieve deelnemers aan het spel. Observatie en documentatie werden vaak genoemd als praktische hulpmiddelen om spel zichtbaar te maken, de planning te sturen en gezamenlijke reflectie binnen teams te ondersteunen.

Aankomende leerkrachten legden bijzondere nadruk op praktijken die hen hielpen om te leren werken met spel in echte onderwijssituaties. In hun verslagen benadrukten ze het belang van mogelijkheden om ervaren praktijkbeoefenaars te observeren die spel gebaseerde pedagogiek toepassen in de dagelijkse routine, bijvoorbeeld hoe leerkrachten de omgeving inrichten, reageren op initiatieven van kinderen en van moment tot moment beslissingen nemen over wanneer en hoe ze aan het spel deelnemen. Deelnemen aan spel samen met kinderen onder begeleiding van mentoren werd beschreven als bijzonder waardevol, omdat dit aankomende leraren in staat stelde om geleidelijk te experimenteren met volwassen rollen in het spel, terwijl ze feedback en ondersteuning kregen. Praktijkervaringen werden ook gezien als belangrijke contexten om te experimenteren met de organisatie en aanpassing van speelomgevingen, materialen en routines, en om na te denken over hoe deze keuzes de betrokkenheid van kinderen beïnvloeden. In alle rapporten werd het ontwikkelen van vertrouwen in het flexibel reageren op ideeën van kinderen, het omgaan met groepsdynamiek en conflicten, en het vinden van een evenwicht tussen de betrokkenheid van volwassenen en respect voor de eigen inbreng van kinderen beschreven als essentieel voor de betrokkenheid van aankomende leerkrachten bij spel bevorderende praktijken.

Binnen dit gedeelte beeld benadrukken deelnemers uit verschillende landen context specifieke uitvoeringen van spel bevorderende praktijken. In Cyprus beschrijven deelnemers spel dat in het dagelijkse schema is geïntegreerd door middel van leercentra en projectmatig werk, ondersteund

door strategieën voor de organisatie van het klaslokaal en regelmatige communicatie met gezinnen. In Griekenland worden spel bevorderende praktijken vaak gekoppeld aan initiatieven voor gezinsbetrokkenheid, vernieuwing van materiaal en inspanningen om buitenspelen te diversifiëren. In Litouwen melden deelnemers een breed scala aan praktijken, van didactische educatieve spelletjes tot vrij, creatief spelen met natuurlijke of gerecyclede materialen, waarbij recente nationale richtlijnen worden beschreven als een versterking van de status van spelen. In Nederland benadrukken deelnemers thematisch sociaal-dramatisch spel, progressieve verrijking van materialen en volwassen modellering, ondersteund door professionele leerstructuren. In Portugal benadrukken de deelnemers de bewuste inrichting van ruimtes en routines, een responsieve rol van volwassenen op basis van observatie en meespelen, en het gebruik van pedagogische documentatie en teamreflectie.

Over het algemeen geven de praktijken die in de vijf nationale steekproeven worden beschreven aan dat spelen wordt bevorderd door dagelijkse pedagogische keuzes die de omgeving, de rol van volwassenen, observatie en samenwerking met gezinnen en gemeenschappen op elkaar afstemmen. Hoewel de specifieke vormen van implementatie per context verschillen, beschrijven de deelnemers spelen consequent als een doelbewust en betekenisvol onderdeel van de KOJK-praktijk, dat wordt ondersteund door reflectief teamwerk, professioneel leren en ondersteunende institutionele omstandigheden, in plaats van door geïsoleerde activiteiten of voorgeschreven modellen.

3.4. IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK, HET BELEID EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK

In dit hoofdstuk worden de implicaties weergegeven, die de nationale onderzoeksteams hebben geformuleerd op basis van de interviews, focusgroepen en observaties in de klas (Araújo et al, 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al, 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025). De implicaties weerspiegelen een transnationale interpretatie van het veldonderzoek en benadrukken richtingen voor de praktijk, het beleid en toekomstig onderzoek die zijn gebaseerd op de empirische bevindingen.

Een terugkerende implicatie voor de beroepspraktijk betreft de noodzaak om verder te gaan dan ad-hoc initiatieven en te streven naar duurzaam, praktijkgericht professioneel leren dat theoretische perspectieven op spelen expliciet koppelt aan de uitvoering in de groep. In alle nationale analyses wordt effectieve ondersteuning in verband gebracht met context gebaseerde coaching, observatie door collega's, mentoring en praktijkgemeenschappen die de rol van leerkrachten in door kinderen geïnitieerd en door volwassenen begeleid spel verduidelijken. De rapporten wijzen op de waarde van gedeelde kaders en praktische hulpmiddelen, zoals observatiecriteria, planningsgidsen en heuristieken voor materiaalkeuze, om leidinggevend, leerkrachten in dienst, leerkrachten in opleiding en de communicatie met gezinnen te ondersteunen over hoe spel functioneert als leerproces.

Op organisatorisch niveau geven de samengevoegde analyses aan dat tijd, personeelsbezetting en routines fungeren als belangrijke randvoorwaarden. Een spel gebaseerde praktijk lijkt haalbaarder

wanneer de roosters flexibel zijn en de administratielast beperkt en wanneer de personeelsbezetting professionals de ruimte geeft actief aan het spelen deel te nemen in plaats van voornamelijk toezicht te houden. Een hoge leerkracht-kindratio, beperkte ruimte en het onvermogen om speelopstellingen tussen sessies te behouden, worden in de analyses aangeduid als terugkerende beperkingen, wat suggereert dat aanpassingen aan ratio's, routines en continuïteit van speelomgevingen praktische kansen voor verbetering zijn.

De implicaties voor de leeromgeving wijzen op het belang van gerichte investeringen in infrastructuur en onderhoud. De nationale syntheses leggen een verband tussen ongelijkheden in binnen- en buitenruimtes en ongelijke speelmogelijkheden en benadrukken de rol van flexibele indelingen, verrijkte buitenruimtes, diverse en open materialen en aanpassingen op het gebied van toegankelijkheid bij het ondersteunen van inclusief spelen. Het upgraden en onderhouden van speelomgevingen, met name buitenruimtes, komt in de analyses naar voren als een overkoepelende prioriteit.

Op beleids- en inspectieniveau suggereren de rapporten dat afstemming tussen curriculumkaders, inspectiecriteria en verantwoordingsmechanismen van cruciaal belang is voor het legitimeren van spelgerichte benaderingen. Wanneer inspectieprioriteiten de nadruk leggen op zichtbare academische resultaten, wijzen de analyses op het risico dat door kinderen geleid spel en begeleid sociaal-dramatisch leren in de praktijk gemarginaliseerd worden. Het explicieter verankeren van spelen in inspectiekaders, het aanpakken van gemeentelijke of provinciale afhankelijkheden die infrastructurele verbeteringen vertragen, en het toewijzen van middelen via gerichte financieringsmechanismen worden aangemerkt als richtingen die een consistentere implementatie zouden kunnen ondersteunen.

Met betrekking tot de betrokkenheid van het gezin en de gemeenschap wijzen de samengevoegde bevindingen op het belang van duurzame en gestructureerde communicatie over leren door spelen. De analyses wijzen op de waarde van gezamenlijk ontwikkelde activiteiten, workshops en gezamenlijke documentatie die het leren van kinderen zichtbaar maken in zowel de thuis- als de onderwijssetting, met name tijdens overgangen en in contexten waar academische verwachtingen een prominente rol spelen.

Wat betreft toekomstige agenda's komen de nationale rapporten overeen dat er behoefte is aan het opbouwen van samenhangende ecosystemen voor spelen. De analyses benadrukken systematische professionele ontwikkeling in alle stadia van de loopbaan; initiële lerarenopleiding die laboratoriumactiviteiten, observatie en beoordeling van spelen, klas- en gedragsmanagement en inclusieve spelbegeleidingsstrategieën, praktijkervaringen en benaderingen die inspelen op culturele, sociaaleconomische en ontwikkelingsdiversiteit integreert. Verschillende teams wijzen ook op het

potentieel van modulaire en schaalbare opleidingsformats, waaronder blended of online modellen, om duurzaam leren in verschillende professionele rollen te ondersteunen.

Binnen dit gedeelde transnationale kader zijn context specifieke aandachtspunten te onderscheiden. In Cyprus wijst de analyse op het versterken van de samenhang tussen theoretische voorbereiding en de implementatie van spelen in de klas binnen de lerarenopleiding, met name met betrekking tot beoordeling, inclusie en klasmanagement. In Griekenland benadrukt de synthese de noodzaak van meer systematische professionele ontwikkeling, beleidsmaatregelen om de prioriteiten in het curriculum opnieuw in evenwicht te brengen, regulering van de verhouding tussen leerkrachten en kinderen, en nationale investeringen in infrastructuur, met name buitenomgevingen. In Litouwen benadrukt de analyse de ontwikkeling van duidelijke theoretische kaders en praktische hulpmiddelen om de rol van leerkrachten in verschillende vormen van spel te verduidelijken, materiaalkeuze te begeleiden, het educatieve gebruik van technologie aan te pakken en de communicatie met gezinnen te ondersteunen. In Nederland wijst de synthese op een sterkere integratie van spel in het curriculum en de inspectiekaders, versterking van professionele leergemeenschappen en leiderschapsontwikkeling, en het beschikbaar stellen van materialen en buitenruimtes. In Portugal schetst de analyse een systematische agenda die onder meer voorziet in versterking van de initiële en voortgezette professionele ontwikkeling, reorganisatie van routines en groepsstructuren om langdurig spelen te beschermen, investeringen in flexibele en toegankelijke omgevingen, consolidatie van samenwerkingsgerichte professionele culturen en benutting van bestaande institutionele sterke punten.

Kortom, deze bevindingen schetsen een krachtige agenda voor het consolideren van spelpedagogiek in het vroegschoolse onderwijs en het sturen van de volgende fasen van het EDUPLAY-project. Belangrijke prioriteiten zijn onder meer het ontwikkelen van professionele voorbereiding die is afgestemd op de gesignaleerde behoeften van schoolleiders, leraren in functie en leraren in opleiding; het versterken van professionele samenwerking om de samenhang tussen KOJK-teams te ondersteunen; en het verspreiden van bewijsmateriaal om de maatschappelijke en beleidsmatige erkenning van spelen als fundamentele educatieve waarde en praktijk te verbreden.

3.5. TRANSNATIONALE CONCLUSIES VAN HET VELDONDERZOEK

Het transnationale veldonderzoek dat is uitgevoerd in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal biedt een gesitueerd en veelzijdig beeld van hoe spelen momenteel wordt begrepen en toegepast binnen een reeks KOJK-omgevingen. Op basis van interviews, focusgroepen en observaties in de klas met schoolleiders, leraren in opleiding en leraren in dienst, zijn de bevindingen niet bedoeld om nationale systemen als geheel weer te geven, maar om patronen en spanningen te signaleren die in de deelnemende contexten naar voren kwamen.

Binnen dit kader erkenden de deelnemers spelen consequent als een betekenisvol onderdeel van het leren en welzijn van kinderen. Tegelijkertijd benadrukken hun verslagen hoe het pedagogisch gebruik van spelen wordt gevormd door elkaar kruisende materiële, organisatorische, culturele en beleid gerelateerde omstandigheden. Beperkingen met betrekking tot ruimte, tijd, personeel, routines en administratieve eisen staan in wisselwerking met institutionele culturen en bestuursregelingen, wat van invloed is op hoe spelen in de dagelijkse praktijk wordt geprioriteerd en in stand gehouden.

Een belangrijk inzicht uit de vergelijkende analyse betreft de waargenomen discrepantie tussen de intenties van het curriculum en de uitvoering ervan. Hoewel nationale curricula de educatieve waarde van spelen formeel erkennen, beschreven deelnemers in verschillende contexten spanningen in verband met inspectieprioriteiten, verantwoordingsmechanismen en administratieve procedures die de pedagogische besluitvorming beïnvloeden. Deze spanningen werden niet geïnterpreteerd als een afwijzing van spelen, maar als een weerspiegeling van bredere structurele regelingen die de voorkeur geven aan zichtbare of gemakkelijk meetbare resultaten.

Naast deze uitdagingen formuleerden de deelnemers een samenhangende reeks behoeften met betrekking tot de voorwaarden die nodig zijn om spelen effectiever te ondersteunen. Deze omvatten een gedeeld conceptueel begrip van spelen, voortdurende en praktijkgerichte professionele bijscholing, organisatorische voorwaarden die continuïteit en flexibiliteit waarborgen, toegang tot aanpasbare omgevingen en materialen, en leiderschapspraktijken die spelen legitimeren als kern van het pedagogisch proces. Deze behoeften bleken onderling verbonden en systemisch te zijn, in plaats van individueel of geïsoleerd.

Uit de analyse blijkt verder dat de professionele rol en positionering bepalend zijn voor hoe spelen wordt ervaren en benaderd. Schoolleiders legden de nadruk op institutioneel leiderschap, toewijzing van middelen, personeelsbezetting en afstemming van het beleid; leraren in dienst richtten zich op de organisatie van de dagelijkse praktijk in de klas en de rol van volwassenen bij het spelen; en leraren in opleiding legden de nadruk op de voorwaarden waaronder spel gebaseerde pedagogiek wordt aangeleerd door middel van observatie, mentoring en praktijkervaringen. Samen geven deze perspectieven inzicht in hoe spelen wordt onderhandeld op verschillende niveaus van het KOJK-systeem.

Belangrijk is dat het veldonderzoek ook een reeks praktijken documenteert waarmee spelen actief wordt bevorderd in het dagelijkse pedagogische werk. In alle contexten wordt spelen ondersteund door voortdurende pedagogische keuzes met betrekking tot de organisatie van omgevingen, responsieve deelname van volwassenen, observatie en documentatie van het spel, samenwerking binnen teams en betrokkenheid van gezinnen en gemeenschappen. Wanneer institutioneel leiderschap en curriculum- of beleidskaders als ondersteunend worden ervaren, beschrijven

deelnemers een groter professioneel vertrouwen om routines en omgevingen aan te passen op een manier die het spelen van kinderen ondersteunt.

Alles bij elkaar genomen suggereren deze bevindingen dat de integratie van spelen in KOJK het best kan worden begrepen als een gesitueerde en onderhandelde praktijk die wordt gevormd door de interactie tussen professionele kennis, institutionele omstandigheden en beleidskaders. Hoewel deze interacties niet kunnen worden generaliseerd buiten de deelnemende contexten, bieden ze inzichten die kunnen dienen als basis voor reflectie, professioneel leren en beleidsdialogoog binnen het EDUPLAY-project en aanverwante initiatieven.

CONCLUSIES

Dit transnationale rapport biedt een gestructureerde synthese van het beschikbare bewijs over de status van spelen in KOJK in Cyprus, Griekenland, Litouwen, Nederland en Portugal, op basis van een geïntegreerde analyse van beleidsdocumenten, onderzoeksliteratuur en veldwerk dat is uitgevoerd in het kader van het EDUPLAY-project. Door deze drie analytische lijnen samen te brengen, belicht het rapport terugkerende patronen, gedeelde uitdagingen en convergentiepunten in het onderzochte materiaal, terwijl het aandacht blijft besteden aan de diversiteit van nationale contexten en institutionele regelingen waarin spelen plaatsvindt. Belangrijk is dat de analyse is gebaseerd op geselecteerde beleidsdocumenten, gepubliceerde empirische studies en doelbewust samengestelde veldwerksteekproeven (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025), waardoor een op bewijzen gebaseerd perspectief wordt geboden zonder te pretenderen de nationale KOJK-systemen in hun geheel te vertegenwoordigen.

Uit het bureauonderzoek naar overheidsbeleid blijkt dat de nationale curricula en richtlijnen spelen consequent als centraal element van KOJK aanmerken en in verschillende gevallen expliciet erkennen als een recht van het kind. Tegelijkertijd zijn er duidelijke verschillen in de manier waarop spelen wordt gedefinieerd en geoperationaliseerd, vooral over de balans tussen door kinderen geïnitieerde en door volwassenen begeleide vormen van spelen, het niveau van pedagogische specificiteit en de beschikbaarheid van praktische hulpmiddelen en monitoringinstrumenten die op spelen zijn gericht. In verschillende gevallen lijken beleidskaders spel retorisch sterk te ondersteunen, terwijl ze beperktere richtlijnen bieden over de rol van leerkrachten, de toegang tot vrij toegankelijke middelen en procedures voor formatieve beoordeling van spel, wat wijst op de noodzaak van meer samenhang tussen de intenties van het curriculum en de ondersteuning bij de uitvoering ervan.

Het transnationale literatuuronderzoek bevestigt de analyse dat spelen voordelen biedt voor het leren en de ontwikkeling van kinderen op sociaal, emotioneel en cognitief gebied. Tegelijkertijd brengen de studies voortdurende conceptuele en praktische spanningen aan het licht, waaronder tegenstellingen tussen spelen en leren, de neiging om prioriteit te geven aan gestructureerde of resultaatgerichte activiteiten, en onzekerheid over de pedagogische rol van volwassenen in verschillende vormen van spelen. Structurele beperkingen (zoals beperkte tijd voor ononderbroken spelen, strikte routines, een omgeving met te weinig middelen en een hoge leerkracht-kind ratio) komen ook naar voren in de literatuur, naast terugkerende bezorgdheid over kansengelijkheid en inclusie, meertaligheid en gender. Hoewel de bewijsbasis per land en thema nog steeds ongelijk is, wijst de literatuur op consistente professionele en systemische uitdagingen die aandacht verdienen.

Bevindingen uit het veldonderzoek plaatsen deze kwesties verder in context door te belichten hoe spelen wordt ervaren en onderhandeld binnen deelnemende KOJK-instellingen. In alle instellingen beschrijven professionals onderling samenhangende beperkingen die verband houden met ruimte, materialen, routines, personeelsbezetting en verantwoordingsdruk. Tegelijkertijd maken de veldgegevens de voorwaarden zichtbaar die spel gebaseerde pedagogiek mogelijk maken,

waaronder pedagogisch leiderschap dat tijd voor spel beschermt, gedeelde professionele taal rond doelen en volwassenrollen, doelbewust ontwerp van de omgeving, formatieve observatie- en documentatiepraktijken, en voortdurend, in de praktijk ingebed professioneel leren door middel van modellering, coaching en gezamenlijke reflectie. Communicatie met gezinnen blijkt ook een belangrijke factor te zijn bij het afstemmen van de verwachtingen v en rond spel, met name met betrekking tot buitenspelen en risicovol spelen en ideeën over schoolrijpheid.

Het rapport erkent ook de beperkingen die inherent zijn aan een transnationale synthese op basis van nationale rapporten (Araújo et al., 2025; Birbili & Natsiou, 2025; Boland et al., 2025; Brédikytė et al., 2025; Loizou et al., 2025) vergeleken met samengevoegde primaire datasets. Ondanks inspanningen om de contextuele specificiteit te behouden en bronnen te trianguleren, beperkt de heterogeniteit in steekproeven, methoden en analytische focus de directe vergelijkbaarheid tussen landen, en blijven sommige veld gebaseerde indicatoren beschrijvend in plaats van gekwantificeerd. Deze beperkingen versterken echter de centrale conclusie van het rapport: om van retorische goedkeuring van spelen naar een duurzame, doelgerichte en inclusieve implementatie ervan te komen, is coherente en gecoördineerde actie op meerdere niveaus van het KOJK-systeem nodig.

Dit rapport biedt een stevige basis voor de volgende werkpakketten van het EDUPLAY-project. Het project bouwt voort op de gesignaleerde behoeften en veelbelovende praktijken om samenhangende, praktijkgerichte hulpmiddelen te ontwikkelen die pedagogisch professionals, leerkrachten en leidinggevendenden ondersteunen bij het versterken van spel gebaseerde pedagogiek in diverse contexten. Via toegankelijke professionaliseringsmogelijkheden wil EDUPLAY KOJK-professionals en schoolleiders helpen om tijd voor spel te bewaken, speelleeromgevingen te herontwerpen, routines af te stemmen en de ontwikkeling van kinderen te volgen binnen spelgerichte curricula. Binnen de context van groeiende publieke en professionele aandacht voor spelen, buitenspelen en autonomie van kinderen, beoogt EDUPLAY bij te dragen aan professionele ontwikkeling en bredere erkenning van spelen als een kernwaarde in het onderwijs en de opvang van jonge kinderen.

BIJLAGE A - ONDERZOEKSPROTOCOL VOOR BUREAU- EN VELDONDERZOEK

Deze bijlage komt overeen met de belangrijkste onderdelen van de richtlijnen die zijn opgesteld door het team van de School of Education van het Polytechnic Institute of Porto (Araújo et al., 2025) en die door alle partners uit de vijf landen zijn besproken en beoordeeld. De bijlage is opgesteld in overeenstemming met de aanvraag die is ontworpen en goedgekeurd door het Erasmus+ Agentschap.

De volledige referentie voor dat document is als volgt:

Araújo, S. B., Magalhães, S., Nogueira, S., & Barros, S. (2025). *EDUPLAY-project – Bevordering van hoogwaardige KOJK door middel van onderwijs en spel in dagopvang: richtlijnen, methodologie en instrumenten voor desk- en veldonderzoek*. Polytechnisch Instituut van Porto.

Inleiding

Het EDUPLAY-project heeft als eerste doelstelling het in kaart brengen van de behoeften en uitdagingen van (aankomende) professionals en schoolleiders bij het gebruik van spel in KOJK. Om deze doelstelling te verwezenlijken, zal bureau- en veldonderzoek worden uitgevoerd om gedegen kennis te vergaren over de stand van zaken op het gebied van spel in KOJK in de deelnemende landen, op het niveau van nationaal beleid, onderzoeksresultaten, initiatieven voor professionele ontwikkeling en praktijken.

De specifieke doelstellingen van dit werkpakket (WP2) zijn: (a) het in kaart brengen van de huidige uitdagingen en hiaten in KOJK-systemen met betrekking tot het gebruik van spelpedagogiek en relevant beleid; (b) het in kaart brengen van de opleidingsbehoeften van leraren en schoolleiders in opleiding en in dienst om effectief gebruik te maken van spel bij het bevorderen van het leren van kinderen; (c) het in kaart brengen van de huidige spelpraktijken in de hele dagopvang van de deelnemende landen.

De huidige gids dient als een onderzoeksplan waarin de methodologie en rapportage worden beschreven die door de partners moeten worden gebruikt voor de uitvoering en levering van WP2, taken 1 tot en met 7.

Het team van ESE | P.Porto, als leider van WP2, heeft richtlijnen en procedures voor gegevensverzameling verstrekt, deze met de partners besproken en beoordeeld, om een rapport voor elk land op te stellen, gevolgd door een transnationaal rapport.

De indicatoren voor WP2 zijn:

- Aantal bestaande documenten dat op lokaal, nationaal en internationaal niveau is geanalyseerd.
- Aantal verwijzingen naar huidige behoeften en uitdagingen.
- Aantal interviews met KOJK-schoolleiders om de behoeften op schoolniveau in kaart te brengen.
- Aantal focusgroep discussies met KOJK-leraren in dienst om de huidige uitdagingen en behoeften op klasniveau in kaart te brengen.
- Aantal observaties door middel van studiebezoeken door docenten in opleiding om de behoeften op het gebied van lerarenopleiding in kaart te brengen.

De streefwaarden zijn:

- Minimaal 50 documenten en rapporten (in totaal).
- Minimaal 50 referenties van eerdere studies (in totaal).
- Minimaal 25 interviews met KOJK-schoolleiders in dienst (5 in elk land).
- Minimaal 10 focusgroep discussies met KOJK-leraren in dienst (2 focusgroepen met in totaal 20 leraren per land).
- Minimaal 50 observaties door middel van studiebezoeken door docenten in opleiding (10 in elk land).

DEEL I. BUREAUONDERZOEK: BEOORDELING EN ANALYSE VAN HET HUIDIGE BELEID EN DE HUIDIGE ONDERZOEKSLITERATUUR

1. Overzicht en analyse van het huidige beleid

DEFINITIE EN DOELSTELLING

Het overzicht en de analyse van het huidige beleid omvat het in kaart brengen van bestaand onderwijsbeleid, regelgeving/wettelijke documenten, overheidsrapporten, aanbevelingen van adviesorganen en andere officiële documenten en gegevens met betrekking tot het gebruik van spel in KOJK, waarbij wordt geanalyseerd hoe spel in de deelnemende landen wordt geconceptualiseerd, gepromoot en/of gereguleerd.

SOORT DOCUMENTEN

Elke partnerorganisatie is verantwoordelijk voor het uitvoeren van bureauonderzoek op nationaal niveau met behulp van intern beschikbare databases (bijv. websites/platforms van de overheid).

Om deze activiteit te voltooien zijn minimaal 50 documenten en rapporten (in totaal) nodig (minimaal 10 per land), waaronder:

- nationale, regionale, gemeentelijke/lokale wetgeving inzake KOJK;
- Curriculum/curriculumkaders;
- Specifieke richtlijnen/brochures ter ondersteuning van de implementatie van curricula;
- Beleidsdocumenten en strategische plannen;
- officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten;
- Internationale overeenkomsten of aanbevelingen die nationaal zijn aangenomen (bijv. UNCRC).

DATABASE

Er wordt een database opgezet, die bijdraagt aan Deliverable D2.1 – Dataset. Hiervoor wordt een Excel-bestand bijgevoegd (**Database_Policies**) waarin elke partner de geselecteerde informatie kan samenvatten, namelijk:

- Land, titel van het document, volledige referentie (APA-stijl), link indien beschikbaar, type document (*zie hierboven), uitgevende instantie;
- Verwijzingen naar spelen (bijv. "vrij spelen"; "gestructureerd spelen"); de focus ligt op het signaleren van de gebruikte woorden);
- Definities van spelen (citaten/fragmenten uit de tekst);
- Doelen/doelstellingen in verband met spelen of het belang ervan (citaten/fragmenten);
- Aanbevelingen/richtlijnen voor pedagogische spelpraktijken (citaten/fragmenten);
- Verwijzingen naar bronnen of ondersteuning voor spelen (bijv. initiatieven voor professionele ontwikkeling);
- Rol van de leerkracht (citaten/fragmenten);
- Monitoring- en evaluatiemechanismen (korte beschrijving waarin wordt uitgelegd hoe monitoring en evaluatie plaatsvinden);
- Organisatie van het document (vermeld of er een speciaal hoofdstuk aan spelen is gewijd en/of of spelen in het hele document wordt genoemd);
- Kwesties met betrekking tot vertaling/nationale terminologie (korte beschrijving).

NATIONAAL RAPPORT "BEOORDELING EN ANALYSE VAN HET HUIDIGE BELEID"

Er zal een nationaal rapport van 5-7 pagina's (in het Engels) worden opgesteld waarin de belangrijkste aspecten van het nationale KOJK-systeem en het beleid met betrekking tot spelen in KOJK-omgevingen worden belicht, als bijdrage aan Deliverable D2.2 – Nationale behoefteanalyserapporten en Deliverable D2.3 – Transnationaal behoefteanalyserapport. Het rapport zal als volgt zijn opgebouwd:

i. Inleiding

Een korte presentatie van de inhoud en de doelstellingen van het bureauonderzoek (1-2 alinea's).

ii. Korte inleiding tot het KOJK-systeem van elk partnerland

Tekst waarin de soorten KOJK-instellingen / bestuur / leeftijdscategorieën van kinderen / staat of publieke sector / is het verplicht en vanaf welke leeftijd? / de rol van de lokale overheid, indien van toepassing, worden beschreven.

Nationale bronnen en openbaar toegankelijke databases zoals Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice>) en SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>) kunnen worden gebruikt om deze korte karakterisering te ondersteunen.

iii. Carrière en professionele ontwikkeling van leerkrachten in het onderwijs voor jonge kinderen

Tekst waarin de initiële beroepsopleiding van leerkrachten in het onderwijs voor jonge kinderen wordt beschreven / mogelijkheden voor professionele ontwikkeling / publieke perceptie van leerkrachten in het

onderwijs voor jonge kinderen / behoud van werkgelegenheid / mogelijkheden voor loopbaanontwikkeling / motivatie van leerkrachten en aantrekkelijkheid van hun beroep / relevant onderzoek. Openbaar toegankelijke databases zoals Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice>) en SEEPRO (<https://www.seeepro.eu>) kunnen deze korte karakterisering ondersteunen.

iv. Welke inspanningen zijn er geleverd met betrekking tot de ontwikkeling en uitvoering van overheidsbeleid om spelen in KOJK-omgevingen aan te pakken?

Schrijf een tekst met een overzicht van relevante nationale, regionale, gemeentelijke/lokale beleidsrichtlijnen, officiële documenten en rapporten over spelen in KOJK-omgevingen (bijv. het nationale curriculum voor onderwijs voor jonge kinderen). Aspecten die in overweging moeten worden genomen zijn onder meer (a) het concept van spelen dat ten grondslag ligt aan het beleid; (b) vermeldingen van het belang of de doelstellingen ervan (c) aanbevelingen/richtlijnen voor pedagogische (speel)praktijken; (d) verwijzingen naar middelen of ondersteuning voor spelen (bijv. initiatieven voor professionele ontwikkeling); (e) de rol van de leerkracht; (f) monitoring - en/of evaluatiepraktijken; (g) het belang van spelen in de opzet van het document; (h) kwesties in verband met vertaling/nationale terminologie; (i) andere aspecten die specifiek zijn voor het land.

v. Referenties

2. Beoordeling en analyse van onderzoeksliteratuur

DEFINITIE EN DOELSTELLING

Elke partner zal een literatuuronderzoek uitvoeren, waarbij de nadruk ligt op nationale bronnen, om de status van spelen in KOJK-contexten grondig te beoordelen, en in het bijzonder de behoeften en uitdagingen/belemmeringen van leraren en schoolleiders in opleiding en in dienst bij het gebruik van spelen in KOJK-omgevingen, om zo de volgende activiteiten van EDUPLAY te informeren.

SOORT DOCUMENTEN

Elke partnerorganisatie is verantwoordelijk voor het uitvoeren van bureauonderzoek op nationaal niveau, waarbij alle relevante gegevens en bronnen (indien mogelijk inclusief onderzoek sinds 2015) worden bekeken, zoals studies, enquêtes en eerder onderzoek (artikelen, boeken, hoofdstukken uit boeken, proefschriften, masterscripties, verslagen, enzovoort). Peer-reviewed publicaties verdienen de voorkeur.

Er zijn minimaal 50 referenties van eerdere studies (in totaal, alle partners) nodig om deze activiteit te voltooien.

DATABASE

Er wordt een Excel-bestand verstrekt, dat bijdraagt aan Deliverable D2.1 – Dataset (**Database_ResearchLiterature**). Elke partner wordt gevraagd om de geselecteerde informatie samen te vatten met behulp van het Excel-bestand. Onderwerpen kunnen verplicht zijn, in overeenstemming met de aanvraag (groen gemarkeerd), of optioneel, voor verdere analyse (oranje gemarkeerd).

1. Land, korte referentie, volledige referentie (APA-stijl);
2. Type document;
3. Onderzoeksvraag/doelstellingen;
4. Theoretisch kader;
5. Deelnemers/steekproef;
6. Maatregelen/instrumenten;
7. Definitie van spelen (optioneel);
8. Bevindingen/resultaten:
 - uitdagingen/belemmeringen voor professionals (**verplicht**) (vooropleiding en bijscholing, voorwaarden voor het implementeren van spelpraktijken (bijv. ruimtes, materialen en middelen, tijd), overig (bijv. betrokkenheid van gezinnen en/of gemeenschappen);
 - behoeften gemeld door professionals (**verplicht**);
 - praktijken/projecten/initiatieven om spelen te bevorderen (optioneel);
 - impact van spelen/verband met leerresultaten (optioneel);
 - rol van professionals (optioneel);
 - deelname van gezinnen aan spelen in KOJK (optioneel);
 - Implicaties voor de praktijk en/of het beleid/toekomstige richtingen (**verplicht**);
 - Overige informatie.

NATIONAAL RAPPORT "OVERZICHT EN ANALYSE VAN ONDERZOEKSLITERATUUR"

Er moet een nationaal rapport van 5-7 pagina's (in het Engels) worden opgesteld over relevant nationaal onderzoek en interventiestudies met betrekking tot spelen in KOJK-omgevingen die in elk partnerland zijn uitgevoerd. Dit rapport moet bijdragen aan het nationale rapport over de behoefteanalyse (Deliverable D2.2) en het transnationale rapport over de behoefteanalyse (Deliverable D2.3) en de volgende punten bevatten:

- i. Inleiding: 1-2 alinea's met een korte presentatie van de inhoud en de doelstellingen van de literatuurstudie
- ii. Wat zijn de uitdagingen/belemmeringen waarmee leerkrachten/schoolleiders in de praktijk worden geconfronteerd bij het integreren van spelen in hun praktijk, zoals gedocumenteerd in de literatuur? (**verplicht**)

Beschrijf op basis van bovenstaand onderzoek de uitdagingen die leerkrachten en schoolleiders melden in hun dagelijkse praktijk in de partnerlanden. Voorbeelden hiervan zijn vooropleiding en bijscholing, voorwaarden voor het implementeren van spelpraktijken (bijv. ruimte, materialen en middelen, tijd) of andere relevante uitdagingen/belemmeringen (bijv. betrokkenheid van gezinnen en/of gemeenschappen).

- iii. Wat zijn de behoeften die leraren/schoolleiders in dienst aangeven bij het integreren van spel in hun praktijk? (**verplicht**)

- iv. Implicaties voor de praktijk en/of het beleid / toekomstige richtingen (**verplicht**)

- v. Referenties

OPTIONEEL GEDEELTE:

Voor de nationale teams die hun literatuuronderzoek willen verdiepen, wordt een lijst met optionele onderwerpen verstrekt:

- Hoe werd spelen gedefinieerd/geconceptualiseerd in eerder onderzoek?
- Breng praktijken/projecten/initiatieven in kaart om speelmogelijkheden en -omgevingen in KOJK-omgevingen te bevorderen.

Beoordeling van alle praktijken (bijv. praktijken, pedagogische hulpmiddelen, andere projecten op nationaal niveau) die zijn ontwikkeld om spelen te bevorderen, met inbegrip van de effecten ervan op de professionele ontwikkeling en/of de resultaten van kinderen en/of de betrokkenheid van het gezin.

- Wat zijn de gedocumenteerde effecten/voordelen van spelen in KOJK voor het leren en de ontwikkelingsresultaten van kinderen?

- Wat is de rol van professionals bij het creëren van speelmogelijkheden en -omgevingen?

- Wat is de betrokkenheid van gezinnen bij spelen in KOJK?

(houd rekening met meerdere niveaus van participatie met betrekking tot spelen, aangezien communicatie over spelen, betrokkenheid bij initiatieven om te spelen, enz.

- Wat zijn de belangrijkste hiaten in het onderzoek (bijv. onderzoek gericht op gezinnen?, onderzoek met observatiemethoden?)

Aanvullende referenties

Deel II. Veldonderzoek: interviews, focusgroepdiscussies, veldobservaties

DEFINITIE EN DOELSTELLING

Als aanvulling op het bureauonderzoek zal het veldonderzoek de behoeften en uitdagingen in kaart brengen van leraren (in opleiding en in functie) en schoolleiders met betrekking tot het gebruik van spel in KOJK. Specifieke doelstellingen zijn: (a) het in kaart brengen van de huidige uitdagingen en tekortkomingen van KOJK-systemen met betrekking tot het gebruik van spelpedagogiek; (b) het in kaart brengen van de opleidingsbehoeften van leraren en schoolleiders in opleiding en in dienst om effectief gebruik te maken van spel bij het bevorderen van het leren van kinderen; (c) het in kaart brengen van de huidige spelpraktijken in de hele dagopvang van de deelnemende landen.

De procedures voor gegevensverzameling omvatten interviews, focusgroepen en observatie van KOJK-omgevingen.

De richtlijnen voor veldonderzoek schetsen een gestructureerde aanpak voor het uitvoeren van gegevensverzamelingsactiviteiten in alle deelnemende contexten. Dit omvat protocollen met de belangrijkste instrumenten, procedures en ethische overwegingen om de transparantie, integriteit, nauwkeurigheid en validiteit van het onderzoeksproces te waarborgen. Instructies voor het werven van deelnemers en de communicatie met hen zullen ook worden opgenomen.

I) INTERVIEWS MET SCHOOLLEIDERS

Er zullen individuele interviews worden gehouden met schoolleiders of andere sleutelfiguren met leidinggevende of coördinerende functies op locatieniveau.

Het doel van deze activiteit is om de behoeften en uitdagingen/belemmeringen op schoolniveau met betrekking tot de integratie van spel in KOJK-omgevingen in kaart te brengen, zoals deze door deze professionals worden ervaren.

Daartoe wordt elke partnerland gevraagd om vijf individuele interviews met dienstdoende schoolleiders te houden, om zo kwalitatieve gegevens te verzamelen voor de behoefteanalyse. De projectdatabase zal in totaal 25 interviews met schoolleiders bevatten.

Hieronder vindt u de instructies voor het afnemen van een individueel interview. Een reeks bijlagen bevat de volgende elementen: het protocol voor individuele interviews (bijlage 2, p. 22), het toestemmingsformulier voor deelnemers (bijlage 5, p. 40) en de vragenlijst met demografische gegevens (bijlage 7, p. 44).

INSTRUCTIES VOOR HET AFNEMEN VAN EEN INDIVIDUEEL INTERVIEW

De onderstaande gids wordt gebruikt om het individuele interview te structureren door de procedures en onderwerpen te benadrukken die aan bod moeten komen. De interviews worden gehouden om kwalitatieve gegevens uit elk land te verzamelen en zo de visie van schoolleiders in functie te achterhalen op uitdagingen/belemmeringen en behoeften met betrekking tot spelen in hun school. Hoewel de vragenlijst niet strikt moet worden gebruikt, moedigt de facilitator (interviewer) de deelnemers aan om onderwerpen diepgaand te onderzoeken, na te denken, hun eigen kwesties aan de orde te stellen, enz.

Facilitators: 1 facilitator (interviewer) en 1 notulist

Steekproef: De steekproefmethode die voor de gegevensverzameling wordt gebruikt, is doelgericht. Deze methode is gekozen omdat het ons doel is om de uitdagingen/belemmeringen en behoeften in kaart te brengen die in het onderwijssysteem van elke partner duidelijk aanwezig zijn.

Criteria voor de selectie van deelnemers:

- Selecteer KOJK-schoolleiders die naar verwachting niet zullen deelnemen aan andere activiteiten van WP 2 (focusgroepen, observaties).
- Probeer waar mogelijk te zorgen voor deelname van professionals die in verschillende sectoren werken (publiek, particulier non-profit, particulier for-profit) en in landelijke en stedelijke omgevingen.
- Geef de voorkeur aan deelnemers die elkaar niet kennen.

Toestemming van deelnemers: Deelnemers ondertekenen een toestemmingsformulier om deel te nemen aan het interview (zie bijlage 5). Eén exemplaar van het toestemmingsformulier wordt aan de deelnemers gegeven en een tweede exemplaar wordt bewaard door de facilitator. Deelnemers moeten worden geïnformeerd als er video- of audio-opnames worden gebruikt voor het verzamelen van gegevens, en deze informatie moet worden opgenomen in het toestemmingsformulier. Anonimisering is vereist (zie hieronder).

Demografische gegevens: Het is absoluut noodzakelijk om anonieme demografische gegevens van deelnemers te verzamelen. Vragenlijsten voor dit doel moeten via het e-platform worden uitgedeeld in geval van elektronische uitvoering van de interviews. In het geval van een persoonlijk interview moeten de gegevens aan het einde van het interview worden verzameld en bij de opnames van het interview worden bewaard (elektronische of papieren versie kan worden gebruikt).

Gegevensverzameling: De interviews kunnen worden opgenomen op video/audio indien de deelnemers daarmee instemmen, en woordelijk worden uitgeschreven voor analyse. De opnames moeten veilig worden bewaard totdat ze zijn uitgeschreven en vervolgens worden vernietigd. De transcriptie mag geen informatie bevatten waarmee personen aan specifieke uitspraken kunnen worden gekoppeld. De vertrouwelijkheid wordt strikt nageleefd, behalve wanneer openbaarmaking verplicht is op grond van lokale beleidsregels, wetten en voorschriften.

Tijd en plaats van de interviews: Het interview kan ongeveer een uur duren. Deelnemers moeten duidelijke informatie krijgen over waar en wanneer het interview plaatsvindt en hoe lang het duurt.

Protocol voor individuele interviews: Het semi-gestructureerde protocol wordt in het Engels verstrekt. Het bevat een aantal vooraf vastgestelde vragen en onderwerpen die u tijdens het interview moet behandelen. U wordt gevraagd dit aan te passen aan uw moedertaal (indien gewenst) en aan te passen aan de behoeften van uw doelgroep.

Benodigheden:

- Enkele vellen papier, pennen
- Papier en pen voor de notulist
- Video-/audiorecorder
- Protocol voor individuele interviews (toestemmingsformulieren, demografisch formulier, vragen)

II) FOCUSGROEPGESPREKKEN MET KOJK-LEERKRACHTEN IN DIENST

Het doel van deze activiteit is om de huidige uitdagingen en behoeften in kaart te brengen waarmee leerkrachten in de kinderopvang en het onderwijs voor jonge kinderen worden geconfronteerd bij het integreren van spel in hun dagelijkse praktijk. De focusgroep discussies zullen ingaan op de perceptie van leerkrachten van de rol van spel in het vroeg leren, de belemmeringen die zij ondervinden bij het implementeren van spelgerichte benaderingen en de soorten ondersteuning die zij nodig achten om het gebruik van spel in de kinderopvang en het onderwijs voor jonge kinderen te verbeteren. Deze discussies zullen ook inzicht geven in de bredere onderwijsomgeving, met inbegrip van institutionele, pedagogische en beleid gerelateerde factoren

die van invloed zijn op de spelpraktijken. Daartoe wordt elke partnerland gevraagd om twee focusgroep discussies te houden met KOJK-leerkrachten in dienst (20 leerkrachten per land).

Hieronder vindt u de instructies voor het houden van een focusgroep gesprek. De bijlage bevat de volgende elementen: het protocol voor het focusgroep gesprek (bijlage 3, blz. 25), het toestemmingsformulier voor deelnemers (bijlage 5, blz. 40) en de vragenlijst met demografische gegevens (bijlage 7, blz. 46).

INSTRUCTIES VOOR HET HOUDEN VAN EEN FOCUSGROEPGESPREK

De onderstaande gids wordt gebruikt om de focusgroep discussie (FG) te structureren door de onderwerpen te benadrukken die aan bod moeten komen. Het FG wordt gehouden om kwalitatieve gegevens uit elk land te verzamelen om de behoeften en uitdagingen van KOJK-leerkrachten in functie te signaleren met betrekking tot de integratie van spel in KOJK-omgevingen. Hoewel het niet strikt moet worden gebruikt, zoals een vragenlijst, moedigt de facilitator de deelnemers tijdens de focusgroep discussie aan om onderwerpen diepgaand te onderzoeken, na te denken, hun eigen kwesties aan de orde te stellen, enz.

Facilitators: 1 facilitator en 1 notulist

Deelnemers (steekproefomvang): minimaal 20 **leraren in dienst** in totaal (2 focusgroepen met elk 10 deelnemers).

Steekproef: De steekproefmethode die voor de gegevensverzameling wordt gebruikt, is doelgericht. We kiezen voor een doelgerichte steekproefmethode omdat we de diversiteit aan ervaringen en uitdagingen met betrekking tot spel gebaseerde praktijken in het onderwijssysteem van elke partner in kaart willen brengen.

Criteria voor het selecteren van deelnemers:

- Selecteer KOJK-leraren in dienst die naar verwachting niet zullen deelnemen aan andere activiteiten van WP 2 (interviews, observaties).
- Probeer waar mogelijk te zorgen voor deelname van professionals die in verschillende sectoren werken (publiek, particulier non-profit, particulier for-profit) en in landelijke en stedelijke omgevingen.
- Geef de voorkeur aan deelnemers die elkaar niet kennen.

Toestemming van deelnemers: Deelnemers ondertekenen een toestemmingsformulier om deel te nemen aan de focusgroep discussie. Alle deelnemers krijgen een exemplaar van het toestemmingsformulier en een tweede exemplaar wordt bewaard door de facilitator van de focusgroep. Deelnemers moeten worden geïnformeerd als er video- of audio-opnames worden gebruikt voor het verzamelen van gegevens. Deze informatie moet worden vermeld in het toestemmingsformulier.

Demografische gegevens: Het is absoluut noodzakelijk om anonieme demografische gegevens van de deelnemers aan de focusgroep te verzamelen. Hiervoor kunnen eenvoudige vragenlijsten worden uitgedeeld bij aankomst van de deelnemers (of via het e-platform van de focusgroep in geval van elektronische uitvoering van de focusgroep). In geval van een face-to-face uitvoering moeten de gegevens aan het einde van de focusgroep worden verzameld en samen met de opnames van de focusgroep worden bewaard (of via het e-platform, indien gewenst).

Gegevensverzameling: De discussies kunnen worden opgenomen op video/audio als de deelnemers daarmee instemmen en woordelijk worden uitgeschreven voor analyse. De opnames moeten veilig worden bewaard totdat ze zijn uitgeschreven en vervolgens worden vernietigd. De transcriptie mag geen informatie bevatten waarmee individuen aan specifieke uitspraken kunnen worden gekoppeld. De vertrouwelijkheid wordt strikt nageleefd, behalve wanneer openbaarmaking verplicht is op grond van lokale beleidsregels, wetten en voorschriften.

Tijd en plaats voor de focusgroep: De focusgroep kan ongeveer twee uur duren. Deelnemers moeten duidelijke informatie krijgen over waar en wanneer de focusgroep plaatsvindt en hoelang deze duurt. Als de focusgroep online plaatsvindt, mag deze niet langer dan anderhalf uur duren, met korte pauzes tussendoor.

Protocol voor focusgroep gesprekken: Het semi-gestructureerde protocol wordt in het Engels verstrekt. Het bevat een aantal vooraf vastgestelde vragen en onderwerpen die u tijdens de focusgroep moet behandelen. U wordt gevraagd dit aan te passen aan uw moedertaal (indien gewenst) en aan te passen aan de behoeften van uw doelgroep.

Herschikking van de ruimte en benodigde materialen:

- Zet de stoelen en tafels in een cirkel.
- Zet een registratietafel klaar met belangrijke documenten (toestemmingsformulier, demografische informatie, identiteitskaarten (voor alle deelnemers)).
- Zet een timer en twee audiorecorders of mobiele telefoons klaar die kunnen worden gebruikt voor opnames (zorg ervoor dat ze voldoende batterij en geheugen hebben voor minimaal twee uur opnemen).
- Zorg voor wit papier en pennen voor de deelnemers.
- Papier en pen voor de notulist (de notulist zit buiten de cirkel, voor de moderator).
- Zet een tafel klaar met snacks en een koffiezetapparaat (optioneel).

Taakverdeling

- Moderator (aan te wijzen): leidt de discussie en houdt het gesprek gaande.

Notulist (aan te wijzen): controleert de opnameapparatuur en zorgt voor de logistiek. Gaat om met onverwachte onderbrekingen en afleidingen (bijv. geluid van buitenaf).

- Maakt aantekeningen (maakt een zitplaatsenplan; noteert non-verbale activiteiten die instemming of interesse aangeven; schrijft bijzonder relevante zinnen of uitdrukkingen op).
- Indien mogelijk: nodig de persoon uit die de discussiegroep zal transcriberen als notulist.

Moderatiestrategieën in focusgroep sessies

- Verzoeken om aanvullende informatie
Kunt u dat wat beter uitleggen?
Kunt u ons een voorbeeld geven?
Zou u hier wat meer uitleg over kunnen geven?

Vertel ons meer.
Kunt u het beschrijven?

- Andere standpunten
Wil iemand iets zeggen over dit onderwerp?
Denkt iemand er anders over?
Heeft iemand een andere ervaring gehad?
Zijn er nog andere standpunten?
Wanneer een deelnemer minder betrokken is:
_____, ik wil je niet buiten de discussie houden. Wat vind jij ervan?
_____, je hebt nog geen kans gehad om te spreken. Wat vind jij hiervan?

III) OBSERVATIES VAN KOJK-OMGEVINGEN

Het doel van de veldobservaties in KOJK-omgevingen is om de behoeften van leerkrachten op het gebied van professionele ontwikkeling met betrekking tot het bevorderen van spelen in KOJK in kaart te brengen. De observaties zullen gegevens verzamelen over de huidige stand van zaken op het gebied van spelen, met inbegrip van de fysieke en pedagogische speelomgeving (binnen- en buiteninfrastructuur en -uitrusting), alsook bestaande speelpraktijken. Het doel is om een uitgebreid inzicht te krijgen in hoe spelen momenteel wordt geïmplementeerd in KOJK-omgevingen waar de hele dag door wordt gewerkt in de deelnemende landen.

Daartoe wordt elk partnerland gevraagd om minimaal 10 studiebezoeken aan KOJK-instellingen te organiseren, uitgevoerd door docenten in opleiding. Deze observaties worden ondersteund door een gestructureerd observatie-instrument dat speciaal voor dit doel is ontwikkeld. In totaal zullen 50 observaties worden opgenomen in de projectdatabase.

Hieronder vindt u de instructies voor het uitvoeren van veldobservaties. De bijlage bevat de volgende elementen: het veldobservatie-instrument (bijlage 4, p. 29), het toestemmingsformulier voor deelnemers (bijlage 5, p. 40) en het toestemmingsformulier voor deelnemers – ouders/voogden van kinderen (bijlage 6, p. 41).

INSTRUCTIES VOOR HET UITVOEREN VAN DE VELDOBSERVATIE

De onderstaande richtlijnen worden gebruikt om de veldobservatie te vergemakkelijken door de onderwerpen te benadrukken die aan bod moeten komen. De veldobservaties worden uitgevoerd om directe observatiegegevens uit elk land te verzamelen en zo de huidige praktijken met betrekking tot spelen in KOJK-instellingen in de deelnemende landen in kaart te brengen, evenals de behoeften en uitdagingen die door de leraren in opleiding zijn geïdentificeerd. Hoewel het observatieprotocol een kader biedt, worden waarnemers aangemoedigd om een reflectieve benadering te hanteren en rekening te houden met contextuele nuances en specifieke praktijken die relevant zijn voor het bevorderen van spelen in elke omgeving.

Waarnemer: docent in opleiding.

Deelnemers (steekproefomvang): minimaal 10 **leraren in opleiding** per land (in totaal 50 leraren in opleiding).

Steekproef: De steekproefmethode die voor de gegevensverzameling wordt gebruikt, is doelgericht. Voor deze aanpak is gekozen om de diversiteit van KOJK-omgevingen en de manieren waarop spelgerichte praktijken door hun teams worden bevorderd, in kaart te brengen.

Criteria voor het selecteren van KOJK-omgevingen:

- Selecteer indien mogelijk KOJK-omgevingen waarvan de professionals naar verwachting niet zullen deelnemen aan eerdere WP2-activiteiten (d.w.z. interviews of focusgroep activiteiten).
- Zorg er waar mogelijk voor dat er instellingen uit verschillende sectoren (publiek, particulier non-profit, particulier for-profit) en uit zowel landelijke als stedelijke omgevingen worden opgenomen.

Toestemming van deelnemers: Alle deelnemers die bij het observatieproces betrokken zijn (leerkrachten, ouders/voogden van kinderen) moeten voorafgaand aan de gegevensverzameling een toestemmingsformulier ondertekenen.

Alle deelnemers moeten een exemplaar van het toestemmingsformulier ontvangen en een tweede exemplaar moet door de waarnemer worden bewaard. Deelnemers moeten worden geïnformeerd als er video- of audio-opnames worden gebruikt voor het verzamelen van gegevens. Deze informatie moet worden vermeld in het toestemmingsformulier.

Toestemming van deelnemende kinderen: Bij onderzoek met jonge kinderen is het essentieel om niet alleen de formele toestemming van ouders of wettelijke voogden te verkrijgen, maar ook de toestemming van de kinderen zelf. Toestemming verwijst naar de vrijwillige en geïnformeerde instemming van het kind om deel te nemen, uitgedrukt op een manier die past bij hun ontwikkelingsniveau en voor hen betekenisvol is.

Kinderen zijn actieve deelnemers met het recht om hun bereidheid of onwil om deel te nemen aan onderzoeksactiviteiten kenbaar te maken. Dit recht moet tijdens het hele onderzoek worden gerespecteerd. Zelfs bij onderzoeken met één sessie moet instemming worden gezien als een responsief en afgestemd proces, waarbij onderzoekers te allen tijde gevoelig blijven voor de verbale en non-verbale signalen van het kind.

Om een ethische en respectvolle omgang met kinderen tijdens observationeel onderzoek in KOJK-omgevingen te waarborgen, moeten de volgende principes als leidraad dienen voor de praktijk:

- Kinderen moeten duidelijke, voor hun leeftijd geschikte informatie krijgen over de observatie, met inbegrip van het project, het doel ervan, wat er tijdens de observatie zal gebeuren en welke aspecten van hun spel zullen worden opgemerkt. Dit moet worden gecommuniceerd in eenvoudige taal, met behulp van beeldmateriaal of spel gebaseerde uitleg om ervoor te zorgen dat het wordt begrepen.
- De uitingen van instemming of afkeuring van kinderen (zowel verbaal, gedragsmatig als emotioneel) moeten serieus worden genomen. Onderzoekers moeten alert zijn op tekenen van ongemak, terugtrekking of angst.
- Zelfs bij korte, eenmalige observaties moeten onderzoekers alert blijven op het voortdurende comfort en de bereidheid van het kind om geobserveerd te worden en bereid zijn om de observatie indien nodig te onderbreken of te stoppen.

- De observatieomgeving moet veilig, vertrouwd en respectvol zijn, zodat kinderen zich veilig voelen en zich vrij kunnen uiten.
- Waarnemers moeten ernaar streven de impact van hun aanwezigheid op de deelnemers tot een minimum te beperken en zich houden aan een ethiek van "minimale inmenging" om elk gevoel van druk, stress of verstoring van het natuurlijke gedrag van het kind te verminderen.
- Bijzondere zorg moet worden besteed aan preverbale of non-verbale kinderen, wier deelname moet worden begeleid door nauwkeurige observatie van affectieve en gedragssignalen, in overeenstemming met de principes van afstemming en gevoeligheid.

Deze praktijken waarborgen de rechten en het welzijn van kinderen tijdens het onderzoek en weerspiegelen een streven naar ethische integriteit. Ze zijn in overeenstemming met het VN-Verdrag inzake de rechten van het kind, dat het recht van het kind om gehoord te worden bevestigt, en met de ethische normen van de European Early Childhood Education Research Association (EECERA).

Demografische gegevens: Deze informatie moet door de waarnemer in samenwerking met de leerkracht worden verzameld vóór de veldobservatie. Het doel is om basisgegevens over de omgeving te verzamelen (bijv. type instelling, aantal kinderen, aantal volwassenen, locatie, klasniveau, enz.). Deze gegevens helpen om de observatie in context te plaatsen en moeten worden vastgelegd met behulp van het daarvoor bestemde formulier.

Gegevensverzameling: Waarnemers moeten tijdens het bezoek schriftelijke aantekeningen maken volgens het observatieprotocol. Als er foto-, audio- of video-opnames worden gemaakt, moet vooraf toestemming worden verkregen van alle betrokken partijen (leerkrachten, ouders/voogden). De gegevens moeten veilig worden bewaard totdat ze worden vernietigd. De vertrouwelijkheid wordt strikt nageleefd, behalve wanneer openbaarmaking verplicht is op grond van lokale beleidsregels, wetten en voorschriften.

Tijdstip en setting: Elke observatie moet ten minste 40 minuten duren en worden gepland tijdens een reguliere speelperiode, binnen, buiten of beide. Elke stagiair moet vooraf (bijvoorbeeld aan het begin van de dag) met de kleuterleerkracht overleggen en beslissen wat het beste tijdstip is om het spel te observeren. Er moeten vooraf afspraken worden gemaakt met de instelling, zodat het bezoek op natuurlijke wijze in de dagelijkse routine past.

Observatie-instrument: Het observatie-instrument structureert de gegevensverzameling in vier delen, die betrekking hebben op acties vóór, tijdens en na de observatie. Het geeft aan op welke informatie de nadruk moet liggen, zoals de leeromgeving, het beschikbare materiaal, de soorten spel die worden geobserveerd en de rol van de opvoeder.

Structuur van het instrument: Het observatie-instrument bestaat uit vier delen, die allemaal moeten worden ingevuld door de stagiair. Er mag geen enkel item leeg worden gelaten:

1. Demografische kenmerken
2. Huidig gebruik van spel
3. Speelomgeving en praktijken van de leerkracht tijdens het spelen
4. Opleidingsbehoeften en uitdagingen

Hoe het instrument te gebruiken: De delen 1-3 worden in twee fasen ingevuld:

- Fase 1: begint met het verzamelen van demografische informatie (deel 1). Vervolgens vult de stagiair tijdens de klasobservatie (minimaal 40 minuten) deel 2 en 3 in op basis van wat hij/zij waarneemt. Deze antwoorden worden genoteerd in de kolom 'FASE 1'.
- Fase 2: Direct na de observatie bespreekt de stagiair de observaties die in de tool zijn geregistreerd met de docent in opleiding. Deze gezamenlijke reflectie moet worden weerspiegeld in een overeengekomen antwoord dat wordt geregistreerd in de kolom 'FASE 2'. De oorspronkelijke antwoorden uit fase 1 moeten ongewijzigd blijven.

Deel 4 wordt na de observatie ingevuld, in de eigen tijd van de stagiair (niet noodzakelijkerwijs tijdens het bezoek aan de kleuterklassen).

Materialen en voorbereiding:

- Afdrukte exemplaren van het observatie-instrument.
- Formulieren voor geïnformeerde toestemming.
- Opnameapparatuur (indien van toepassing en toegestaan).

Strategieën voor effectieve observatie:

- Blijf tijdens het bezoek zo onopvallend mogelijk.
- Noteer specifieke momenten die wijzen op spelgebaseerd leren of pedagogische ondersteuning van spel.
- Let op interacties tussen volwassenen en kinderen, dynamiek tussen leeftijdsgenoten en het gebruik van ruimte en materialen.

Handige tips voor het maken van aantekeningen:

- Aan wat voor soort spel doen de kinderen mee (symbolisch, fysiek, sociaal, enz.)?
- Hoe is de omgeving ingericht om spelen te ondersteunen?
- Welke rol spelen volwassenen tijdens het spelen van kinderen?
- Zijn er onderbrekingen, beperkingen of kansen die de speelervaring beïnvloeden?

Database (bijdrage aan Deliverable D2.1 – Dataset)

Er wordt een Excel-bestand verstrekt, dat bijdraagt aan Deliverable D2.1 – Dataset. U wordt gevraagd om de sociodemografische gegevens, geanonimiseerd, in te voeren.

Anonimisering

In alle databases, voor interviews, FG en observaties, is anonimisering nodig, waarbij aan elke individuele deelnemer een code wordt toegekend. Tijdens observaties is een extra code voor de "klaslokalen" nodig.

Gebruik voor anonimiseringsdoeleinden de volgende code voor elke deelnemer:

Landnummer, rol (letter), aantal individuele deelnemers

Cyprus 1; Griekenland 2; Litouwen 3; Nederland 4; Portugal 5

Aankomende leerkracht/student = S; Leerkracht in dienst = T; Schoolleider/coördinator/leidinggevende = H

Individuele deelnemer van 01 tot 99

Voorbeelden:

- De 5^e schoolleider geïnterviewd in Portugal: **5H05**
- De 11^e leraar geïnterviewd in Griekenland: **2T11**

Nationaal rapport "Veldonderzoek: interviews, focusgroep discussies, veldobservaties"

Er moet een nationaal rapport van 5-7 pagina's (in het Engels) worden opgesteld over het veldonderzoek naar spelen in KOJK-omgevingen dat in elk partnerland is uitgevoerd. Dit rapport moet bijdragen aan het nationale rapport over de behoefteanalyse (Deliverable D2.2) en het transnationale rapport over de behoefteanalyse (Deliverable D2.3) en de volgende punten bevatten:

- Inleiding: 1-2 alinea's met een korte presentatie van de inhoud en de doelstellingen.
- Procedures van het veldonderzoek: deelnemers, procedures voor gegevensverzameling (met speciale aandacht voor de specifieke kenmerken van elk land) (1-2 pagina's)
- Belangrijkste bevindingen
 - Wat zijn de uitdagingen/belemmeringen waarmee KOJK-leraren/schoolleiders in de praktijk worden geconfronteerd bij het integreren van spel in hun praktijk, zoals beschreven in de literatuur? **(verplicht) (1 pagina)**

Beschrijf op basis van bovenstaand onderzoek de uitdagingen die leerkrachten en schoolleiders melden in hun dagelijkse praktijk in de partnerlanden. Voorbeelden hiervan zijn vooropleiding en bijscholing, voorwaarden voor het implementeren van spelpraktijken (bijv. ruimte, materialen en middelen, tijd) of andere relevante uitdagingen/belemmeringen (bijv. betrokkenheid van gezinnen en/of gemeenschappen).
 - Wat zijn de behoeften die leraren/schoolleiders aangeven bij het integreren van spel in hun praktijk? Er moet speciale aandacht worden besteed aan opleiding. **(verplicht) (1 pagina)**
 - Huidige status en praktijken van spelen in dagopvang (breng praktijken/projecten/initiatieven in kaart om speelmogelijkheden en -omgevingen in KOJK-omgevingen te bevorderen) en behoeften en uitdagingen die door leraren in opleiding worden genoemd. **(verplicht) (2 pagina's)**

Bijvoorbeeld praktijken, pedagogische hulpmiddelen, projecten die zijn ontwikkeld om spelen te bevorderen, met inbegrip van de effecten ervan op de professionele ontwikkeling en/of de resultaten van kinderen, en/of de betrokkenheid van gezinnen.
- Implicaties voor de andere WP's van het project, en voor de praktijk en/of het beleid/toekomstige richtingen **(verplicht) (1 pagina)**

v. Referenties

Optionele sectie:

Voor de nationale teams die de optionele vragen zullen opnemen, wordt een lijst met aanvullende onderwerpen verstrekt:

- Hoe werd spelen door de deelnemers gedefinieerd/geconceptualiseerd?
- Wat is de waargenomen impact/de waargenomen voordelen van spelen in KOJK voor het leren en de ontwikkelingsresultaten van kinderen?
- Wat is de rol van professionals bij het creëren van speelmogelijkheden en -omgevingen?
- Wat is de betrokkenheid van gezinnen bij spelen in KOJK?

(Houd rekening met meerdere niveaus van deelname aan spelen, aangezien communicatie over spelen, betrokkenheid bij initiatieven om te spelen, enz.

PROTOCOL VOOR INDIVIDUELE INTERVIEWS

Deel A - Welkom en instructies

1. Welkom: *Welkom en bedankt dat u bereid bent om deel te nemen aan dit interview. U bent gevraagd om deel te nemen omdat uw mening belangrijk voor ons is. Uw perspectief wordt zeer gewaardeerd en we stellen uw tijd en bereidheid om bij te dragen aan dit onderzoek zeer op prijs.*

Mijn naam is (XXX) en mijn collega is (XXX in XXX). XXX is hier vandaag om mij te helpen door aantekeningen te maken en het interviewproces te ondersteunen.

2. Korte introductie: *Dit interview maakt deel uit van het EDUPLAY-project, dat tot doel heeft de behoeften en uitdagingen in kaart te brengen waarmee professionals in de kinderopvang en het onderwijs voor jonge kinderen worden geconfronteerd bij het integreren van spelen in het onderwijs aan jonge kinderen. Het interview duurt ongeveer een uur. Ik zal u een reeks vragen stellen over uw ervaringen, percepties en praktijken met betrekking tot spel in uw onderbouwcontext. Aarzel niet om mij te vragen een vraag te herhalen of te verduidelijken indien nodig. Verder zal ik zo min mogelijk ingrijpen, zodat u uw mening vrijelijk kunt geven.*

3. Anonimiteit/vertrouwelijkheid: *Om hoogwaardige gegevens te verzamelen, vinden wij het nuttig om opnames van het interview te maken. Door de opnames te bekijken, krijgen we meestal meer informatie die nuttig kan zijn om de belangrijkste uitdagingen en moeilijkheden waarmee u te maken heeft in kaart te brengen. Hoewel het interview op audio wordt opgenomen, verzeker ik u dat het interview geanonimiseerd zal worden. De opnames worden veilig bewaard in een afgesloten ruimte/veilige gegevensopslag totdat ze woordelijk zijn uitgeschreven, waarna ze worden vernietigd. De uitgeschreven notities van het interview bevatten geen informatie waarmee individuele proefpersonen aan specifieke uitspraken kunnen worden gekoppeld. Mag ik het interview opnemen om een nauwkeurige gegevensverzameling te ondersteunen? Als u hiermee akkoord*

gaat, onderteken dan het toestemmingsformulier of klik in het geval van een online interview op de knop 'opname accepteren'.

4. Basisregels:

- U mag elke vraag overslaan die u niet wilt beantwoorden.
- U wordt aangemoedigd om vrijuit en eerlijk te spreken.
- Alles wat u deelt, blijft vertrouwelijk en wordt alleen gebruikt voor onderzoeksdoeleinden.
- Als u op enig moment het interview wilt stoppen, staat het u vrij dat te doen.

5. De begeleider overhandigt het toestemmingsformulier: Volgens de richtlijnen voor onderzoeksethiek moeten de deelnemers hun toestemming geven voordat ze aan het interview deelnemen. Lees het toestemmingsformulier zorgvuldig door. Door het te ondertekenen, bevestigt u dat u het doel van het interview begrijpt en akkoord gaat met deelname.

"Heeft u nog vragen?" (de begeleider beantwoordt eventuele vragen).

6. De facilitator overhandigt het demografische formulier: Neem nu even de tijd om deze demografische vragenlijst in te vullen. Schrijf uw naam er niet op.

Bij een e-interview moeten het toestemmingsformulier en het demografische formulier ongeveer 1 week voor het interview naar de deelnemers worden gestuurd, gevolgd door een herinnering 2-3 dagen voor het e-interview.

7. Vervolgens zet de facilitator de recorder aan: Oké, laten we beginnen.

Deel B - Individueel interview

Opwarmen: Kunt u zich even voorstellen en uw rol binnen uw instelling/onderbouw beschrijven?

Deel een mooie herinnering die u heeft aan spelen toen u nog een kind was.

Inleidende vraag:

Dit interview richt zich op uw ervaringen en opvattingen over het gebruik van spelen in het vroegschoolse onderwijs. We zijn vooral geïnteresseerd in hoe spelen is geïntegreerd in de praktijk van uw onderbouw, welke uitdagingen u tegenkomt en welke ondersteuning volgens u nodig is om spelenderwijs leren te verbeteren.

Leidende vragen:

1. Hoe wordt spelen momenteel geïntegreerd in de onderwijspraktijken van uw school? (**verplicht**)
2. Kunt u succesvolle praktijken, projecten of initiatieven met betrekking tot spelen delen die op uw school zijn geïmplementeerd? (**verplicht**)
3. Beschrijf hoe u als hoofdonderwijzer/coördinator spelen bevordert. (Geef specifieke voorbeelden). (**verplicht**)

4. *Over welke middelen beschikt uw instelling, of specifieke afdelingen binnen uw instelling, om spelen te bevorderen? (verplicht)*
5. *Met welke uitdagingen of belemmeringen worden u en uw team geconfronteerd bij het implementeren van spelgerichte praktijken? (verplicht)*
6. *Welke ondersteuning of middelen zouden u en uw team helpen om spelen beter te integreren in de praktijken van uw school? (verplicht)*
7. *Welke mogelijkheden voor professionele ontwikkeling waren er voor u en uw personeel op het gebied van spel gebaseerd leren? Hoe effectief waren deze? Welke andere mogelijkheden voor professionele ontwikkeling zouden u en uw team nodig hebben op dit gebied? (verplicht)*
8. *Welke (andere) dringende behoeften signaleert u in uw school om ervoor te zorgen dat spelen effectief wordt gebruikt om het leren en de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen? (verplicht)*
9. *In hoeverre ondersteunen of belemmeren nationale, regionale of lokale beleidsmaatregelen het gebruik van spel in KOJK-omgevingen? (verplicht)*
10. *Wat zijn volgens u de belangrijkste voordelen van het integreren van spel in het vroegschoolse onderwijs?*
11. *Hoe ziet u de rol van de directeur bij het faciliteren van spel?*
12. *Wat voor soort facilitators bent u tegengekomen bij het ontwikkelen of stimuleren van spelgerichte praktijken op uw school?*
13. *Hoe zijn gezinnen en de bredere gemeenschap betrokken bij of beïnvloeden ze de spelpraktijken op uw school?*
14. *Afsluitende vragen: Van alle onderwerpen die we hebben besproken, wat zijn volgens u de belangrijkste kwesties voor het verbeteren van spelgericht leren in het vroegschoolse onderwijs? Is er nog iets dat u wilt toevoegen dat we niet hebben behandeld? (verplicht)*

Conclusie: *Bedankt voor uw deelname. Dit was een zeer productieve discussie. Uw mening is van grote waarde voor het project. We hopen dat u dit interview interessant en waardevol vond. Als u ergens ontevreden over bent of een klacht wilt indienen, neem dan contact op met (XXXXX). Ik wil u eraan herinneren dat alle opmerkingen in dit rapport anoniem zullen worden weergegeven. [Bevestig dat het ingevulde demografische formulier en het ondertekende toestemmingsformulier zijn overhandigd]*

PROTOCOL VOOR FOCUSGROEPGESPREKKEN

Deel A - Welkom en instructies

1. Welkom: *Welkom en bedankt dat u bereid bent deel te nemen aan deze focusgroep discussie. U bent gevraagd om deel te nemen omdat uw mening belangrijk voor ons is. Wij hechten veel waarde aan uw perspectief en stellen uw tijd en bereidheid om bij te dragen aan dit onderzoek zeer op prijs.*

Mijn naam is (XXX) en mijn collega is (XXX in XXX). XXX is hier vandaag om mij te assisteren en te helpen tijdens deze focusgroep.

2. Korte introductie: *Deze focusgroep discussie maakt deel uit van het EDUPLAY-project, dat tot doel heeft de behoeften en uitdagingen in kaart te brengen waarmee professionals in de kinderopvang en het kleuteronderwijs worden geconfronteerd bij het integreren van spel in het onderwijs voor jonge kinderen. Deze*

focusgroep duurt ongeveer twee uur. Ik zal u een reeks vragen stellen over uw ervaringen, percepties en praktijken met betrekking tot spel in uw klas. Ik hoop dat deze vragen de discussie onder u zullen stimuleren. Ik zal niet deelnemen aan de discussie, maar ik ben hier om de sessie te modereren door de tijd bij te houden, de deelname van alle leerkrachten aan te moedigen en ervoor te zorgen dat alle onderwerpen die ons interesseren, aan bod komen. U kunt mij vragen om een vraag te herhalen als dat nodig is, maar verder zal ik zo min mogelijk bijdragen.

Ieder van jullie heeft zijn of haar naam voor zich staan, zodat we ieders naam kunnen onthouden. Voel je niet verplicht om elke keer te reageren. Als je wilt voortbouwen op iets wat een andere collega heeft gezegd, als je het eens of oneens bent, als je een voorbeeld wilt geven, doe dat dan gerust. Jullie kunnen ook onderling over deze kwesties praten. Ik ben hier om vragen te stellen, te luisteren en ervoor te zorgen dat iedereen de kans krijgt om te spreken. We zijn erg geïnteresseerd in elkaars mening. Gezien de verwachte duur van deze discussie kan ik, als iemand te lang aan het woord is, vragen om andere collega's aan het woord te laten, en als iemand te weinig zegt, kan ik om zijn of haar mening vragen. We willen echt dat iedereen de kans krijgt om zijn of haar ideeën te delen. De XXXX _____ (notulist) is hier om mij bij deze taken te ondersteunen, terwijl hij/zij ook enkele logistieke aspecten regelt en aantekeningen maakt.

Als u een mobiele telefoon heeft, schakel deze dan uit. Als u een telefoontje moet beantwoorden, ga dan naar buiten. U mag opstaan om te eten of te drinken wanneer u dat wilt (als dat beschikbaar is).

[Pas deze instructies aan in geval van een e-focusgroep]

3. Anonimiteit/vertrouwelijkheid: *Als onderdeel van ons streven om gegevens van hoge kwaliteit te verzamelen, hebben we gemerkt dat het nuttig is om opnames van de sessie te maken. Het bekijken van opnames levert ons meestal meer informatie op die nuttig kan zijn voor het signaleren van de belangrijkste uitdagingen en moeilijkheden waarmee u te maken heeft. Hoewel de sessie wordt opgenomen, wil ik u verzekeren dat de discussie anoniem zal blijven. De opnames worden veilig bewaard in een afgesloten ruimte/veilige gegevensopslag totdat ze woordelijk zijn uitgeschreven, waarna ze worden vernietigd. De uitgeschreven notities van de focusgroep bevatten geen informatie waarmee individuele deelnemers aan specifieke uitspraken kunnen worden gekoppeld. Mag ik de discussie opnemen om het herinneren te vergemakkelijken? Als u hiermee akkoord gaat, moet u op de aangegeven plaats op het toestemmingsformulier tekenen/op de knop 'opname accepteren' drukken om door te gaan.*

4. Basisregels:

- De belangrijkste regel is dat er slechts één persoon tegelijk spreekt. Het kan verleidelijk zijn om in te springen wanneer iemand aan het woord is, maar wacht alstublieft tot deze persoon klaar is. U hoeft echter niet in een bepaalde volgorde of op een bepaalde manier te spreken.*
- Geef zo nauwkeurig mogelijk antwoord en commentaar. Ik en de andere deelnemers aan de focusgroep zouden het op prijs stellen als u zich zou onthouden van het bespreken van de opmerkingen van andere groepsleden buiten de focusgroep. Als er vragen of discussies zijn waar u niet op wilt antwoorden of aan wilt deelnemen, hoeft u dat niet te doen, maar probeer wel zo veel mogelijk te antwoorden en mee te doen.*

- *Er zijn geen goede of foute antwoorden. Als u iets te zeggen heeft, doe dat dan. U hoeft het niet eens te zijn met de mening van andere groepsleden. Er zijn veel mensen in de groep en het is belangrijk dat ik de mening van ieder van u hoor.*
- *U wordt aangemoedigd om vrijuit en eerlijk te spreken.*
- *Alles wat u deelt, blijft vertrouwelijk en wordt alleen gebruikt voor onderzoeksdoeleinden.*
- *Als je op enig moment het interview wilt stoppen, ben je vrij om dat te doen.*

5. De facilitator overhandigt het toestemmingsformulier (overslaan in geval van een e-focusgroep): Volgens de richtlijnen voor onderzoeksethiek moeten alle deelnemers aan de focusgroep hun toestemming geven voordat ze aan de discussie deelnemen. Lees de details van de procedure om er zeker van te zijn dat u de essentie van de focusgroep begrijpt en weet wat er van u verwacht wordt. Door het toestemmingsformulier te ondertekenen, verklaart u dat u alle informatie met betrekking tot het toestemmingsformulier hebt gelezen, begrepen en aanvaard.

"Heeft iemand nog vragen?" (de facilitator beantwoordt eventuele vragen).

6. De facilitator deelt het demografische formulier uit: *Neem nu even de tijd om deze demografische vragenlijst in te vullen. Schrijf uw naam er niet op.*

Bij een e-focusgroep moeten het toestemmingsformulier en de demografische vragenlijst ongeveer 1 week voor de focusgroep worden verstuurd, zodat de deelnemers deze kunnen invullen. 2-3 dagen voor de e-focusgroep moet een herinnering worden verstuurd.

7. Vervolgens zet de facilitator de recorder aan: *Oké, laten we beginnen.*

Deel B – Focusgroep interview

Warming-up: *Kunt u zich even voorstellen en uw rol binnen uw instelling beschrijven?*

Deel een mooie herinnering die u heeft aan spelen toen u kind was.

Inleidende vraag:

Deze focusgroep zal zich richten op uw ervaringen en percepties met betrekking tot het gebruik van spelen in het vroegschoolse onderwijs. We zijn vooral geïnteresseerd in hoe spelen is geïntegreerd in uw lespraktijk, welke uitdagingen u tegenkomt en welke ondersteuning u nodig acht om spelonderwijs leren te verbeteren.

Leidende vragen:

1. *Hoe wordt spelen momenteel geïntegreerd in de pedagogische praktijken in uw klas? (verplicht)*
2. *Kunt u succesvolle praktijken, projecten of initiatieven met betrekking tot spelen delen die in uw klas zijn geïmplementeerd? (verplicht)*
3. *Beschrijf hoe u als leerkracht spelen bevordert. (Geef specifieke voorbeelden). (verplicht)*
4. *Over welke middelen beschikt uw klas om spelen te bevorderen? (verplicht)*
5. *Met welke uitdagingen of belemmeringen worden u of uw team geconfronteerd bij het implementeren van spelgerichte praktijken? (verplicht)*

6. *Welke ondersteuning of middelen zouden u en uw team helpen om spelen beter in uw praktijken te integreren? (verplicht)*
7. *Wat heeft uw vooropleiding bijgedragen aan de implementatie van speelmogelijkheden voor kinderen? (verplicht)*
8. *Welke mogelijkheden voor professionele ontwikkeling waren er voor u beschikbaar met betrekking tot spelgebaseerd leren? (Wat was de meest recente? Over welk onderwerp?) Hoe effectief waren deze? Welke andere mogelijkheden voor professionele ontwikkeling zouden u en uw team nodig hebben op dit gebied? (verplicht)*
9. *Welke (andere) dringende behoeften signaleert u in uw school om ervoor te zorgen dat spelen effectief wordt gebruikt om het leren en de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen? (verplicht)*
10. *In hoeverre ondersteunen of belemmeren nationale, regionale of lokale beleidsmaatregelen (bijv. het nationale curriculum) het gebruik van spel in KOJK-omgevingen? Hoe mobiliseert u als leerkracht de regelgeving met betrekking tot uw pedagogische praktijken op het gebied van spel? (verplicht)*
11. *Wat zijn volgens u de belangrijkste voordelen van het integreren van spel in het vroegschoolse onderwijs/in uw klas?*
12. *Hoe ziet u de rol van de leerkracht bij het faciliteren van spel in uw omgeving?*
13. *Wat voor soort facilitators bent u tegengekomen bij het ontwikkelen of stimuleren van spelgerichte praktijken in uw klas of school?*
14. *Hoe zijn gezinnen en de bredere gemeenschap betrokken bij of beïnvloeden ze spelpraktijken in uw klas?*
14. *Hoe controleert en evalueert u de implementatie van spelpraktijken in uw dagelijkse activiteiten?*
15. *Afsluitende vragen: Van alle onderwerpen die we hebben besproken, wat zijn volgens u de belangrijkste kwesties voor het verbeteren van spelgebaseerd leren in het onderwijs voor jonge kinderen? Is er nog iets dat u zou willen toevoegen dat we niet hebben behandeld?*

Conclusie: *Bedankt voor uw deelname. Dit was een zeer productieve discussie. Uw mening is van grote waarde voor het project. We hopen dat u deze groepsdiscussie interessant en waardevol vond. Als u ergens ontevreden over bent of een klacht wilt indienen, neem dan contact op met (XXXXX). Ik wil u eraan herinneren dat alle opmerkingen in dit rapport anoniem zullen worden weergegeven. [Bevestig dat het ingevulde demografische formulier en het ondertekende toestemmingsformulier zijn overhandigd]*

BIJLAGE B – BELEIDSDOCUMENTEN DIE ZIJN GESELECTEERD IN DE EVALUATIE EN ANALYSE VAN HET HUIDIGE BELEID ROND SPEL

Panel A. Cyprus

Titel van het document	Volledige referentie	Link, indien beschikbaar	Type document	Uitgevende instantie/entiteit
“Pre-primary education: General information, goals, registration”	Ministry of Education, Culture, Sport and Youth, Department of Primary Education. (n.d.). Pre-primary education: General information, goals, registrations. Ministry of Education, Culture, Sport and Youth.	https://www.moec.gov.cy/dde/en/infoserv_preprimary_general_information.html?utm_source	Specifieke richtlijnen/brochures of oriëntaties ter ondersteuning van de implementatie van het leerplan	Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd van Cyprus
«Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου»	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (χ.χ.). Ωρολόγιο πρόγραμμα νηπιαγωγείου. Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης.	https://www.moec.gov.cy/dde/orologio_nipiagogeio.u.html	Curriculum/ Richtlijnen voor het curriculum	Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugdzaken van Cyprus
«Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 Χρόνων – Προδημοτική)»	Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου. (2024). Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (3 χρόνων – Προδημοτική).	https://sch.cy/ed/316/ap_nip_proscholiki_ekpaidefsi.pdf	Curriculum/Curriculumrichtlijnen	Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd van Cyprus
«Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών»	Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2015). Οδηγός νηπιαγωγού για την ολόπλευρη ανάπτυξη και αγωγή των παιδιών (Α΄ έκδοση).	https://archeia.moec.gov.cy/mc/603/odigos_proscholiki.pdf?utm_source	Curriculum/Curriculumrichtlijnen	Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd van Cyprus - Pedagogisch Instituut, Afdeling Curriculumontwikkeling
«Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού»	Επίτροπος Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού. (2018). Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού.	https://www.childcom.org.cy/ccr/ccr.nsf/All/2046A2379F8FBFE5C22582FE00432588?OpenDocument	Internationale overeenkomsten of aanbevelingen die nationaal zijn aangenomen	Bureau van de commissaris voor de rechten van het kind (Cyprus)

Cyprus – Key contextual data	Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2024). Cyprus – Key contextual data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data</i> . State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.	https://www.seeepro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Key_data.pdf?utm_source	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	München: Staatsinstitut voor onderzoek naar de vroege kindjaren en mediageletterdheid.
Cyprus – ECEC Workforce Profile	Loizou, E. (2024). Cyprus – ECEC workforce profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early childhood workforce profiles across Europe: 33 country reports with key contextual data</i> . Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.	https://www.seeepro.eu/Seiten/Englisch/Texte/Englisch/Cyprus_Workforce.pdf	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	München: Staatsinstitut voor onderzoek naar de vroege kindjaren en mediageletterdheid, in samenwerking met nationale deskundige (Eleni Loizou, Universiteit van Cyprus)
Cyprus – Key contextual data	Schreyer, I., & Oberhuemer, P. (2018). Cyprus – Key Contextual Data. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data</i> (pp. 193–205). Munich: SEEPRO.	file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Task%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	SEEPRO (Studie naar vroegschoolse educatie en professionalisering)
Cyprus – ECEC Workforce Profile	Loizou, E. (2018). Cyprus – ECEC Workforce Profile. In P. Oberhuemer & I. Schreyer (Eds.), <i>Early Childhood Workforce Profiles in 30 Countries with Key Contextual Data</i> (pp. 172–192). Munich: SEEPRO.	file:///C:/Users/user/Desktop/EDUPLAY/Task%20Week%207/Desktop%20Research/Research%20article/Loizou%20Policy%20review/ISBN-publication.pdf	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	SEEPRO (Studie naar vroegschoolse educatie en professionalisering)
Report On European Good Practices To Inform The Development Of A National Ecce Quality	Hatzinikolaou, K. (2023). Report on European good practices to inform the development of a national ECEC Quality Framework for Cyprus. UNICEF ECARO. Produced with the financial assistance of the European	http://www.dmsw.gov.cy/dmsw/sws.nsf/All/D8E8591B26DD8681C2258BDC004702E7/\$file/1_CY%20TSI%20ECEC%20Project%200_Report%20on%20Good	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	UNICEF, samen met het viceministerie van Sociale Zaken en het ministerie van Onderwijs, Sport en

Framework For Cyprus	Union via the Recovery and Resilience Fund.	%20Practices.pdf?OpenElement	Jeugd zaken van de Republiek Cyprus
Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus	Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2021). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus. Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.		Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten Vice-ministerie van Sociale Zaken en Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd, regering van Cyprus. Uitgevoerd in samenwerking met UNICEF en de Europese Commissie.
Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus	Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2022). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus (2022–2024). Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.		Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten Vice-ministerie van Sociale Zaken en Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd, regering van Cyprus. Uitgevoerd in samenwerking met UNICEF en de Europese Commissie, met aanvullende steun van CARDET.

National Early Childhood Education and Care Quality Framework (Cyprus)	Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2024). National Early Childhood Education and Care Quality Framework: Supporting the expansion and strategic development of Early Childhood Education and Care in Cyprus. UNICEF & European Commission (Technical Support Instrument), funded by the European Union through the Recovery and Resilience Fund.		Beleidsdocumenten en strategische plannen	Vice-ministerie van Sociale Zaken en Ministerie van Onderwijs, Sport en Jeugd, in samenwerking met UNICEF en de Europese Commissie (TSI-project).
Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus	Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2021). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus. Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.	file:///C:/Users/user/Downloads/Early%20childhood%20education%20and%20care%20%20%20%20.pdf	Beleidsdocumenten en strategische plannen	Eurydice - Ministerie van Onderwijs, Cultuur, Sport en Jeugd
Supporting the Expansion and Strategic Development of Early Childhood Education and Care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus	Deputy Ministry of Social Welfare & Ministry of Education, Sport and Youth. (2022). Supporting the expansion and strategic development of early childhood education and care in Cyprus: A brief on the EU TSI Project in Cyprus (2022–2024). Nicosia: Government of Cyprus, in cooperation with UNICEF and the European Commission.	file:///C:/Users/user/Downloads/ECEC_Supply%20mapping%20report_EN.pdf	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	Europese Commissie, Directoraat-generaal Onderwijs, Jeugd, Sport en Cultuur

Panel B. Griekenland

Titel van het document	Volledige referentie	Link, indien beschikbaar	Type document	Uitgevende instantie/entiteit
------------------------	----------------------	--------------------------	---------------	-------------------------------

DEPPS (2003)

Pedagogical Institute (2003). *Cross-thematic Curriculum Framework for Nursery School* (DEPPS). Pedagogical Institute [in Greek].

Wettelijk document (30 pagina's)

Pedagogisch Instituut (nu het Instituut voor Onderwijsbeleid (IEP), Ministerie van Onderwijs en Religieuze Zaken (nu het Ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport))

[Kindergarten] Educator's guide (2006)

Dafermou, Ch., Koulouri, P., & Bassagianni, E. (2006). *Educator's guide: Educational planning – Creative learning environment*. O.E.D.B. [in greek] ISBN: 960-06-1886-0

Het wordt aangeduid als 'schoolhandboek' (verkrijgbaar in gedrukte vorm en als e-book op) (432 pagina's).

Pedagogisch Instituut (nu het Instituut voor Onderwijsbeleid (IEP), Ministerie van Onderwijs en Religieuze Zaken (nu het Ministerie van Onderwijs, Religieuze Zaken en Sport))

*(nu het Instituut voor Onderwijsbeleid (IEP))

Program of studies for preschool education (2022) (expanded version)	Penteri, E., Chlapana, E., Meliou, K., Filippidi, A., & Marinatou, Th. (2022). <i>Program of studies for preschool education</i> (Expanded Version, 2nd ed.) Institute of Educational Policy.		e-book (109 pagina's)	IEP (Instituut voor Onderwijs beleid)
[Kindergarten] Educator's Guide (2022) (2nd ed.)	Penteri, E., Chlapana, E., Melliou, K., Filippidis, A., & Marinatou, Th. (2022). <i>Kindergarten Educator's Guide - Supporting Material. Compass: Theoretical and Methodological Framework-Practical Applications and Instructional design Plans</i> . Institute of Educational Policy.		e-book (395 pagina's)	IEP (Instituut voor Onderwijs beleid)
National action plan for the rights of children (2021)	Ministry of Justice (2021). <i>National action plan for the rights of children</i> .	https://www.ministryofjustice.gr/wp-content/uploads/2021/12/National Action Plan for the Rights of the Child.pdf	Overheidsrapport	Ministerie van Justitie
Standard Regulation of Operation for Municipal Infant/Child Care and Child Care Centres (2017)	Government Gazette Issue (FEK) (2017). <i>Protipos kanonismos litourgias dimotikon ke kinotikon nomikon prosopon dimosiou dikeou pedikon ke vrefikon stathmon</i> (Standard Regulation of Operation for Municipal Infant/Child Care and Child Care Centres) (pp. 55989-55995). Ministry of Public Administration.	https://www.elinyae.gr/sites/default/files/2019-07/4249B_2017.1512561916419.pdf	Staatsblad	Ministerie van Openbaar Bestuur.
1st biennial progress report on the implementation of the European Child	Ministry of Social Cohesion and Family Affairs (2024). <i>1st biennial progress report on the implementation of the European Child Guarantee</i> .	https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/policies-and-activities/social-protection-social-inclusion/addressing-poverty-and-supporting-social-inclusion/investing-children/european-child-guarantee/national-action-plans-and-progress-reports_en	Overheidsrapport	Ministerie van Sociale Cohesie en Gezinszak en

Guarantee
(2024)

<p>https://paidi.gov.gr/</p>	<p>"The open platform of the Ministry of Labor and Social Security for access and information of all citizens on issues related to children"</p>	<p>https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2021/07/KYPSELI-teliko.pdfhttps://paidi.gov.gr/</p>	<p>website</p>	<p>Ministerie van Arbeid en Sociale Zekerheid</p>
--	--	---	----------------	---

Panel C. Litouwen

Titel van het document	Volledige referentie	Link, indien beschikbaar	Type document	Uitgevende instantie/entiteit
Order. August 24, 2022. No. V-1269, Vilnius: On the Approval of General Programs for Pre-Primary, Primary, Basic, and Secondary Education.	Dėl priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų patvirtinimo. Įsakymas. 2022 m. rugpjūčio 24 d. Nr. V-1269, Vilnius	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lit/TAD/45f3b02523e311edb36fa1cf41a91fd9?positionInSearchResults=0&searchModelUUID=0930658b-09d3-4617-9b69-3e37720373e6	Beleidsdocument en en strategische plannen	Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport van de Republiek Litouwen.
Pre-primary School Curriculum (2022)	Priešmokyklinio ugdymo programa [Pre-primary School Education Program]. (2022). Priešmokyklinio, pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo bendrųjų programų 2 priedas	https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimas-priesmokyklinis-ugdymas/priesmokyklinio-ugdymo-programa/	Curriculum/Curriculumrichtlijnen	Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport van de Republiek Litouwen.
Order. September 4, 2023 No. V-1142, Vilnius: On the Approval of Guidelines for the Pre-School Curriculum (2023)	Įsakymas dėl ikimokyklinio ugdymo gairių patvirtinimo. 2023 m. rugsėjo 4 d. Nr. V-1142	https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lit/TAD/76bb8f404b5911ee8185e4f3ad07094a?jfwid=f5arm3g7r	Beleidsdocument en en strategische plannen	Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport van de Republiek Litouwen.
Early Childhood Curriculum	Early Childhood Curriculum. The webpage of the Ministry of Education, Science, and Sport of the	https://smsm.lrv.lt/lt/veiklos-sritys-1/smm-svietimas/svietimo-sistema-ikimokyklinis-ugdymas/ikimokyklinio-ugdymo-programa/	Curriculum/Curriculumrichtlijnen	Ministerie van Onderwijs, Wetenschap en Sport van de Republiek Litouwen.

Republic of
Lithuania.

Order on the
Amendment of Order
No. V-1142 of the
Minister of
Education, Science
and Sports of
September 4, 2023,
"On the Approval of
the Guidelines for the
Pre-School
Curriculum."

Įsakymas dėl
ikimokyklinio ugdymo
programos gairių
patvirtinimo.
February 5, 2024,
No. V-131, Vilnius

<https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2024/02/ikimokyklinio-amziaus-vaiku-ugdymosi-pasiekimu-aprasas.pdf>

Beleidsdocument
en en
strategische
plannen

Ministerie van
Onderwijs,
Wetenschap en
Sport van de
Republiek
Litouwen.

Methodology for the
Internal Evaluation of
the Quality of
Schools
Implementing the
Pre-School and/or
Pre-Primary
Curriculum (2020)

Sabaliauskienė, R.,
Brandišauskienė, A.,
Brėdikytė, M.,
Rugevičiūtė, R.
(2021). Ikimokyklinio
ir (ar) priešmokyklinio
ugdymo programos
diegiančių mokyklų
veiklos kokybės
įsivertinimo
metodika. ŠMSM.

<https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/PUMokyklu-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf>

Specifieke
richtlijnen/brochur
es of oriëntaties
ter ondersteuning
van de
implementatie van
het curriculum

Ministerie van
Onderwijs,
Wetenschap en
Sport van de
Republiek
Litouwen.

Methodology for the
External Evaluation
of the Quality of
Schools
Implementing Pre-
school and/or Pre-
primary Curriculum.

Sabaliauskienė, R.,
Brandišauskienė, A.,
Brėdikytė, M.,
Rugevičiūtė, R.
(2020). Ikimokyklinio
ir (ar) priešmokyklinio
ugdymo programos
diegiančių mokyklų
veiklos kokybės
įsivertinimo
metodika. ŠMSM.

<https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/PUMokyklu-veiklos-kokybes-isivertinimo-metodika.pdf>

Nationale,
regionale of
gemeentelijke/lok
ale
wetgeving/regelge
ving

Ministerie van
Onderwijs,
Wetenschap en
Sport van de
Republiek
Litouwen.

Guidelines for the
External Evaluation
of the Quality of
Schools
Implementing
Preschool and/or
Pre-primary
Curriculum.

Sabaliauskienė, R.,
Brandišauskienė, A.,
Brėdikytė, M.,
Rugevičiūtė, R.
(2021). Ikimokyklinio
ir (ar) priešmokyklinio
ugdymo programos
diegiančių mokyklų
veiklos kokybės
išorinio vertinimo
gairės. ŠMSM.

<https://www.nsa.smsm.lt/p/rojektai/wp-content/uploads/2022/02/sorinio-vertinimo-metodikos-gaires.pdf>

Specifieke
richtlijnen/brochur
es of oriëntaties
ter ondersteuning
van de
implementatie van
het curriculum

Ministerie van
Onderwijs,
Wetenschap en
Sport van de
Republiek
Litouwen.

Decree on the approval of the state policy conception on child welfare. May 20, 2003. No. IX-1569, Vilnius

Nutarimas dėl vaiko gerovės valtybės politikos koncepcijos patvirtinimo. 2003 m. gegužės 20 d. Nr. IX-1569, Vilnius

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.1882ABF8B6AB>

Nationale, regionale of gemeentelijke/lokale wetgeving/regelgeving

De Seimas van de Republiek Litouwen

Decision on approving the description of the model to improve living and educational conditions for children from birth to the start of compulsory education. November 11, 2009, No. 1509. Vilnius

Nutarimas dėl vaiku nuo gimimo iki privalomo mokymo pradžios gyvenimo ir ugdymo sąlygų gerinimo modelio aprašymo tvirtinimo. 2009 m. lapkričio 11 d. Nr. 1509. Vilnius

<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.68989E298734>

Nationale, regionale of gemeentelijke/lokale wetgeving/regelgeving

Regering van de Republiek Litouwen

Panel D. Nederland

Titel van het document	Volledige referentie	Link, indien beschikbaar	Type document	Uitgevende instantie/entiteit
De staat van het onderwijs 2025 [De staat van het onderwijs 2025]	Inspectie van het Onderwijs. (2025) <i>De staat van het onderwijs 2025</i> . Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.		Rapport	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Inspectie van het Onderwijs.
Het Jonge Kind - SLO	SLO. (2025). Het jonge kind. https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/	https://www.slo.nl/thema/meer/jonge-kind/	Website	Stichting curriculumontwikkeling - Nationaal expertisecentrum voor curricula
Pedagogisch Curriculum	Fukkink, R. (red.) (2017). Pedagogisch curriculum voor het jonge kind in de kinderopvang.		Boekje	Bureau kwaliteit kinderopvang [Instituut voor kwaliteit van kinderopvang]
Onderzoekskader Inspectie van het onderwijs [Research framework Education inspectorate]	Inspectie van het onderwijs (2025). Onderzoekskader 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs. Versie per 1 augustus 2025. Ministerie van onderwijs, cultuur en wetenschap. [Education Inspectorate]		Onderzoekskader	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Inspectie van het onderwijs.

	(2025). Research framework 2021 for the supervision of pre-school education and primary education. Version as of 1 August 2025. Ministry of Education, Culture and Science]			
ECEC Workforce profile 2024	Singer, E., and B. Romijn. 2024. "The Netherlands – ECEC Workforce Profile." In Early childhood workforce profiles across Europe. 33 country reports with key contextual data, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. Munich: State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy.	www.seeepro.eu/English/Country-Reports.htm	Landenrapport	Staatsinstituut voor Onderzoek naar de Vroege Kindertijd en Mediageletterdheid, München
Adviesbrief van de Onderwijsraad	Onderwijsraad. (2023). Adviesbrief over voorzieningen voor het jonge kind. 21 september 2023. [Education Council. Letter of advice about facilities for young children]		Adviesbrief aan het Lagerhuis door de Onderwijsraad	Onderwijsraad. [onderwijsraad]
Kwaliteitsmonitoring Kinderopvang 2017-2024	Romijn, B., Slot, P., Jepma, IJ., Muller, P., Bredeveld, M., Tiliopoulou, V., Leseman, P. (2025). Kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. De kinderdagopvang, peuteropvang, buitenschoolse opvang en gastouderopvang in beeld. Gecombineerde metingen 2017-2024. LKK.		Landelijke kwaliteitsmonitor Kinderopvang.	Landelijke kwaliteitsmonitor Kinderopvang.
Een betere start voor alle kinderen	Jepma, IJ., Vander Heyden, K. (2022.) Verbeteren start in het basisonderwijs. Een wetenschappelijk kader. Sardes.		Wetenschappelijk adviesrapport	Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek [nationaal coördinerend orgaan voor onderwijsonderzoek]

Wet Kinderopvang	Wet kinderopvang	https://wetten.overheid.nl/BWBR0017017/2024-12-11/#Hoofdstuk1_Afdeling1_Artikel1.1	Wet Kinderopvang	Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid
Wet op het primair onderwijs	Wet op het primair onderwijs	https://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2025-08-01/#Hoofdstuk1_TiteldeelII_Afdeling1_Paragraaf1_Artikel9	Wet op het basisonderwijs	Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Panel E. Portugal

Titel van het document	Volledige referentie	Link, indien beschikbaar	Type document	Uitgevende instantie/entiteit
Gender and citizenship guide for pre-school education	Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Uva, M., & Tavares, C. (2015). Gender and citizenship guide for pre-school education [Guião Género Cidadania Pré-escolar]. Commission for Citizenship and Gender Equality (CIG). https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf	https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2015/10/398_15_Guiao_Pre_escolar.pdf	Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum	Commissie voor burgerschap en gendergelijkheid (CIG)
A Maior Lição do Mundo: Ação Climática - projetos selecionados. Edição 2021-22 [The World's Largest Lesson Selected Projects – Climate Action 2021/2022 Edition]	UNICEF Portugal (2022). Selected projects within the AMLM – selected projects 2021–2022. UNICEF Portugal. Accessed June 26, 2025 from https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf	https://www.unicef.pt/media/3704/projetos-selecionados-amlm-2021-2022.pdf	Specifieke richtlijnen/brochures of richtlijnen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum	UNICEF Portugal
Curriculum Guidelines for Pre-school Education	Directorate-General for Education (2016). Curricular guidelines for pre-school education [Orientações curriculares para a educação pré-escolar]. Ministry of Education of Portugal. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf	https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf	Curriculum/Curriculumrichtlijnen	Directoraat-generaal Onderwijs (DGE)

Decree-Law No. 240/2001 [Law no. 46/86 of 14 October (Basic Law of the Education System), published in the Official Gazette, I Series, no. 237, as amended by Decree-Law no. 117/97 of 19 September] and upheld by Decree-Law No. 241/2001 and Decree-Law No. 43/2007

Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2001). Decree-Law No. 240/2001. Retrieved July 26, 2025, from <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Nationale, regionale of gemeentelijke/lokale wetgeving/regelgeving

Portugese Republiek

Decree-Law No. 241/2001 [Basic Law of the Education System Law no. 46/86 of 14 October, published in the Official Gazette, I Series, no. 237]

Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2025). Decree-Law No. 241/2001. Retrieved June 25, 2025, from <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Nationale, regionale of gemeentelijke/lokale wetgeving/regelgeving

Portugese Republiek

Decree-Law No. 79/2014 [Decree-Law No. 79/2014 of 14 May: Approving the legal regime of professional qualification for teaching in preschool, basic and secondary education (expressly repealing Decree-Law No. 43/2007 of 22 February, Decree-Law No. 220/2009 of 8 September, and Ordinance No. 1189/2010 of 17 November)]

Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2014). Decree-Law No. 79/2014. Retrieved July 26, 2025, from <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

Nationale, regionale of gemeentelijke/lokale wetgeving/regelgeving

Portugese Republiek

<p>Decree-Law No. 9-A/2025 [The Decree-Law No. 79/2014 of 14 May had already been amended by Decree-Laws No. 176/2014, 16/2018, 112/2023, and 23/2024. The new Decree-Law No. 9-A/2025 of 14 February constitutes the fifth amendment to the diploma and proceeds with its republication.]</p>	<p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (2025). Decree-Law No. 9-A/2025. Retrieved June 25, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/9-a-2025-907406911</p>	<p>Nationale, regionale of gemeentelijke/kale wetgeving/regelgeving</p>	<p>Portugese Republiek</p>
<p>Environmental Education Framework for Sustainability for Early Childhood, Basic and Secondary Education</p>	<p>Ministry of Education. (2018). Environmental Education Framework for Sustainability for Early Childhood, Basic and Secondary Education [Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf</p>	<p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf</p>	<p>Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum</p>	<p>Ministerie van Onderwijs, Portugal</p>
<p>Framework for risk education</p>	<p>Ministry of Education. (2015). Framework for risk education [Referencial para a Educação para o Risco]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf</p>	<p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/referencial_risco.pdf</p>	<p>Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum</p>	<p>Directoraat-generaal Onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Portugal)</p>
<p>Inclusive education: A support manual for inclusive practice</p>	<p>Ministry of Education. (2018). Inclusive education: A support manual for inclusive practice [Educação inclusiva: Manual de apoio à prática inclusiva]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf</p>	<p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf</p>	<p>Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum</p>	<p>Ministerie van Onderwijs, Portugal</p>

<p>Law No. 46/1986 [Law no. 46/1986, of October 14: Basic Law of the Education System (as amended by Laws nos. 115/1997, of September 19; 49/2005, of August 30; 85/2009, of August 27; and 16/2023, of April 10].</p>	<p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (1986). Law No. 46/1986. Retrieved July 26, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418</p>	<p>Nationale, regionale of gemeentelijke/lo kale wetgeving/regelgeving</p>	<p>Portugese Republiek</p>
<p>Decree Law No. 5/1997 [Preceded by Law No. 46/86 of October 14 and Decree-Law No. 147/97 of June 11]. Learning with the school library: Framework</p>	<p>Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic] (1997). Law No. 5/1997. Retrieved July 28, 2025, from https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219</p> <p>Ministry of Education. (2017). Learning with the school library: Framework [Aprender com a Biblioteca Escolar: Referencial]. Directorate-General for Education. https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf</p>	<p>https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219</p> <p>https://www.rbe.mec.pt/np4/%7B\$clientServletPath%7D/?newsId=99&fileName=referencial_2017_impres.pdf</p>	<p>Nationale, regionale of gemeentelijke/lo kale wetgeving/regelgeving</p> <p>Specifieke richtlijnen/brochures of richtlijnen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum</p>	<p>Portugese Republiek</p> <p>Ministerie van Onderwijs, Portugal</p>
<p>Measures for Local Action. Promoting Safe Environments in the Post-Confinement Period</p>	<p>UNICEF Portugal (2020). Measures for Local Action. Promoting Safe Environments in the Post-Confinement Period. UNICEF: Lisboa</p>	<p>https://www.unicef.pt/media/2976/unicef_medidas-para-a-acao-local.pdf</p>	<p>Internationale overeenkomsten of aanbevelingen die nationaal zijn aangenomen</p>	<p>UNICEF Portugal</p>
<p>Media education framework (updated version)</p>	<p>Ministry of Education. (2023). Media education framework (updated version) [Referencial de Educação para os Media]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf</p>	<p>https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/referencial-epm-versaoatualizada-dez2023_11dez.pdf</p>	<p>Specifieke richtlijnen/brochures of richtlijnen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum</p>	<p>Ministerie van Onderwijs, Portugal</p>

Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education	Ministry of Education. (2021). Pedagogical guide for the inclusion and promotion of Roma communities in pre-school education [Guião Pedagógico para a Inclusão e Promoção das Comunidades Ciganas na Educação Pré-Escolar]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/RecursosEducativos/guiao_pedagogico_comunidades_ciganas_pre-escolar.pdf	Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum	Ministerie van Onderwijs, Portugal
Pedagogical Guidelines for Centre-based Infant-Toddler Education	Ministry of Education. (2024). Pedagogical Guidelines for Centre-based Infant-Toddler Education [Orientações Pedagógicas para Creche]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EInfancia/orientacoes_pedagogicas_para_creche_para_consulta_online.pdf	Curriculum/Curriculumrichtlijnen	Ministerie van Onderwijs, Portugal
Physical education in pre-school education: Guidelines and practices	Ministry of Education. (2023). Physical education in pre-school education: Guidelines and practices [Educação Física na Educação Pré-Escolar: Diretrizes e práticas]. Directorate-General for Education. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/a_educacao_fisica_na_educacao_pre-escolar.pdf	Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum	Ministerie van Onderwijs, Portugal
Planning and assessment in pre-school education	Ministry of Education / Directorate-General for Education. (2021). Planning and assessment in pre-school education [Planear e avaliar na educação pré-escolar]. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf	https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf	Specifieke richtlijnen/brochures of aanwijzingen ter ondersteuning van de implementatie van het curriculum	Ministerie van Onderwijs, Portugal
State of Education 2023	National Education Council (2023). State of Education 2023 [Estado da Educação 2023]. https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf	https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf	Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten	Nationale Onderwijsraad, Portugal

The education of children from 0 to 12 years

National Council of Education (2009). The education of children from 0 to 12 years: Study report, proceedings of the seminar held on May 20, 2008, and opinion. National Council of Education. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf

https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf

Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten

Nationale Onderwijsraad, Portugal

Ordinance 644-A/2015 [regulates the organization and functioning of extracurricular enrichment activities (AEC), family support component (CAF), and preschool animation and family support activities (AAAF) in public preschool education, revoking Order No. 9265-B/2013 of July 15 (Diário da República, 2nd series, No. 164)].

Ministry of Education and Science. (2015). Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto. Diário da República [Official Gazette of the Portuguese Republic], 2ª série, No. 164. Retrieved from <https://dre.pt/>

<https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/644-a-2015-70095687>

Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten

Ministerie van Onderwijs, Portugal

Students' Profile by the End of Compulsory Schooling (Order n.º 6478/2017, 26 de julho)

Directorate-General for Education. (2017). Profile of students at the end of compulsory schooling (Order No. 6478/2017, July 26). Ministry of Education. <https://dge.mec.pt>

<https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>

Officiële rapporten van ministeries of onderwijsautoriteiten

Ministerie van Onderwijs, Portugal

BIJLAGE C – EMPIRISCHE STUDIES OPGENOMEN IN DE NATIONALE SYSTEMATISCHE REVIEWS (VIJF LANDEN)

Paneel A. Cyprus

Auteurs (jaar)	Type document	Titel (verkorte versie – Engels)	Focus
Loizou (2017a)	Tijdschriftartikel	<i>Towards play pedagogy</i>	Speelpraktijken van leerkrachten
Loizou (2017b)	Hoofdstuk in een boek	<i>Socio-dramatic play typologies</i>	Sociaal-dramatisch spel
Loizou et al. (2017)	Tijdschriftartikel	<i>Teacher involvement in socio-dramatic play</i>	Ondersteuning door leerkrachten
Loizou & Michaelides (2020)	Hoofdstuk in een boek	<i>Socio-dramatic play facilitated through drama</i>	Op drama gebaseerde praktijken
Loizou & Loizou (2022)	Tijdschriftartikel	<i>Creative play and the role of the teacher</i>	Betrokkenheid van de leerkracht
Loizou & Olymbiou (2023)	Tijdschriftartikel	<i>Constructive play and pre-service teachers' involvement</i>	Pedagogische praktijken
Michaelides & Loizou (2024)	Tijdschriftartikel	<i>Drama-based professional development programme</i>	Lerarenopleiding
Michaelidou (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Teacher practices during play</i>	Praktijken in de klas
Rentzou et al. (2019)	Tijdschriftartikel	<i>Teachers' conceptualisations and uses of play</i>	Empirisch onderzoek in verschillende landen
Shiakou & Belsky (2013)	Tijdschriftartikel	<i>Parent attitudes toward children's play and learning</i>	Perspectieven van gezinnen
Georgiou (2022)	Proefschrift	<i>Educational drama programme to foster play skills</i>	Interventieprogramma
Kyriakou (2018)	Proefschrift	<i>Action research supporting play pedagogy</i>	Actieonderzoek
Michaelidou (2022)	Proefschrift	<i>Educational drama for developing teachers' play skills</i>	Professionele ontwikkeling

Panel B. Griekenland

Auteurs (jaar)	Type document	Titel (verkorte versie – Engels)	Focus
Kalpogianni (2019)	Tijdschriftartikel	<i>Why are children not outdoors?</i>	Buiten spelen
Kolovou et al. (2021)	Tijdschriftartikel	<i>Digital games in early childhood education</i>	Digitaal spelen
Lenakakis et al. (2018)	Tijdschriftartikel	<i>Play and inclusive education</i>	Inclusie
Rentzou (2013)	Tijdschriftartikel	<i>Greek preschool children's playful behaviour</i>	Spelgedrag
Rentzou et al. (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Children's views and perceptions about play</i>	De perspectieven van kinderen

Sakellariou & Banou (2020a)	Tijdschriftartikel	<i>Play within the kindergarten curriculum of Greece</i>	Curriculum & spelen
Sakellariou & Banou (2020b)	Tijdschriftartikel	<i>Planning and evaluating play</i>	Pedagogische planning
Sakellariou & Banou (2020c)	Tijdschriftartikel	<i>Play within outdoor preschool learning environments</i>	Buiten spelen
Sousa et al. (2019)	Tijdschriftartikel	<i>Participatory pedagogies</i>	Participatie
Vellopoulou & Georgopoulou (2022)	Tijdschriftartikel	<i>Perspectives on play</i>	Definities van leraren
Zafeiroudi (2021)	Tijdschriftartikel	<i>Exploring outdoor play in kindergartens</i>	Buiten spelen in de praktijk
Birbili & Kyriakidou (2024)	Tijdschriftartikel	<i>Risky play in Greek kindergarten</i>	Risicovol spelen
Gonitsioti & Magos (2016)	Tijdschriftartikel	<i>“Car for boys, doll for girls?”</i>	Geslacht & speelgoed
Papadopoulou (2019)	Tijdschriftartikel	<i>Children talk about play and lessons</i>	Het perspectief van kinderen
Papadopoulou et al. (2024)	Tijdschriftartikel	<i>Effects of training preservice educators in children’s play</i>	Lerarenopleiding

Panel C. Litouwen

Auteurs (jaar)	Type document	Titel (verkorte versie – Engels)	Focus
Brandisauskiene et al. (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Self-regulation in pretend play in the digital age</i>	Rollenspel
Brėdikytė et al. (2015)	Tijdschriftartikel	<i>Dynamics of pretend play development</i>	Rollenspel
Juodaitytė et al. (2015)	Tijdschriftartikel	<i>Play as a philosophy of the child’s life</i>	Speltheorie
Bredikyte & Brandisauskiene (2022)	Tijdschriftartikel	<i>Adult actions supporting narrative playworlds</i>	Bemiddeling door volwassenen
Bredikyte & Brandisauskiene (2023)	Tijdschriftartikel	<i>Pretend play and self-regulation</i>	Zelfregulering
Hakkarainen et al. (2015)	Monografie	<i>Play and self-regulation</i>	Spelen en ontwikkeling
Sujetaitė-Volungevičienė (2022)	Proefschrift	<i>Emotional regulation in play</i>	Emotionele regulatie

Panel D. Nederland

Auteurs (jaar)	Type document	Titel (verkorte versie – Engels)	Focus
König & van der Aalsvoort (2009)	Tijdschriftartikel	<i>Attitudes of Dutch and German preschool teachers</i>	Houding van leerkrachten
Leseman et al. (2001)	Tijdschriftartikel	<i>Playing and working in kindergarten</i>	Cognitieve co-constructie

Singer et al. (2014)	Tijdschriftartikel	<i>Teacher's role in supporting play engagement</i>	Betrokkenheid van leerkrachten
Tajik & Singer (2021)	Tijdschriftartikel	<i>Enhancing play engagement through collaboration</i>	Betrokkenheid bij spelen
van der Aalsvoort et al. (2010)	Tijdschriftartikel	<i>Attitudes towards playful preschool activities</i>	Houding ten opzichte van spelen
van der Aalsvoort et al. (2015)	Tijdschriftartikel	<i>Trainee teachers' perspectives on play</i>	Aankomende leraren
van Oers & Duijkers (2013)	Tijdschriftartikel	<i>Teaching in a play-based curriculum</i>	Spelgericht curriculum
van Schaik et al. (2018)	Tijdschriftartikel	<i>Observing interactions in ECEC</i>	Spelobservatie
Prins et al. (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Nature as a co-teacher</i>	Buiten- en natuurspelen
Thieme et al. (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Multilingual peer interactions</i>	Spelen met leeftijdsgenoten
van Rossum et al. (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Supporting language and play development</i>	Taal & spel

Panel E. Portugal

Auteurs (jaar)	Type document	Titel (verkorte versie – Engels)	Focus
Afonso & Mamede (2018)	Tijdschriftartikel	<i>Playing with patterns in preschool education</i>	Pedagogische strategieën
Antunes & Luís (2018)	Tijdschriftartikel	<i>Play in early childhood education</i>	Concepten van spelen
Coelho et al. (2018)	Tijdschriftartikel	<i>Profiles of play behaviour and emotional knowledge</i>	Speelgedrag
Coelho et al. (2023)	Tijdschriftartikel	<i>Playing-2-Gether</i>	Lerarenopleiding & spelen
Oliveira & Mendes (2017)	Tijdschriftartikel	<i>Playing at gender</i>	Gender & spelen
da Silva Pinto (2025)	Tijdschriftartikel	<i>Outdoor play in early childhood education</i>	Buiten spelen
Pinto (2022)	Proefschrift	<i>The child participates through play</i>	Deelname & buitenspelen
Mira et al. (2019)	Hoofdstuk in een boek	<i>Play behaviours in children with hearing loss</i>	Inclusief spelen
Barros et al. (2024)	Tijdschriftartikel	<i>Participatory practices in ECEC</i>	Deelname
Gomes et al. (2024)	Tijdschriftartikel	<i>Enhancing autonomy in preschoolers</i>	Motorisch spel
Monteiro et al. (2022)	Tijdschriftartikel	<i>Screen-time exposure and children's development</i>	Spelen (contextueel)
Veiga et al. (2017)	Tijdschriftartikel	<i>Social competence at the playground</i>	Spelen op de speelplaats

Opmerking. Landen worden in alfabetische volgorde weergegeven. Panelen A–E geven de empirische studies weer die zijn opgenomen in de nationale systematische reviews. Titels worden in het Engels weergegeven en zijn ingekort voor de leesbaarheid. Volledige referenties zijn te vinden in de referentielijst.

BIJLAGE D – SPIDER-TOOL | DEFINITIE VAN ZOEKTERMEN

	EN
Voorbeeld	<p>Pedagogisch medewerkers</p> <p>Kleuterleerkrachten</p> <p>Leerkrachten Jonge kind</p> <p>KOJK-leerkrachten / -professionals</p> <p>KOJK -opvoeders</p> <p>ECE-leerkrachten / - opvoeders</p> <p>ECE-opvoeders</p> <p>Leerkrachten in opleiding voor KOJK</p> <p>Leerkrachten in opleiding</p> <p>KOJK-schoolleiders</p>
Interessant fenomeen	<p>Spel</p> <p>spelgericht</p> <p>speels</p> <p>speelsheid</p> <p>speelpedagogiek</p>
Ontwerp	<p>Elk type ontwerp (gerandomiseerde gecontroleerde studie, enkele of meerdere casestudy's, actieonderzoeken...)</p> <p>"vragenlijst*" OF "enquête*" OF</p> <p>"interview*" OF "focusgroep*" OF "casestudy*" OF</p> <p>"observatie*"</p>
Evaluatie	<p>Proces en resultaten (meningen, perspectieven, percepties; leren; ontwikkeling)</p> <p>"mening*" OF "ervaring*" OF "perceptie*" OF "overtuiging*" OF "gevoel*"</p>
Type onderzoek	<p>kwalitatief, kwantitatief, gemengde methoden</p>

Databases: SCOPUS; PSYCINFO; EBSCO; ERIC; WEB OF SCIENCE; PSYCARICLES; Nationale databases (bijv. voor Portugal, RECAAP)

Tijdsbestek: 2015-2025

BIJLAGE E – SJABLOON VOOR GEGEVENSEXTRACTIE VOOR LITERATUURONDERZOEK

PROJECT: EDUPLAY												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Country	Short reference [e.g.: Carter et al. (2011)]	Complete reference (APA style)	Type of publication	Research question/goals	Theoretical framework	Participants/sample	Measures/instruments	Definition of play [optional]	Challenges/barriers faced by professionals: Pre- and in-service education	Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices	Challenges/barriers faced by professionals: other	Needs reported by professionals
PROJECT: EDUPLAY												
Challenges/barriers faced by professionals: conditions to implement play practices	Challenges/barriers faced by professionals: other	Needs reported by professionals	Practices/projects/initiatives to promote play	Impact of play/association with learning outcomes [optional]	Role of professionals [optional]	Participation of families in play in ECEC [optional]	Implications for practice/policies and future directions	OTHER information [optional]				

BIJLAGE F – ONDERZOEKSSTEEKPROEF EN DEELNEMERS AAN VELDWERK

PANEL A. SCHOOLLEIDERS

Land	Deelnemers, <i>n</i>	Leeftijd, <i>M (SD)</i>	Huidige functie (in jaren), <i>M (SD)</i>	Professionele ervaring (in jaren), <i>M (SD)</i>	Kinderen per instelling, <i>M (SD)</i>
Cyprus	5	47,0 (9,3)	3,8 (3,6)	25,6 (9,4)	71,0 (28,2)
Griekenland	5	50,0 (11,2)	19,6 (13,5)	26,8 (10,8)	58,8 (16,5)
Litouwen	5	50,0 (10,4)	8,2 (7,0)	—	274,0 (246,7)
Nederland	5	—	10,8 (8,8)	25,0 (9,3)	400,6 (293,4)
Portugal	5	54,4 (8,1)	13,0 (5,5)	32,4 (7,9)	155,0 (134,0)
Totaal	25	50,4 (0,71)	11,1 (9,4)	25,1 (9,2)	191,9 (212,5)

PANEL B. LERAREN IN FUNCTIE (FOCUSGROEPEN)

Land	Deelnemers, <i>n</i>	Leeftijd, <i>M (SD)</i>	Huidige functie (in jaren), <i>M (SD)</i>	Professionele ervaring (in jaren), <i>M (SD)</i>	Kinderen per klas, <i>M (SD)</i>
Cyprus	21	33,0 (7,6)	8,2 (7,5)	8,6 (6,9)	18,9 (6,2)
Griekenland	20	—	9,9 (8,4)	19,0 (8,4)	18,1 (3,4)
Litouwen	24	48,0 (9,9)	—	19,4 (13,4)	16,5 (3,4)
Nederland	19	—	11,3 (8,45)	15,6 (10,1)	17,9 (5,3)
Portugal	22	47,0 (9,6)	22,0 (12,1)	23,0 (13,8)	19,1 (4,9)
Totaal	106	42,9 (12,0)	12,9 (10,6)	16,9 (11,4)	18,1 (4,7)

PANEL C. AANSTAANDE LERAREN (KLASOBSERVATIES)

Land	Geobserveerde klaslokalen, n	Kinderen per klaslokaal, M (SD)	Volwassenen per klaslokaal, M (SD)	Speelmomenten per klaslokaal, M (SD)
Cyprus	19	23,0 (2,12)	2,0 (0,8)	9,9 (3,8)
Griekenland	10	21,0 (1,1)	1,8 (0,6)	8,6 (3,3)
Litouwen	10	14,0 (1,7)	2,5 (0,7)	5,6 (7,1)
Nederland	3	17,7 (0,6)	2,0 (0,0)	—
Portugal	10	17,0 (3,6)	4,5 (0,7)	10,6 (11,0)
Totaal	52	19,2 (3,9)	2,5 (1,2)	8,7 (2,2)

Opmerking. Waarden worden weergegeven als gemiddelde (M) en standaardafwijking (SD). Streepjes (—) geven aan dat de informatie niet in de nationale datasets is opgenomen. Totale gemiddelden worden gewogen op basis van de steekproefomvang.

BIJLAGE G - DATABASES VOOR GEGEENSVERZAMELING EN CODERINGSKADERS

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
ID	Country	Age	Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 = 56+)	Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other)	Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O)	Other_Background	Current_Position_Years	Edu_Experience_Years	Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O)	Other_Education	Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L)	Institution_Size	Observations

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q
ID	Country	Age	Age category (0 = <25; 1 = 25-35; 2 = 36-45; 3 = 46-55; 4 = 56+)	Gender (0 = M; 1 = F; 2 = Other)	Professional_Background (0 = Pre; 1 = Lead; 2 = Insp; 3 = Pol; 4 = O)	Other_Background	Current_Position_Years	Edu_Experience_Years	Highest_Education (0 = Sec; 1 = B; 2 = M; 3 = D; 4 = O)	Other_Education	Location_Type (0 = V; 1 = S; 2 = T; 3 = C; 4 = L)	Institution_Size	Class_Adults	Class_Children	Classroom_Age_Group (0 = <3yo; 1 = 3yo; 2 = 4yo; 3 = 5yo; 4 = 6yo; 5 = 3-6yo; 6 = 4-6yo)	Observations

GENERAL INFORMATION											
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
ID	Country	ECEC_Setting_Code	Observation_Date	Time_Start	Time_End	Observation_Context	Observation_Moment	Duration_min	N_Children	N_Children_SpecialNeeds	N_Adults

X	Y	Z	AA	AB	AC	AD
PART 2: CURRENT USE OF PLAY						
P2_Q3_Ph2_PlayType (0=Ob; 1=Rules; 2=Doc; 3=Ima; 4=Cra; 5=Cons; 6=Out) Multiple answers allowed – list all using semicolons (e.g., 0;2;4)	P2_Q4_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out)	P2_Q4_Ph1_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out)	P2_Q4_Ph2_TeacherInv (0=Dir; 1=Ind; 2=In; 3=Out)	P2_Q5_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=He; 3=Fac; 4=Obs)	P2_Q5_Ph1_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=He; 3=Fac; 4=Obs)	P2_Q5_Ph2_TeacherRole (0=Co; 1=Dir; 2=He; 3=Fac; 4=Obs)

AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS
P3_Q1_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q1_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q2_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q2_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q3_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q3_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q4_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q4_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q5_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q5_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q6_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q6_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q7_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q7_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q8_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)

BJ	BK	BL	BM	BN	BO	BP	BQ	BR	BS	BT	BU	BV	BW	BX	BY
P3_Q16_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q17_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q17_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q18_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q18_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q19_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q19_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q20_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q20_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q21_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q21_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q22_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q22_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q23_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q23_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q24_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)

BZ	CA	CB	CC	CD	CE	CF	CG	CH	CI	CJ	CK	CL	CM	CN	CO
P3_Q24_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q25_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q25_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q26_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q26_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q27_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q27_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q28_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q28_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q29_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q29_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q30_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q30_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q31_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q31_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q32_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)

DF	DG	DH	DI	DJ	DK	DL	DM	DN	DO	DP	DQ	DR	DS	DT	DU
PART 3: PLAY ENVIRONMENT AND TEACHER PRACTICES DURING PLAY															
P3_Q40_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q41_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q41_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q42_Ph1 (0=not; 1=some; 2=very)	P3_Q42_Ph2 (0=not; 1=some; 2=very)	P4_Q1_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q1_Expl	P4_Q2_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q2_Expl	P4_Q3_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q3_Expl	P4_Q4_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q4_Expl	P4_Q5_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q5_Expl	P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not)

DU	DV	DW	DX	DY	DZ	EA	EB	EC	ED	EE	EF	EG	EH	EI	EJ	EK	EL	EM
PART 4: TRAINING NEEDS AND CHALLENGES																		
P4_Q6_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q6_Expl	P4_Q7_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q7_Expl	P4_Q8_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q8_Expl	P4_Q9_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q9_Expl	P4_Q10_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q10_Expl	P4_Q11_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q11_Expl	P4_Q12_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q12_Expl	P4_Q13_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q13_Expl	P4_Q14_Conf (0=Conf; 1=Not)	P4_Q14_Expl	Observation

BIJLAGE H - OBSERVATIE-INSTRUMENT VOOR AANKOMENDE LERAREN

Auteurs: Eleni Loizou & Victoria Michaelidou

Doel van het observatie-instrument: Het doel van dit instrument is om de perceptie van studenten (leraren in opleiding) te verzamelen over het gebruik van spel in de huidige praktijk van groep 1-2, door het observeren van de praktijk op hun werkplek. De observatiegegevens die door deze studenten worden verzameld, gaan over drie gebieden: a) de huidige situatie rond spel, b) de huidige speelleeromgeving en rol van leerkrachten in het spel en c) de opleidingsbehoeften van studenten rond het gebruik van spel.

Waaruit bestaat het instrument: Het instrument bestaat uit vier delen, die hieronder worden benoemd. Je vult ieder deel in en geeft op ieder item een antwoord, ook als dat lastig is.

- DEEL 1: DEMOGRAFISCHE KENMERKEN
- DEEL 2: HUIDIG GEBRUIK VAN SPEL
- DEEL 3: SPEELOMGEGING EN PRAKTIJKEN VAN LEERKRACHTEN TIJDENS HET SPELEN
- DEEL 4: OPLEIDINGSBEHOEFTE EN UITDAGINGEN

Hoe de tool te gebruiken:

Voor DEEL 1-3 moet de observatietool in twee fasen worden ingevuld.

- In fase 1 vul je het instrument in terwijl je het spel observeert dat door een leerkracht wordt uitgevoerd *tijdens een bezoek van minimaal 40 minuten*. Je vult het in met betrouwbare gegevens op basis van je tijdens de observatie hebt waargenomen. De antwoorden tijdens fase 1 vul je in in de kolom "FASE 1".
- In fase 2 vul je hetzelfde instrument nog eens in *zo snel mogelijk na afloop van de observatie*, maar dit keer in overleg met de mentor en met reflectie op de onderdelen van het instrument. Je neemt de input van de mentor uit het gesprek mee en kan besluiten om sommige van je antwoorden te wijzigen. Je vult deze keer je antwoorden in in de kolom "FASE 2". Je mag geen wijzigingen aanbrengen in de antwoorden in de kolom van FASE 1 die je hebt genoteerd.

DEEL 4 wordt ingevuld na afloop van de observatie *tijdens een vrij moment (niet noodzakelijkerwijs op je werkplek)*.

ALGEMENE INFORMATIE

Vul om te beginnen de volgende punten in:

Waarnemer (student) (voeg hier uw code toe):		Groep / locatie (voeg hier de code van de groep / locatie toe):	
Datum van observatie:		Tijdstip van observatie/tijdstip in het dagelijkse schema waarop de observatie plaatsvindt	--:-- tot --:-- Tijdens _____ (bijv. "Tijdens speelwerktijd" of "tijdens het buitenspelen")
Duur van de observatie:			
Aantal kinderen in de klas tijdens de observatie:		Aantal kinderen met specifieke ondersteuningsbehoeften:	
Aantal volwassenen in de klas tijdens de observatie:			

DEEL 1: DEMOGRAFISCHE KENMERKEN VAN DE LOCATIE

Zet een x in het vakje dat je selecteert.

1. Locatie van de groep:

Landelijk Voorstedelijk Stedelijk

2. Type instelling - governance:

Publiek Particulier

3. Type instelling - sector:

Kinderdagverblijf Kleutergroep

4. Klas (meerdere selecties mogelijk):

< 3 jaar 3-4 jaar 4-5 jaar 5-6 jaar 6-7 jaar 3-6 jaar

5. Totaal aantal kinderen in de groep:

DEEL 2: HUIDIGE AANPAK VAN SPEL

Voor dit deel moeten de antwoorden van de student tijdens fase 1 worden ingevuld in de kolom "FASE 1" en de antwoorden van de student tijdens fase 2 in de kolom "FASE 2". Er mogen geen wijzigingen worden aangebracht in de eerste antwoorden die tijdens fase 1 zijn verzameld.

Geef met een x aan wat je hebt waargenomen. (Meerdere keuzes mogelijk). Noteer aan het eind per vraag ook het aantal kruisjes dat je hebt gezet per vraag in de tweede kolom.

	Geef het aantal Aan per vraag	FASE 1	FASE 2
1. Hoeveel speelmomenten heb je geobserveerd? (bv. speelwerkijd en / of buitenspelen)		Nvt	Nvt
2. Welke vormen van spelen heb je waargenomen?		<input type="checkbox"/> door het kind geïnitieerd <input type="checkbox"/> door de leerkracht geïnitieerd	<input type="checkbox"/> door het kind geïnitieerd <input type="checkbox"/> door de leerkracht geïnitieerd
3. Welke soorten spel heb je waargenomen?		<input type="checkbox"/> materiaalgericht / manipulerend (verkennen en/of manipuleren van voorwerpen en materialen, het ontdekken of gebruiken van hun eigenschappen en functies (als doel op zich) <input type="checkbox"/> spelletjes met regels (spelen met een spelletje of speelgoed, samen of alleen, zoals het spelletje bedoeld is. <input type="checkbox"/> doen-alsof spel (rollenspel met thema's uit het dagelijks leven) <input type="checkbox"/> fantasiespel (rollenspel met fantasierijke thema's en rollen) <input type="checkbox"/> creatief /beeldend/ esthetisch	<input type="checkbox"/> materiaalgericht / manipulerend (verkennen en/of manipuleren van voorwerpen en materialen, het ontdekken of gebruiken van hun eigenschappen en functies (als doel op zich) <input type="checkbox"/> spelletjes met regels (spelen met een spelletje of speelgoed, samen of alleen, zoals het spelletje bedoeld is. <input type="checkbox"/> doen-alsof spel (rollenspel met thema's uit het dagelijks leven) <input type="checkbox"/> fantasiespel (rollenspel met fantasierijke thema's en rollen) <input type="checkbox"/> creatief /beeldend/ esthetisch

		<p>(het proces van creëren en/of creatief zijn met mogelijk een realistisch of fantasierijk product (knutselwerk, tekening, collage...))</p> <p><input type="checkbox"/> constructiespel / blokkenspel (bouwen of spelen met constructiemateriaal, samen of alleen, het maken en/of verbeelden van iets uit de realiteit of fantasie)</p> <p><input type="checkbox"/> buiten (fysiek actief buiten en in de natuur, op ontdekkingstocht, ontdekkingen doen of zichzelf uitdagen)</p>	<p>(het proces van creëren en/of creatief zijn met mogelijk een realistisch of fantasierijk product (knutselwerk, tekening, collage...))</p> <p><input type="checkbox"/> constructiespel / blokkenspel (bouwen of spelen met constructiemateriaal, samen of alleen, het maken en/of verbeelden van iets uit de realiteit of fantasie)</p> <p><input type="checkbox"/> buiten (fysiek actief buiten en in de natuur, op ontdekkingstocht, ontdekkingen doen of zichzelf uitdagen)</p>
4. Welke vormen van betrokkenheid van de leerkracht bij het spelen heb je waargenomen?		<p><input type="checkbox"/> direct (de leerkracht observeert en geeft leiding aan het spel)</p> <p><input type="checkbox"/> indirect (de leerkracht observeert en volgt de leiding van de kinderen, geeft enkel suggesties).</p> <p><input type="checkbox"/> in role (de leerkracht speelt mee, neemt actief deel, heeft een rol)</p> <p><input type="checkbox"/> zonder rol (de leerkracht is betrokken bij het spel, maar zonder mee te spelen)</p>	<p><input type="checkbox"/> direct (de leerkracht observeert en geeft leiding aan het spel)</p> <p><input type="checkbox"/> indirect (de leerkracht observeert en volgt de leiding van de kinderen, geeft enkel suggesties).</p> <p><input type="checkbox"/> in role (de leerkracht speelt mee, neemt actief deel, heeft een rol)</p> <p><input type="checkbox"/> zonder rol (de leerkracht is betrokken bij het spel, maar zonder mee te spelen)</p>
5. Welke rollen heeft de leerkracht tijdens het spel vervuld?		<p><input type="checkbox"/> Speelmaatje (de leerkracht heeft een rol, speelt actief mee)</p> <p><input type="checkbox"/> Regisseur (De leerkracht geeft aanwijzingen over rollen en handelingen, het scenario, het gebruik van ruimte en materialen).</p> <p><input type="checkbox"/> Helper (De leerkracht biedt hulp bij het gebruik of manipuleren van materialen en hulpmiddelen).</p> <p><input type="checkbox"/> Facilitator/bemiddelaar</p>	<p><input type="checkbox"/> Speelmaatje (de leerkracht heeft een rol, speelt actief mee)</p> <p><input type="checkbox"/> Regisseur (De leerkracht geeft aanwijzingen over rollen en handelingen, het scenario, het gebruik van ruimte en materialen).</p> <p><input type="checkbox"/> Helper (De leerkracht biedt hulp bij het gebruik of manipuleren van materialen en hulpmiddelen).</p> <p><input type="checkbox"/> Facilitator/bemiddelaar</p>

		(de leerkracht maakt het spel mogelijk door materialen en speelgoed te verstrekken, spelregels in herinnering te brengen, suggesties te doen en geschillen op te lossen). <input type="checkbox"/> Waarnemer (de leerkracht observeert de handelingen, gedrag en interacties van kinderen, het gebruik van materialen/speelgoed en noteert behoeften/uitdagingen, of evalueert het leren van kinderen en zijn/haar praktijken).	(de leerkracht maakt het spel mogelijk door materialen en speelgoed te verstrekken, spelregels in herinnering te brengen, suggesties te doen en geschillen op te lossen). <input type="checkbox"/> Waarnemer (de leerkracht observeert de handelingen, gedrag en interacties van kinderen, het gebruik van materialen/speelgoed en noteert behoeften/uitdagingen, of evalueert het leren van kinderen en zijn/haar praktijken).
--	--	--	--

DEEL 3: SPEELOMGEVING EN PRAKTIJKEN VAN DE LEERKRACHT TIJDENS HET SPEL

Voor dit deel vul je de antwoorden van in tijdens fase 1, het observeren, in de kolom "FASE 1". Je vult na het gesprek met je mentor de antwoorden in kolom "FASE 2". Je mag geen wijzigingen aanbrengen in de antwoorden je tijdens fase 1 hebt ingevuld.

Geef met een x aan of je tijdens je observatie in de klas de volgende praktijken van de leerkracht tijdens het spelen hebt waargenomen (of niet)?

**

INTERACTIE TUSSEN LEERKRACHT EN KIND	FASE 1		FASE 2	
	Waargenomen	Niet waargenomen	Waargenomen	Niet waargenomen
1. Moedigt kinderen aan om mee te doen aan spelactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Moedigt kinderen aan om over spelen te communiceren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Heeft interactie met kinderen tijdens het spelen, rekening houdend met hun individuele kenmerken (ontwikkeling,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	interesses en leervermogen).				
4.	Reageert op kinderen op een manier die hun deelname aan en invloed op het spel ondersteunt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Heeft respect voor de verschillende manieren waarop kinderen zich tijdens het spelen uiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	INTERACTIE MET LEERLINGEN EN GROEPEN	Fase 1		Fase 2	
		Waargenomen	Niet waargenomen	Waargenomen	Niet waargenomen
6	Ondersteunt kinderen bij het aangaan van vriendschappen en het omgaan met andere kinderen tijdens het spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Bevordert een gevoel van verbondenheid voor alle kinderen tijdens het spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Bevordert een omgeving waarin individuele verschillen en diversiteit (verschillende culturen, religies en ontwikkelingsniveaus) worden gewaardeerd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Gebruikt passende praktijken voor het bevorderen van interactie tussen leeftijdsgenoten en groepsgewijs spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	ROL VAN DE LERAAR - PEDAGOGISCHE PRAKTIJEN & LEERMOGELIJKHEDEN	Fase 1		Fase 2	
		Waargenomen	Niet waargenomen	Waargenomen	Niet waargenomen
10.	Neemt deel aan het spel van kinderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.	Biedt kinderen de kans om deel te nemen aan zinvolle spelactiviteiten die leren en ontwikkeling stimuleren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Gebruikt spel op een manier die de holistische ontwikkeling van kinderen ondersteunt en bevordert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Bevordert ervaringsgericht leren door middel van spel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Reikt suggesties/ideeën aan tijdens het spelen van kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Speelt in op de speelbehoeften van kinderen (met materialen/voorwerpen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Observeert het spel van kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Leidt de speelactiviteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Stelt vragen over het spel van kinderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Stelt vragen om kinderen aan het denken te zetten en hun spel te verbeteren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Geeft opmerkingen en constructieve feedback over het spel van kinderen, ter ondersteuning van het voortzetten of ontwikkelen van hun spel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Is betrokken bij andere taken/verplichtingen tijdens de speeltijd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Zorgt voor voldoende tijd voor kinderen om te spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ondersteunt kinderen bij het ontwikkelen van hun spel door zowel directe als indirecte betrokkenheid van leerkrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Gebruikt differentiatie tijdens het spelen (de leerkracht differentieert het materiaal/de voorwerpen/de plot/het proces van het spel om tegemoet te komen aan de	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

individuele behoeften, het profiel, de interesses of het ontwikkelingsniveau van de kinderen).				
--	--	--	--	--

	SPEELLEEROMGEVING	Fase 1		Fase 2	
		Waargenomen	Niet waargenomen	Waargenomen	Niet waargenomen
25.	Gebuikt routines en regels tijdens het spelen om het gedrag van kinderen effectief te sturen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Heeft vaststaande regels in de klas over het delen van speelmateriaal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Past regelmatig de speel- en leeromgeving aan op basis van de behoeften en interesses van de kinderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Organiseert de ruimte op basis van soorten spel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Bied open speelruimtes aan die mogelijkheden bieden voor actief spelen en bewegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Voorziet in speelruimtes voor rustig en individueel spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Voorziet in speelruimtes voor groepsspel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Voorziet in een speelomgeving met afzonderlijke hoeken / speelzones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Moedigt kinderen tijdens het spelen aan verschillende hoeken / speelzones te combineren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Verstrekt geschikt (afgestemd op niveau van de kinderen) en kwalitatief goed speelmateriaal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Verstrekt divers en multifunctioneel speelmateriaal/voorwerpen die verschillende soorten spel ondersteunen (open materiaal/losse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	onderdelen die creativiteit bevorderen, enz.)				
36.	Verstrekt voldoende speelmateriaal/speelgoed (de hoeveelheid materiaal komt overeen met het aantal en/of de leeftijd van de kinderen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Gemakkelijke toegang tot speelmateriaal/speelgoed voor alle kinderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Verstrekt speelmateriaal dat tussen verschillende hoeken of speelzones verplaatst kan / mag worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	PLANNING, DOCUMENTATIE & EVALUATIE	Fase 1		Fase 2	
		Waargenomen	Niet waargenomen	Waargenomen	Niet waargenomen
39.	Gebruikt informele observatie voor het verzamelen van gegevens over de vaardigheden/competenties/kennis van kinderen tijdens het spelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Gebruikt formele evaluatie voor het verzamelen van gegevens over de vaardigheden/competenties/kennis van kinderen tijdens het spelen (observatie-instrumenten, rubriecken, enz.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Documenteert de ontwikkeling van kinderen tijdens het spelen (bijv. dagboek, verhalend verslag, spelanekdotes, enz.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Evalueert de eigen rol / bijdrage als leerkracht tijdens het spelen (bijv. praktijken, leeromgeving, relatie tussen leerkracht en kind, enz.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Beantwoord de volgende open vragen over uw rol als waarnemer.

1. Was het moeilijk of gemakkelijk om het spel van de kinderen en de rol van de leerkracht daarin te observeren? Leg dit kort uit.

.....

2. Was je gesprek met de mentor nuttig om vast te stellen welke observaties juist waren en welke punten je mogelijk over het hoofd had gezien? Was dit een nuttige ervaring voor je? Leg kort uit waarom. (In te vullen tijdens fase 2)

.....

DEEL 4: OPLEIDINGSBEHOEFTE EN UITDAGINGEN

Dit deel vul je in na afloop van de observatie (bv. in je eigen tijd. Dus niet noodzakelijkerwijs tijdens je aanwezigheid op school). Beantwoord de volgende vragen over de mate van vertrouwen in de volgende uitspraken:

	PLANNING, DOCUMENTATIE & EVALUATIE	Zelfverzekerd	Nog niet zelfverzekerd	Als je 'nog niet' hebt geselecteerd, geef dan kort aan waarom.
	Voel je je zelfverzekerd in...			
1.	Gebruik van een pedagogisch kader/curriculum/richtlijnen voor het dagelijks plannen van spelactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2.	Gebruik van een pedagogisch kader/curriculum/richtlijnen om de spelpraktijk systematisch te evalueren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3.	Dagelijks tijd vrijmaken voor spelen (minstens een uur).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4.	Koppelen van spelactiviteiten aan andere leeractiviteiten (bijv. vakken, projecten, bezoeken, veldonderzoek, enz.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5.	Plannen en implementeren van door kinderen geïnitieerde spelactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6.	Plannen en uitvoeren van door de leerkracht geïnitieerde spelactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7.	Verschillende soorten spelactiviteiten plannen en uitvoeren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8.	Deelnemen aan het spel van kinderen door verschillende rollen op je te nemen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9.	Het spel van kinderen ondersteunen op adequate wijze om hun holistische ontwikkeling te bevorderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10.	De speelomgeving (ruimte, materialen), inhoud van spel of het proces differentiëren op verschillende niveaus van kinderen en kansen bieden aan alle kinderen (kinderen met een handicap, kinderen met een lage SES, meertalige kinderen, nieuwkomers, enz.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN EN OUDERS/VOOGDEN	Zelfverzekerd	Nog niet zelfverzekerd	Als je 'nog niet' hebt geselecteerd, geef dan kort aan waarom.
	Voel je je zelfverzekerd in de volgende punten			
11.	Een open en vertrouwelijke relatie opbouwen met ouders/verzorgers, zodat zij het belang van spelen in het leven en de ontwikkeling van kinderen begrijpen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12.	Ouders ondersteunen om thuis op een passende manier gebruik te maken van spelen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
13.	Ouders/verzorgers aanmoedigen om betrokken te zijn bij het plannen en uitvoeren van spelactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14.	Ouders/verzorgers aanmoedigen om deel te nemen aan de evaluatie van spelactiviteiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Beantwoord de volgende open vragen door na te denken over de huidige status en het gebruik van spel in groepen voor jonge kinderen:

- 1. Hoe (op welke manieren) kunt u, als aankomend leerkracht, spelen bevorderen [bijvoorbeeld in de context van uw stage]? Geef alstublieft specifieke voorbeelden.

.....

- 2. Welke succesvolle praktijk, project of initiatief met betrekking tot spelen heb je ingevoerd / geïmplementeerd?

.....

- 3. Met welke uitdagingen of belemmeringen word je geconfronteerd (of ben je geconfronteerd) bij het implementeren van een spelgerichte aanpak?

.....

- 4. Welke ondersteuning of middelen zouden jou helpen om spel beter in je praktijk te integreren?

.....

- 5. Wat heeft je opleiding bijgedragen aan het creëren van speelmogelijkheden voor kinderen?

.....

6. Welke onderwerpen/methodieken hadden volgens u tijdens uw opleiding aan bod kunnen komen om het spelen in de groep beter te ondersteunen? En op welke momenten/in welke fasen van je opleiding?

.....
.....
.....
.....

7. Welke andere behoeften zie je in jouw praktijk om ervoor te zorgen dat spelen effectief wordt ingezet om het leren en de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen?

.....
.....
.....
.....

Heel veel dank voor je tijd, voor het invullen van deze vragenlijst en voor je vertrouwen!



Co-funded by
the European Union