



eduPLAY

Promoting High-Quality ECEC
through Education and Play in all-day settings



Spelwijzer voor jongekindprofessionals



Co-funded by
the European Union



Dankwoord:

Wij spreken onze oprechte waardering uit voor Sofia Piripitsi en Victoria Michaelidou, leden van het EDUPLAY-team van de Universiteit van Cyprus (UCY), voor hun administratieve ondersteuning en hun voortdurende inzet bij het herzien en afronden van deze Spelwijzer.

Auteurs van de thema's in Hoofdstuk 4:

4.1 Theoretische achtergronden van spelgerichte benaderingen: Bredikyte, M., en Brandisauskiene, A.

4.2 Ontwikkeling en spel: Boland, A., Kan, M., en Wynberg, E.R.

4.3 Spel als context voor ontwikkeling en leren: Natsiou, G., en Birbili, M.

4.4 De rol van de professional bij spel: Loizou, E.

4.5 Observatie en evaluatie van spel: Mesquita, C., Oliveira, V.; Barros Araújo, S.; Araújo de Barros, S., Aresta, F. en Ribeiro, L.

Bronvermelding:

Voor verwijzing naar de Spelwijzer als geheel, graag de volgende formulering gebruiken:

- Loizou, E. (Ed.). (2026). Spelwijzer voor jonge kindprofessionals. EDUPLAY, gefinancierd door het Europees Uitvoerend Agentschap onderwijs en cultuur (EACEA). <https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf>

Voor verwijzing naar één van de thema's in Hoofdstuk 4, graag de volgende formulering gebruiken:

- Auteurs van het thematische onderdeel (2026). Titel van het thematische onderdeel. In E. Loizou (Ed.), Spelwijzer voor jonge kindprofessionals (pp. XX–XX). EDUPLAY, gefinancierd door het Europees Uitvoerend Agentschap onderwijs en cultuur (EACEA). <https://eduplay-project.eu/wp-content/uploads/2026/05/EDUPLAY-Teachers-Guide-to-Play-1.pdf>

Noot van de auteurs:

In deze tekst is gekozen voor de vrouwelijke vorm in het spreken over professionals, omwille van de leesbaarheid en consistentie. Dit is op geen enkele manier bedoeld om anderen uit te sluiten. De tekst is van toepassing op personen van alle genders en is geschreven met respect en inclusiviteit als uitgangspunt.



Co-funded by
the European Union

Gefinancierd door de Europese Unie. De hier geuite ideeën en meningen komen echter uitsluitend voor rekening van de auteur(s) en geven niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of het Europees Uitvoerend Agentschap onderwijs en cultuur (EACEA) weer. Noch de Europese Unie, noch het EACEA kan ervoor aansprakelijk worden gesteld. [Projectnummer: 101196299]

INHOUD

1 Voorwoord

2 Hoofdstuk 1: Projectoverzicht

1.1 Context van het project EDUPlay

1.2 Consortium

1.3 Missie en doelstellingen

1.4 Resultaten

5 Hoofdstuk 2: EDUPlay-spelwijzer voor professionals

2.1 Doel van de spelwijzer

2.2 Doelstellingen voor professionals

2.3 Meerwaarde voor professionals in KOJK

7 Hoofdstuk 3: Definities van kernbegrippen

3.1 Definitie van spelen

3.2 Ontwikkelingsgebieden

3.2.1 Cognitieve ontwikkeling

3.2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

3.2.3 Motorische ontwikkeling

3.3 Inhoudsgebieden en spel

3.4 Soorten spel

3.4.1 Materiaalgericht spel

3.4.2 Doen-alsof spel (rollenspel)

3.4.4 Constructief spel

3.4.5 Creatief of beeldend spel

3.4.6 Onderzoekend spel

3.4.7 Spel met regels

3.4.8 Buitenspelen

3.5 Manieren om spel te organiseren

3.5.1 Vrij spel

3.5.2 Gestructureerd spel

3.6 Betrokkenheid van de professional bij het spel

3.7 Dimensies van spel

3.7.1 Kwaliteit van spel

3.7.2 Frequentie van spel

3.7.3 Differentiatie van spel

17 Hoofdstuk 4: Thema's in spel

4.1 Theoretische achtergronden van spelgerichte benaderingen

4.2 Ontwikkeling en spel

4.3 Spel als context voor ontwikkeling en leren

4.4 De rol van de professional bij spel

4.5 Observatie en evaluatie van spel

100 Hoofdstuk 5: Conclusie en reflectie

Voorwoord

Kinderopvang en onderwijs aan jonge kinderen (hierna KOJK) vormen een belangrijke basis voor het welbevinden van kinderen en hun ontwikkeling, zowel in het heden als in de toekomst. KOJK draagt bovendien bij aan het fundament voor de samenleving die we nastreven. In deze cruciale eerste levensjaren is het van groot belang dat alle kinderen gelijke kansen krijgen om hun mogelijkheden te verkennen en om hun potentieel te ontplooien – zowel individueel als in interactie met anderen. Het is de taak van de professionals om in deze behoeften van alle kinderen te voorzien.

De pedagogische benadering binnen KOJK is gebaseerd op inzichten uit diverse disciplines, zoals pedagogiek, sociologie, psychologie, neurowetenschappen en antropologie. Deze kennis draagt bij aan een beter begrip van wat jonge kinderen nodig hebben om zich ten volle te ontwikkelen. Tegelijkertijd groeit het besef dat jonge kinderen competente individuen zijn die hun behoeften kunnen uiten en actief kunnen deelnemen aan beslissingen die hen aangaan. Vanuit dit perspectief spelen kinderrechten een belangrijke rol bij het onderbouwen van pedagogische keuzes. Spel wordt al lange tijd – zowel historisch als in de huidige praktijk – erkend als een krachtige context voor ontwikkelen en leren. Spelen is bovendien een fundamenteel recht van ieder kind dat betekenisvolle mogelijkheden biedt voor betrokkenheid en participatie.

Onderzoek, beleidsanalyses en inzichten van (toekomstige en huidige) professionals, leidinggevend in kinderopvang en onderwijs en ouders/verzorgers, hebben waardevolle inzichten opgeleverd in de rol van spel in de huidige praktijk. Het laat zien hoe spel bijdraagt aan het leven van kinderen, aan hun ontwikkeling op korte en lange termijn, en aan bredere impact op de samenleving.

Deze Spelwijzer biedt een kader om spel een volwaardige plek te geven in de praktijk van KOJK. Het bevat onmisbare handvatten om reflectie op de eigen praktijk te ondersteunen en om doelgerichte, op onderzoek gebaseerde strategieën te implementeren. Hoewel de Spelwijzer in de eerste plaats bedoeld is voor (aankomende en ervaren) professionals en hun leidinggevend, kan deze ook dienen als praktisch hulpmiddel voor andere betrokkenen bij jonge kinderen, zoals ouders en beleidsmakers.

Bovenkant formulier

We hopen dat deze Spelwijzer een waardevolle bron zal zijn die het dagelijks werk met jonge kinderen in de groep versterkt, die leidinggevend ondersteunt bij beleid en professionalisering, en die beleidsmakers stimuleert om het belang van spel verder te erkennen en verankeren. We bedanken onze Europese collega's – experts op het gebied van KOJK en onderzoek naar spel – voor hun bijdrage, evenals iedereen die feedback heeft gegeven tijdens de ontwikkeling van deze gids.

Hoofdstuk 1. Projectoverzicht

1.1 Context van het project EDUPlay

Internationaal groeit de aandacht voor het verbeteren van de kwaliteit van KOJK. Dit heeft geleid tot een hernieuwde focus op het belang van spelen voor de ontwikkeling van kinderen, zowel in onderzoek als in de praktijk. Ondanks de brede erkenning van spelgeoriënteerd werken als pedagogische benadering, blijkt het in de praktijk vaak complex om effectief toe te passen.

EDUPlay wil de integratie van spel binnen KOJK in Europa versterken. Daarbij ligt de nadruk op uitbreiding van kennis en praktijkervaring van (aankomend) professionals. Het project stimuleert ontwikkeling en leren in de context van spel via diverse praktijken die kinderen rijke ervaringen bieden en hun brede ontwikkeling ondersteunen.



Partners	Rol	
 University of Cyprus	Coördinator	Universiteit van Cyprus (UCY)
 ARISTOTLE UNIVERSITY OF THESSALONIKI	Universiteiten / ITE	Universiteit van Cyprus (UCY) Aristoteles Universiteit van Thessaloniki (AUTH)
 VYTAUTAS MAGNUS UNIVERSITY MCMXXII		Hogeschool IPABO (IPABO)
 HOGESCHOOL ipabo		Universiteit Vytautas Magnus (VMU) Polytechnisch Instituut van Porto (IPP)
 apei Associação de Profissionais de Educação de Infância	Aanbieder van permanente beroepsontwikkeling (CPD)	Vereniging van professionals in het kleuteronderwijs (APEI)
 P. PORTO	Opleidingsinstituut	House of Stories – Istorijų namai

1.2 Consortium

EDUPlay brengt organisaties samen met ruime ervaring en expertise op het gebied van KOJK, de initiële opleiding tot leraar of pedagogisch professional en een leven lang leren (permanente professionele ontwikkeling).

Het EDUPlay-consortium wordt gecoördineerd door de Universiteit van Cyprus (UCY), die de samenhang en een kwalitatief hoogwaardige uitvoering van alle projectonderdelen bewaakt. Het consortium bestaat uit partners uit vijf Europese landen, die een breed en divers scala aan pedagogische benaderingen, professionele en culturele perspectieven inbrengen.

1.3 Missie en doelstellingen

EDUPlay heeft als missie om KOJK-professionals in heel Europa te versterken in hun competenties om ontwikkeling en leren in spel te bevorderen. We erkennen spelen als een fundamentele manier van ontwikkeling en leren in de vroege kinderjaren en streven ernaar professionals te ondersteunen met hulpmiddelen, kennis en praktijken die spelgeoriënteerd werken versterken.

DOELSTELLINGEN VAN EDUPlay

Doelstelling 1: In kaart brengen van de behoeften en uitdagingen van KOJK-professionals en hun leidinggevend

01

Deze doelstelling richt zich op het in kaart brengen van de huidige inzet van spel binnen KOJK, zowel in opleidingen als in de dagelijkse praktijk van professionals. Het project onderzoekt de behoeften en uitdagingen van (aankomende) professionals en leidinggevend, brengt hiaten in de bestaande professionele ontwikkeling in kaart en analyseert hoe spel in de praktijk vorm krijgt op groeps- en organisatieniveau.

02 Doelstelling 2: Versterken van de competenties van (aankomend) KOJK-professionals en leidinggevend om spel effectief te integreren in hun praktijk

Deze doelstelling is gericht op het versterken van de kennis en vaardigheden van zowel beginnende als ervaren KOJK-professionals en hun leidinggevend, zodat spel de kern kan vormen van hun handelen in de praktijk. Ter ondersteuning wordt een Spelwijzer en een set hulpmiddelen ontwikkeld die duidelijke richtlijnen bieden voor het zinvol integreren van spel in KOJK.

Dit vormt de basis voor de ontwikkeling en implementatie van een professionaliseringsprogramma, waarin gebruik gemaakt wordt van blended leren en een e-learningplatform, afgestemd op de behoeften van de professionals.

03

Doelstelling 3: Vergroten van bewustzijn over het belang van spelen en stimuleren van beleid dat spel in KOJK in Europa bevordert.

Deze doelstelling richt zich op het vergroten van de impact van het project buiten de praktijk, door het bewustzijn rond het belang van spel te versterken en bij te dragen aan beleidsontwikkeling op Europees niveau. Door samenwerking met professionals, onderzoekers, stakeholders en beleidsmakers worden aanbevelingen voor beleid gestimuleerd om spel te promoten als essentieel onderdeel van kwalitatief hoogwaardige KOJK en van de ontwikkeling van professionals.

1.4 Resultaten

De hieronder beschreven projectresultaten omvatten een reeks onderling samenhangende activiteiten, variërend van onderzoek tot opleiding, professionele ontwikkeling, netwerkvorming en aanbevelingen voor beleid.

IN KAART BRENGEN VAN DE HUIDIGE SITUATIE EN BEHOEFTE ROND SPEL

Documentanalyse, literatuurstudie en praktijkonderzoek in de deelnemende landen om de bestaande praktijk rond spel en de uitdagingen en behoeften van (aankomend) professionals en leidinggevenden in kaart te brengen.

Ontwikkeling van een Spelwijzer en cursus voor KOJK-professionals, met praktische strategieën, pedagogische hulpmiddelen en theoretische inzichten om spel effectief te integreren in KOJK.

PROFESSIONALISERING

EDUPLAY- LEERGEMEENSCHAP

Oprichting van een pan-Europees netwerk en een leergemeenschap van betrokkenen, onderzoekers, praktijkprofessionals en beleidsmakers met expertise of interesse in spel in KOJK.

Formulering van empirisch onderbouwde aanbevelingen ter ondersteuning van beleid dat gericht is op het systematisch inzetten van spel in KOJK in heel Europa.

AANBEVELINGEN VOOR BELEID

Hoofdstuk 2.

EDUPlay-spelwijzer voor professionals

2.1 Doel van de spelwijzer

Deze Spelwijzer voor professionals is een wetenschappelijk onderbouwde en praktijkgerichte publicatie voor KOJK. De inhoud sluit aan bij actuele uitdagingen en behoeften die zijn vastgesteld op basis van onderzoek in vijf Europese landen. De gids is ontwikkeld door onderzoekers en biedt een samenhangend kader dat professionals ondersteunt bij het ontwerpen van en kritisch reflecteren op hoogwaardige spelervaringen.

De Spelwijzer is opgezet als een praktische gids voor zowel professionals in opleiding als ervaren professionals, evenals voor leidinggevendenden. De Spelwijzer combineert theoretische kaders rond spel met praktijkvoorbeelden en biedt pedagogisch-didactische hulpmiddelen, zoals vignetten, infographics, reflectievragen en praktische tools. Deze ondersteunen bij het begrijpen van spelgerelateerde concepten en bij reflectie op de integratie van spel binnen de eigen praktijk.

Daarnaast fungeert de Spelwijzer als kader voor de ontwikkeling en uitvoering van de e-learningcursus die binnen het EDUPlay-project wordt ontwikkeld en aangeboden.

2.2 Doelstellingen voor professionals

Theoretisch inzicht

- Het ontwikkelen van **diepgaand begrip van spelgericht werken** en van het belang van spel voor ontwikkeling en leren van jonge kinderen.
- Het erkennen **van de rol van spel als motor van de cognitieve, sociaal-emotionele en fysieke ontwikkeling** van alle kinderen, en als verbindende context voor verschillende inhoudelijke domeinen.

Pedagogische competenties

- Het **ontwerpen en uitvoeren van een rijk spelaanbod** dat ontwikkelingsgericht is en aansluit bij de behoeften van kinderen.
- Het **toepassen van theoretische inzichten in de praktijk** om een spelgerichte aanpak te versterken in verschillende leeftijdsgroepen en voor alle ontwikkelingsgebieden.
- Het **inzetten van observatie- en documentatie** om de ontwikkeling van en in spel te evalueren en onderbouwd spelaanbod te bieden.
- Het **creëren van inclusieve en stimulerende speelleeromgevingen** die de ontwikkeling en het leren van alle kinderen ondersteunen.

Reflectieve praktijk

- Het **ontwikkelen van diepgaand inzicht in spelgericht werken** en in het belang hiervan voor de ontwikkeling en het leren van kinderen.
- Het voortdurend **verfijnen van spel in de praktijk** op basis van feedback, observaties en de ontwikkeling van kinderen.

2.3 Meerwaarde voor professionals in KOJK

Meerwaarde voor álle professionals in KOJK

- Verdiept inzicht in kernbegrippen van spel en een spelgerichte praktijk, gebaseerd op een helder en samenhangend theoretisch kader.
- Sterke verbinding tussen theorie en praktijk, door concrete praktijkvoorbeelden van spel, vignetten en praktische hulpmiddelen die ondersteunen om spel betekenisvol te integreren in de dagelijkse praktijk van KOJK en zo de brede ontwikkeling van kinderen bevorderen.
- Ondersteuning bij differentiatie en inclusie, waardoor toegankelijke en inclusieve spelactiviteiten en speelleeromgevingen voor alle kinderen gerealiseerd kunnen worden.
- Versterking van de reflectieve praktijk in het team en stimulering van duurzame professionele ontwikkeling.

Meerwaarde per beroepsrol

Professionals

- Ontwikkeling en versterking van eigen spelvaardigheden, ter ondersteuning van het effectief ondersteunen en stimuleren van spel in de dagelijkse praktijk.
- Versterking van kernvaardigheden, zoals het ontwerpen van rijke speelleeromgevingen, het analyseren van het spel van kinderen en het voorbereiden en uitvoeren van ontwikkelingsgerichte interacties binnen spel.
- Versterking van observatie- en evaluatievaardigheden met behulp van instrumenten en methoden voor systematische documentatie van de ontwikkeling van kinderen, ter ondersteuning van een beredeneerd spelaanbod.
- Ondersteuning van reflectie, waardoor professionals hun ervaringen kunnen evalueren, hun werkwijzen kunnen bijstellen en hun pedagogische aanpak duurzaam kunnen verbeteren.

Aankomende professionals

- Ontwikkeling en versterking van eigen spelvaardigheden, ter ondersteuning van het effectief ondersteunen en stimuleren van spel tijdens praktijkervaringen.
- Ontwikkeling van kernvaardigheden, zoals het ontwerpen van rijke speelleeromgevingen, het analyseren van het spel van kinderen en het voorbereiden en uitvoeren van ontwikkelingsgerichte interacties binnen spel in authentieke leeromgevingen.
- Ontwikkeling van observatie- en evaluatievaardigheden met behulp van instrumenten en methoden voor systematische documentatie van de ontwikkeling van kinderen, ter ondersteuning van een beredeneerd spelaanbod in de stagepraktijk.
- Ondersteuning van reflectie, waardoor studenten hun ervaringen kunnen evalueren, hun werkwijzen kunnen bijstellen en hun pedagogische aanpak geleidelijk kunnen verbeteren.
- De opbouw van kennis over spelgericht werken en de ontwikkeling van een passende houding ten aanzien van spel.

Leidinggevend

- Een gedeeld kader dat een gemeenschappelijk begrip van spelgeoriënteerd werken binnen het team bevordert.
- Ondersteuning bij het vormgeven van een gedeelde pedagogische praktijk binnen de hele organisatie, met als doel een samenhangende, consistente en op onderzoek gebaseerde spelgerichte aanpak te realiseren.
- Ondersteuning en begeleiding van leerkrachten door duidelijke richtlijnen, good practices en praktische tools die een effectieve en duurzame implementatie van spel in de praktijk vergemakkelijken.

Hoofdstuk 3.

Definities van kernbegrippen

3.1 Definitie van spelen

Spelen is een betekenisvolle activiteit en/of een speelse gemoedstoestand waarbij een kind fysiek en/of mentaal actief is. Het kind heeft daarbij interactie met leeftijdsgenoten, volwassenen en/of materialen en voorwerpen, of speelt alleen, terwijl het verkent, imiteert, creëert, verbeeldt en/of ervaringen naspeelt.

Spelen is gebaseerd op de behoeften en interesses van kinderen en verdient daarom respect, aangezien het een van de fundamentele rechten van kinderen is. Alle kinderen hebben recht op spel, ongeacht hun beperking, etniciteit, religie of sociaaleconomische achtergrond.

In de literatuur over spelen bestaat brede overeenstemming over een aantal gemeenschappelijke kenmerken van spel. Deze omvatten (a) keuzevrijheid of ruimte voor eigen inbreng, (b) intrinsieke motivatie / hoge betrokkenheid en (c) nadruk op het proces en niet op een eindproduct en (d) de aanwezigheid van verbeelding. Binnen EDUPlay streven we naar een **inclusieve benadering van spel**, waarbij rekening wordt gehouden met alle kinderen, ongeacht hun achtergrond of mogelijkheden. Om dit te realiseren kan het nodig zijn de bovengenoemde kenmerken van spelen te herinterpreteren. Een inclusieve benadering van spelen houdt in het bijzonder rekening met kinderen die: (a) ondersteuning nodig hebben van leeftijdsgenoten, volwassenen of materialen, (b) gebaat zijn bij een tastbaar resultaat om betrokken te blijven, (c) moeite hebben met symbolisch denken, of (d) houden van herhaling en structuur in hun spel.

Tabel 1 geeft voorbeelden van factoren die de betrokkenheid van kinderen bij het spelen kunnen belemmeren, samen met praktische strategieën om inclusief spelen te ondersteunen en ervoor te zorgen dat alle kinderen vanaf het begin kunnen deelnemen.

Redenen die de deelname aan spel van kinderen kunnen beperken	Voorbeelden van praktische suggesties
Kinderen voelen zich bang of verlegen om met andere kinderen te spelen.	Plan spelactiviteiten waarbij een kind met een heel vertrouwd leeftijdsgenootje of met de professional kan spelen. Gebruik meerdere speelplekken, waar kinderen zich tijdens het spelen kunnen terugtrekken (gebruik bijvoorbeeld een tentje of maak een verkleedhoekje).
Kinderen zijn bang om te falen	Plan spelletjes waarin geen winnaars zijn of waarin winnen minder centraal staat. Plan groepsspellen zodat winnen of verliezen een teamervaring is.
Kinderen hebben weinig of geen eerdere ervaring met spel.	Observeer of informeer naar de interesses en voorkeuren van kinderen (thema's, materialen) en verwerk deze in de verschillende speelhoeken. Gebruik voorbeeldgedrag (modelleren) om vertrouwdheid en zelfstandigheid in het spelen geleidelijk op te bouwen.

Kinderen hebben ver ontwikkelde (spel)vaardigheden.	Bied een gevarieerd speelaanbod om alle kinderen te betrekken en biedt verschillende moeilijkheidsgraden aan (bijv. gebruik puzzels met 20-40-50-100 stukjes). Organiseer spelactiviteiten waarin kinderen de kans krijgen om samen te werken en elkaar te helpen.
Kinderen zijn gemakkelijk afgeleid.	Beperk zintuiglijke prikkels en bied niet teveel materialen tegelijk. Speel mee met het kind om het vasthouden van aandacht te ondersteunen

Tabel 1: Overwegingen bij inclusief spelen

Aangepast van Αοϊζου, E. (2025).

Deze voorbeelden benadrukken zowel de huidige als de potentiële spelvaardigheden van kinderen en maken duidelijk dat elk kind speelt binnen zijn of haar eigen **zone van naaste ontwikkeling (ZPD)**. Leerkrachten dienen hiermee rekening te houden bij het speelaanbod en bij het observeren en evalueren van de ontwikkeling en het leren van kinderen.

In de kasteelhoek pakt een kind een paar voorwerpen, zoals een kroon en een lap stof, die hij als mantel gebruikt. Hij zegt dat hij de koning is. Het kind benoemt de rol, maar lijkt naast de attributen die bij de koning horen, geen verdere eigenschappen toe te voegen aan de koning.

Na observatie neemt de leerkracht deel aan het spel door de rol van generaal op zich te nemen en naast de 'koning' te gaan staan. Vanuit deze rol stimuleert zij het spel door suggesties te geven voor houdingen en uitdrukkingen die bij de rol passen. Wanneer er bijvoorbeeld in het spel een probleem ontstaat met een draak, zegt ze:

“Mijn koning, u lijkt bezorgd en diep in gedachten.”

Hiermee nodigt zij het kind uit om via gezichtsuitdrukking en lichaamstaal emoties te verkennen en uit te drukken, waardoor het spel verdiept wordt.



3.2 Ontwikkelingsgebieden

Er is een sterke verbinding tussen spelen enerzijds en leren en ontwikkelen anderzijds. Spel biedt kinderen immers zowel directe als indirecte kansen om vaardigheden te verwerven en ontwikkelen binnen alle ontwikkelingsgebieden en inhoudelijke domeinen.

Tegelijkertijd maakt spel een brede, holistische ontwikkeling mogelijk, die op haar beurt de speelvaardigheden van kinderen verder verdiept en verrijkt.



3.2.1 Cognitieve ontwikkeling

Er is een sterke relatie tussen het spel van kinderen en hun cognitieve ontwikkeling. Door te spelen construeren kinderen actief kennis, in plaats van het passief te ontvangen. Spelen draagt bij aan de ontwikkeling van belangrijke cognitieve vaardigheden, zoals probleemoplossend vermogen, metacognitie, conceptueel inzicht, creatief denken en verbeelding.

Wanneer een kind bijvoorbeeld zelf een spelscenario bedenkt, rollen verdeelt en taal gebruikt om andere kinderen in het spel te begeleiden, heeft het probleemoplossend denken en hogere cognitieve vaardigheden nodig, die een belangrijke rol spelen in de ontwikkeling.

3.2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Het spelen van kinderen is ook nauw verbonden met de sociaal-emotionele ontwikkeling. Om samen te kunnen spelen hebben kinderen belangrijke sociale vaardigheden nodig, zoals samenwerken, delen, om de beurt spelen en conflicten oplossen. Daarnaast ondersteunt spel de emotionele ontwikkeling doordat kinderen hun gevoelens uiten en reguleren, zich in anderen verplaatsen en hun gevoelens proberen te begrijpen. Deze sociaal-emotionele vaardigheden zijn van groot belang voor de huidige als de toekomstige relaties van kinderen.

Tijdens rollenspel overleggen kinderen over de rollen die ze willen aannemen en ze verdelen deze rollen onderling.



3.2.3 Motorische ontwikkeling

Tijdens het spelen gebruiken kinderen hun motorische vaardigheden door gebruik te maken van materialen en voorwerpen en door uiteenlopende handelingen en bewegingen uit te voeren. Spelen biedt volop kansen om zowel de fijne als de grove motoriek te versterken.

Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer kinderen zich verkleden voor rollenspel, maar ook als ze met klein constructiemateriaal spelen of een dobbelsteen werpen tijdens Slangen en ladders.



3.3 Inhoudsgebieden en spel

Vanuit verschillende inhoudelijke domeinen doen kinderen kennis en vaardigheden op die hun spel ondersteunen. Tegelijkertijd zorgt het spel ervoor dat kinderen die vaardigheden en kennis op een plezierige manier verder ontwikkelen.

Rekenen-wiskunde

Een kind telt het aantal gasten voor het feestje en koopt het overeenkomstige aantal taartjes.

Een kind gebruikt samen met andere kinderen verschillende instrumenten om zich voor te bereiden op een optreden.

Muziek**Taal**

Een kind introduceert een probleem in het spelverhaal in de huishoek: "De keuken staat in brand!" Kinderen onderhandelen met elkaar hoe ze het gaan oplossen.

Een kind legt uit wat de bakker doet in de 'bakkerij'.

Oriëntatie op de wereld**Kunst**

Een kind knutselt op een eigen manier een monster met stekels.

Een kind bedenkt danspasjes voor de dansers die meedoen aan een wedstrijd.

Lichamelijke opvoeding**Wetenschap en techniek**

Een kind maakt gezonde drankjes voor de picknick buiten, met kleurstof en ijsblokjes.

3.4 Soorten spel

Kinderen spelen in verschillende contexten. Ze spelen alleen of in interactie met andere kinderen of volwassenen, en creëren ervaringen of imiteren die op hun eigen manier. De omgeving en materialen spelen een belangrijke rol voor kinderen. Er zijn diverse typen of soorten spel, die elk specifieke vaardigheden versterken en daardoor kinderen helpen zich te ontwikkelen naar complexere vormen van spel. In de praktijk lopen verschillende soorten spel vaak in elkaar over en komen vergelijkbare vaardigheden in meerdere soorten spel voor. Hieronder worden de meest voorkomende spelsoorten toegelicht.



3.4.1 Materiaalgericht spel

Voorbeelden hiervan zijn spelen met zand of water, speelgoedautootjes op een rij zetten, of herhaaldelijk blokken in een bak plaatsen en deze weer leegmaken. Dit type spel wordt vaak beschouwd als een van de vroegste speelervaringen van kinderen, omdat het hen in staat stelt materialen en speelgoed te verkennen en te beginnen begrijpen hoe deze later kunnen worden gebruikt in andere, meer contextgerelateerde vormen van spelen.

Materiaalgericht spel verwijst naar spel waarin kinderen gericht zijn op het verkennen en/of manipuleren van materialen en voorwerpen als doel op zich. Daarbij ontdekken ze eigenschappen, mogelijkheden en functies van materialen.

Voorbeelden hiervan zijn spelen met zand en water, speelgoedauto's op een rij zetten of herhaaldelijk blokken in een bak doen en deze weer leegmaken. Dit spel hoort bij de vroegste spelervaringen van kinderen; ze leren hiermee materialen en speelgoed kennen en begrijpen, wat de basis vormt voor meer doelgericht gebruik van materialen in meer gevorderd spel.

3.4.2 Sociodramatisch rollenspel

Sociodramatisch rollenspel houdt in dat kinderen alledaagse activiteiten naspelen, in interactie met leeftijdsgenoten en volwassenen, of ook alleen. Ze gebruiken materialen en voorwerpen en creëren of verbeelden alledaagse ervaringen. Een voorbeeld hiervan is een kind dat met poppetjes in een poppenhuis speelt dat hij en zijn zusje samenspelen.



In doen-alsof spel zijn bepaalde vaardigheden van belang. Kinderen moeten in staat zijn om rollen te ontwikkelen en een samenhangend scenario op te bouwen. Aandacht voor details, zoals gezichtsuitdrukking, stemgebruik en houding, is daarbij essentieel voor een geloofwaardige rolinvulling. Daarnaast bevat een goed ontwikkeld spelscenario vaak de belangrijkste elementen van een verhaal: een begin, midden en einde, aangevuld met mogelijke problemen of dilemma's. Dat maakt het spel rijker, boeiender en betekenisvoller.



3.4.3 Fantasiespel

Fantasiespel houdt in dat kinderen denkbeeldige scenario's en rollen creëren en naspelen, met één of meer elementen uit de fantasiewereld. Ze gebruiken daarbij hun verbeelding om ervaringen te bedenken en uit te spelen, alleen of samen met anderen. Een voorbeeld is een kind dat doet alsof het een boze heks is op het 'Eiland van de Vlinders'. Er is geen duidelijke scheidslijn tussen beide vormen van doen-alsof spel. Zo kan er in 'alledaags' spel in de huishoek, ineens een fantasiefiguur optreden.

3.4.4 Constructief spel

Constructief spel houdt in dat kinderen actief iets maken, met behulp van materialen en voorwerpen, zoals blokken of constructiematerialen. Ze doen dat alleen of samen met anderen. Daarbij creëren zij realistische of fantasierijke constructies, zoals het bouwen van een boerderij met Lego. Hoewel de nadruk ligt op het bouwproces, kan doen-alsof spel hierin worden geïntegreerd, wat leidt tot meer complexe en ontwikkelde spelvormen. Constructief spel ontwikkelt zich doorgaans in fasen, afhankelijk van de vaardigheden van het kind.

De bouwontwikkeling verloopt bijvoorbeeld van eenvoudig stapelen, naar het naast elkaar plaatsen van blokken, en vervolgens naar het bouwen van bruggen of complexere structuren. Naarmate deze ontwikkeling vordert, wordt doen-alsof spel vaak geïntegreerd. De meest geavanceerde vorm ontstaat wanneer kinderen hun constructies combineren met figuurtjes en zelfbedachte scenario's.



3.4.5 Creatief of beeldend spel

Creatief of beeldend spel houdt in dat kinderen actief met materialen experimenteren en creëren, en materialen omvormen of met een andere betekenis gebruiken. Ze doen dat alleen of samen met anderen. Het gaat om creatieve processen, en leidt vaak tot een tastbaar product, realistisch of abstract. Voorbeelden zijn een collage creëren van voorwerpen die in de natuur zijn gevonden, het maken van kostuums voor een voorstelling, of het bedenken van geluiden bij een verhaal. Creatief spel kan een betekenisvol onderdeel zijn van een spelverhaal, bijvoorbeeld wanneer kinderen in een 'bakkerij' spelen en nieuwe producten bedenken met verschillende materialen.



Creatief spel is gebaseerd op het vermogen van kinderen om te experimenteren en creaties te maken die expressie geven aan hun indrukken of ervaringen of aansluiten bij hun speelomgeving of het thema waarmee ze bezig zijn. Een meer geavanceerd niveau van creatief spel wordt zichtbaar wanneer kinderen flexibiliteit, originaliteit en vindingrijkheid tonen in hun ideeën en creaties.

3.4.6 Onderzoekend spel

Onderzoekend spel houdt in dat kinderen herhalend experimenteren, observeren, en manipuleren om eigenschappen en functies van materialen te verkennen en bijvoorbeeld oorzaak-gevolg relaties onderzoeken (bijvoorbeeld spelen met zand of water en experimenteren met de eigenschappen daarvan). Het is complexer en systematischer dan materiaalgericht spel. Dit type spel kan een betekenisvol onderdeel zijn van een spelverhaal, bijvoorbeeld wanneer kinderen de rol van 'wetenschapper' of 'botanicus' aannemen en planten onderzoeken in een tuin. Onderzoekend spel heeft vaak een duidelijke relatie met wetenschap & technologie.





3.4.7 Spel met regels

Bij spel met regels nemen kinderen actief deel aan een spel waarbij ze zich houden aan vooraf afgesproken doelen en regels. Dit kan individueel of samen met anderen, en vaak met gebruik van materialen of spelborden, zoals Huisje boompje beestje, of Snakes and Ladders. Ook groepsspelen zoals verstoppertje of tikspelen vallen onder spel met regels.

Spel met regels vergt zowel sociaal-emotionele als cognitieve vaardigheden. Kinderen hebben zelfbeheersing nodig, moeten samenwerken en omgaan met afspraken. Ook doet regelspel een beroep op cognitieve vaardigheden, zoals het onthouden van de regels, plannen, beslissingen nemen en het gedrag strategisch sturen tijdens het spel.

3.4.8 Buitenspelen

Buitenspelen verwijst naar spel in de buitenlucht, waarbij kinderen fysiek actief zijn en de natuurlijke omgeving verkennen. Ze ontdekken nieuwe dingen, gaan uitdagingen aan en krijgen de ruimte om vrij te bewegen. De eerdergenoemde typen spel kunnen allemaal buiten voorkomen, zoals spelen materiaalgericht spel met zand of water, of doen-alsof spel. Maar de buitenomgeving biedt ook specifieke mogelijkheden, zoals het maken van grote bewegingen (rennen, springen en klimmen), wat een gevoel van avontuur oplevert, of beleving van de natuur.

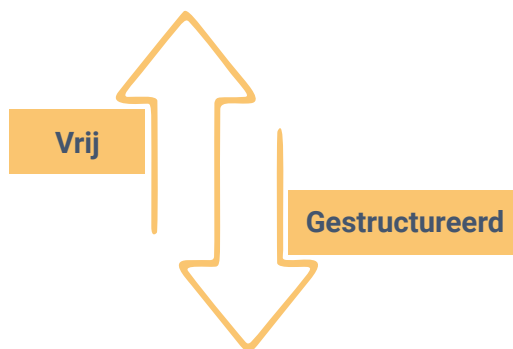


Buitenspelen kan verschillende spelvormen omvatten, zoals spelen met zand en water of spel met regels, maar dan in een buitenomgeving.

3.5 Manieren om spel te organiseren

Spel kan geïnitieerd worden door kinderen zelf of door de professional. Het verloop van het spel kan volledig bepaald worden door kinderen, waarbij zij zelf het voortouw nemen, of in balans tussen kinderen en professional, waarbij het spel gezamenlijk wordt vormgegeven. Deze variaties kunnen voorkomen binnen alle soorten spel. Bovendien kan een spelactiviteit overgaan van vrij spel naar gestructureerd spel, of omgekeerd. Hoe spel ook georganiseerd wordt, het doel is dat kinderen actief betrokken zijn.

Onder **vrij spel** verstaan we dat kinderen zelf de regie hebben over hun spel. Ze bepalen zelf wat ze spelen, met wie ze spelen en hoe ze materialen en voorwerpen gebruiken, binnen de geldende afspraken in de groep. Ze initiëren en leiden hun spel. De professional heeft een observerende rol en kan waar nodig het spel van kinderen begeleiden door de leiding van de kinderen te volgen.



Bij **gestructureerd spel**, ook wel begeleid spel, heeft de professional een kleiner of groter aandeel in de regie over het spel. De professional kan bijvoorbeeld het spel initiëren en/of begeleiden. Kinderen hebben daarbij soms keuzevrijheid in waar en met wie zij spelen, maar soms kiest de professional bewust een paar kinderen om te begeleiden bij een bepaald soort spel. De professional blijft ruimte bieden aan kinderen voor eigen inbreng en actieve betrokkenheid in het spel. De professional begeleidt bijvoorbeeld om kinderen nieuwe spelervaringen op te laten doen of eerdere (spel)ervaringen te verdiepen of uit te breiden. De professional ondersteunt in de begeleiding de spelontwikkeling en de inzet van gerichte vaardigheden of inhoudelijke leergebieden in het spel.

3.6 Betrokkenheid van de professional bij het spel

Om effectief het spel van kinderen te ondersteunen, hebben professionals specifieke spelbegeleidingsvaardigheden nodig die de (spel)ontwikkeling, de bredere ontwikkeling en het leren van specifieke kennis en vaardigheden ondersteunen. Professionals versterken en verdiepen het spel door kinderen te observeren, activiteiten doelgericht te plannen en te reflecteren op zowel het spel als hun eigen rol daarin.

Professionals kunnen verschillende rollen aannemen in de spelbegeleiding. De begeleiding kan **direct** zijn, waarbij ze het spel actief sturen met ideeën, suggesties en feedback, of het kan **indirect** zijn, waarbij ze aansluiten bij het initiatief van de kinderen en hun spel volgen om zo de brede ontwikkeling en ook specifiekere vaardigheden te ondersteunen. Daarnaast kunnen professionals begeleiden **van binnenuit het spel**, door actief mee te spelen als speelmaatje en bijvoorbeeld een rol aan te nemen, of juist **van buitenaf**, waarbij zij zelf niet deelnemen aan het spel, maar bijvoorbeeld de speelomgeving organiseren, spel faciliteren en in goede banen leiden. Beide vormen van betrokkenheid zijn even waardevol voor de kwaliteit van het spel.

Zowel bij begeleiding van buitenaf als bij begeleiding van binnenuit hebben professionals verschillende (interactie)vaardigheden tot hun beschikking, zoals observeren, materialen aanbieden of structureren, ondersteuning geven in het moment (scaffolden), of begeleiden bij het oplossen van conflicten. Zo dragen zij bij aan spel dat betekenisvol, boeiend en ontwikkelingsgericht is.

De manier waarop professionals spel begeleiden en de begeleidingsrollen die zij aannemen, zijn afhankelijk van de doelen die zij voor ogen hebben binnen een activiteit. Daarbij respecteren ze de behoeften en interesses van de kinderen en stemmen hun handelen daarop af.

3.7 Dimensies van spel

Spelen kan worden gezien als een multidimensionaal concept met verschillende belangrijke dimensies. Elke dimensie belicht een specifiek aspect van spel als context voor ontwikkeling en leren. De begeleiding van de professional, zoals hierboven beschreven, is essentieel voor het versterken van al deze dimensies. Hieronder bespreken we drie belangrijke dimensies, kwaliteit van spel, tijd om te spelen en differentiatie van spelaanbod:

3.7.1 Kwaliteit van het spel:

De kwaliteit van het spel verwijst naar de rijkdom van de handelingen van kinderen, de inhoud van het spel en het gebruik van materialen, speelgoed en voorwerpen. Deze kwaliteit kan beschreven worden met het oog op het kind, op de professional en op de omgeving.

- **Het kind:** Als we kijken naar het kind, dan verwijst de kwaliteit van het spel naar het niveau van spel dat het kind laat zien. Meer gevorderd of volgroeid spel (mature play) verwijst naar vergevorderde ontwikkeling van vaardigheden binnen verschillende soorten spel, waardoor kinderen intensief betrokken zijn in het spel. Dit uit zich onder andere in effectief samenspel met anderen, doelbewust gebruik van materialen en voorwerpen, het langere tijd volhouden van het spel en het verkennen van creatieve, niet-stereotiepe manieren van spelen zonder hulp van volwassenen. De ontwikkeling van spel wordt beïnvloed door de vaardigheden en de mate van betrokkenheid van kinderen. Kinderen kunnen bijvoorbeeld de hele speeltijd betrokken blijven bij één spelscenario, ze kunnen hun spel ook verdiepen of aanpassen, of juist besluiten om iets anders te gaan spelen.
- **De professional:** Als we kijken naar de professional, dan verwijst de kwaliteit van spel naar de rol van de professional. De professional sluit aan bij de behoeften van de kinderen en ondersteunt hun spel en leerproces op een passende manier. Het soort feedback, aanmoediging en structuur in het spel zijn hierin belangrijke kwaliteitsaspecten. Sterke begeleiding hangt ook samen met het kunnen verbinden van spel en verschillende ontwikkelingsdomeinen en interessante inhoud. Vaardigheden en kennis die kinderen eerder hebben opgedaan, kunnen terugkomen in hun spel. Zo kan een kind bij een bezoek aan de dokter bijvoorbeeld ervaren hoe een stethoscoop gebruikt wordt en hiermee experimenteren in sociodramatisch rollenspel, waarin het kind doet alsof het zelf dokter is.
- **De omgeving:** De kwaliteit van het spel hangt ook samen met de inrichting van de speelleeromgeving. Een doordachte indeling van de ruimte, zoals afgebakende hoeken of juist meer open speelzones, en een gevarieerd aanbod van materialen stimuleren kinderen tot exploratie, sociale interactie en het ontdekken van verschillende soorten spel, wat bijdraagt aan hun brede ontwikkeling en leren. Het is belangrijk dat kinderen toegang hebben tot voldoende, geschikte en uitnodigende materialen.



3.7.2 Tijd om te spelen:

De dimensie tijd betreft zowel de frequentie als de duur van spel. Frequentie verwijst naar hoe vaak en hoe regelmatig kinderen speelervaringen op kunnen doen tijdens de dag of de week. Speelduur heeft betrekking op de lengte van het spel en laat zien in hoeverre kinderen de kans krijgen om langdurig en intensief te spelen. Samen geven deze indicatoren aan hoe structureel en diepgaand spel deel uitmaakt van het dagelijkse programma.

3.7.3 Differentiatie van spelaanbod:

Differentiatie verwijst naar de mate waarin het spelaanbod wordt afgestemd op de uiteenlopende behoeften van kinderen in de groep. Differentiatie kan betekenen dat er variatie wordt aangebracht in de inhoud, het verloop of het beoogde resultaat van het spel. Door het spelaanbod aan te passen aan de individuele behoeften van kinderen en de specifieke context van de groep, wordt de ontwikkeling en het leren optimaal ondersteund. Deze dimensie van kwaliteit hangt nauw samen met gelijke kansen: ervoor zorgen dat alle kinderen betekenisvol mee kunnen doen aan spel, verkleinen van ontwikkelingsverschillen en ondersteunen van de groei van ieder kind.





Hoofdstuk 4. Thema's in spel

4.1 Theoretische achtergronden van spelgerichte benaderingen



Doelstellingen

1

Dieper inzicht in 'spel als leidende activiteit' voor het jonge kind.

2

Onderliggende theorie verkennen van cultuurhistorische, sociaal-culturele en constructivistische benaderingen van spel van kinderen.

3

Theoretische ideeën verbinden met spelgerichte praktijken in KOJK.

4

Een hedendaags perspectief op KOJK formuleren, waarin spelen wordt gezien als een activiteit die gevormd wordt door culturele, sociale en pedagogische interactie en die de ontwikkeling en het leren van jonge kinderen bevordert.

Een spelgerichte benadering verwijst naar vormen van kinderopvang en onderwijs waarin spel niet wordt gezien als een aanvullende of recreatieve activiteit, maar als dé centrale vorm van leren, ontwikkeling en deelname aan culturele praktijken door kinderen. In de twintigste en eenentwintigste eeuw zijn verschillende theoretische tradities tot dezelfde conclusie gekomen: spel is een vorm van activiteit die zich kwalitatief onderscheidt van andere vormen van activiteiten door de unieke mogelijkheden die het biedt voor de ontwikkeling van kinderen. Bovendien hebben belangrijke pedagogische stromingen binnen het jonge kind-onderwijs, zoals Fröbel, Steiner/Waldorf en Reggio Emilia, invloedrijke spelpraktijken ontwikkeld waarin deze theorieën vertaald zijn naar concrete onderwijsontwerpen en het dagelijks handelen in de praktijk (materialen, speelleeromgevingen en de rol van leerkrachten).

De theoretische en praktijkgerichte stromingen beschouwen **spel** als een **ontwikkelingsstimulerende activiteit**, gevormd door **sociale interactie** en **pedagogische bemiddeling**.

Cultuurhistorische en sociaal-culturele grondslagen van het spel

In de volgende paragrafen worden kort de belangrijkste theoretische ideeën gepresenteerd die de hedendaagse opvattingen binnen spelgerichte benaderingen hebben beïnvloed.

De cultuurhistorische en sociaal-culturele psychologie van **Lev Vygotsky** vormt een van de meest invloedrijke theoretische grondslagen van spelgerichte benaderingen. In tegenstelling tot opvattingen die spel beschouwen als een afspiegeling van ontwikkeling, stelde Vygotsky (1933/1967) dat **spel een leidende activiteit is** in de vroege kinderjaren: een vorm van activiteit waaruit nieuwe psychologische structuren ontstaan.

Een centrale bijdrage van Vygotsky's theorie is het idee dat kinderen in volgroeid rollenspel handelen binnen een **denkbeeldige situatie die door regels wordt gestuurd**. Dit creëert een paradoxale structuur: kinderen ervaren vrijheid door hun verbeelding, terwijl ze zich tegelijkertijd houden (onderwerpen) aan rolgebonden beperkingen. Ze handelen en spreken zoals ze denken dat het hoort, bij de rol die ze aangenomen hebben. Vygotsky betoogde dat deze structuur kinderen in staat stelt om **zelfregulering, vrijwillige aandacht en intentioneel gedrag** te oefenen, vaak op hogere niveaus dan wat in niet-spelcontexten zichtbaar is (Vygotsky, 1978).



Op dit punt introduceerde Vygotsky het concept van de Zone van Naaste Ontwikkeling (ZNO). Dit is misschien wel het bekendste, maar ook vaak te eenvoudig voorgestelde concept in het onderwijs.

"Spelen creëert de zone van naaste ontwikkeling van het kind. In spel bevindt een kind zich altijd boven zijn gemiddelde leeftijd, boven zijn dagelijkse gedrag; in spel is het alsof hij een kop groter is dan zichzelf. [...] in spel is het alsof het kind probeert boven het niveau van zijn normale gedrag uit te stijgen." (Vygotsky, 2016, 18)

Voor Vygotsky ontstaat de ZNO wanneer het kind **vrijwillig rolgebonden regels binnen een denkbeeldige scenario volgt**, en daarmee een niveau van zelfregulering en bewuste controle bereikt dat het dagelijkse gedrag overstijgt zonder directe instructie door volwassenen. De ZNO in het spel verschilt kwalitatief van de ZNO in instructie. In spel wordt ontwikkeling op gang gebracht door het **vrijwillig** volgen van rolgebonden regels binnen een **denkbeeldige** situatie, terwijl in instructie de ZNO ontstaat door **leerkracht-geïnitieerde instructie** en **gestructureerde taakbegeleiding**. In het spel herorganiseert de **structuur van het spel zelf de motivatie, het gedrag en het bewustzijn**. Tabel 1 illustreert deze verschillen in de ZNO.

Criteria	ZNO IN HET SPEL	ZNO IN INSTRUCTIE
Bron van ontwikkeling:	Denkbeeldige situatie en rolgebonden regels	Professional via gestructureerde taak en instructie
Initiator van ZNO:	De spelactiviteit zelf door de structuur van het spel	De professional door instructie
Vorm van regulering:	Vrijwillige, interne zelfregulering	Externe regulering (internaliserend)
Motivatie:	Intrinsiek (betekenisvolle rollen, motieven)	Vaak extrinsiek of taakgericht
Belangrijkste mechanisme:	Handelen op basis van betekenis in plaats van onmiddellijke waarneming	Handelen met gestructureerde ondersteuning
Regels:	Impliciet, ingebed in rollen	Expliciet, taakgericht
Rol van de professional:	Optioneel; kan het spel ondersteunen of verrijken	Noodzakelijk voor het voltooien van de taak
Ontwikkelingsresultaat:	Ontstaan van vrijwillig gedrag en andere hogere mentale functies	Het verwerven van specifieke vaardigheden en/of kennis
Belang volgens Vygotsky:	Leidende activiteit van het jonge kind	Belangrijk, maar secundair

Tabel 1. Twee vormen van ZNO in de ontwikkeling van jonge kinderen

Tijdens spel “rekt” het kind zichzelf uit door een rol aan te nemen, terwijl het zich tijdens instructie “uitrekt” met hulp van een volwassene of leeftijdsgenoot. Zowel spel als instructie creëren ZNO's. Spelen stimuleert ontwikkeling in de vroege kinderjaren door motivatie en zelfregulatie te reorganiseren; instructie ondersteunt ontwikkeling door specifieke kennis en vaardigheden op te bouwen. Een effectieve professional herkent wanneer instructie nodig is en wanneer spel beschermd moet worden.



Spelen biedt bij uitstek een context voor de ontwikkeling van hogere psychologische functies via **bemiddeling** of **mediatie**. Taal, symbolen en cultureel betekenisvolle rollen worden door kinderen in spel toegeëigend en geleidelijk geïnternaliseerd. Spel is dus geen individuele fantasieactiviteit, maar **een sociaal en cultureel gestructureerde vorm van participatie**, gemedieerd door:

- Taal
- Symbolen
- Cultureel betekenisvolle rollen

Inclusief fantasierijk spel betekent vanuit dit perspectief het herorganiseren van rollen, regels en bemiddeling, zodat alle kinderen – ongeacht hun mogelijkheden – kunnen deelnemen aan het gezamenlijk creëren van culturele betekenis en zich via spel kunnen ontwikkelen.

Spelen als een inclusieve activiteit. Vanuit een Vygotskiaans perspectief is doen-alsof spel geen vaardigheidstest, maar eerder een ontwikkelingscontext. De vraag is niet “Kan dit kind spelen?”, maar “Welke vormen van bemiddeling stellen dit kind in staat om deel te nemen aan spel als een sociale en culturele activiteit?” **Spelen is een van de middelen** waarmee alle kinderen, inclusief kinderen met een beperking, **zich ontwikkelen**. Volgens Vygotsky creëren verschillende behoeften een **sociale ontwikkelingssituatie**, en ontstaan er moeilijkheden wanneer culturele hulpmiddelen en sociale praktijken ontoegankelijk zijn. In zulke gevallen moet de ontwikkeling via alternatieve wegen verlopen. Vanuit een Vygotskiaans perspectief betekent inclusief doen-alsof spel het reorganiseren van rollen, regels en bemiddeling, zodat alle kinderen, ongeacht hun vaardigheden, kunnen deelnemen aan het gezamenlijk creëren van culturele betekenis en zich kunnen ontwikkelen door middel van spel.

Henri Wallon: emotie, beweging en sociale ontwikkeling in spel

Henri Wallon (1879–1962) biedt een belangrijk aanvullend perspectief op Vygotsky dat in de Anglo-Amerikaanse benadering van spel vaak onderbelicht blijft. Wallon benadrukte het **primaat van emotie, beweging en sociale interactie** in de ontwikkeling, en stelde dat cognitie voortkomt uit affectieve en motorische processen (Wallon, 1941/1983). Vanuit een Walloniaans perspectief is spelen een **activiteit waarin het hele lichaam, emoties en relaties betrokken zijn**, en niet louter een cognitieve bezigheid. Zijn theorie heeft waarschijnlijk invloed gehad op de cultuurhistorische nadruk op spel als sociaal fenomeen. Hij verdiepte het denken over spel door emotionele betrokkenheid en belichaming (embodiment) te benadrukken – kernaspecten van doen-alsof- en verhalend spel.

Reflectievragen

In welke situaties in uw praktijk sluiten de ZNO vanuit spel en de ZNO binnen instructiemomenten op elkaar aan, en waar bestaat het risico dat ze door elkaar worden gehaald of elkaar vervangen?

Leg uit waarom spelen belangrijk is voor de ontwikkeling en het leren van kleuters.

Elkonins cultuurhistorische psychologie van het rollenspel

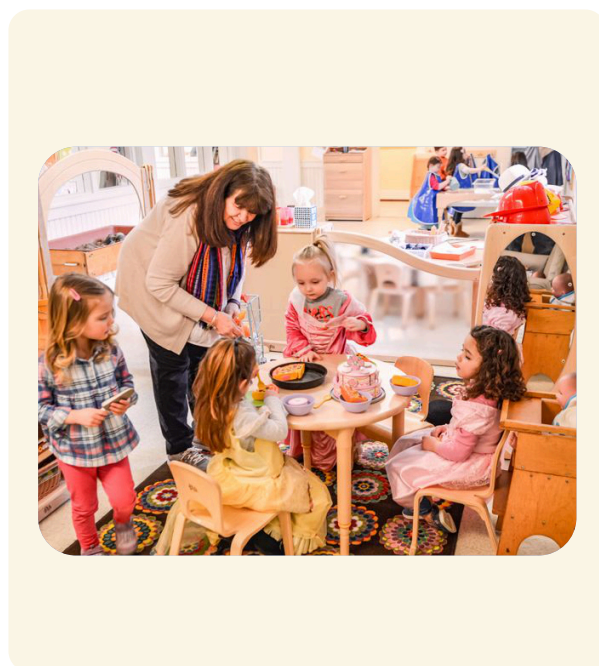
Voortbouwend op Vygotsky ontwikkelde Daniil Elkonin een gedetailleerde cultuurhistorische theorie van spel die nog steeds fundamenteel is voor huidige spelgerichte benaderingen. In lijn met Vygotsky stelde Elkonin (1978/2005) dat spel een culturele activiteit is die voortkomt uit de samenleving, de culturele omgeving en de historische context. Hij beschouwde rollenspel als een activiteit die zich in de loop van de geschiedenis heeft ontwikkeld waarin kinderen **vooral sociale relaties leren begrijpen**, en niet zozeer objecten leren manipuleren. Volgens Elkonin is de centrale eenheid van doen-alsof spel niet de handeling, maar de rol, die regels, motieven en interacties structureert.



Elkonins analyse van de spelstructuur – rol, regel en handeling – laat zien hoe spel bijdraagt aan de internalisatie van sociale normen en de ontwikkeling van zelfregulatie. Cruciaal is zijn inzicht dat de kwaliteit van spel afhangt van de toegang tot sociaal betekenisvolle rollen en mogelijkheden voor onderlinge afstemming. Dit heeft directe gevolgen voor het pedagogisch handelen: versterken van spel gaat niet in de eerste plaats om het toevoegen van materialen, maar om het ondersteunen van sociale verbeelding en relaties tussen rollen.

Deelname van volwassenen en begeleiding bij het spelen

Deelname van volwassenen en begeleiding van spel
Onderzoekers over de hele wereld hebben de ideeën van Vygotsky verder uitgewerkt door te beschrijven hoe leren plaatsvindt in **gezamenlijke spelactiviteiten van kinderen en volwassenen**. Binnen dit kader wordt een spelgerichte benadering gezien als een continuüm: van door kinderen geïnitieerd vrij spel tot situaties waarin volwassenen 'in het spel stappen' en als medespelers bijdragen zonder het initiatief van kinderen te ondermijnen. Ook de omgekeerde beweging komt voor: van door volwassenen geïnitieerd en sensitief begeleid samenspel naar situaties waarin kinderen het spel overnemen, verder ontwikkelen en zelfstandig voortzetten.



Criteria
1. Een motiverend gemeenschappelijk thema;
2. actieve deelname 'vanuit een rol';
3. emotionele betrokkenheid;
4. dialogisch karakter van interacties;
5. dramatische spanning in het spelverhaal;
6. een samenhangend en boeiend spelverhaal;
7. uitwerking van 'kritieke wendingen' in het spel. (Bredikyte, 2011)

Tabel 2: Criteria voor succesvolle impulsen van volwassenen in spel van kinderen

Bruners concept van **scaffolding** biedt een theoretische onderbouwing voor de betrokkenheid van volwassenen in spel, wanneer deze deelname de narratieve (verhalende) complexiteit, het symbolisch denken en handelen en de sociale afstemming van kinderen vergroot (Bruner et al., 1976). In plaats van uitkomsten te sturen, nemen volwassenen deel als medespelers, vertellers of rolpartners. Hedendaags sociaal-cultureel spelonderzoek benadrukt het belang van **narratief en dialoog** als middelen van begeleiding. Gedeelde verbeelde kaders, aangeduid als 'speelwerelden' (Lindqvist, 1995) en 'narratief spel', maken het mogelijk dat kinderen en volwassenen samen uitvoerige verhalen construeren die motivatie, emotionele betrokkenheid en zelfregulatie ondersteunen (Hakkarainen et al., 2013). Dit onderzoek laat zien dat spelgerichte benaderingen doelbewust kunnen worden vormgegeven, met behoud van de intrinsieke logica van spel. Volwassenen ondersteunen spel het beste door het te beschermen, te verrijken en niet te veel te sturen (zie tabel 2).

De Australische professor **Marilyn Flee** heeft de cultuurhistorische theorie uitgebreid door de nadruk te leggen op **conceptueel spel** en de integratie van concepten uit wetenschap & techniek, zonder dat dit ten koste gaat van verbeelding in spel (Flee, 2014). Haar werk laat zien dat wetenschappelijke en culturele concepten in spel kunnen worden ingebed wanneer ze de logica van het spelverhaal van kinderen ondersteunen. Empirisch onderzoek toont aan dat deze benadering de vroege conceptuele ontwikkeling ondersteunt, terwijl de motivatie en het eigen initiatief van kinderen behouden blijven. Flee benadrukt dat het leren van concepten ten dienste moet staan van het spel, en niet andersom.



Bekijk hoe professor Marilyn Flee uitlegt wat een Speelwereld is.

https://youtu.be/WT4_Zgpw5_8?si=KXuj5nbAmT2uGfK6

Constructivistische perspectieven: Piaget en symbolisch spel

Vanuit een constructivistisch perspectief beschouwde Jean Piaget spel in de eerste plaats als een vorm van assimilatie, waarbij kinderen ervaringen opnemen in hun reeds bestaande cognitieve structuren (Piaget, 1951/2013). In zijn benadering reflecteert spel het huidige ontwikkelingsniveau van het kind en ondersteunt spel de consolidatie (het beklijven) van mentale schema's. Piaget zag symbolisch spel als een belangrijke indicator van representational thought, waarmee hij doelde op het vermogen van kinderen om zich ergens een mentale voorstelling van te maken of iets symbolisch te representeren. In zijn visie stuurt spel de ontwikkeling niet, maar drukt het deze uit en bestendigt het de ontwikkeling. Veel curricula voor het jonge kind die door het constructivisme zijn

beïnvloed, leggen daarom de nadruk op verkenning, manipulatief materiaal en ontdekkend leren, omdat kinderen kennis opbouwen door actieve betrokkenheid.

Hoewel de constructivistische theorie bekritiseerd is vanwege de beperkte aandacht voor de bemiddelende rol van sociale interactie, heeft zij blijvende inzichten opgeleverd over de eigen inbreng van kinderen (agency), het belang van hands-on activiteiten en de rol van symbolische transformatie, wat betekent dat kinderen een andere betekenis geven aan een voorwerp of handeling (een blokje wordt bijvoorbeeld gebruikt als telefoon). Deze aspecten staan nog steeds centraal in hedendaagse spelgerichte benaderingen. Tabel 3 geeft een vergelijking van de cultuurhistorische en constructivistische benaderingen.

FASEN VAN DE SPELONTWIKKELING	
VYGOTSKIAANS: Cultuurhistorische benadering	PIAGETIAANS: Constructivistische benadering
Fase 1. Materiaalgerichte en imitatieve activiteit (voorwaarde voor spel) (ca. 1–3 jaar) - Manipulatie van objecten en imitatie van handelingen van volwassenen. - Handelingen gekoppeld aan echte voorwerpen en hun betekenis. - Nog geen aanhoudend symbolisch spel. Belangrijke verschuiving in de ontwikkeling: toe-eigening van culturele handelingen en betekenissen.	Stadium 1. Oefenend spel (sensomotorisch spel) (ca. 0–2 jaar) - Herhaling van handelingen voor het plezier (bijv. schudden, bonken, rennen). - Geen symbolische betekenis. - Nauw verbonden met sensomotorische intelligentie. Functie: oefening en consolidatie van motorische en perceptuele schema's (structureren van zintuiglijke informatie).
Fase 2. Beginnend doen-alsof spel (ontstaan van imaginaire situaties) (ca. 3–4 jaar) - Begint betekenis los te koppelen van het object (bijv. een banaan wordt een auto). - Er ontstaan eenvoudige doen-alsof situaties. - Rollen zijn instabiel en kortdurend. - Rolgebonden regels zijn impliciet aanwezig, maar worden nog niet bewust gevolgd. Belangrijke verschuiving in de ontwikkeling: handelen op basis van betekenis, in plaats van directe waarneming.	Stadium 2. Symbolisch spel (doen-alsof) (ca. 2–6 jaar) - Voorwerpen en handelingen staan voor iets anders (een stok wordt een paard). - Spel weerspiegelt interne mentale representaties. - Ego-centrisch en individueel spel komt veel voor. - Sociale interactie is mogelijk, maar staat niet centraal. Functie: assimilatie van de werkelijkheid in bestaande cognitieve structuren van het kind.
Fase 3. Volontwikkeld rollenspel / sociodramatisch rollenspel (leidende activiteit) (ca. 4–6/7 jaar) - Spel is georganiseerd rond: Rollen Regels, afgeleid van sociale relaties Een gedeelde doen-alsof situatie. - Kinderen maken hun gedrag vrijwillig ondergeschikt aan de rol (bijv. dokters huilen niet). Belangrijke verschuiving in de ontwikkeling: - o zelfregulering, - o vrijwillige, gerichte aandacht, - o verbeeldingskracht, - o sociaal inzicht.	Stadium 3. Spelletjes met regels (ca. 6–7+ jaar) - inderen accepteren van buitenaf opgelegde regels. - Regels worden gezien als vaststaand en gedeeld. - Sociale samenwerking wordt belangrijker. Functie: ontwikkeling van logisch denken en moreel besef.

Fase 4. Spelletjes met expliciete regels (overgang naar leeractiviteit) (ca. 6–7+ jaar)

- Bordspellen, sport, spelletjes met regels.
- Regels zijn **expliciet, extern en stabiel**.
- Dit markeert de overgang van spelen als leidende activiteit naar **leren als leidende activiteit**.

Belangrijke verschuiving in de ontwikkeling: de overgang naar leeractiviteiten

Belangrijke verschuiving in de ontwikkeling: de overgang naar leeractiviteiten

Tabel 3. Vergelijking van de spelontwikkeling volgens Vygotsky en Piaget.

De conceptualisering van spel bij Vygotsky en Piaget weerspiegelt hun onderliggende theoretische verschillen. Vanuit een Vygotskiaans perspectief stuurt spel de ontwikkeling en draagt het direct bij aan het ontstaan van nieuwe vaardigheden. Piaget daarentegen beschouwt spel als een weerspiegeling van de huidige ontwikkelingsfase van het kind, waarin reeds bestaande cognitieve structuren tot uiting komen. Vygotsky plaatst spel in een sociale en culturele context en benadrukt het op regels gebaseerde karakter ervan en het belang van sociale interactie. Piaget beschouwt spelen voornamelijk als een individuele, cognitieve activiteit. Voor Vygotsky is verbeelding een centrale en transformerende kracht, die kinderen in staat stelt verder de directe werkelijkheid te overstijgen. Voor Piaget fungeert het voornamelijk als symbolische representatie van bestaande kennis. Ook het begrip 'regels' wordt verschillend opgevat. Bij Vygotsky zijn regels aanvankelijk impliciet ingebed in sociale rollen en worden zij later expliciet, terwijl Piaget expliciete regels vooral koppelt aan spelletjes. Deze verschillen komen tot uiting in de ontwikkelingsperspectieven: Vygotsky koppelt spelen aan de ontwikkeling van zelfregulering en hogere mentale functies, terwijl Piaget het ziet als een bijdrage aan de consolidatie van cognitieve structuren.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Vanuit een Vygotskiaans perspectief
zouden professionals:

Volontwikkeld rollenspel
ondersteunen

Meespelen

De verhalen en rollen in het spel
verrijken

spel zien als een pedagogische
verantwoordelijkheid

Vanuit een Piagetiaans perspectief
zouden professionals:

een rijke omgeving bieden voor
exploratie

Rekening houden met 'rijpheid' in de
ontwikkeling

Spel observeren als venster op het
denken

In één zin...

De hedendaagse spelgerichte benaderingen **integreren** vaak **beide perspectieven**, maar geven prioriteit aan het Vygotskiaanse inzicht dat **volontwikkeld doen-alsof spel de ontwikkeling actief kan stimuleren**, met name op het gebied van zelfregulering en motivatie om te leren.

Spelgerichte praktijken in KOJK

Fröbel en de pedagogisering van het spel

Friedrich Fröbel (1782-1852), de grondlegger van de kleuterschool, was een van de eersten die spel erkende als pedagogisch uitgangspunt voor onderwijs. Hij beschouwde spelen als de hoogste uitingsvorm van menselijke ontwikkeling in de vroege kinderjaren en ontwierp gestructureerde materialen ("gaven" en "bezigheden") om leren door spelen te ondersteunen (Fröbel, 1826/1887).

Fröbels nalatenschap ligt in zijn overtuiging dat **speelleeromgevingen doelbewust kunnen worden ontworpen om spelend leren te stimuleren**, een idee dat nog steeds van grote invloed is op KOJK.



Vrijeschoolonderwijs: spel, verbeelding, imitatie en ritme

Vrijeschoolonderwijs, geïnspireerd door **Rudolf Steiner** (1861-1925), benadrukt **verbeeldend** vrij spel, imitatie en ritme als centrale aspecten in de vroege ontwikkeling. Hoewel de vrijeschool is geworteld in de antroposofie en niet in de reguliere psychologie, benadrukt de vrijeschoolpraktijk de pedagogische waarde van **rustig, open spel zonder vaste uitkomst** en de rol van de volwassene als moreel en esthetisch voorbeeld.

Dewey en progressief onderwijs: spelen als een vorm van ervaringsgericht onderzoek.

De vooruitstrevende onderwijsfilosofie van John Dewey (1859-1952) vormt een belangrijke theoretische brug tussen constructivistische, sociaal-culturele en pedagogische stromingen binnen KOJK. Dewey ontwikkelde geen specifieke theorie over spel, maar zijn concept **leren door ervaring en onderzoek** vormt een sterke ondersteuning voor spelgerichte praktijken. Volgens Dewey is spelen een vorm van ervaringsgericht onderzoek waarmee kinderen betekenis construeren, deelnemen aan sociale activiteiten en zich cognitief en moreel ontwikkelen. Dewey (1938) stelde dat onderwijs moet voortkomen uit de interesses en levenservaringen van kinderen, met de nadruk op actieve deelname, problemen oplossen en democratische relaties. Vanuit een Deweyaans perspectief is spelen een **betekenisvolle ervaring** die emotie, handelen en denken integreert. Deze visie vertoont duidelijke overeenkomsten met de nadruk die Reggio Emilia legt op projecten, onderzoek (inquiry) en kinderen als actieve betekenisgevers.

Reggio Emilia: sociaal-culturele en progressieve convergenties

De **Reggio Emilia-aanpak**, ontwikkeld door **Loris Malaguzzi** (1920-1994), brengt sociaal-culturele, progressieve en constructivistische ideeën samen. De Reggio-pedagogiek vertrekt vanuit een beeld van het kind als **competent, relationeel en expressief**, in staat om kennis te construeren in interactie met anderen en de omgeving (Edwards et al., 2012).



Spelen en onderzoek zijn in de Reggio-praktijk met elkaar verweven. Professionals fungeren als mede-onderzoekers, terwijl de omgeving fungeert als een '**derde pedagoo**' die materiële en symbolische middelen voor verkenning biedt. Binnen Reggio Emilia heeft geen spel geen afbakening in de tijd; het is een **manier van denken, exploreren en leren** die de hele dag doordringt. Documentatie fungeert als reflectief instrument dat dialoog en gezamenlijke betekenisverlening ondersteunt. Deze uitgangspunten sluiten nauw aan bij sociaal-culturele opvattingen over leren als bemiddelde participatie.

De drie invloedrijke pedagogische stromingen voor het jonge kind – Fröbel, Steiner/Waldorf en Reggio Emilia – zijn gekozen omdat ze spelen en spelend onderzoeken beschouwen als een centrale vorm van leren, ontwikkeling en culturele participatie voor kinderen, en niet als een aanvullende of recreatieve activiteit. Deze stromingen hebben internationaal sterk bijgedragen aan hedendaagse spelpraktijken, waarin spel een integraal onderdeel vormt van onderwijsontwerp en dagelijkse pedagogisch handelen. In Nederland zijn invloeden van Reggio bijvoorbeeld terug te zien in Sporen en Kameleon100. Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO), geworteld in de cultuur-historische benadering van Vygotsky, heeft ook sterke invloed op KOJK. Tot slot is ook ervaringsgericht onderwijs (EGO) een bekende spelgerichte benadering in Nederland en Vlaanderen. EGO bouwt voort op werk van Piaget en Vygotsky en is met name in Vlaanderen zeer bekend.

Belangrijkste inzichten:

1

De theoretische grondslagen van spelgerichte benaderingen liggen in een dialoog tussen cultuurhistorische, sociaal-culturele, constructivistische en vernieuwende onderwijstradities.

2

Binnen deze perspectieven wordt spelen gezien als een activiteit ontwikkelingsstimulerend e activiteit, die vorm krijgt in sociale interactie en doelbewust pedagogisch ondersteund en begeleid kan worden.

3

Hedendaagse spelgerichte benaderingen benadrukken hoe volwassenen spel bewust kunnen ondersteunen zonder het te reduceren tot middel, waarbij verbeelding, eigen inbreng van het kind en sociale betekenis centraal blijven staan in KOJK.

Referenties

- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Brèdikytè, M. (2011). *The zones of proximal development in children's play*. University of Oulu.
- Brèdikytè, M., & Hakkarainen, P. (2023). Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, & H. M. Somb y (Eds.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (pp. 61–83). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch4>
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.). (1976). *Play: Its role in development and evolution*. Basic Books.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.
- Elkonin, D. B. (2005). *The psychology of play*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1978)
- Fleer, M. (2014). The demands and motives afforded through play in early childhood activity settings. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 202–209.
- Fröbel, F. (1887). *The education of man*. Appleton. (Original work published 1826)
- Hakkarainen, P., Brèdikytè, M., Jakkula, K., & Munter, H. (2013). Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 213–225.
- Gray, P. (2017). What exactly is play? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217–228.
- Lindqvist, G. (1995). *The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools*. Almqvist & Wiksell International
- Loizou, E., & Avgitidou, S. (2014). Play as a participatory learning process. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1884–1901.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, Vea & Moss, P. (Eds.) (2016). *Loris Malaguzzi and the Schools of Reggio Emilia. A selection of his writings and speeches, 1945-1993*. Routledge.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge. (Original work published 1951)
- Pramling Samuelsson, I., Fleer, M., & Pramling, N. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer.
- Smirnova, E. O. (2011). Character toys as psychological tools. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 35–43.

- Smirnova, E. O. (2018). Toys and technology. *Psychology and Psychological Research International Journal*, 3(6).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child (N. Veresov & M. Barrs, Eds. & Trans.). *Monash University*. <https://doi.org/10.26180/4308875.v1>
- Wallon, H. (1983). *From act to thought*. Lawrence Erlbaum. (Original work published 1941)
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The role of play in self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 421–434.
- 

4.2 Ontwikkeling en spel



Doelstellingen

1

Begrijpen dat de ontwikkeling van jonge kinderen holistisch is

2

Begrijpen op welke manieren kinderen hun wereld verkennen via verschillende vormen van spel

3

De belangrijkste ontwikkelingsdomein en -processen in relatie tot spel onderscheiden

4

Kansen herkennen om de ontwikkeling van spel en specifieke vaardigheden binnen het spel te bevorderen

Ontwikkeling in de vroege kinderjaren

De ontwikkeling in de vroege kinderjaren wordt vaak beschreven als een multidimensionaal en dynamisch proces, waarbij verschillende onderling samenhangende domeinen betrokken zijn: fysiek-motorisch, sociaal-emotioneel en cognitief. Motorische ontwikkeling omvat sensomotorische ontwikkeling en zowel fijne als grove motorische vaardigheden. Sociaal-emotionele ontwikkeling omvat zelfbewustzijn, autonomie, emotieregulatie en het vermogen om relaties aan te gaan. Cognitieve ontwikkeling omvat denken, taal, aandacht, geheugen en verbeeldingskracht.

Hoewel deze domeinen conceptueel van elkaar te onderscheiden zijn, ontwikkelen ze zich niet afzonderlijk. Ze zijn onderling afhankelijk en functioneel verweven en ze beïnvloeden elkaar voortdurend. Zo stelt groeiende motorische controle kinderen in staat materialen en ruimtes zelfstandiger te verkennen, wat het leren en het zelfvertrouwen ondersteunt. Emotionele veiligheid voelen bij een volwassene stimuleert nieuwsgierigheid en interactie met de omgeving, wat zowel de emotionele als de cognitieve ontwikkeling versterkt. Alledaagse handelingen zoals communiceren, spelen of zich door de ruimte bewegen vereisen de coördinatie en integratie van fysieke, sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden.

Het onderscheiden van ontwikkelingsdomeinen ondersteunt KOJK-professionals bij het observeren en interpreteren van de ervaringen van kinderen — al is het in de praktijk van belang om kinderen als geheel mens te benaderen en de ontwikkeling als holistisch te beschouwen. Tijdens spel handelen en communiceren kinderen met hart, handen en hoofd. Ze maken tegelijkertijd gebruik van fysieke, sociaal-emotionele en cognitieve vaardigheden, maar hun drijfveer is om deel uit te maken van hun sociaal-culturele omgeving en daar betekenis aan te geven.

Dit betekent dat spel niet louter een instrument is om cognitieve, fysieke of sociaal-emotionele vaardigheden te bevorderen. Spel is in de eerste plaats een bron van welbevinden, betrokkenheid en plezier, en weerspiegelt het recht van elk kind om te spelen als een fundamenteel onderdeel van hun leven.

Factoren die samenhangen met spel en ontwikkeling

Het spel van kinderen, als onderdeel van hun algehele ontwikkeling, wordt gevormd door een voortdurende en dynamische wisselwerking tussen biologische factoren en omgevingsfactoren, waarbij ervaring een centrale rol speelt. Kinderen ontwikkelen zich door herhaalde en aanhoudende betekenisvolle interacties met hun omgeving, die helpen bij het opbouwen van geheugen, het eigen maken van vaardigheden en het aangaan van steeds complexere uitdagingen. Deze ervaringen zijn nooit neutraal: ze hebben emotionele betekenis en worden onderdeel van de beelden en verwachtingen die kinderen van de wereld opbouwen, en die hun toekomstig denken en handelen sturen.

Sociale relaties zijn bijzonder invloedrijk. Veilige, responsieve interacties met verzorgers stimuleren verkenning, imitatie en taalontwikkeling. Volwassenen kunnen de ontwikkeling ondersteunen door gezamenlijke aandacht te creëren, initiatieven van kinderen aan te moedigen en nieuw leren te verbinden aan eerdere ervaringen. Omdat kinderen verschillende achtergronden en kennisbronnen meebrengen vanuit hun gezin en gemeenschap, verlopen ontwikkelingspaden niet allemaal hetzelfde. Kinderen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen zich in een ander tempo ontwikkelen of hebben aangepaste ervaringen en aanvullende ondersteuning nodig om inclusief mee te kunnen spelen. De ontwikkeling is het resultaat van de dynamische wisselwerking tussen de aangeboren kenmerken van kinderen en de kwaliteit, diversiteit en consistentie van ervaringen binnen een ondersteunende omgeving.

Spel als ontwikkeling en leren

Kinderen verkennen de wereld op natuurlijke wijze en geven er betekenis aan via hun spel. In de vroege kinderjaren wordt deze wereld aanvankelijk en vooral ervaren via eigen gevoelens, zintuiglijke ervaringen en responsieve interacties met verzorgers. Deze interacties vormen de dagelijkse, essentiële ontwikkelprocessen (proximale processen) die het vroege begrip van de omgeving structureren en uitbreiden. Bij **emotioneel contactspel** zijn kinderen en verzorgers fysiek dicht bij elkaar, maken ze oogcontact en spiegelen ze elkaars gezichtsuitdrukkingen en geluiden. Verzorgers helpen kinderen hun emoties te reguleren door troost en een veilige omgeving te bieden. Via deze interacties leren kinderen contact te maken en om de beurt te communiceren, wat de basis legt voor latere verbale interactie. Tegelijkertijd ontwikkelen de zintuigen van kinderen zich en worden ze zich steeds meer bewust van hoe dingen eruitzien, klinken, ruiken en aanvoelen. Emotioneel contactspel hangt nauw samen met veilige hechting: kinderen ervaren hun verzorger zowel als een veilige haven in tijden van nood en als een veilige basis van waaruit ze hun omgeving zelfstandig kunnen verkennen.

Spel als menselijke eigenschap

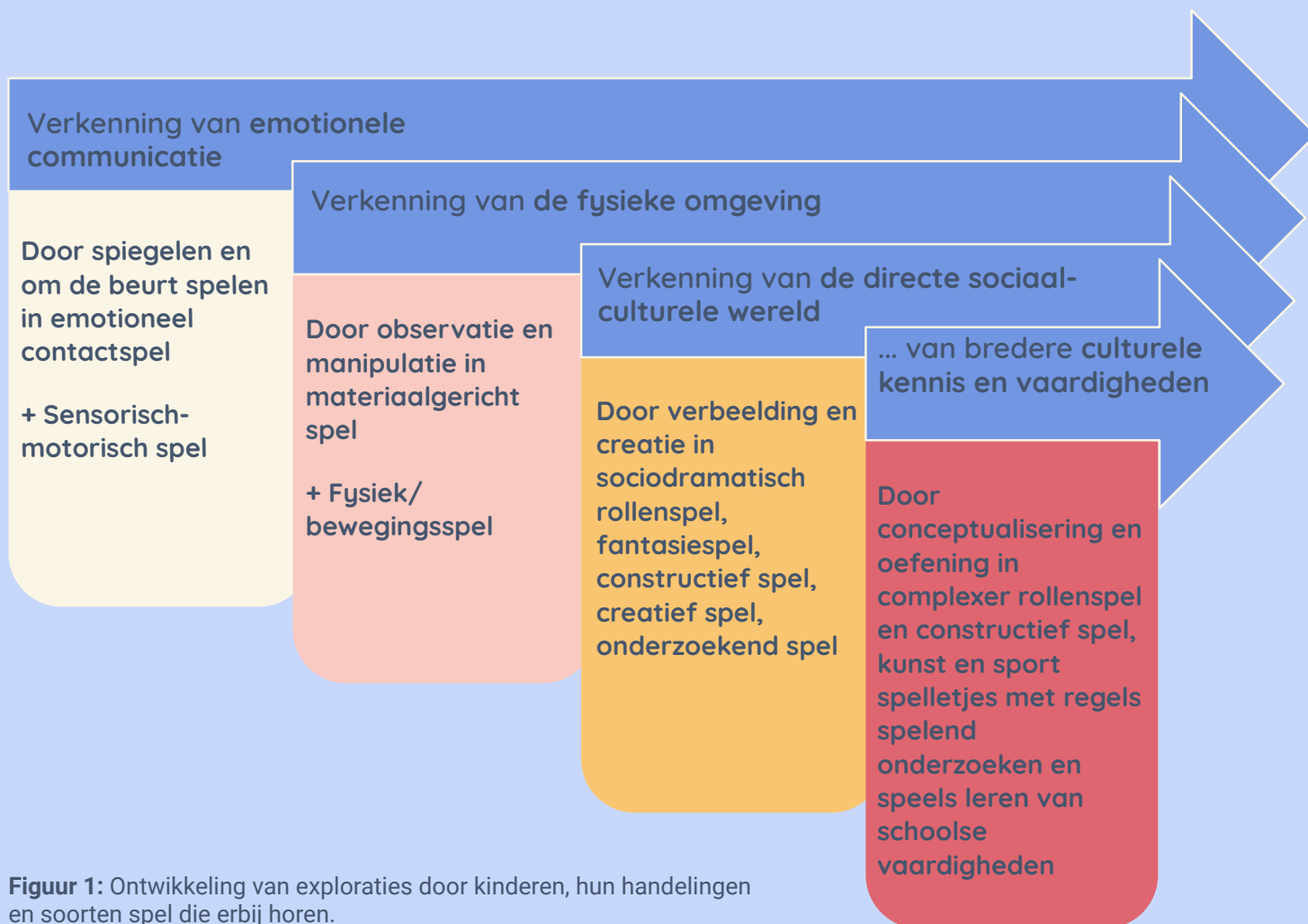
In *Homo Ludens* betoogde Johan Huizinga dat spel geen kinderlijke of triviale activiteit is, maar een **fundamenteel kenmerk van het mens-zijn**. Hij beschreef spel als vrijwillig, betekenisvol en gestructureerd door zelfgekozen regels, waardoor mensen gedeelde betekenissen en sociale verbindingen creëren. Huizinga's perspectief laat zien dat spel niet verdwijnt met de leeftijd, maar gedurende de hele levensloop **van vorm en functie verandert**. Van kinderspel tot volwassen activiteiten zoals sport, kunst en rituelen: spel blijft een centrale manier waarop mensen mogelijkheden verkennen en de wereld begrijpen. Voor het onderwijs nodigt deze visie professionals uit om spel niet te zien als een voorbereiding op 'echt' leren, maar als een **serieuze vorm van leren en participatie** die tijd, ruimte en professionele ondersteuning verdient.

Vanuit theoretisch perspectief wordt deze vroege vorm van spel gezien als leidende activiteit in de vroege kinderjaren (Elkonin); de emotionele communicatie met volwassenen speelt een centrale rol speelt in de ontwikkeling van het zeer jonge kind. Veilige hechting, zintuiglijke ontwikkeling en toenemende motorische controle bieden kinderen samen een stevige basis voor het verkennen van hun fysieke omgeving. In de praktijk betekent dit dat responsieve verzorging, directe interactie en gedeelde aandacht voor de omgeving niet alleen ondersteunend zijn, maar essentiële voorwaarden vormen voor exploratie en leren van kinderen – niet alleen tijdens de vroege kinderjaren, maar gedurende de gehele kindertijd.

Naarmate de motorische vaardigheden en het waarnemingsvermogen van kinderen zich ontwikkelen, gaat spel steeds meer gepaard met het observeren en manipuleren van voorwerpen en materialen. Kinderen verkennen de eigenschappen en mogelijkheden van voorwerpen – zowel culturele als natuurlijke – en experimenteren met het gebruik ervan. Tegelijkertijd verkennen kinderen hun omgeving met hun lichaam en ontdekken ze hoe ze zich door de ruimte kunnen bewegen over verschillende oppervlakken en met wisselende snelheden. Volgens Vygotsky wordt de ontwikkeling van kinderen in deze fase gemedieerd door culturele hulpmiddelen zoals taal en gezamenlijke activiteiten tijdens sociale interactie, waarbij kinderen zich deze culturele kennis eigen maken door imitatie en geleidelijke internalisering. Volwassenen kunnen dit proces ondersteunen door handelingen voor te doen, voorwerpen en handelingen te benoemen waar het kind interesse in

toont, en kinderen uit te nodigen om mee te doen – zonder het spel te sturen of te verstoren. In deze periode breidt de woordenschat van kinderen zich snel uit.

Na verloop van tijd ontwikkelt het spel van kinderen zich doorgaans van parallel en associatief spel naar steeds complexer samenspel. Deze ontwikkeling hangt samen met vooruitgang in emotieregulatie, taal- en communicatievaardigheden, sociaal inzicht en het ontstaan van vroege vriendschappen.



Naarmate kinderen zich ontwikkelen, komen steeds meer vormen van spel beschikbaar. Eerdere vormen verdwijnen niet, maar worden minder prominent. Zo kunnen schoolgaande kinderen nog steeds genieten van eenvoudige imitatiespelletjes, en kunnen volwassenen zich bezighouden met materiaalgericht spel wanneer ze een nieuwe telefoon verkennen of met zand spelen op het strand.

Verbanden tussen vormen van spel en ontwikkelingsdomeinen

De ontwikkeling van spel, zoals geïllustreerd in Figuur 1, weerspiegelt de holistische ontwikkeling van het kind. Om te kunnen spelen hebben kinderen uiteenlopende vaardigheden en kennis nodig. En door te spelen doen kinderen een reeks nieuwe ervaringen op die samenhangen met verschillende ontwikkelingsdomeinen. Wat zijn de meer specifieke verbanden tussen verschillende vormen van spel en ontwikkelingsdomeinen bij kinderen van 3 tot 6 jaar?



Bij **MATERIAALGERICHT SPEL** verkennen kinderen de fysieke eigenschappen van voorwerpen en materialen. Dit spel begint met sensomotorische verkenning en ontwikkelt zich vervolgens tot fysieke manipulatie, waarbij het kind zich richt op het gebruik volgens de culturele functie van het voorwerp, of op het rangschikken ervan op een bepaalde manier – bijvoorbeeld op functie of op esthetische wijze, zoals in een patroon. Zodra symbolisch denken zich ontwikkelt, omvat materiaalgericht spel ook mentale manipulatie van voorwerpen, waarbij een beker bijvoorbeeld een hoedje kan worden. Geleidelijk ontwikkelt dit spel zich naar andere vormen, zoals constructief spel en bouwen, creatief spel en doen-alsof spel. Verschillende vormen of niveaus van spel bestaan naast elkaar, afhankelijk van de vertrouwdheid van het kind met de voorwerpen of materialen. Nieuwe, onbekende voorwerpen leiden aanvankelijk tot materiaalgericht spel.

Klei-balletjes rollen

Een kind speelt met klei. Ze vormt met haar handen kleine balletjes. Telkens als een balletje klaar is, legt ze het naast een ander balletje, waardoor een rij balletjes ontstaat die steeds langer wordt.

Het kind in dit voorbeeld ervaart de **eigenschappen van klei** en oefent **de fijne motoriek** bij het vormen van balletjes. Het merkt wellicht op dat ze **verschillen in grootte** en rangschikt ze in een rij – wat tegelijkertijd **ruimtelijke oriëntatie** is, ervaring van toenemende lengte, een manier om **hoeveelheden** te ordenen én mogelijk een uiting van **gevoel voor esthetiek**. Ten slotte ervaart het kind **aanhoudende concentratie** en kan het **zelfvertrouwen** voelen.

Tijdens materiaalgericht spel gebruiken en ontwikkelen kinderen hun fijne motoriek terwijl ze met voorwerpen of materialen omgaan. Ze doen ook een beroep op hun ruimtelijk inzicht, bijvoorbeeld wanneer ze voorwerpen proberen op elkaar te stapelen. Materiaalgericht spel vormt bovendien een vruchtbare context voor vroege taalontwikkeling. Het biedt een kader voor betekenisvolle interacties, gedeelde aandacht en communicatieve uitwisselingen via gebaren of verbale uitingen. Daarnaast stimuleert materiaalgericht spel gebaren zoals wijzen, wanneer kinderen met anderen proberen te communiceren over een voorwerp of materiaal. De inherente multimodale ervaringen tijdens dit spel – voelen, aanraken, verkennen of het op een andere manier ervaren van voorwerpen – maken het bovendien tot een bij uitstek geschikte context voor het aanbieden van nieuwe woordenschat door anderen met meer kennis.

Als professional is het gemakkelijk om materiaalgericht spel te onderschatten, omdat de ontwikkelingswaarde ervan in de praktijk vaak niet wordt erkend, of omdat professionals zich richten op het stimuleren van meer gevorderde vormen van spel. Materiaalgericht spel vormt echter een stevige basis voor meer complexe vormen van spel en verdient tijd en aandacht. Het is belangrijk dat professionals het verkennen van voorwerpen en materialen faciliteren en stimuleren, en het observeren, rangschikken en oefenen met voorwerpen ondersteunen.

Tijdens **DOEN-ALSOF SPEL (ook wel rollenspel)** verkennen kinderen menselijke praktijken door te doen alsof een situatie echt is. Ze spelen alledaagse activiteiten of culturele praktijken na (sociodramatisch rollenspel), of verkennen fictieve thema's en personages (fantasiespel).

Hoewel dit beeld van doen-alsof spel gangbaar is, begint doen-alsof spel niet met het naspelen van rollen. De oorsprong ligt in materiaalgericht spel, waarin kinderen de culturele functies van voorwerpen verkennen en nabootsen hoe volwassenen ze gebruiken. Bij het verkennen van een beker kan een kind bijvoorbeeld doen alsof het eruit drinkt. Kinderen kunnen ook handelingen of eigenschappen toeschrijven aan speelgoed of levenloze voorwerpen, zoals motorgeluiden maken tijdens het spelen met speelgoedauto's, een figuurtje laten lopen of vliegen, of huilgeluiden maken voor een pop.

In deze vroege stadia van fantasiespel zijn kinderen vooral gefascineerd door handelingen met voorwerpen. Een kind kan speelgoedtaartjes in een speelgoedoven plaatsen en ze er vrijwel onmiddellijk weer uithalen, waarbij het de handeling meerdere keren herhaalt, of de taartjes op de vloer laten liggen, heel anders dan wat een echte bakker zou doen. Geleidelijk beginnen kinderen sociale rollen te koppelen aan hun handelingen en deze rollen uit te beelden, waarbij ze ook rolgebonden taal gebruiken. In deze fase halen kinderen het meeste plezier uit het aannemen van rollen en beginnen ze eenvoudige scripts of spelverhalen te spelen met andere kinderen. Ze kiezen voorwerpen die bij hun rollen passen om de handelingen en scripts uit te voeren die ze bedenken. Als er geen geschikte voorwerpen beschikbaar zijn, maken ze deze zelf of vervangen ze voorwerpen door andere, waarbij het ene voorwerp voor het andere staat. Zo kan een emmer een ketel worden en een stok een lepel, of kunnen een stoel en een rond, plat voorwerp samen een complete auto vormen. Aan deze voorwerpen kunnen extra symbolische eigenschappen worden toegekend: de ketel kan gevuld zijn met borrelende toverdrank, of de auto kan veranderen in een raceauto die razendsnel naar een ander land rijdt. Voorwerpen kunnen ook volledig in de verbeelding worden gecreëerd. Wanneer kinderen samen spelen, erkennen ze elkaars doen-alsof wereld en de betekenissen die aan voorwerpen worden toegekend.

Naarmate doen-alsof spel complexer wordt, worden de speelscripts langer en uitgebreider, wat zowel de taalontwikkeling als het niveau van samenwerking beïnvloedt. Kinderen houden zich bezig met metacommunicatie over het fantasiespel, waarbij ze leren regels te bespreken, over rollen te onderhandelen en te reflecteren op het spel dat ze aan het spelen zijn.

Reflectievragen

Als je het perspectief aanneemt van een jong kind, voor wie veel nog nieuw is in de wereld, welke voorwerpen in je klas zouden dan je nieuwsgierigheid wekken? En hoe zou je je verkenning beginnen?

Waar en hoe zie je materiaalgericht spel in je klas?

Hoe zou je dit soort spel kunnen stimuleren?



TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Begeleide activiteiten ter ondersteuning van spelverhalen

Begeleide activiteiten kunnen kinderen helpen bij het opbouwen van rijkere spelverhalen. Voorbeelden hiervan zijn het voorlezen van een (prenten)boek dat verband houdt met het thema van de klas, een bezoek aan een lokale bakkerij, een gesprek over verdwalen of samen een korte video bekijken over het bouwen van huizen. Door met kinderen te praten over deze gedeelde ervaringen, verbreden ze hun begrip van de wereld. Een professional zou bijvoorbeeld kunnen zeggen: ‘Nu we de video over het bouwen van huizen hebben bekeken, vraag ik me af hoe we ons eigen huis kunnen bouwen in de bouwhoek.’

Door middel van dergelijke gesprekken:

1. Ieren kinderen **taal te gebruiken als communicatiemiddel en als hulpmiddel om na te denken**. Een professional kan verdere reflectie stimuleren door te zeggen: ‘In de video zagen we dat er verschillende rollen zijn bij het bouwen van een huis. We zagen een architect en een aannemer – welke andere rollen hebben we nog meer opgemerkt?’
2. Deze momenten van gezamenlijk denken en praten vormen een brug naar speelactiviteiten. Kinderen komen in aanraking met **nieuwe woordenschat, nemen actief deel aan het creëren van betekenis en bouwen**, door samen te praten en na te denken, **nieuwe kennis over de wereld op**. Hierdoor wordt hun spel verrijkt, wat een sterke impuls geeft aan hun ontwikkeling.

CONSTRUCTIEF SPEL en **BOUWEN** ontwikkelen zich vanuit materiaalgericht spel, waarin kinderen materialen verkennen en manipuleren. In het begin ligt de focus op het experimenteren met hoe materialen in elkaar passen of op elkaar blijven staan; geleidelijk beginnen kinderen doelgerichter producten te maken en worden constructies steeds specifiek en complexer.

Het stapelen, balanceren en verbinden van blokken en constructies stimuleert **de fijne motoriek, het ruimtelijk inzicht en het ruimtelijk redeneren** van kinderen. Kinderen leren grootte, vorm en verhoudingen inschatten, hun evenwicht en bewegingen beheersen, **en verwerven wiskundige concepten en woordenschat** zoals groot, klein, breed, smal, hoog, laag, meer en minder in hun spel. Constructief spelen biedt rijke mogelijkheden voor **taal- en cognitieve ontwikkeling**, bijvoorbeeld wanneer kinderen worden uitgenodigd om te vertellen wat ze maken, hun plannen te verwoorden of na te denken over hoe een constructie tot stand is gekomen.

Wanneer kinderen worden gestimuleerd om vooruit te denken, plannen te maken en deze aan te passen als iets niet werkt, draagt constructief spel bij aan de ontwikkeling van **zelfregulatie, waaronder planning, probleemoplossing, doorzettingsvermogen, emotieregulatie en reflectie**. Samen spelen en bouwen ondersteunt ook de sociaal-emotionele ontwikkeling, doordat **kinderen samenwerken, onderhandelen en meningsverschillen oplossen**. Professionals in KOJK spelen een belangrijke rol bij het ondersteunen van deze processen. Tijdens het spelen kunnen zij relevante woordenschat en concepten introduceren en open vragen stellen over het constructieproces, waardoor het redeneervermogen van kinderen wordt gestimuleerd.



TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Begeleide activiteit ter ondersteuning van schematiseren in constructief spel

Door constructief spel te begeleiden, kunnen professionals kinderen extra cognitieve uitdaging bieden op het gebied van **schematiseren**: Het vertalen van ideeën of constructies naar een visuele vorm, zoals een tekening van een zelfgebouwd bouwwerk. De professional kan het kind uitnodigen om **zijn of haar constructie op papier vast te leggen**, waarbij zorgvuldige observatie, het gebruik van symbolen en aandacht voor ruimtelijke relaties worden aangemoedigd.

Via deze activiteit verkent het kind de wereld van **symbolen en tekens**. Kinderen leren zorgvuldig te observeren: welke onderdelen komen vooraan? Hoeveel blokken moeten er getekend worden? Hoe geef ik de bovenkant of de achterkant weer? Dit proces versterkt **het ruimtelijk redeneren en bevordert de taalontwikkeling** door wiskundige begrippen zoals boven, onder, hoog, hoeveel en eerst...dan. Daarnaast ervaren kinderen dat een constructie als **representatie bewaard** kan blijven en later **opnieuw gebouwd** kan worden.

Belangrijk is ook dat het kind leert dat een representatie niet **het voorwerp zelf** is, maar ernaar verwijst waardoor het kind al vroeg inzicht krijgt in **symbolisch denken** en abstracte representatie.

CREATIEF SPEL begint met de **sensomotorische verkenning** en de (esthetische) ordening van voorwerpen en materialen tijdens materiaalgericht spel. Het ontwikkelt zich tot creatief spel wanneer kinderen voorwerpen en materialen gaan gebruiken en ordenen om zichzelf uit te drukken en iets te creëren – spontaan, naarmate het proces zich ontvouwt, of volgens een vooraf bedacht plan. Wanneer kinderen hun creatief spel verrijken met zelfgemaakte materialen, bewegingen of geluiden, worden meerdere ontwikkelingsdomeinen aangesproken. Met name **de creatieve en motorische ontwikkeling** worden gestimuleerd, terwijl het kind creativiteit en verbeelding inzet om ideeën vorm te geven.

“Fladderende vlinders” – Verbinding met verschillende ontwikkelingsgebieden

Tijdens buitenspel ontdekt een groep kinderen vlinders tussen de bloemen op de speelplaats. Samen met de professional observeren ze hoe de vlinders vliegen, waar ze landen en wat er opvalt aan hun vleugels. De professional nodigt de kinderen uit om te vertellen wat ze zien en vraagt hen goed te kijken. Daarna rennen de kinderen met uitgestrekte armen over de speelplaats en imiteren de vlinders.

In de klas legt de professional allerlei knutselmateriaal op tafel: papier, linten, stof, elastiek en stiften. De kinderen worden uitgenodigd om vleugels te maken, ‘zodat je zelf kunt doen alsof je een vlinder bent.’ Elk kind ontwerpt de vleugels op zijn of haar eigen manier. Als de vleugels klaar zijn, doen de kinderen ze om en bewegen door het klaslokaal. Ze fladderen, draaien, landen en vliegen weer op. Het klaslokaal verandert in een vlindertuin waar spel, beweging en verbeelding samenkomen.

Jonge kinderen verwerken ervaringen uit het echte leven via spel en verbeelding. De observatie van vlinders buiten wordt binnen voortgezet en verdiept. De activiteit sluit aan bij meerdere ontwikkelingsdomeinen tegelijk:

- **Motorische ontwikkeling:** Door te fladderen, rennen, draaien en bewust gebruik te maken van hun lichaam oefenen kinderen grove motoriek, coördinatie en lichaamsbewustzijn. Ze ervaren ruimte, snelheid en richting en passen hun bewegingen aan op wat ze zien en voelen.
- **Sociaal-emotionele ontwikkeling:** In dit gezamenlijke spel nemen kinderen elkaars ideeën over, kijken ze naar elkaar en spelen ze samen in een gedeelde fantasiewereld. Ze ervaren plezier, durven zichzelf te laten zien en voelen zich onderdeel van de groep.
- **Cognitieve ontwikkeling:** Door de vlinder na te doen, verdiepen kinderen hun begrip van de natuur. Ze denken na over hoe een vlinder beweegt en wat vleugels doen.
- **Creatieve en symbolische ontwikkeling:** Door vleugels te knutselen en te doen alsof ze vlinders zijn, gebruiken kinderen symbolen: een zelfgemaakt voorwerp krijgt een nieuwe betekenis. Ze ervaren dat ze materialen, beweging en verbeelding kunnen gebruiken om iets weer te geven wat er niet letterlijk is.
- **Taalontwikkeling:** Kinderen beschrijven de vlinders en bespreken waarom ze fladderen en hoe de vleugels rafelig zijn geworden. Woorden als fladderen, landen, vleugels, delicaat en rafelig krijgen betekenis omdat ze gekoppeld zijn aan concrete ervaringen.

BUITENSPEL biedt specifieke speelmogelijkheden voor kinderen. De buitenruimte biedt letterlijk meer ruimte, waardoor kinderen kunnen rennen, klimmen, balanceren en springen. Al deze activiteiten dragen bij aan de grove motoriek, het ruimtelijk inzicht, kracht, uithoudingsvermogen en coördinatie. Buiten vinden kinderen bovendien natuurlijke materialen zoals zand, water, stokken, bladeren en stenen, die uitnodigen tot materiaalgericht spel, creatief spel, doen-alsof spel. Kinderen kunnen deze voorwerpen hun eigen betekenis geven en zijn actief bezig met probleemoplossend denken, creativiteit en exploratie. Buiten spelen is daarnaast extra aantrekkelijk, omdat zowel de natuur als het weer zorgen voor dynamiek. De wind laat blaadjes waaien, de regen zorgt voor plassen, en planten en bloemen veranderen en dieren of insecten reageren.

Een natuurrijke buitenruimte draagt bij aan de taal- en cognitieve ontwikkeling. De natuur biedt **rijke begrippen** zoals groeien en bloeien, leven en sterven, of woorden voor hoe je jezelf beweegt. Daarnaast komen begrippen over het weer aan bod, zoals storm en onweer, kou en warmte, en zon en schaduw. **Het geven van een nieuwe betekenis aan voorwerpen** uit de natuur – ‘Deze tak is mijn zwaard’ – stimuleert **het onderhandelen over betekenis** en actief taalgebruik. Taal is onlosmakelijk verbonden met **het lichaam en de ervaringen van kinderen**, en dat is wat spel in een natuurrijke buitenruimte zo waardevol maakt.



REGELSPEL vormt een bijzondere vorm van spel, die meer gevorderd is. Kinderen spelen vaak graag (eenvoudige) bordspellen met leeftijdsgenoten en volwassenen, of (buiten)spelletjes zoals verstoppertje of tikkertje. Kinderen bedenken ook zelf spel met eigen regels. Kinderen kunnen ook alleen spelletjes met regels spelen, waarbij ze de doelstellingen van het spel volgen of aanpassen (bijvoorbeeld het spel Snakes and Ladders).



Spelletjes met regels doen een beroep op verschillende ontwikkelingsdomeinen. Het volgen en onderhandelen over regels vraagt van kinderen dat ze **zelfregulatie en executieve functies** inzetten, zoals impulsbeheersing, aandacht en werkgeheugen. Op sociaal vlak leren kinderen samenwerken, om de beurt spelen en rekening houden met het perspectief van anderen, terwijl ze oefenen met emoties zoals het omgaan met frustratie, opwinding en teleurstelling. Spelletjes bieden ook een context voor **morele ontwikkeling**, aangezien kinderen zich verdiepen in eerlijkheid, wederkerigheid en gedeelde verantwoordelijkheid. Bovendien draagt dit spel vaak bij aan **de taalontwikkeling**, aangezien regels worden uitgelegd, besproken en aangepast, en spreekt **het cognitieve vaardigheden** aan zoals plannen, volgordes onthouden en probleemoplossing. In spelletjes met regels komen al deze domeinen samen in een betekenisvolle en motiverende context.

'Rood licht - Groen licht' - Speelse ontwikkeling van verschillende vaardigheden

Tijdens het spel 'Rood licht - Groen licht' zijn de kinderen actief bezig en tonen ze tegelijkertijd een sterke concentratie. Eén kind staat met de rug naar de groep en roept 'Groen licht', terwijl de andere kinderen langzaam dichterbij sluipen. Wanneer de roeper zich omdraait en luid 'Rood licht' roept, bevriezen de spelers als standbeelden. Elk kind dat nog beweegt, moet terug naar de startlijn.

De kinderen rennen, sluipen, lachen en doen hun uiterste best om volkomen stil te blijven staan. Ze houden elkaar nauwlettend in de gaten en luisteren goed om te weten wanneer ze mogen bewegen en wanneer ze moeten stoppen. Het spel zorgt voor een gevoel van opwinding, plezier en gezamenlijke betrokkenheid.

Door dit eenvoudige spel ontwikkelen kinderen op een speelse en betekenisvolle manier motorische, cognitieve, emotionele en sociale vaardigheden.

- **Zelfregulering en executieve functies** – bewegingen en impulsen beheersen.
- **Luister- en observatievaardigheden** – reageren op verbale aanwijzingen en visuele signalen.
- **Motorische ontwikkeling** – rennen, stoppen, evenwicht bewaren.
- **Sociaal-emotionele en morele ontwikkeling** – om de beurt spelen en omgaan met winnen en verliezen.
- **Zelfvertrouwen en plezier in het spel** – actief en enthousiast meedoen.

Spel verbindt verschillende aspecten van ontwikkeling

De genoemde voorbeelden hebben laten zien dat spel een context is waarin verschillende ontwikkelingsdomeinen in elkaar overvloeien. Ontwikkeling in het ene domein schept nieuwe mogelijkheden in andere domeinen: toename van motorische vaardigheden opent nieuwe manieren om voorwerpen te verkennen, vooruitgang in cognitieve en waarnemingsvaardigheden maakt meer gedifferentieerde handelingen mogelijk, het ontstaan van symbolisch denken opent nieuwe mogelijkheden voor fantasiespel dat op zijn beurt bepaalde taalvaardigheden vereist, en groeiende taal- en sociaal-emotionele vaardigheden ondersteunen het gezamenlijk creëren van betekenis en onderlinge afstemming. Binnen spel ontvouwen deze ontwikkelingen zich niet afzonderlijk, maar versterken ze elkaar in de loop van de tijd. Spel biedt dus een dynamische context waarin ontwikkelingsveranderingen plaatsvinden, op elkaar inwerken en aanleiding geven tot steeds complexere vormen van activiteit. Kortom, spel verbindt verschillende ontwikkelingen; en verschillende ontwikkelingen zijn zichtbaar in spel. Hieronder worden belangrijke aspecten van ontwikkeling beschreven, met praktische tips om ervaringen met deze ontwikkelingen in spel te stimuleren.

Belangrijke ontwikkelingsdomeinen in het spel van 3 tot 6 jaar

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Belangrijke ontwikkelingen	Tips voor de praktijk
Sociaal-emotionele ontwikkeling	
Emotieregulatie	Maak van spel een veilige plek om emoties te verkennen: lees of vertel kinderen verhalen waarin emoties voorkomen, om te inspireren tot doen-alsof spel. Of bedenk samen met kinderen spelverhalen waarin emoties een rol spelen (de brandweer die naar een brand rijdt, een verpleegster die voor anderen zorgt, een wolf die door het bos slentert). Laat kinderen zelf de intensiteit van hun emoties in het spel bepalen en zorg dat je zelf een veilige haven bent. Benoem emoties die tijdens spel voorkomen, zoals teleurstelling, trots, boosheid of voldoening.
Gedragsregulatie	Nodig kinderen uit om hun speelplannen te laten zien en te vertellen. Wat willen ze spelen, en hoe? Wat gaat er gebeuren? Wat hebben ze nodig? Help kinderen na te denken over hun ervaringen tijdens het spelen. Vertel eens, wat hebben jullie gespeeld? Wat gebeurde er? Hoe hebben jullie dat probleem opgelost?
Relaties met leeftijdsgenoten	Geef kinderen de tijd om met hun vriendjes te spelen; als kinderen elkaar vertrouwen en begrijpen, komt dat de kwaliteit van het spel ten goede. Vertrouw erop dat kinderen kleine conflicten tijdens het spelen zelf kunnen oplossen; ondersteun ze wanneer dat nodig is. Help kinderen de emoties en het gedrag van anderen te begrijpen.
Motorische ontwikkeling	
Grove motoriek	Zorg ervoor dat kinderen elke dag buiten spelen en op verschillende manieren bewegen. Ze hebben mogelijkheden nodig om te balanceren, lopen en rennen, springen, draaien, klimmen, gooien en vangen, trappen, schommelen, dansen, stoeien en worstelen. Ze moeten risico's kunnen nemen en zichzelf uitdagen.

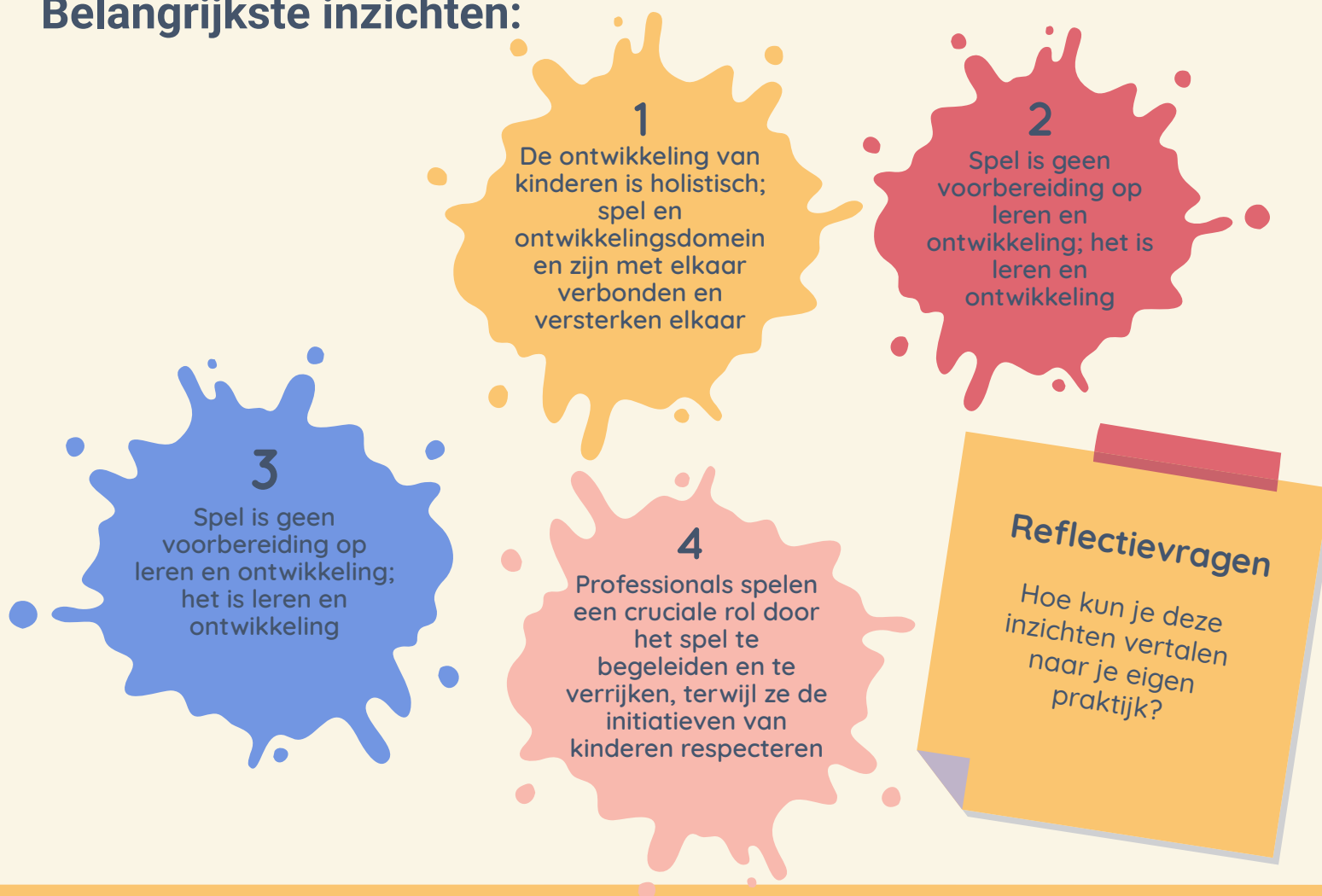
Fijne motoriek	Kinderen ontwikkelen hun fijne motoriek wanneer ze met allerlei kleine voorwerpen kunnen spelen en deze kunnen verkennen. Dit materiaal moet in elke spelhoek binnen zijn. Dit kunnen bouwmaterialen, gereedschap, loose parts of knopen op kleding zijn. Buiten biedt de natuur zelf allerlei soorten klein materiaal.
Cognitieve ontwikkeling	
Ontwikkeling van aandacht en concentratie	Zorg ervoor dat kinderen tijdens het spelen voldoende tijd hebben om te ontdekken: dit helpt bij de ontwikkeling van aandacht en concentratie.
Taal en denken	Stimuleer volgehouden gezamenlijk denken door vragen van kinderen door te geven aan hun leeftijdsgenootjes, in plaats van ze zelf te beantwoorden.
Wiskunde	Daag jezelf uit om wiskundig denken te herkennen dat kinderen van nature tijdens het spelen inzetten. Wiskunde is aanwezig in elke vorm van spel en beperkt zich niet tot getallen en tellen.
Kennis van de wereld	Welke kennis verwerven kinderen in hun thuisomgeving? Probeer dat te integreren in je klas en het spel, zodat kinderen van elkaar kunnen leren over verschillende ervaringen.

Reflectievragen

Observeer een groep spelende kinderen. Je hoeft niets te doen, alleen maar te kijken. Noteer welke van de bovenstaande belangrijke ontwikkelingen je ziet.

Kies één speelruimte uit je praktijk. Bekijk deze kritisch. Naar welke ontwikkelingen streef je hier? Wat zou je kunnen weglaten of toevoegen om de ontwikkeling van en in het spel verder te bevorderen?

Belangrijkste inzichten:



Referenties

- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.
- Brouwers, H. (2019). *Kiezen voor het jonge kind* [Choosing the young child]. Coutinho.
- El'konin, D. B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Pedagogika.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to perception*. Psychology Press.
- Iverson, J. M. (2010). Developing language in a developing body: The relationship between motor development and language development. *Journal of Child Language*, 37(2), 229-261. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990432>
- Janssen-Vos, F., Van der Meer, L., Vingerhoets, I., & De Waard, H. (2024). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw* [Developmental education for early childhood]. Van Gorcum.

- Leong, D. J. & Bodrova, E. (2012). Assessing and scaffolding Make-believe play. *Young Children*, January 2012, 28-34.
- Orr, E. (2021). The relationship between play and language milestones in infancy. *Early Child Development and Care*, 192(9), 1422-1429. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1885394>
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>
- Prins, J., & Hageraars, J. (2024). *Taal in de natuur* [Language in nature]. Boom.
- Rietveld, E., & Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.957114>
- Thompson, B. N., & Goldstein, T. R. (2019). Disentangling pretend play measurement: Defining the essential elements and developmental progression of pretense. *Developmental Review*, 52, 24-41. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100867>
- Wynberg, E. R. (2025). Object-oriented play: *Theoretical underpinnings, empirical insights and practical applications in early childhood education and care* (Doctoral dissertation). Free University of Amsterdam.
- Wynberg, E. R., Boland, A., Raijmakers, M. E. J., & Van der Veen, C. (2022). Towards a comprehensive view of object-oriented play. *Educational Psychology Review*, 34(1), 197–228. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09608-7>
- Yu, C., & Smith, L. B. (2012). Embodied attention and word learning by toddlers. *Cognition*, 125(2), 244-262. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.06.016>
- 

4.3 Spel als context voor ontwikkeling en leren



Doelstellingen

1

Inzicht in hoe spelen een inclusieve en effectieve context voor ontwikkeling en leren kan vormen

2

Ontwerpen van binnen- en buitenomgevingen die doelbewust de betrokkenheid van kinderen stimuleren en hun spelervaringen verrijken

3

Kindgestuurd (vrij) spel afstemmen op ontwikkel- en leerdoelen door de spelervaringen van kinderen te observeren en te ondersteunen

4

Onderscheid maken tussen kindgestuurd spel, begeleid spel en door de professional geleide speelse activiteiten

“Wanneer mensen spelen, zijn ze betrokken, ontspannen en ervaren ze uitdaging– gemoedstoestanden die zeer bevorderlijk zijn voor het leren.” (Mardell et al., 2023, p. 19)

Onderzoek door de jaren heen bevestigt steeds weer dat spelen van grote waarde is voor de ontwikkeling en het leren van kinderen. Tijdens spel gaan kinderen actief om **met ideeën, concepten en taal: ze manipuleren voorwerpen, experimenteren met materialen, nemen rollen aan, lossen problemen op en gebruiken hun verbeelding**. Daarbij kan spel meerdere ontwikkelingsgebieden tegelijk aanspreken. Juist die verbindende kwaliteit van spel tussen verschillende ontwikkelingsdomeinen en leergebieden is één van de meest waardevolle bijdragen van spel aan de ontwikkeling. Omdat spel **multimodaal** kan zijn (verbaal, non-verbaal, fysiek en symbolisch), én flexibel en aanpasbaar, sluit het bovendien als geen andere activiteit aan op het ontwikkelingsniveau van kinderen. Spel bouwt voort op hun sterke kanten en biedt tegelijkertijd ruimte voor hun uitdagingen. Juist die combinatie maakt spel tot een van de meest inclusieve en rechtvaardige vormen van leren en erbij horen.

Om te zorgen dat kinderen optimaal ontwikkelen en leren in spel, zijn bepaalde kenmerken van belang. Speelse activiteiten met de kenmerken plezier, actieve betrokkenheid, betekenis, herhaling en sociale-interactie vormen de ideale of optimale context voor diepgaand leren. Vanuit neurologisch en biologisch oogpunt is aangetoond dat deze kenmerken aandacht, begrip en ervaringsleren versterken. **Kortom, wanneer spel aan deze kenmerken voldoet, zijn kinderen het meest ontvankelijk voor ontwikkeling en leren, wat spel een unieke context voor leren en ontwikkeling maakt.**

Kenmerken van spel	Waarom is dit belangrijk?	Hoe ziet dit eruit in het spel van kinderen
Plezier	Plezierige ervaringen spreken zowel het hart als het hoofd aan. Vreugde versterkt nieuwsgierigheid, motivatie en interesse, wat op zijn beurt het leren bevordert	Lachen, glimlachen, opwinding, enthousiasme, verbinding met anderen
Actieve betrokkenheid	Wanneer kinderen fysiek handelen en mentaal betrokken zijn in activiteiten, kunnen ze zich beter concentreren en leren ze veel meer	Gerichte aandacht, hands-on verkenning
Betekenis	Betekenisvolle ervaringen houden de aandacht van kinderen vast en zetten hen ertoe aan nieuwe kennis te koppelen aan bestaande, waardoor hun leerproces wordt verdiept	Spel koppelen aan ervaringen uit het dagelijks leven of persoonlijke interesses
Herhaling	Door herhaling experimenteren kinderen, passen zij hun handelen aan, verkennen zij verschillende strategieën en ontdekken zij nieuwe vragen	Opnieuw proberen, strategieën aanpassen, ideeën verbeteren
Sociale interactie	Door interacties leren kinderen van en met elkaar, waarbij ze ideeën delen en uiten. Ze worden begeleid naar nieuwe manieren van denken	Onderhandelen over rollen, samenwerken, communiceren

Tabel 1. Aangepast van Mardell et al., 2023.



Bekijk hoe de zevenjarige Molly Wright, een van de jongste TED-sprekers, uitlegt hoe spel alle kinderen ten goede komt in '<https://www.youtube.com/watch?v=aISXCw0Pi94>'

Het inzicht dat spel een cruciale rol speelt in het ontwikkel- en leerproces van jonge kinderen komt tot uiting in **concepten als spelend leren** en speels leren, en **spelgerichte praktijken**. In spelgerichte praktijken is het uitgangspunt dat ontwikkeling en leren van kinderen binnen vrij spel (geïnitieerd en gestuurd door kinderen) goed kan aansluiten bij brede en specifieke leerdoelen van de professional. Dit kan bovendien leiden tot meer betekenisvolle en effectievere resultaten dan directe instructie door de professional.

Met name in onderwijs aan jonge kinderen wordt vaak onterecht een onderscheid gemaakt tussen spelen en leren. Er wordt spanning ervaren tussen vrij spel van kinderen en de leerdoelen uit het curriculum. Vrij spel, waarin kinderen zelf keuzes maken en de regie hebben, is van grote waarde voor hun ontwikkeling. Het stimuleert creativiteit, verbeelding, sociale vaardigheden en zelfstandig ontdekken. Tegelijkertijd is het niet mogelijk om precies te voorspellen welke specifieke vaardigheden of kennis kinderen zich hierdoor eigen maken. Wat kinderen leren tijdens vrij spel hangt sterk af van hun interesses en voorkeuren, en van de interactie met materialen en met (meerwetende) spelpartners in het moment. Daardoor kan het gebeuren dat bepaalde onderwerpen of vaardigheden niet vanzelf aan bod komen, of dat de speelleeromgeving niet altijd uitnodigt tot het verkennen van specifieke inhoud.

Onderzoek laat zien dat vrij spel onmisbaar is voor de ontwikkeling van kinderen, maar niet automatisch leidt tot ervaringen met specifieke leerinhouden of tot het zich eigen maken van belangrijke begrippen of inzichten. Het verbinden van spel met leerdoelen uit het curriculum is daarom alleen zinvol wanneer kinderen regie behouden op het spel en hun eigen leerproces. Juist wat spel zo'n krachtige omgeving maakt voor leren – nieuwsgierigheid, eigen inbreng, motivatie, plezier, herhaling en samen ontdekken – moet centraal blijven staan. Spelend leren ontstaat wanneer de interesses van kinderen en de bedoelingen van de professional samenkomen. Dat vraagt om een vorm van samenwerking, waarin professionals en kinderen gezamenlijk richting geven aan het leerproces, zonder dat het spel zijn open en onderzoekende karakter verliest.

Het implementeren van spelend leren in KOJK vraagt om zorgvuldigheid. Onderzoekers wijzen op twee belangrijke aandachtspunten. Ten eerste bestaat het risico dat spel waarin kinderen zelf initiatief nemen en richting geven geleidelijk wordt verdrongen door spelactiviteiten die overwegend door professionals ontworpen zijn. Dit kan ertoe leiden dat eigen initiatief, inbreng en creativiteit van

Reflectievragen:

Wanneer je kinderen observeert terwijl ze spelen, welke van de vijf kenmerken (plezier, actieve betrokkenheid, betekenis, herhaling, sociale interactie) zie je het vaakst? Welke zie je minder vaak?

Op welke manieren creëer jij tijd en ruimte voor herhaling – proberen, bijsturen en opnieuw proberen – in het spel van kinderen?

Hoeveel tijd is er in jouw programma gereserveerd voor vrij spel?

Zijn er concepten, inhouden of schoolse vaardigheden waarvan je betwijfelt of vrij spel deze effectief kan ondersteunen?

kinderen minder ruimte krijgen, terwijl juist die kwaliteiten van spel belangrijk zijn voor hun welbevinden, identiteitsontwikkeling en zelfregulering. Ten tweede is het belangrijk om te voorkomen dat spel vervangen wordt door activiteiten die spel slechts 'imiteren' of, zoals Zosh e.a. (2018) zeggen, 'aangekleed zijn in speelse kleding', terwijl de doelen en inhoud volledig door de volwassene zijn bepaald en aan de kinderen worden opgelegd. Wanneer instructie dominant is en sturing van de professional de autonomie en creativiteit van kinderen overschaduw, gaat dit ten koste van de spontaniteit en verbeeldingskracht die spel zo waardevol maakt voor de cognitieve en sociale ontwikkeling.

Spelend leren gaat niet om een strikt onderscheid tussen kindgestuurd en professionalgestuurd spel, maar kent een balans tussen beide. Juist in die wisselwerking kan rijk spel ontstaan. **Om zorgvuldig met deze balans om te gaan, is het van belang dat professionals steeds bewust ruimte scheppen voor sturing en inbreng door kinderen. Ook is het belangrijk dat professionals goed nadenken over de omgeving, materialen en interacties die ze aanbieden.**



Bekijk futuristisch gameontwerpster Jane McGonigal, die bespreekt hoe leren door te spelen een aangeboren menselijke eigenschap is op alle leeftijden
<https://www.youtube.com/watch?v=dE1DuBesGYM>

In het kort...

Spelend leren legt de nadruk op spel als activiteit voor ontwikkeling en leren; daarbij is speelsheid een ontwerpprincipe. In een spelgerichte praktijk zijn spelend leren en speelsheid een vanzelfsprekend onderdeel van de houding en pedagogische aanpak van de professional.

Het creëren van rijke speelleeromgevingen, zowel binnen als buiten

Spel vormt dus een rijke context voor ontwikkeling en leren. Deze context kan worden geïnitieerd en/of geleid door zowel kinderen als door professionals. Vrij spel is belangrijk en een onmiskenbaar recht van kinderen en professionals en de spelomgevingen die zij creëren ondersteunen kinderen in het verder ontwikkelen van hun spel en vaardigheden. Hierdoor bevorderen ze het leren dat vanuit spel voortkomt in de zone van naaste ontwikkeling. Vanuit een holistisch perspectief bezien, behoren ook de families van kinderen tot de volwassenen die spel kunnen ondersteunen.

Om volledig van spel te kunnen profiteren, hebben kinderen voldoende tijd nodig om deel te nemen aan vrij toegankelijke, ontwikkelingsgerichte en gevarieerde omgevingen waarin ze kunnen exploreren, problemen oplossen, creatief denken en verbeelden, veronderstellingen testen en betekenis geven aan wat ze doen. Dit is belangrijk wanneer kinderen alleen spelen en wanneer zij samenspelen met leeftijdgenoten en ondersteunende volwassenen, en zowel bij spel binnen als buiten. Kinderen floreren in beide omgevingen en de meeste activiteiten binnen lenen zich ook prima voor buiten.

De inrichting bepaalt mede in hoeverre de speelleeromgeving binnen en buiten betekenisvolle kansen voor spelend leren biedt; het beïnvloedt wat kinderen er kunnen ontdekken, hoe ze met elkaar omgaan, en hoe diepgaand het leren tijdens spel is. Om die reden zijn **doelbewust ontworpen speelleeromgevingen** essentieel. Dat betekent niet dat **elke omgeving over ideale ruimte en middelen moet beschikken, maar wel dat professionals actief inzetten op optimaal gebruik van beschikbare ruimte en materialen.**

Reflectievragen:

Op welke manieren ontwerp of pas jij de binnen- en buitenruimte van jouw groep doelbewust aan om vrij spel te stimuleren?

Op welke manieren hebben de kinderen in jouw groep echte zeggenschap en eigenaarschap over hun spel, materialen en omgeving?

Hoe nodigen de omgevingen, materialen en ervaringen die jij aanbiedt uit tot verkenning?

Welke nieuwe ideeën of strategieën zou jij in jouw omgeving of tijdens jouw stage kunnen uitproberen om meer mogelijkheden voor binnen- en buitenspel te ondersteunen?

Denk jij dat binnen- en buitenomgevingen verschillende vormen van spel uitlokken, zoals vrij spel, begeleid spel of door de professional gestuurde speelse activiteiten?

Aanwijzingen voor het inrichten van een stimulerende binnenspeelomgeving:

- Gebruik verplaatsbaar of aanpasbaar meubilair om speelruimtes flexibel in te richten.
- Zorg dat materialen gemakkelijk toegankelijk zijn voor kinderen. Beoordeel daarbij ook de hoeveelheid beschikbare materialen en voorwerpen, en stel samen met kinderen regels op die zorgen voor positieve ervaringen voor iedereen.
- Bied open materialen aan – ook natuurlijke materialen – en voorwerpen voor doen-alsof spel die kinderen op verschillende manieren kunnen inzetten, zoals lappen voor fantasiespel of voor het bouwen van hutten.
- Bied materialen uit het dagelijks leven aan, zoals meetinstrumenten en notitieboekjes. Deze moeten de interesses en leefwereld van kinderen weerspiegelen en culturele diversiteit zichtbaar maken.
- Zorg dat ruimtes kinderen in staat stellen de opbrengsten van hun spel zichtbaar te maken, zoals een bouwwerk, en er meerdere dagen mee verder te spelen (herhaling).



INCLUSIEVE SPEELRUIMTES

Speelruimtes moeten meer doen dan alleen toegankelijkheid garanderen: ze moeten een combinatie van ervaringen bieden die voor elk kind even leuk, boeiend en betekenisvol zijn.

Deze ruimtes moeten rekening houden met zowel de diversiteit van het spel als de diversiteit van de kinderen. Belangrijke kenmerken zijn onder meer:

- Een mix van mogelijkheden voor fysiek, creatief en sociaal spel (bijv. ruimtes om te rennen of te rijden, verhalen te vertellen of groepsspellen te spelen)
- Interessante vormen, texturen, geluiden, geuren of kleuren die de zintuigen prikkelen
- Verschillende ruimtes voor verschillende behoeften (bijv. rustige ruimtes, beschutte ruimtes en groepsruimtes)



Bron: Sensory Trust (2020). Inclusief spelen.
<https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay-2020.pdf>

- Geef kinderen invloed op en verantwoordelijkheid voor de speelleeromgeving en de beschikbare materialen, door hen actief te betrekken bij de inrichting, aanpassingen en het onderhoud van de ruimte.
- Bouw voort op de huidige interesses van kinderen om samen speelplekken te ontwerpen.
- Wees flexibel in het toevoegen en weghalen van materialen, zodat de omgeving boeiend blijft en aansluit bij de veranderende nieuwsgierigheid, interesses en ontwikkelingsbehoeften van kinderen.



Aanwijzingen voor het inrichten van een stimulerende buitenspeelruimte:

- Beschouw buitenspel als een verlengstuk van spelend leren in het lokaal, niet als een onderbreking daarvan.
- Bied natuurlijke elementen aan zoals water, zand, modder, stenen en planten, samen met gevarieerd terrein, voor experimenteren, risicovol spel en het ontwikkelen van motorische vaardigheden. Verrijk de speelmogelijkheden met emmers, schepjes, speelgoed op wieltjes, stuiterballen en dergelijke.
- Bied open materialen aan, zoals loose parts— grote schuimblokken, banden, kratten, planken — voor bouwen, samenwerken, probleemoplossing en doen-alsof spel.
- Zorg voor gevarieerde speelruimtes en voorzieningen die toegankelijk zijn en aansluiten bij de behoeften van alle kinderen. Het is belangrijk dat alle kinderen fysieke toegang hebben tot ruimtes, bijvoorbeeld via hellingbanen of vlakke, brede oppervlakken. Echte inclusiviteit gaat echter verder dan dat en betekent dat alle kinderen in hun eigen tempo kunnen omgaan met elkaar, ontdekken en samen spelen.
- Zorg dat de ruimte aan kinderen de mogelijkheid biedt om zowel vol energie en beweging te spelen als om te rusten of even alleen te zijn wanneer zij daar behoefte aan hebben.

Buiten- en binnenspeelervaringen met elkaar verbinden

Op het speelplein van de onderbouw was een raster op de grond getekend zodat de kinderen boter-kaas-en-eieren konden spelen. Aan het begin van het schooljaar legde de juf de regels uit en de kinderen speelden het spel vaak met krijt, steentjes of grote bladeren. Na verloop van tijd begon hun interesse echter te verslappen. Op een dag gaf de professional deze uitdaging: "Hoeveel verschillende spelletjes kunnen we op deze vierkanten spelen, behalve boter-kaas-en-eieren? Jullie mogen alles uit de tuin gebruiken voor jullie spel." De kinderen bedachten allerlei ideeën, testten ze uit, beoordeelden ze en ontwierpen ze in een aantal gevallen opnieuw om ze nog leuker te maken. Zo stelde een groep kinderen voor om van het raster een springspel te maken, waarbij spelers op één been van vakje naar vakje moesten huppelen zonder de lijnen te raken. Een andere groep gebruikte dennenappels als speelstukken en bedacht nieuwe regels om de stukken van andere spelers 'in de val te lokken'.

In de dagen daarna speelden ze tijdens de pauze de spelletjes die ze zelf hadden bedacht en kwamen ze met nog meer ideeën: sommige combineerden lichaamsbeweging met spelstrategie, andere waren gericht op tellen of racen tegen de klok. Toen de professional merkte dat de interesse weer was aangewakkerd, moedigde ze de kinderen aan hun spelletjes op papier te zetten. Er werden rastersjablonen uitgedeeld en de kinderen begonnen pijlen te tekenen om beweging aan te geven, symbolen toe te voegen en woorden als 'ga', 'start' of 'win' op te schrijven, ieder op zijn eigen manier.

De professional verzamelde deze ideeën en richtte samen met de kinderen een ontwerphoek voor spelletjes in. Daar testten en verfijnden de kinderen hun ideeën, waarbij ze materialen uit de klas gebruikten om hun spellen verder uit te bouwen. Zo verving één groep de cijfers op de dobbelstenen door kleuren en maakte een spel waarbij kleuren bij elkaar moesten worden gezocht. De hoek bleef de kinderen lange tijd boeien en ontwikkelde zich gedurende het hele jaar. Uiteindelijk werd het raster zelf optioneel. Het spel werd steeds rijker: oude bordspellen, zelfgemaakte borden, doorzichtige dobbelstenen waarop kinderen zelf konden tekenen, zandlopers, scorebriefjes en nog veel meer kwamen erbij. Naarmate materialen werden toegevoegd en regels werden aangepast, begonnen de kinderen zichzelf niet alleen als spelers te zien, maar ook als spelontwerpers.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Geef ruimte en tijd aan initiatief en sturing van kinderen in spel

1. Zorg dagelijks voor lange, ononderbroken periodes waarin kinderen zelf initiatieven nemen tot spel en hun spel sturen.
2. Vermijd door professionals bedachte 'spelachtige' activiteiten die de autonomie en het eigen initiatief van kinderen inperken.
3. Vertel aan ouders dat vrij spelen niet alleen een kinderrecht is, maar ook een waardevolle context voor ontwikkeling en leren.

Speelmogelijkheden en inrichting afstemmen op leerdoelen

Wanneer de professional bewust een spelgerichte praktijk vormgeeft, ontstaat er verbinding tussen spel van kinderen en ontwikkelingsgerichte bedoelingen van professionals. Dit betekent dat professionals speelmogelijkheden en omgevingen doelbewust kunnen afstemmen op bredere ontwikkelingsdoelen en leerinhouden. Aansluiten bij spel op initiatief van kinderen vraagt om verschillende vormen van begeleiding en ondersteuning (scaffolding) en kennis over leren en ontwikkelen. Uit onderzoek blijken de volgende vormen van begeleiding helpend te zijn:

- Ontwikkeling en leren van kinderen tijdens spel ondersteunen en uitbreiden door bewuste interactie, waarbij de professionals als speelmaatje meedoet aan het spel van kinderen. De professional zet daarbij interactievaardigheden in zoals verwoorden wat kinderen doen (zonder hun denken of initiatief te onderbreken), praten over het spel, nieuwe woordenschat introduceren wanneer dat functioneel is in het spel, open vragen stellen, en (sociale) vaardigheden voordoen/modelleren. Dit vraagt van professionals om sensitief observeren en volgen van spel en te herkennen wanneer er ruimte is om iets toe te voegen zonder het spel over te nemen.



- Professionals kunnen ontwikkelingsdoelen en inhouden op een natuurlijke manier verweven in het spel. Dit betekent dat zij bewust nadenken over welke ervaringen en ontdekkingen zij belangrijk vinden voor kinderen, en hoe ze dit terug laten komen in de inrichting van spelhoeken. Bijvoorbeeld: in een supermarkt kunnen kinderen door de stimulans van materialen zoals keukenweegschalen, rekenmachines en blanco prijskaartjes spelend ervaring opdoen met geld en getalbegrip, met categoriseren en met lezen en schrijven.

- Soms initieert de professional een spel of activiteit (bijv. een gezelschapsspel of 'iets uitbeelden') met een bepaalde ontwikkelingsgerichte bedoeling. Binnen dat spel krijgen kinderen echter ruimte om hun eigen keuzes te maken en het spel mede vorm te geven. De professional bewaakt daarbij de rode draad, maar blijft ook open voor wat de kinderen zelf ontdekken en inbrengen. Belangrijk is dat kinderen het spel als betekenisvol en plezierig blijven ervaren.
- Daarnaast kunnen professionals activiteiten ontwerpen met bepaalde doelen voor ogen, waarin speelse elementen bewust worden ingezet om interesse en betrokkenheid van kinderen te wekken, zoals verbeelding, een fantasieverhaal, humor of een speelse houding van de professional (overdreven gezichtsuitdrukkingen of speelse vergissingen). In deze activiteit liggen de inhoud en het verloop van de activiteit grotendeels vast, maar zorgen de speelse houding en betrokkenheid ervoor dat kinderen actief en gemotiveerd deelnemen. Deze aanpak is een vorm van instructie in een door de professional gestuurde speelse activiteit.

Reflectievragen:

Hoeveel controle hebben kinderen werkelijk over de spelmogelijkheden in jouw groep?

Met welke uitdagingen word jij geconfronteerd wanneer je probeert een evenwicht te vinden tussen begeleid spel en vrij spel?

Welke criteria hanteer jij om te beslissen wanneer je het spel gaat begeleiden- en wanneer je blijft observeren?

Welke aannames over leren en onderwijs neem jij mee bij het ontwerpen van spelaanbod, zowel binnen als buiten?



Rijke speelleeromgevingen ontwerpen

Een hulpmiddel van professionals, voor professionals, om te reflecteren op de vraag of hun leeromgevingen speels leren ondersteunen. Beschikbaar op: <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/Playful%20Learning%20Environment.pdf>

Een spel gebruiken om jonge kinderen ervaring op te laten doen met het stellen van vragen

In een onderbouwgroep had de leerkracht als doel om kinderen te stimuleren om vragen te stellen aan elkaar. De professional gebruikte hiervoor vraagspelletjes. Bij deze spelletjes werden kaarten met verschillende soorten vragen gebruikt, waardoor kinderen werden aangemoedigd om na te denken én met elkaar te communiceren. Voorbeelden van zulke vragen waren: 'Op hoeveel manieren kunnen we lopen?', 'Wat als je drie wensen mocht doen?', 'Hoe maak je mensen aan het lachen?' en 'Wat voor bijzonders kun je met je handen doen?'

Het speelse karakter van de activiteit, en het plezier dat de vragen opriepen, zorgde er al snel voor dat kinderen de professional vroegen om dit spelletje vaker te spelen. Na verloop van tijd groeide hun enthousiasme en begonnen kinderen hun eigen kaarten te maken om ook buiten de geplande momenten met elkaar te kunnen blijven spelen. Zo verschoof de sturing bij het vragenspel geleidelijk van de professional naar de kinderen, door hun eigen betrokkenheid en plezier dat voortkwam uit de spelcontext.

Een spectrum van spelervaringen

Om beter te begrijpen hoe spel kan functioneren als context voor leren binnen KOJK, is het behulpzaam om spel te zien als een spectrum van ervaringen. Spel kent verschillende vormen, die van elkaar verschillen in wie het initiatief neemt, wie de regie heeft in het spel, en in hoeverre er sprake is van vooraf bepaalde ontwikkelingsgerichte bedoelingen. Aan het ene uiteinde van het spectrum staat vrij spel (of 'spontaan spel'), waarbij het kind het spel zelf initieert en volledig zelf vormgeeft. Verderop in het spectrum bevindt zich begeleid spelen dat bewust door de professional geïnitieerd is met bepaalde ontwikkelingsgerichte bedoelingen voor ogen. De professional creëert of benut daarvoor een spelcontext, terwijl het kind de regie houdt over hoe het speelt en ontdekt. Bij deze vorm van begeleid spel neemt de professional dus bewust initiatief voor spel, volgt kinderen in hun spel en ondersteunt in de zone van naaste ontwikkeling. Aan het andere uiteinde van het spectrum bevindt zich meer door de professional geleid of gestructureerd spel. Dit zijn activiteiten die door de professional zijn ontworpen, speelse elementen bevatten (zoals het gebruik van poppetjes, een spelletje of om de beurt iets doen), en gericht zijn op specifieke vaardigheden of kennis. In de praktijk kunnen deze verschillende vormen van spel op tal van manieren worden gecombineerd en afgestemd op de behoeften en interesses van kinderen.

Het belangrijkste verschil binnen dit spectrum is niet óf kinderen spelen, maar de mate waarin professionals het spel begeleiden, structureren of sturen. Door spelen te zien als een continuüm in de balans tussen inbreng van kinderen en inbreng van volwassenen wordt zichtbaar hoeveel verschillende variaties er zijn waarop spel een context vormt voor ontwikkeling en leren. Dit helpt om voorbij de valse tegenstelling 'spelen versus leren' te denken. In plaats daarvan laat het zien dat spel – in verschillende vormen - zowel ruimte biedt voor spontaan, door kinderen gestuurde exploratie, als voor doelbewuste pedagogische ondersteuning.

Spelervaring	Wie initieert en stuurt?	Rol van de professional	Focus op ontwikkeling en leren
Vrij spel	Kinderen nemen het initiatief en sturen het spel	Kijkt toe, speelt mee als ze worden uitgenodigd, en ondersteunt indien nodig	Ontwikkeling en leren ontstaat op natuurlijke wijze door de verkenning en verbeelding van kinderen
Begeleid spel	Kinderen sturen het spel aan binnen een door professionals ontworpen context	Zorgt voor materialen en de omgeving en biedt doelbewuste ondersteuning	Ontwikkelingsgerichte doelen worden ondersteund terwijl de eigen inbreng van kinderen behouden blijft
Door de professional geleide speelse activiteiten	De professional initieert en stuurt	Ontwerpt en leidt speelse activiteiten	Duidelijke leerdoelen met behulp van speelse elementen

Tabel 2. Spectrum van spelervaringen in spelgerichte benaderingen

Buiten spelen met loose parts: vaste ruimtes omvormen tot dynamische, kindgestuurde omgevingen

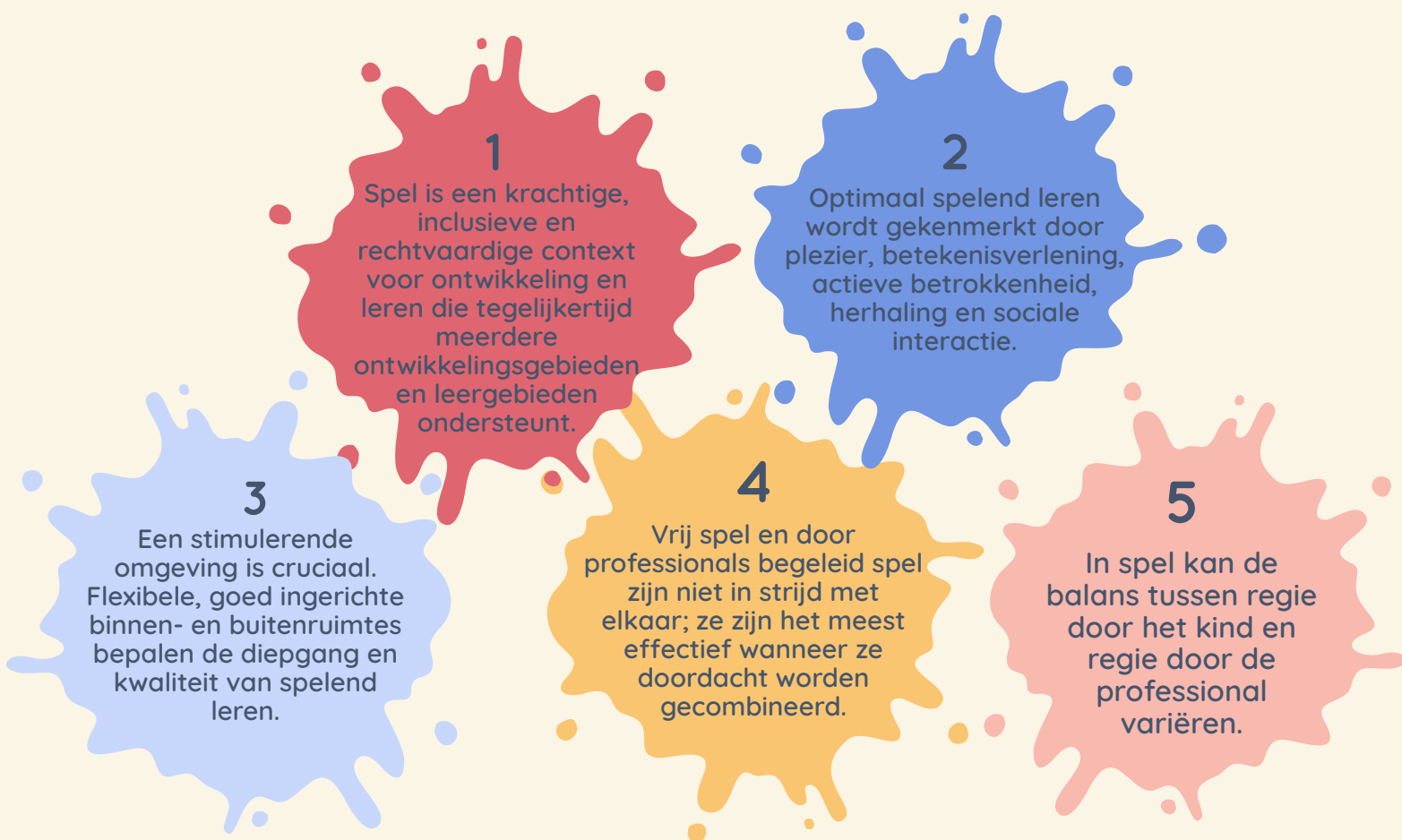
In een groep 1/2 was buitenspel aanvankelijk gericht op vaste speeltoestellen, wat vaak leidde tot repetitieve speelpatronen en regelmatige conflicten tussen kinderen. Om de spelervaringen te verrijken, introduceerden professionals een verscheidenheid aan losse materialen, waaronder touwen, emmers, kartonnen dozen, sjaals en plastic buizen. Deze materialen werden vrij toegankelijk gemaakt, waardoor kinderen werden uitgenodigd om te verkennen, te experimenteren en creatief aan de slag te gaan. Het spel van de kinderen werd daarna langer, fantasierijker en meer op samenwerking gericht. Ze begonnen complexe bouwwerken te maken, hindernisbanen aan te leggen en losse materialen te verwerken in rollenspel. Zo veranderden kinderen kratten en sjaals in winkels, restaurants en kastelen, waarbij ze samen rollen verdeelden en verhalen verzonnen. Probleemoplossende vaardigheden kwamen vanzelf naar voren toen ze ontdekten hoe ze kratten in evenwicht konden houden of touwen veilig konden gebruiken om te klimmen. Conflicten namen af, omdat kinderen vaker gebruik maakten van communicatie- en samenwerkingsstrategieën en meningsverschillen vaak zelfstandig oplosten. Door deze keuze van de professionals werd de buitenruimte een dynamische, kindgestuurde speelleeromgeving.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Creëer en grijp kansen om leren in spel te ondersteunen

1. Observeer het spel van kinderen en grijp kansen om leren te ondersteunen, zonder het spel te verstoren of over te nemen.
2. Integreer leerdoelen in de speelleeromgeving via gerichte keuzes in inrichting en materialen.
3. Zet begeleid spel en door de professional gestuurde speelse activiteiten in náást vrij spel, niet in plaats daarvan.

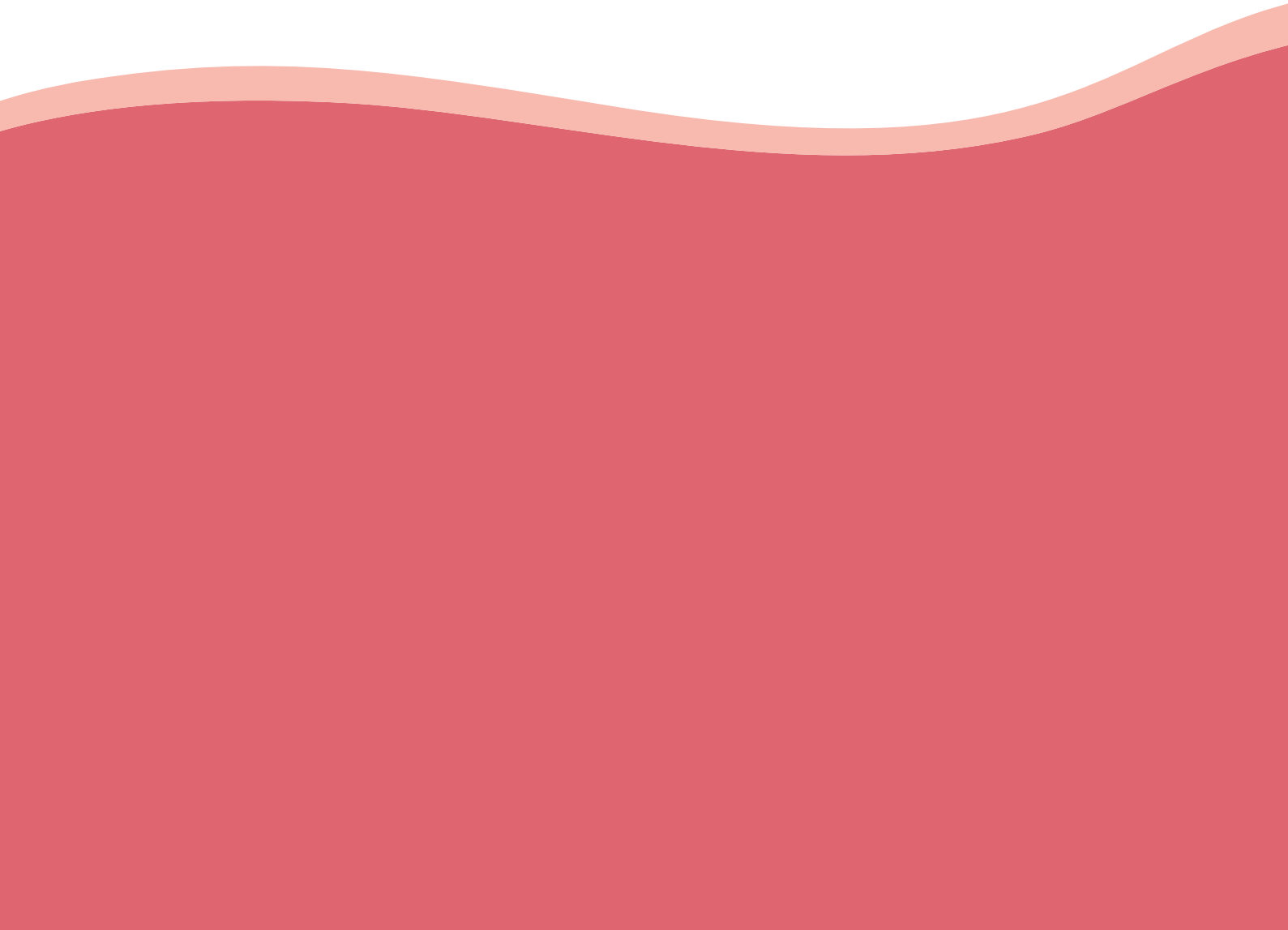
Belangrijkste inzichten:



Referenties

- Aiono, S., McLaughlin, T., & Riley, T. (2019). While they play, what should I do? Strengthening learning through play and intentional teaching. *He Kupu*, 6(2), 59-68. <https://www.hekupu.ac.nz/article/while-they-play-what-should-i-do-strengthening-learning-through-play-and-intentional>
- Birbili, M., & Christodoulou, I. (2025). Children's question asking in early childhood education: supportive strategies and motivational contexts. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2813–2824. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01824-4>
- Bredikyte, M., Hakkarainen, P., Skeryte-Kazlauskienė, M., & Lounassalo, J. (2017). *Narrative environments for play and learning (NEPL)" guidelines for kindergarten and school teachers working with 3-8 years-old-children*. https://talpykla.elaba.lt/elaba_fedora/objects/elaba:24507892/datastreams/MAIN/content
- Carruthers, E., & Worthington, M. (2006). *Children's mathematics. Making marks, making meaning (2nd ed.)*. Sage.

- Carruthers, E., & Worthington, M. (2022). *Playful, play and children's mathematics? Children's Mathematics Network*. https://www.researchgate.net/publication/368295844_Playful_play_and_children's_mathematics
- Fleer, M. (2010). *Early learning and development: cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- Okeke-von Baten, E., & Guthrie, L. (2025). Early childhood playspace design toolkit. KABOOM! https://kaboom.org/wp-content/uploads/2025/07/Design_Toolkit_FINAL.pdf
- Keung, C.P.C., & Cheung, A.C.K. (2019). Towards holistic supporting of play-based learning implementation in kindergartens: a mixed method study. *Early Childhood Education Journal*, 47, 627–640. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00956-2>
- Kieff, J., & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: integrating play into preschool and primary programs*. Allyn & Bacon.
- Li, X., & Kangas, M. (2024). A systematic literature review of playful learning in primary education: teachers' pedagogical activities. *Education* 3-13, 1–16. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2416954>
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J., Pasek, K. H., & Whitebread, D. (2017). *Neuroscience and learning through play: a review of the evidence*. The LEGO Foundation. https://d30mzt1bxg5llt.cloudfront.net/public/uploads/PDFs/Information/Neuroscience-and-learning-through-play_-a-review-of-the-evidence_White-Paper.pdf
- Loizou, E. (2005). Humour: A different kind of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 97 – 109. <https://doi.org/10.1080/13502930585209701>
- Loizou, E., Avgitidou, S., Andrews, M., & Boland, A. (2025). *Position paper about the role of play in early childhood education and care*. Special Interest Group “Rethinking Play”. European Early Childhood Education Research Association. https://www.researchgate.net/publication/390214902_POSITION-PAPER-SIG_RETHINKING-PLAY
- Mardell, B., Ryan, J., Krechevsky, M., Baker, M., Schulz, T. S., & Liu-Constant, Y. (2023). *A pedagogy of play: Supporting playful learning in classrooms and schools*. Project Zero. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/PoP%20Book%203.27.23.pdf>
- Miller, C., & Cooper, S. (2022). *Nurturing unique growth: Using play to support positive self-identity in children with disabilities*. Abilities Network Project Act. <https://anprojectact.org/wp-content/uploads/2022/09/Nurturing-Unique-Growth-Play-Template.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment (2009). *Aistear: Guidelines for good practice*. <https://ncca.ie/media/6306/guidelines-for-good-practice.pdf>
- National Council for Curriculum and Assessment (2024). *The Early Childhood Curriculum Framework: Guidance for good practice*. <https://curriculumonline.ie/getmedia/f2932ad8-326d-4cb7-9d6c-09bc138f9a8a/Aistear-G-ENG.pdf>
- The Ontario Ministry of Education (2016). *The kindergarten curriculum 2016*. <https://www.ontario.ca/document/kindergarten-program-2016>
- Parker, R., Thomsen, B.S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school – a framework for policy and practice. *Frontiers In Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.751801>

- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A Continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Sensory Trust (2020). *Inclusive play*. <https://www.sensorytrust.org.uk/uploads/documents/SensoryTrust-Inclusiveplay 2020.pdf>
- Trawick-Smith, J., & Loizou, E. (2022). Themes for teacher education. In E. Loizou & J. Trawick-Smith (Eds.), *Teacher education and play pedagogy. International perspectives*. Routledge.
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M., Kittredges, A. K., & Klahr, D., (2016). Guided play: Principles and Practices. *Current Directions in Psychological Science*, 25(3), 177-182. <https://doi.org/10.1177/0963721416645512>
- Weisberg, D.S., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2013). Guided play: where curricular goals meet a playful pedagogy. (*Mind, Brain, and Education*), 7(2), 104–12. <https://doi.org/10.1111/mbe.12015>
- Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Solis, S.L., & Whitebread, D. (2018). Accessing the inaccessible: Redefining play as a spectrum. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>.
- Zosh, J.M., Gaudreau, C., Golinkoff, R.M., & Hirsh-Pasek, K. (2022). The power of playful learning in the early childhood setting. *Young Children*, 77(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>
- 

In Nederland heeft Bert van Oers (2012, 2013) een speltheorie opgesteld die helpend is voor spelgerichte praktijken. In zijn theorie is spelen een bepaalde uitvoeringsvorm van een (sociaal-culturele) activiteit. Iedere activiteit zou dus in principe spel kunnen zijn, als die voldoet aan drie parameters: de deelnemers doen mee in hoge betrokkenheid, ze houden zich aan impliciete of expliciete regels en ze hebben vrijheidsgraden in de uitvoering van de activiteit. De 'regels' in het spel komen voort uit de mentale voorstellingen die kinderen zich hebben gevormd van sociaal-culturele praktijken, zoals ook Vygotsky al stelde. Ook fantasiewerelden zijn onderdeel van onze cultuurhistorie. Als kinderen spelen, bijvoorbeeld in doen-alsof spel of wanneer ze iets construeren, dan houden ze zich in meer of mindere mate aan de regels die ze zelf bewust of onbewust geconstrueerd hebben. Als ze winkeltje spelen, houden ze zich aan de regels van de sociale praktijk 'winkel' zoals ze die ervaren hebben in hun dagelijks leven. Ook wanneer ze iets construeren of ontwerpen, hebben kinderen daarbij al mentale voorstellingen voor ogen, die ze op een of andere manier tot uitdrukking brengen in hun product. Aangezien kinderen zich in hun spel voegen naar deze regels, stelt Van Oers dat hun spel nooit volledig 'vrij' is. Hij spreekt dan ook liever van spontaan spel dan van vrij spel.

De derde parameter van spel in de theorie van Van Oers zijn de vrijheidsgraden. Dit houdt in dat de deelnemers aan de activiteit altijd een zekere mate van vrijheid moeten hebben in de uitvoering van de activiteit. Ze hebben ruimte om zelf het spel mede vorm te geven en eigen betekenissen te construeren, ze benadrukken bepaalde regels in hun spel die voor hen blijkbaar betekenisvol zijn, en ze hebben de vrijheid om zich in meer óf in mindere mate aan de regels te houden van de sociaal-culturele praktijk die een rol speelt in hun spel. Een activiteit waarin kinderen geen hoge betrokkenheid laten zien, en/of waarin er geen regels zijn en/of waarin kinderen geen vrijheidsgraden hebben, is geen spel. Maar de professional kan altijd meedoen aan spel van kinderen als de parameters van spel maar behouden blijven. Of beter nog, versterkt worden. De integratie van regels in het spel en het toekennen van betekenis aan spel zijn belangrijke aspecten van leren en ontwikkeling. Ook de herhaling van activiteiten leidt op termijn tot veranderingen, en dus tot ontwikkeling en leren.

4.4 De rol van de professional bij spel



Doelstellingen

1

Inzicht in belangrijke spelgerelateerde vaardigheden die van KOJK-professionals worden verwacht

2

Verschillende manieren en rollen in kaart brengen waarop professionals betrokken zijn bij spel

3

Zichtbaar maken welke spelgerichte werkwijzen het spel van kinderen ondersteunen en verder ontwikkelen

Zoals beschreven in de vorige sectie, is spel een van de meest effectieve manieren waarop jonge kinderen leren en zich ontwikkelen: tijdens spel verkennen ze hun omgeving, ontwikkelen ze verbeeldingskracht en creativiteit, leren ze emoties uiten, samenwerken en doen ze basiskennis en -vaardigheden op. De professional speelt in al deze processen een belangrijke rol. Het is daarom van belang om goed zicht te hebben hoe professionals via pedagogisch handelen en vormen van spelbegeleiding ervoor kunnen zorgen dat spelervaringen van kinderen passend zijn bij hun ontwikkelingsbehoeften en bijdragen aan hun leren en ontwikkeling.

Vaardigheden van professionals in KOJK

In de literatuur over spel worden verschillende termen gebruikt, zoals 'spelen', 'speels leren', 'spelend leren' en 'lerend spelen'. Deze begrippen verwijzen naar verschillende manieren om spelen en leren met elkaar te verbinden in spelgerichte praktijken. Daarbij ligt de nadruk op de verschillende creatieve werkwijzen die professionals kunnen inzetten om spelervaringen van kinderen te verbinden met het curriculum, waaronder ook schoolse vaardigheden. Spel wordt algemeen erkend als een fundamenteel onderdeel van KOJK, omdat het een natuurlijke context biedt voor ontwikkeling en leren. Pedagogisch handelen binnen spelgerichte benaderingen richt zich op ondersteuning van de spelontwikkeling (spel als doel) én op het stimuleren van ontwikkeling en leren in de context van spel, bijvoorbeeld in begeleid spel en speelse activiteiten. Het betreft ook het doelbewust inrichten van de speelleeromgeving en plannen van (begeleid) spelaanbod.

Het handelen van professionals omtrent spel wordt beïnvloed door hun overtuigingen, kennis, culturele achtergrond en ervaringen. Figuur 1 hieronder geeft de kerncompetenties weer die nodig zijn voor het betekenisvol en doelbewust begeleiden van spel.



Figuur 1: Basisvaardigheden voor professionals om spelgerichte benaderingen te realiseren



Bron: Aangepast uit Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1e ed.). Londen, VK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003149668>

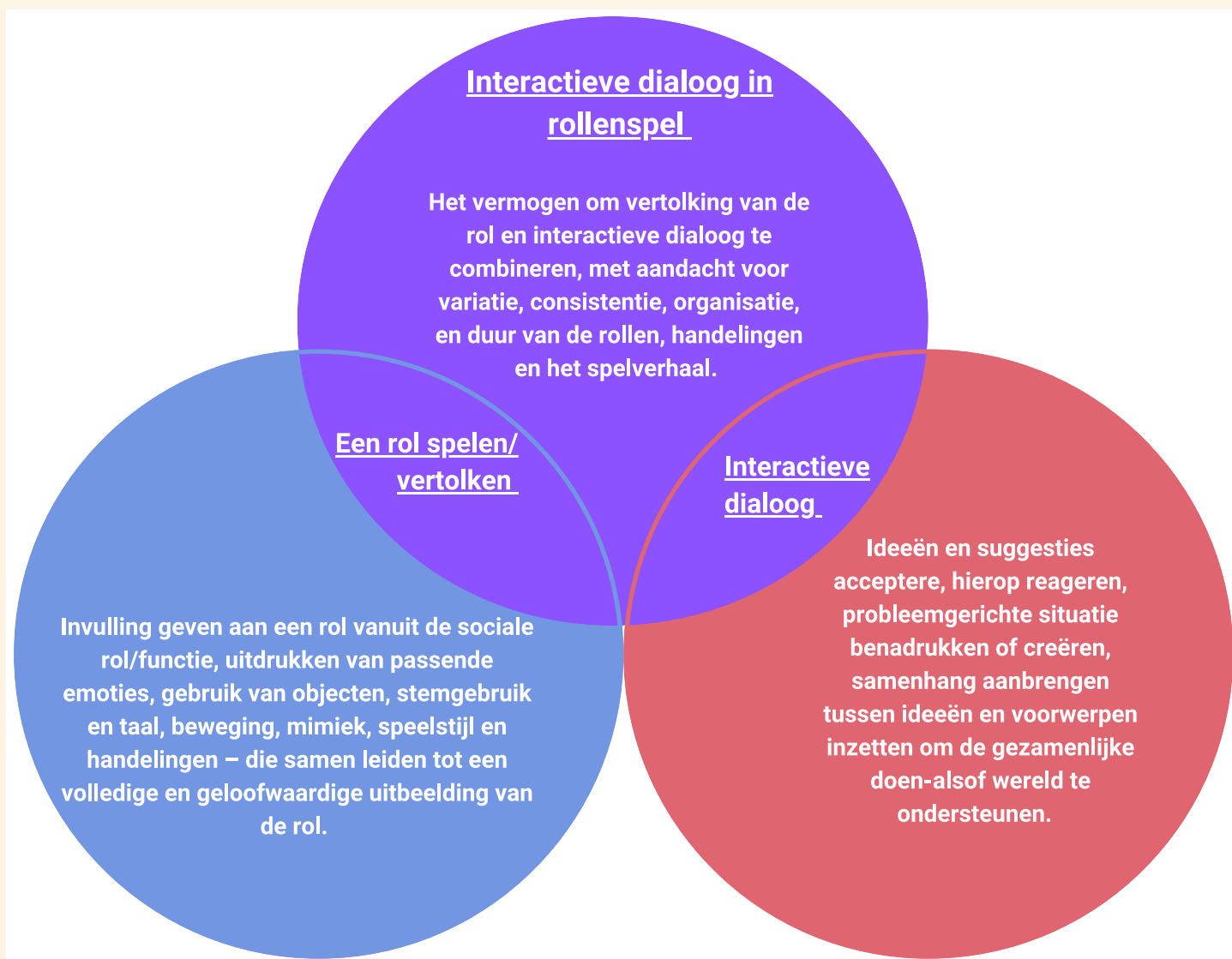
Om spel betekenisvol en doelbewust te begeleiden, moeten KOJK professionals beschikken over een aantal samenhangende vaardigheden. **Observatievermogen** stelt professionals in staat het spel van kinderen, hun interacties en initiatieven nauwkeurig te observeren. **Interpretatievaardigheden** zorgen ervoor dat professionals op basis van observaties spelniveaus kunnen herkennen en de bedoelingen, behoeften en intenties van kinderen in hun spel begrijpen. **Interactievaardigheden** ondersteunen het responsief aansluiten bij spel, bijvoorbeeld door mee te doen en een rol aan te nemen, door dialoog, en door scaffolding en impulsen die het spel verrijken, zonder de eigen inbreng van kinderen in te perken. **Ontwerp- en organisatievaardigheden** omvatten het doelbewust inrichten van speelruimtes, het selecteren van materialen en het organiseren van tijd om spelervaringen uit te lokken, in stand te houden en te verdiepen. Ten slotte stelt hun **reflectievermogen** professionals in staat om het effect van hun eigen handelen en de gemaakte keuzes te evalueren en aan te passen om de kwaliteit van spel en van ontwikkeling en leren in spel beter te ondersteunen. Al met al vormen deze vaardigheden de basis voor doelbewust, responsief en betekenisvol handelen in spelgerichte KOJK-praktijken.

Professionals hebben in hun opleiding doorgaans wel enige basiskennis meegekregen op het gebied van spel, leren, ontwikkeling en het plannen van spelaanbod, maar hoewel KOJK-professionals het belang van spel voor de ontwikkeling en het leren van kinderen kennen, geven veel professionals aan zich onvoldoende voorbereid te voelen om dat in de praktijk te brengen. Ze hebben moeite om actief deel te nemen aan het spel van kinderen en het lukt niet altijd om op een betekenisvolle manier aan te sluiten bij wat er in het spel gebeurt.

Om het spel van kinderen goed te ondersteunen, is het belangrijk dat professionals inzicht hebben in wat kinderen ontwikkelen en leren in verschillende soorten spel. **Creatief spel** vraagt om oog voor de kernelementen van creativiteit— zoals verbeelding, originaliteit, expressie en flexibiliteit — zodat ideeën van kinderen op een betekenisvolle manier verdiept kunnen worden. Het ondersteunen van **constructief spel** vraagt om bekendheid met de ontwikkelingsfasen (bijvoorbeeld bij bouwen), zodat professionals de ontwikkelingsvoortgang van kinderen kunnen beoordelen en passende ondersteuning kunnen bieden. Voor **onderzoekend spel** hebben professionals fundamentele kennis nodig van concepten uit wetenschap en techniek en van onderzoeksprocessen, zodat ze kinderen kunnen helpen verbanden te leggen tussen concepten via exploratie, reflectie en experimenteren. Bij **spel met regels** hebben professionals inzicht nodig in de persoonlijke en sociale vaardigheden van kinderen, zoals samenwerking, zelfregulatie en sociaal onderhandelen, om deelname van kinderen, sportiviteit en wederzijds begrip te bevorderen. Deze kennis stelt professionals in staat om doelbewust spelaanbod plannen, observeren en spel te begeleiden op zo'n manier dat het spel en het leren van kinderen daadwerkelijk versterkt.

Doen-alsof spel is een belangrijke vorm van spel die vaak voorkomt. Het vraagt specifieke begeleidingsvaardigheden van professionals om sociodramatisch rollenspel en fantasiespel van kinderen effectief te ondersteunen en eraan deel te nemen. Hierna worden begeleidingsvaardigheden beschreven die van belang zijn voor doen-alsof spel, maar die ook bij de meeste andere soorten spel kunnen worden toegepast om de betrokkenheid van kinderen te vergroten.

Deze vaardigheden omvatten: het spelen van een rol, gebruik van interactieve dialoog en de koppeling tussen interactieve dialoog en rollenspel. Figuur 2 laat de belangrijkste kenmerken zien van deze vaardigheden.



Figuur 2: De sociodramatische en fantasiespelvaardigheden van professionals en de onderlinge samenhang daartussen.

 **Bron:** Aangepast uit Michaelides, A. & Loizou, E. (2024). De ontwikkeling van de sociodramatische en fantasierijke spelvaardigheden van jongkindprofessionals in door middel van een op drama gebaseerd programma voor professionele ontwikkeling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 32(6), 994-1013.

Hieronder worden de basisvaardigheden verder toegelicht en van voorbeelden voorzien.

Begeleidingsvaardigheden voor doen-alsof spel in KOJK

- Een rol spelen of vertolken** verwijst naar de vaardigheid van professionals om taal en stem, materialen en voorwerpen, bewegingen en uitdrukkingen op de juiste manier in te zetten om een rol effectief uit te beelden. Dit kan worden toegepast in doen-alsof spel van kinderen, of als een professional een nieuwe spelhoek wil introduceren en kinderen wil betrekken bij de nieuwe spelmogelijkheden.

Een rol spelen bij creatief spel

In een hoek ingericht als speelgoedwinkel neemt de professional de rol van speelgoedontwerper aan en legt uit hoe zij het door de klanten gewenste speelgoed wil ontwerpen.

- **Interactieve dialoog** verwijst naar de suggesties en ideeën die de professional inzet om een spelverhaal te creëren, waarbij de professionals ideeën van kinderen accepteert en erop reageert, en dilemma's inzet om de ontwikkeling van het spel te ondersteunen, door begeleiding van buitenaf.

Interactieve dialoog

De professional observeert kinderen die in het poppenhuis spelen en doen alsof ze moeders zijn die voor hun kinderen zorgen. De professional suggereert van buitenaf dat er brand is uitgebroken in de keuken en dat ze daar iets aan moeten doen.

- Tijdens **interactieve dialoog in combinatie met rollenspel** ondersteunt de professional vanuit een rol in het spel de ideeën van kinderen voor het spelverhaal en de duur van het spel. Tegelijkertijd zorgt de professional vanuit de rol voor samenhang en een betekenisvolle ontwikkeling van het verhaal, evenals de vertolking van de rollen.

Gebruik van drama voor ontwikkeling van spelvaardigheden en spelbegeleiding

Drama en spel hebben veel gemeen, en vereisen veel vergelijkbare vaardigheden. Dramatechnieken zijn daarom helpend voor de ontwikkeling van spelvaardigheden. Bepaalde technieken kunnen worden ingezet om spelvaardigheden te ontwikkelen, waardoor kinderen gevorderde vormen van spel bereiken en professionals effectiever het spel van kinderen kunnen begeleiden.

Reflectievragen

Hoe breng je de spelvaardigheden van kinderen in verband met leren en ontwikkeling?

Hoe kun je leren om effectief met de kinderen te spelen?

Welk type spel kan de vaardigheid van interactieve dialoog met rollenspel het beste ondersteunen?



De dramatechniek van **teacher-in-role** is een van de meest gangbare manieren waarop een professional dagelijks als rolmodel optreedt door middel van bewegingen, mimiek en lichamelijke expressie, taalgebruik en het gebruik van materialen om een rol te ondersteunen.



Improvisatie is een dramatechniek waarbij spelers zich op een positieve en ondersteunende manier met elkaar verbinden. Ze bouwen samen een dialoog op, accepteren en ontwikkelen elkaars ideeën voor rollen en verhaallijnen, en gebruiken hun lichaam en gezichtsuitdrukking om deze verder vorm te geven.



'**Telefoongesprekken**' is een dramatechniek die zowel kinderen als professionals ondersteunt bij het ontwikkelen van dialoog, het gebruik van passende taal en het accepteren van en reageren op ideeën voor rollen en scenario's. Deze techniek ontwikkelt zich in de interactie tussen twee personen en is verbonden met de rol en/of het spelverhaal dat zich ontvouwt.

Telefoongesprekken gebruiken tijdens sociodramatisch rollenspel

Tijdens spel in het 'politiebureau' doet de professional zich voor als burger en belt ze met behulp van telefoongeluiden de politie om een dief te melden die ze in haar huis is tegengekomen, waarbij ze om onmiddellijke hulp vraagt. Deze dramatechniek laat een dialoog ontstaan die het sociodramatische spelverhaal uitbreidt en mogelijk de behoefte aan meer rollen creëert.

Indelingen van spelbeleiding en begeleidingsrollen

In de literatuur over spel worden verschillende indelingen gehanteerd om vormen van spelbeleiding van elkaar te onderscheiden. De betrokkenheid van professionals bij spel kan variëren van directe tot indirect, van meespelen in een rol tot begeleiden van buiten het spel, van lage- tot hogere-orde participatie, en van meer kindgestuurd tot meer door de professional gestuurd. Deze begeleidingsvormen komen voor binnen diverse vormen van spel.

Vrij spel en ruimte voor kinderen om op hun eigen voorwaarden te spelen, blijven van grote waarde. Tegelijkertijd hebben professionals ook in dit proces een centrale rol: ze creëren samen met kinderen een omgeving die het spel ondersteunt en verrijkt. Door gericht te observeren krijgt de professional zicht op de behoeften en interesses van kinderen. Op basis daarvan kan worden besloten om wel of niet te begeleiden, en of dat door direct handelen of door indirecte ondersteuning van het spel gebeurt. De manieren van betrokkenheid van professionals bestaat uit een breed palet van aan rollen, handelingen, keuzes en reflecties, die samenhangen met hun ontwikkelingsgerichte bedoelingen in het moment.

De verschillende manieren waarop professionals zich tot het spel verhouden (zie figuur 3) vormen samen een kader dat laat zien hoe professionals zich mentaal, fysiek en emotioneel positioneren binnen de spelervaringen van kinderen. Concreet omvat het kader de uiteenlopende strategieën die professionals kunnen gebruiken om spelvaardigheden van kinderen te ondersteunen en uit te breiden. Daarbij maken ze gebruik van bewuste betrokkenheid, systematische observatie en reflectie (zie figuur 4), met als doel het leren en de ontwikkeling van kinderen te versterken. Belangrijk is dat deze manieren van betrokkenheid geen losse, strikt gescheiden categorieën zijn. Ze overlappen en lopen in elkaar over. Zo kan een tijdens het spel tegelijkertijd meespelen in een rol, en op de achtergrond reageren en aansluiten op initiatieven van kinderen. Het herkennen van de dynamiek in de betrokkenheid van de professional helpt om spel doelbewust, flexibel en responsief te begeleiden.



Figuur 3: Een kader voor spelbegeleiding van de professional

Het is belangrijk om op te merken dat begeleiding van de professional binnen drie dimensies kan plaatsvinden: 1. Begeleiding vóór, tijdens en na het spel; 2. Van binnenuit en van buitenaf; en 3. direct en indirect. Dit betreft zowel kindgestuurd als door de professional gestuurd spel.

1. Samen spel opbouwen: begeleiding voor, tijdens en na het spel

Bij het samen opbouwen van spel werken kinderen en professionals samen om een hoek in te richten of een spelverhaal te construeren. De professional is hierbij actief betrokken om het initiatief van kinderen te ondersteunen. Deze begeleiding vindt plaats vóór, tijdens en na het spelen:

- **Begeleiding vóór het spel:** Afhankelijk van de bedoelingen van de professional voor het spel of de spelvaardigheden van de kinderen, kunnen professionals al vóór het daadwerkelijke spel in actie komen. Een bezoek aan een banketbakkerij kan bijvoorbeeld de aanleiding zijn voor kinderen om een "Taartenwinkel" te willen maken in de klas. Het bezoek geeft hen bovendien informatie over specifieke rollen, handelingen en mogelijke spelscripts voor het spelverhaal.
- **Begeleiding tijdens het spel:** Na het observeren van het spel van de kinderen kan de professional besluiten om aan te sluiten, bijvoorbeeld als het script wat eenzijdig of voorspelbaar is geworden. De professional kan bijvoorbeeld meespelen als klant die opbelt met een klacht (dramatechniek-telefoongesprekken) en een meer bijzondere en lekkerdere verjaardagstaart wil. Door zo'n nieuwe wending ontstaat er een probleem of uitdaging in het verhaal dat de ontwikkeling van het spel kan versterken.
- **Begeleiding na het spel:** Na het spel van kinderen in een specifieke hoek of ruimte, kan de professional op basis van observatie en gesprekken met de kinderen besluiten om materialen toe te voegen of weg te halen, om de indeling van de ruimte aan te passen, of om een ander soort spel in de hoek te ondersteunen. Ook kan ze reflecteren op de begeleidingsrol die het spel de volgende keer verder ondersteund.

2. Betrokkenheid binnen en buiten de rol

Een andere manier waarop professionals actief kunnen deelnemen aan het spel van kinderen is door mee te doen aan het spel en van binnenuit het spel te begeleiden, als speelmaatje, of door buiten het spel te blijven en van buitenaf te begeleiden (zonder mee te spelen). Bij begeleiding van doen-alsof spel van binnenuit neemt de professional zelf een rol aan binnen de doen-alsof wereld en het spelverhaal van de kinderen om het spel te ondersteunen. Hetzelfde doel kan ook bereikt worden wanneer de professional van buitenaf suggesties geeft of mogelijkheden aanreikt voor ontwikkeling van het spel zonder zelf een rol te nemen in het spelverhaal.



Professional 'in role' (meespelen van binnenuit)

Een rol aannemen tijdens doen-alsof spel

De kinderen spelen dat ze 'superhelden' zijn. Ze hebben capes gemaakt van stof en rennen door de ruimte, terwijl ze missies bedenken. De professional doet ook een cape om en neemt de rol aan van 'de helpende heldin'. Ze neemt geen leiding, maar verrijkt het spel met haar inbreng: 'Wauw, ik hoorde dat er een draak in de klas is! Kan ik misschien helpen om hem te verslaan?' **(stapt in het spel)**

Als een kind zegt: 'Je moet over de toren vliegen', antwoordt de professional: 'Oké, ik spreid mijn cape en vlieg net zoals jij!' **(volgt de regels van de kinderen)**. 'Superhelden werken altijd samen. Zullen we als team de draak verslaan?' **(moedigt samenwerking aan)**. Even later: 'O nee, mijn superkrachten raken op! Hoe krijg ik mijn energie weer terug?' **(voegt fantasievolle spelelementen toe)**. 'Superheld, wat moet ik doen om de toren te redden?' **(ondersteunt het spelen van rollen)**. De kinderen lachen, geven aanwijzingen en bedenken nieuwe wendingen in het spel.

Begeleiding van buitenaf tijdens spel

Hierbij blijft de professional buiten het spel, maar ondersteunt wel het spelverloop.

Kinderen spelen in de bakkerij. De professional reageert op de suggesties van de kinderen en zorgt voor lege verpakkingen, lepels, bakvormen, schorten en klei voor hun bakkerij. De beginnen enthousiast: 'Ik ga een taart maken!', 'Ik open de winkel!'. Ze verdelen rollen, maken "taarten" en bedienen elkaar. De professional herinnert de kinderen aan hun bezoek aan de bakkerij en de verschillende mensen die ze daar hebben ontmoet **(ondersteunt mogelijke rol- en ontwikkeling van het script)**.

3. Directe en/of indirecte begeleiding

Zoals eerder beschreven kan de betrokkenheid van de professional direct of indirect zijn, afhankelijk van wat kinderen nodig hebben in hun spel.

Directe begeleiding: De professional observeert het spel van de kinderen en ziet dat kinderen begeleiding nodig hebben om hun spel verder te brengen en tot betekenisvolle handelingen te komen binnen de spelcontext. De professional geeft stap-voor-stap instructie voor het gebruik van materialen en helpt kinderen een voorwerp te maken om mee te handelen in hun spel vanuit hun rol. Of ze bekijkt samen met kinderen afbeeldingen ter inspiratie voor het bouwen van een kasteel.

Directe betrokkenheid van de professional tijdens constructief spel

Kinderen bouwen een toren met blokken. De toren valt steeds om en kinderen raken gefrustreerd. De professional zegt: 'Zullen we de grotere blokken een onderaan proberen? Wat denken jullie?' Ze laat zien hoe de constructie steviger gemaakt kan worden, maar laat de kinderen zelf verder bouwen. Als de toren hoger wordt en blijft staan, juichen de kinderen: 'Het is ons gelukt!'

Indirecte betrokkenheid: De professional observeert en mengt zich in het spel van de kinderen wanneer de kinderen hem of haar vragen om mee te doen of wanneer ze een moment ziet om hen te ondersteunen. Er wordt bijvoorbeeld gevraagd of de professional een rol op zich wil nemen die niemand wil, of ze merkt dat sommige kinderen een extra duwtje in de rug nodig hebben om nieuw spel materiaal uit te proberen. Daarnaast kan de professional als rolmodel fungeren door kinderen te helpen, materiaal te gebruiken, verbanden te leggen en na te denken over details van het spel – al dan niet vanuit een rol.

Indirecte betrokkenheid van de professional tijdens constructief spel

De kinderen spelen in de bouwhoek met blokken en dozen. Eén kind zit iets verderop, kijkt toe, maar doet niet mee. De professional loopt naar hem toe, glimlacht en zegt vriendelijk: 'Ik zie dat je naar de toren kijkt die je vriendjes aan het bouwen zijn. Wil je er ook een blok bovenop zetten?' Het kind aarzelt, maar de professional gaat verder: 'Hier liggen een paar grote blokken. Je mag er een uitkiezen en hem neerzetten waar je denkt dat hij past.' Het kind pakt een blok en legt het op de toren. De andere kinderen juichen enthousiast: 'Yes, nu is hij nog hoger!'

Alle deze vormen van spelbegeleiding liggen zich op een continuüm, van spel dat vooral door kinderen zelf wordt geïnitieerd tot spel waarbij de professional meer richting geeft, met veel tussenvormen en overlap. Veel vormen van spelbegeleiding stellen het kind en zijn individuele behoeften voorop, waarbij zijn spelvaardigheden, leren en algehele ontwikkeling ondersteund worden. Hierbij komt zowel vrij als gestructureerd spel voor. De professional richt zich steeds op het faciliteren, ondersteunen en begeleiden van het spel- en leerproces.

Begeleidingsrollen van de professional

Bij alle soorten spel kunnen professionals verschillende begeleidingsrollen aannemen die volgens onderzoek effectief zijn. Binnen het hierboven geschetste kader voor vormen van begeleiding is het dan ook mogelijk om veelvoorkomende begeleidingsrollen te onderscheiden:

1. **Speelmaatje (spelpartner of medespeler):** de professional speelt mee in het spel, volgt het initiatief van de kinderen, doet mee wanneer zich een passend moment voordoet om spel te ondersteunen.
2. **Spelregisseur:** De professional geeft duidelijke aanwijzingen en neemt regie over het spel, bijvoorbeeld bij de ontwikkeling van spelverhalen, invulling van rollen en opeenvolgende handelingen.
3. **Toneelmeester (spelfacilitator):** De professional geeft suggesties over het gebruik van materialen, inrichting van de ruimte, handelingen of taalgebruik om het spel van kinderen te ondersteunen en uit te breiden. Een toneelmeester geeft veel meer ruimte aan regie van kinderen dan een spelregisseur. De suggesties zijn slechts voorstellen.
4. **Helper / Assistent:** De professional biedt hulp op verzoek van kinderen (bijv. een draad doorknippen, een rol aannemen) of als de professional merkt dat kinderen vastlopen.

Reflectievragen

Hoe kun je deelnemen zonder het spel van kinderen over te nemen?

Welke ondersteuning kun je bieden tijdens creatief spel om kinderen te ondersteunen bij het ontwikkelen van hun vaardigheden?

In hoeverre dragen jouw vragen bij aan het denkproces van kinderen?

Deze rollen zijn van belang tijdens het spel. Afhankelijk van wat kinderen kunnen leren of ontwikkelen, kiest de professional een passende rol en vorm van begeleiding.

De professional als regisseur

De professional regisseert het fantasiespel

Een groep kinderen wil een scenario voorbereiden over wilde dieren in het bos. De professional helpt bij het opzetten van het decor, verdeelt de rollen, doet suggesties voor dialogen en ondersteunt het proces:

‘Laten we samen beslissen wie het hert wordt, wie de vos en wie de uil’, ‘Denk na over hoe elk dier beweegt. Kunnen jullie dat met jullie lichaam laten zien?’
(zet de toon)

‘Wat zou de uil zeggen als hij in gevaar is?’, ‘Hoe zou het hert de vos om hulp vragen?’, ‘Laten we het eens wat luider zeggen, zodat het publiek het kan horen.’ (begeleidt het bedenken van dialogen)

‘Laten we nu even stilstaan. Iedereen op zijn plek! Wat gebeurt er daarna in het verhaal?’, ‘Zullen we een probleem toevoegen dat de dieren moeten oplossen? Wie heeft er een idee?’ (stuurt het verloop van het spel)

Zoals hiervoor beschreven, nemen professionals deel aan het spel van kinderen via verschillende strategieën, waarbij ze verschillende rollen aannemen om spelervaringen te ondersteunen en te verrijken. Hieronder volgen praktische strategieën die professionals kunnen gebruiken om deze rollen effectief uit te voeren.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

1. Gebruik gerichte opmerkingen – ‘Woont er misschien een koningin in dat kasteel?’ (**fantasiespel**)
2. Gebruik open of gesloten vragen – ‘Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we de volgende keer winnen?’ (**spel met regels**)
3. Bied materialen aan – ‘Wil je deze magnetische blokken gebruiken?’ (**constructief spel**)
4. Herschik de ruimte – ‘Misschien kun je in de leeshoek je danspasjes oefenen?’ (**creatief spel**)
5. Plan specifieke gestructureerde activiteiten – ‘In dit boek over het leven in de zee kunnen we staat uitgelegd hoe we ons aquarium kunnen inrichten.’ (**onderzoekend spel**)
6. Bied hulp en ondersteuning aan – ‘Wil je dat ik deze cape-ontwerpen uitknip?’ (**creatief spel**)
7. Plan uitstapjes en buitenschoolse ervaringen – ‘Bij ons bezoek aan de bakkerij hebben we gezien hoe klanten zich gedragen.’ (**onderzoekend spel ter inspiratie van sociodramatisch rollenspel**)

De begeleiding van de professional bij de ontwikkeling van een thematische spelhoek

In het kader van een project over reizen helpt de professional bij het inrichten van een reisspeelhoek. Ze voorziet de kinderen van koffers, kaarten, tickets en stoelen die als vliegtuigstoelen kunnen dienen. De kinderen haasten zich opgewonden naar de hoek en roepen: ‘Ik word de piloot!’, ‘Ik word de stewardess!’ De professional zorgt ervoor dat het materiaal de verbeelding prikkelt. De kinderen organiseren een reis, praten over bestemmingen en imiteren omroepberichten. De professional observeert hoe ze taal gebruiken en hun rollen verbeelden, en signaleert wat nodig is in materialen en inrichting.

Hieronder worden enkele van de eerder besproken begeleidingsstrategieën gepresenteerd, waarbij de relatie met de spelvaardigheden en ontwikkelingsfuncties van kinderen is aangeven.

Handeling van de professional	Ondersteunde spelvaardigheid	Ontwikkelingsfunctie
Meespelen in een rol	Invullen van rollen en samenhang in de verhaallijn	Symbolisch denken, zelfregulatie
Open vragen stellen	Planning van het spelverhaal, probleemoplossing	executieve functies, taal
Speelomgeving aanpassen	Betrokkenheid	Motivatie, flexibele denken

Tabel 1: Verband tussen het handelen van professionals en de ontwikkelingsvaardigheden van kinderen

Spelbegeleidingsstrategieën

Spelbegeleidingsstrategieën zijn de concrete interactievaardigheden en handelingen die professionals inzetten om de spelontwikkeling van kinderen effectief te ondersteunen. Binnen spelgerichte benaderingen staan de unieke vaardigheden, interesses en ontwikkelingsbehoeften van kinderen centraal, omdat dat hoge betrokkenheid bij spel en ontwikkeling op meerdere gebieden bevordert: cognitief, sociaal, emotioneel en fysiek. Daarbij wordt uitgegaan van een wederkerige relatie tussen deze ontwikkelingsgebieden en spel: spel bevordert het leren en de ontwikkeling van kinderen, maar de ontwikkelingsvoortgang en verworven vaardigheden van kinderen zijn op hun beurt ook cruciaal voor deelname aan spel en voor de voortgang naar complexere en meer gevorderde soorten spel.

Onderzoek wijst op de cruciale rol van de professional in KOJK bij het effectief faciliteren van ontwikkeling en leren door spel, door het bieden van een veilige omgeving, een variatie aan ervaringen en geschikt materiaal dat alle soorten spel ondersteunt. Daarbij moedigt de professional kinderen aan om actief te ontdekken, samen te werken, betekenissen te construeren, en vaardigheden en kennis op te doen. Voor een succesvolle begeleiding wisselt de professional dynamisch tussen verschillende begeleidingsrollen, zoals **het plannen en structureren van het leerproces, het deelnemen aan en ondersteunen van het spel van kinderen, het observeren en evalueren van leerresultaten, en het reflecteren op de eigen praktijk** om de eigen handelingen en bijdrage kritisch te evalueren.

Met het oog op **de communicatie tussen professionals en kinderen** tijdens spel wordt specifiek gekeken naar **het gebruik van taal en vragen**. De professional observeert, evalueert de context en besluit vervolgens met welke taal en welke vragen tijdens het spel een dialoog met de kinderen op gang gebracht kan worden. De nadruk ligt op de vorm van spel, de betekenis van de handelingen en de spelvaardigheden die de professional wil stimuleren bij de kinderen. Vragen worden gebruikt om het spel te verrijken, aansluitend bij de spelcontext. Passende vragen kunnen de spelinteresse van het kind wekken en de betrokkenheid van het kind verhogen.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

SOORTEN VRAGEN

1. **Open vragen:** vragen die meerdere antwoorden hebben. Ze dagen kinderen uit om informatie te interpreteren, samen te vatten en te evalueren.
 - o Nadruk op kritisch en creatief denken
2. **Gesloten vragen:** vragen die meestal een kort antwoord hebben en ook (maar niet uitsluitend) gebruikt worden om de kennis en het geheugen van kinderen te toetsen.
 - o Nadruk op het verduidelijken van de situatie of het ophalen van informatie/concepten

Afhankelijk van de bedoelingen van de professionals kiest de professional bewust of en welke vragen gesteld worden.

De professional kan vragen gebruiken om rolontwikkeling tijdens sociodramatisch rollenspel te ondersteunen

In het 'restaurant' staan tafels en stoelen opgesteld met eten. De professional stelt verschillende vragen om kinderen te helpen nadenken over rolontwikkeling:

'Wie wordt de kok en wie wordt de ober?'

'Wie ruimt de tafels af als de klanten klaar zijn?'

'Wat zeg je als er een klant binnenkomt?'

'Waarover praten de kok en de ober met elkaar?'

'Wat doet de klant terwijl de ober en de kok hun werk doen?'

De volgende tabel laat zien hoe verschillende soorten vragen de spelvaardigheden bij verschillende soorten spel ondersteunen.

	Rollenspel	Creatief spel	Spelletjes met regels
Open vragen	Wat gebeurt er als ons schip zinkt?	Hoe wil je de wielen van je auto maken?	Hoe kunnen we ervoor zorgen dat we de volgende keer winnen?
Ontwikkeling van spelvaardigheden	Dilemma's creëren bij het ontwikkelen van scenario's	Cognitieve flexibiliteit stimuleren	Praten over spelstrategieën
Gesloten vragen	Wat gebruikt een arts om een patiënt te onderzoeken?	Heb je een schaar nodig om dit materiaal te knippen?	Hoeveel kaarten verwacht je te krijgen om verder te spelen?
Ontwikkeling van spelvaardigheden	Acties voor rolontwikkeling	Fijne motoriek	Uitleg van de regels

Tabel 2: Vragen koppelen aan de ontwikkeling van spelvaardigheden (Aangepast van Λοϊζου, E. 2025).

Twee typen geplande activiteiten zijn bijzonder van belang om de spelontwikkeling te ondersteunen, zowel ter voorbereiding op spel als om spel verder te brengen. Hierbij heeft de professional het doel om kinderen te helpen hun spelvaardigheden uit te breiden, belangrijke concepten of kennis in relatie tot het spel te verwerven en hun begrip van de wereld te verdiepen via de spelervaring.

Via **gerichte, voorbereidende activiteiten (startactiviteiten)** laten professionals kinderen belangrijke ervaringen opdoen die nodig zijn om spel te bedenken en uit te voeren, waarin ontwikkeling en leren plaats kan vinden. (Betrokkenheid vóór het spelen)

Bijvoorbeeld:

- De professional kan een bezoek aan een reisbureau of het busstation voorbereiden als er nieuw thematisch (sociodramatisch) rollenspel opgebouwd gaat worden over het thema reizen.
- De professional kan een verhaal of boek voorlezen over gebouwen om kinderen te inspireren over het ontwerpen van gebouwen tijdens constructief spel.

Via **gerichte, verdiepende activiteiten** bieden professionals ervaringen die kinderen helpen om concepten beter te begrijpen die relevant zijn voor ontwikkeling van hun spel naar meer gevorderd en complex spel.

Bijvoorbeeld:

- De professional kan (kleine) groepsactiviteiten voorbereiden, zoals het omtoveren of restylen van T-shirts, met nadruk op flexibel denken, een creatieve vaardigheid die nodig is voor creatief spel in het atelier.
- De professional kan wiskundige activiteiten inzetten, zoals grip krijgen op aantallen of werken met een balans, ter ondersteuning van constructief spel of onderzoekend spel.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

1. Richt speelruimtes samen met kinderen in, met aandacht voor thema's, materialen, regels en routines.
2. Maak dagelijks een planning voor de benodigde materialen en speelmateriaal.
3. Creëer regelmatig nieuwe speelmogelijkheden op basis van suggesties van kinderen.
4. Plan gestructureerde activiteiten ter ondersteuning van de vaardigheden van kinderen, zoals een dramales, uitstapjes of interviews.
5. Leg verbanden tussen verschillende vormen van leren, bijvoorbeeld door een gestructureerde rekenactiviteit in te zetten om het spel in het 'Restaurant' te versterken.
6. Verdiep je in recente literatuur over spel en spelvaardigheden van kinderen bij alle soorten spel.
7. Geef directe spelbegeleiding om beginnend spel te ondersteunen, bijvoorbeeld door een rol te kiezen die past bij de spelcontext.
8. Neem als medespeler deel aan het spel van kinderen om hun spelverhaal te ondersteunen en te versterken.
9. Observeer systematisch de spelhandelingen en spelvaardigheden van kinderen om te bepalen hoe je er tijdens het spel aan kunt bijdragen.
10. Gebruik observatiegegevens om kinderen individueel te ondersteunen en/of nieuw spelaanbod te plannen.
11. Reflecteer op je eigen handelen en dat van de kinderen om het spel en de begeleiding te versterken.



Bron: Aangepast van Kupiákov, M. (2018)

Reflectievragen

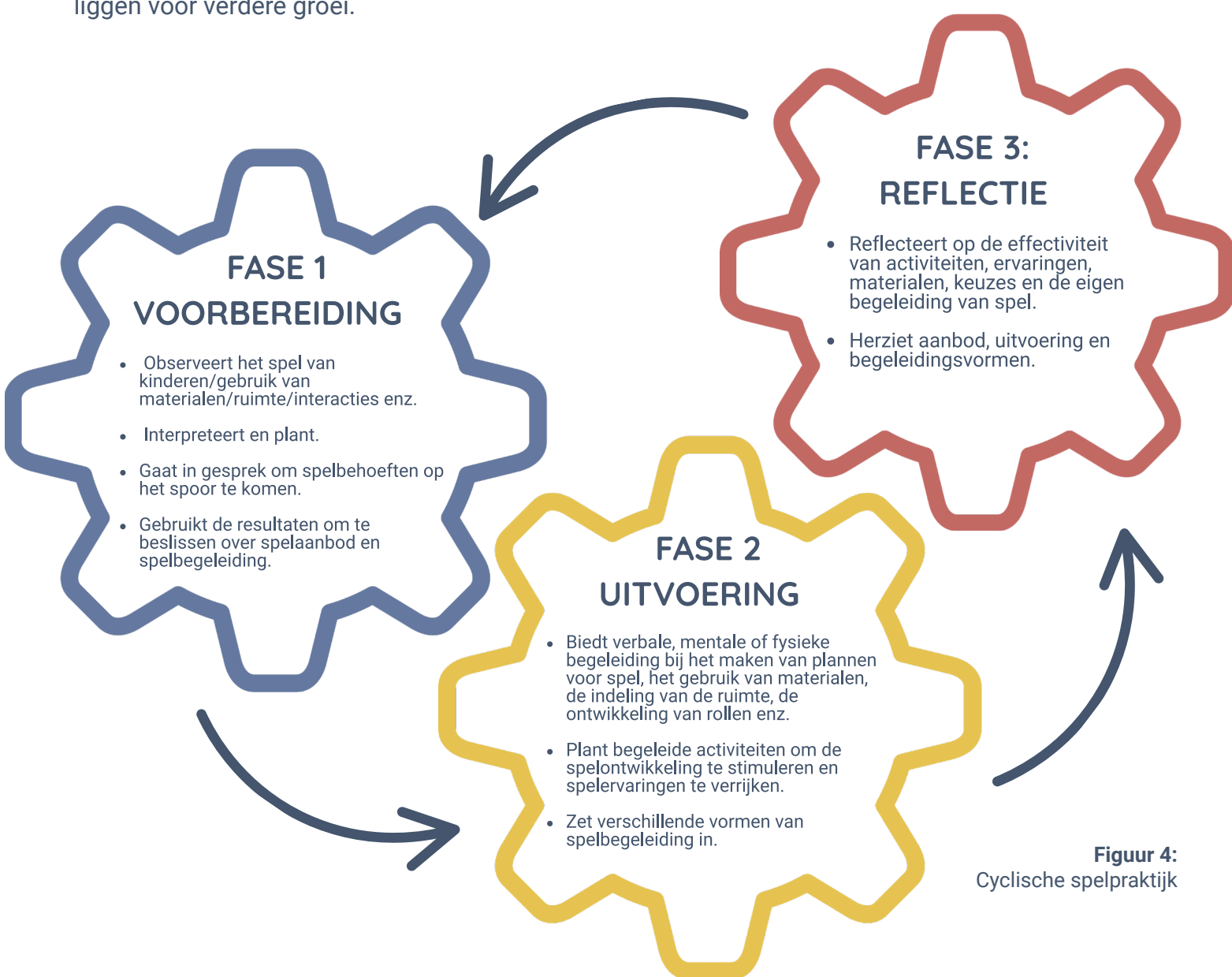
Hoe betrek je kinderen bij de ontwikkeling van een speelhoek of -ruimte?

Hoe kunnen geplande, gestructureerde activiteiten de spelvaardigheden van kinderen ondersteunen?

Hoe reageer je op de spelbehoeften van kinderen tijdens het spel?

Wanneer en hoe kun je effectief deelnemen aan het spel van kinderen?

Een **cyclische werkwijze rond spel** (fig. 4) helpt professionals om het spel van kinderen goed voor te bereiden, te organiseren en te begeleiden, in alle soorten spel en spelsituaties. Deze werkwijze begint met een **voorbereidingsfase**, waarin de professional het spel van kinderen observeert en interpreteert. Op basis van deze inzichten worden plannen gemaakt: wat hebben deze kinderen nu nodig om verder te komen in hun spel? In de **uitvoeringsfase** richt de professional, op basis van de planning en inbreng van kinderen, zoveel mogelijk samen met kinderen spelplekken in die kansen bieden voor betekenisvol en uitdagend spel. De professional zet verschillende begeleidingsrollen in om het spel van kinderen te ondersteunen en uit te breiden naar meer gevorderde en complexere vormen. Tijdens **de reflectiefase** kijkt de professional met kinderen terug op het spel. Wat is er allemaal gespeeld, wat was betekenisvol voor de kinderen en wat hebben ze ervan onthouden en geleerd? Ook reflecteert de professional kritisch op het eigen handelen en de effectiviteit van de spelbegeleiding. Vanuit deze reflectie heroverweegt de professional het eigen handelen en past zo nodig de verdere planning aan, waarna de cyclus terugkeert naar de voorbereidingsfase. Dit cyclische proces is gaande continu verder en bestaat uit een voortdurende wisselwerking tussen handelen en reflecteren, waarbij de professional het aanbod en de begeleiding steeds afstemt op de behoeften van de kinderen, op basis van wat zij laten zien in hun ontwikkeling en de kansen die er liggen voor verdere groei.



Figuur 4:
Cyclische spelpraktijk

Video over het handelen van de professional:



Bekijk de volgende video om het handelen van de professional en zijn of haar betrokkenheid bij het spel van de kinderen te observeren: <https://www.youtube.com/watch?v=xXqyum4YeEc>

Belangrijkste inzichten:



Referenties

Andrews, M. (2012). *Exploring Play for Early Childhood Studies*. Sage.

Danniels, E., & Pyle, A. (2016). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play, *Early Child Development and Care*, 185 (11-12), 1801-1814, DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1801-1814. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1028393>

- Georgiou, A. (2022). *Implementing an Educational Drama Program to Foster Preschool Children's Play Skills in Socio-dramatic and Imaginative Play*. University of Cyprus, Faculty of Social Sciences and Education
- Hakkarainen, P., M. Brèdikytè, K. Jakkula, and H. Munter. (2013). Adult Play Guidance and Children's Play Development in a Narrative Play-world. *European Early Childhood Education Research Journal* 21 (2), 213–225.
- Jones, E., & G. Reynolds. (2011). *The Play's the Thing: Teachers' Roles in Children's Play*. (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Κυριάκου, Μ. (2018). *Μια έρευνα δράσης για την υποστήριξη της παιδαγωγικής του παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο: Δράσεις νηπιαγωγού και ανάπτυξη δεξιοτήτων παιχνιδιού σε παιδιά 3-6 ετών*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής.
- Leong, J. D., & Bodrova, E. (2012). Assessing and Scaffolding Make-Believe Play. *Young Children*, 28-34.
- Loizou, E., & Trawick-Smith, J. (Eds.). (2022). *Teacher Education and Play Pedagogy: International Perspectives* (1st ed.). Routledge.
- Loizou, E., & Olymbiou, M. (2024). 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>
- 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), 52-541
- Loizou, E., Michaelides, A., and Georgiou, A. (2019). 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
- Loizou, E. (2017b). 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
- Loizou, E. (2016). Play Skills and Teacher's Involvement (socio-dramatic and imaginative play). Early Childhood Research Lab. [series: Informational Brochures in Early Childhood Education].
- Loizou, E. & Michaelides, A. (2020). Socio-dramatic play: Scenario and role development as enacted by children and as facilitated by their early childhood teacher through drama. In Z. Kingdon (Ed.) *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner*. Routledge.
- Loizou, E. (2021). Small Blocks and Building Materials. In D. Bergen, *The Ultimate Handbook of Developmentally Appropriate Toys*. (pp. 49-60). Rowman & Littlefield
- Λοΐζου, Ε. Κ. (2023). *Η πρακτική εφαρμογή του δημιουργικού παιχνιδιού σε μια δημόσια προδημοτική τάξη*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής. <http://gnosis.library.ucy.ac.cy/handle/7/65815>.
- Λοΐζου, Ε. (2025). *Πρακτικές Προτάσεις για το Παιχνίδι στην Προσχολική Ηλικία μέσα από την Έρευνα*. (Επιμέλεια: Λοΐζου, Ε.) Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

- McCabe, U. (2020). The role of drama in role-play. In Z. Kingdon (Ed.), *A Vygotskian Analysis of Children's Play Behaviours: Beyond the Home Corner* (p. 61-75). Routledge
- Μιχαηλίδη, Α. (2022). *Το εκπαιδευτικό δράμα ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων παιχνιδιού στις νηπιαγωγούς*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής
- 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.
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Ryan, S., & K. Northey-Berg. (2014). Professional Preparation for a Pedagogy of Play. In *The Sage Handbook of Play and Learning in Early Childhood*. In L. Brooker, M. Blaise and S. Edwards (eds.) (pp. 204–215). Sage
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2011). Good-fit' Teacher–Child Play Interactions and the Subsequent Autonomous Play of Preschool Children. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1), 110–123.

4.5 Observatie en evaluatie van spel



Doelstellingen

1

Inzicht in observatie-instrumenten en manieren van documenteren als basis voor verbetering van pedagogisch handelen.

2

Ontwikkelingstrajecten van kinderen in kaart brengen door verschillende vormen van spel en contexten te observeren.

3

Reflecteren op pedagogisch handelen in relatie tot ontwikkeling en leren in spel en evaluatie daarvan.

Conceptueel kader voor spelobservatie en -evaluatie

Spel van jonge kinderen wordt breed erkend als centrale, natuurlijke en cultureel gerelateerde manier van leren, waarmee kinderen grip krijgen op de wereld en zich cognitief, sociaal, emotioneel, symbolisch en fysiek ontwikkelen. Vanuit een sociaal-cultureel perspectief is spel een sociaal gemedieerde activiteit: kinderen houden zich bezig met cultureel georganiseerde middelen en betekenissen, ondersteund door leeftijdgenoten en volwassenen, en bouwen via interactie gezamenlijk begrip op. Dit sluit aan bij theorieën die benadrukken hoe spel een zone van naaste ontwikkeling creëert, waarbinnen de mogelijkheden van kinderen worden uitgebreid door begeleide activiteiten. Omdat spel dynamisch en contextgebonden is, vraagt observeren van spel zowel aandacht voor wat kinderen doen als voor de invloed van culturele, sociale en contextuele omstandigheden. Spel ziet er in verschillende omgevingen anders uit: culturele normen beïnvloeden wat als waardevol spel wordt gezien en welke ruimte kinderen krijgen om zelf te verkennen, rollen te onderhandelen en met ideeën te experimenteren.

Evaluatie in de KOJK: bij jonge kinderen gaat evaluatie over het herkennen, begrijpen en begeleiden van ontwikkeling en leren. Spelobservatie en -evaluatie zijn daarbij gebaseerd op drie principes:



TIPS VOOR DE PRAKTIJK

1. Professionals gebruiken hun observaties van spel van kinderen om weloverwogen beslissingen te nemen over hoe ze het leren op dat moment en in het vervolg kunnen uitbreiden, ondersteunen of verdiepen.
2. Tijdens het spel letten professionals goed op de vaardigheden, interesses en mogelijkheden van kinderen. Zo signaleren ze vaardigheden die zich nog aan het ontwikkelen zijn en herkennen ze uitdagingen of misvattingen die wijzen op een behoefte aan ondersteuning.
3. In plaats van te snel ingrijpen of spel te sturen, zoeken professionals naar natuurlijke en betekenisvolle momenten om kinderen uit te dagen tot samen verder denken (sustained shared thinking).

Spel observeren om pedagogische beslissingen te onderbouwen

Observatie is een systematisch en doelgericht proces waarbij professionals aandacht besteden aan meerdere aspecten van het spel: het initiatief en de eigen inbreng van kinderen, de aard van spelthema's en verhalen, sociale participatie en interactie met leeftijdsgenoten, betrokkenheid en inzet, emotionele expressie, probleemoplossingsstrategieën en het gebruik van ruimte, materialen en symbolen. Observatie omvat ook hoe kinderen onderhandelen over regels, rollen en betekenissen in het spel, en hoe het spel zich in de tijd ontwikkelt in verschillende contexten en situaties.

Deze aspecten maken duidelijk dat observatie van spel verder gaat dan het vastleggen van zichtbaar gedrag. Het vraagt om interpretaties die geworteld zijn in pedagogisch, ontwikkelingsgericht en sociaal-cultureel inzicht.

Observatie van constructief spel

Tijdens een bouwactiviteit plant en bouwt een kleine groep kinderen samen een stad. De professional observeert hoe kinderen ideeën aandragen, onderhandelen over rollen, hypothesen toetsen en reageren op wat misgaat door hun strategieën aan te passen. De aandacht gaat daarbij niet alleen uit naar het eindresultaat, maar juist naar de processen die zich tijdens het spel voltrekken: samenwerking, doorzettingsvermogen, probleemoplossing en gezamenlijke betekenisgeving.

Observatie van spel kan plaatsvinden via zowel gestructureerde als ongestructureerde benaderingen, die elk verschillende pedagogische doelen dienen. Ongestructureerde observatie stelt professionals in staat open te blijven staan voor het spontane en onvoorspelbare karakter van spel, en ondersteunt een responsieve houding waarbij de betekenis en intenties van kinderen centraal staan. Gestructureerde observatie daarentegen maakt gebruik van leidende dimensies of observatiekaders die professionals helpen hun aandacht te richten op specifieke aspecten van het spel, zoals sociale interactie, betrokkenheidsniveaus of de mogelijkheden van de omgeving. Deze benaderingen sluiten elkaar niet uit. Ze kunnen flexibel worden gecombineerd ter ondersteuning van een reflectieve praktijk en weloverwogen curriculumkeuzes.

Observatie van sociodramatisch rollenspel

In spontaan sociodramatisch rollenspel spelen kinderen bijvoorbeeld een 'gezin' of een 'winkel'. Daarbij verdelen ze rollen, ontwikkelen verhalen en onderhandelen over samenwerking. De professional observeert hoe kinderen voortbouwen op hun sociaal-culturele ervaringen, hoe ze hun emoties uiten, conflicten oplossen en deelname aan het spel reguleren. In deze observatie ligt de nadruk op de symbolische, emotionele en sociale dimensies van het spel, en op de manieren waarop kinderen sociale relaties en gebruiken verkennen in een gedeelde doen-alsof wereld.

Het evalueren en observeren van spel vereist een multidimensionale benadering. Informatie over de frequentie van spelervaringen, zoals de duur, het aantal spelmomenten of de herhaling van bepaalde spelvormen, biedt waardevol inzicht in de mogelijkheden van kinderen om aan spel deel te nemen, maar is op zichzelf onvoldoende. Daarnaast moet rekening worden gehouden met andere dimensies, zoals de kwaliteit van het spel, de intensiteit van de betrokkenheid, de complexiteit van spelverhalen en de mate van symbolische, sociale en cognitieve uitdaging die daarmee gepaard gaat. De bovenstaande voorbeelden laten zien hoe vergelijkbare vormen van spel sterk kunnen verschillen in rijkdom en ontwikkelingspotentieel, afhankelijk van de betrokkenheid van kinderen, interactiepatronen en de geboden contextuele omstandigheden.



Reflectievragen

Hoe kunnen professionals spel observeren op een manier die recht doet aan de eigen regie van kinderen, en tegelijk richting geeft aan keuzes in het aanbod en het volgen van hun ontwikkeling?

Welke spanningen ontstaan tussen open spel en meer gestructureerd volgen van ontwikkeling, en hoe kunnen professionals daar in de praktijk mee omgaan?

Een multidimensionale benadering van observatie stelt professionals in staat om rekening te houden met het volgende:

- Spelen is een primaire context voor ontwikkeling en leren en geen aanvullende activiteit.
- Observatie is een interpretatieve pedagogische handeling, geen neutraal registratieproces.
- Het vrij spel van kinderen en het doelgericht volgen van hun ontwikkeling kunnen schuren; dat vraagt van de professional om steeds bewust en afgewogen te handelen.
- De variatie in spel en de frequentie van typen spel, samen met de betrokkenheid van kinderen en de rijkdom van hun spelverhalen, geven inzicht in hoe inclusief de leeromgeving is, hoe kinderen met elkaar omgaan en welke ontwikkelingskansen die omgeving biedt.

Aanbevolen bronnen



UNICEF – Leren door te spelen <https://www.unicef.org/early-childhood-development/play>



Universiteit van Cambridge – De pedagogiek van spel (video) https://www.youtube.com/watch?v=_jK-jC2_Fw

Spel begrijpen door observatie

Inzicht in de spelontwikkeling biedt professionals handvatten om gericht te observeren en weloverwogen tot responsief pedagogisch handelen te komen. Spel ontwikkelt zich op meerdere gebieden – sociaal, cognitief, taalkundig, motorisch en symbolisch – en groeit naarmate kinderen interactie hebben met hun omgeving, leeftijdgenoten en culturele contexten. Het spel van kinderen laat veranderingen zien in de mate van actieve betrokkenheid; dit geeft inzicht in hoe zij denken, voelen en zich tot anderen verhouden. Inzicht in verschillende ontwikkelingsdomeinen stelt professionals in staat de handelingen van kinderen te interpreteren en een speelleeromgeving te ontwerpen die verschillende ontwikkelingen ondersteunt.

- **Sociaal-emotionele ontwikkeling:** Kinderen spelen alleen, kijken toe, spelen naast elkaar en samen, en wisselen voortdurend tussen deze vormen afhankelijk van de situatie en de relaties die ze aangaan. Deze dynamiek laat zien hoe spel sociale verbondenheid en sociale onderhandeling stimuleert.
- **Cognitieve ontwikkeling:** Vanuit een cognitief perspectief, zie we dat spel ook de ontwikkeling van het denken weergeeft: van zintuiglijke verkenning in materiaalgericht spel, tot planning in constructief spel en het afstemmen van rollen in doen-alsof spel. Taalontwikkeling verrijkt het spel verder en maakt zichtbaar hoe kinderen communiceren en problemen oplossen.
- **Motorische ontwikkeling:** Motorische ontwikkeling is van wezenlijk belang: bewegen ondersteunt coördinatie, evenwicht en fijne motoriek. In spel wordt zichtbaar wat kinderen lichamelijk kunnen en hoe ze al doende hun acties plannen en problemen oplossen.



Het spel van kinderen wordt gevormd door dagelijkse praktijken en gebruiken binnen hun gezin en de bredere gemeenschap, en door culturele normen en waarden. Professionals dienen dan ook rekening te houden met deze contexten bij het interpreteren van spel. Zo kan een bepaalde spelvorm zoals buitenspel in de ene culturele context veel voorkomen, terwijl in een andere context bijvoorbeeld fantasiespel prominenter aanwezig is. Het herkennen van deze culturele diversiteit helpt professionals inclusieve omgevingen te creëren die recht doen aan de achtergrond van kinderen.

Culturele en ontwikkelingsgerichte contexten in spel

In een groep 1-2 merken professionals op dat kinderen buiten vaak spelletjes spelen waarbij lichamelijke coördinatie en groepsdeelname centraal staan. Dit is een afspiegeling van culturele praktijken binnen de gezinnen en de bredere gemeenschap, waar collectieve activiteiten en buitenspel hoog in het vaandel staan. In een andere omgeving houden kinderen zich voornamelijk bezig met langdurig fantasiespel, waarbij ze met symbolisch materiaal complexe verhalen bedenken, voortbouwend op de culturele tradities in hun gemeenschap van verhalen vertellen en rollenspel. In plaats van deze verschillen te interpreteren als aanwijzingen voor een ontwikkelingsachterstand of -voorsprong, beschouwen de professionals ze als uitingen van cultureel bepaalde spelervaringen. Door te reflecteren op de variatie en frequentie van typen spel én op de mate van betrokkenheid daarbij, passen professionals materialen, ruimte en routines aan om de complexiteit van het spel te vergroten. Ze introduceren nieuwe materialen, reorganiseren speelruimtes of ondersteunen interactie tussen leeftijdgenoten, met respect voor de culturele achtergronden en individuele ontwikkelingsprocessen van kinderen.

Inzicht in ontwikkelingstrajecten in spel stelt professionals in staat handelingen op een sensitieve manier te interpreteren en passende ondersteuning te plannen. In plaats van uit te gaan van een lineaire ontwikkeling, kunnen professionals waargenomen patronen zien als indicatoren van huidige interesses, competenties en sociale betrokkenheid. Vanuit die blik kunnen ze nadenken over hoe materialen, ruimte en routines complexere interacties kunnen ondersteunen. Daarnaast kan het observeren van de diversiteit en frequentie van spelvormen input leveren voor curriculumbeslissingen, zodat alle kinderen toegang hebben tot een rijk en evenwichtig repertoire aan ervaringen.

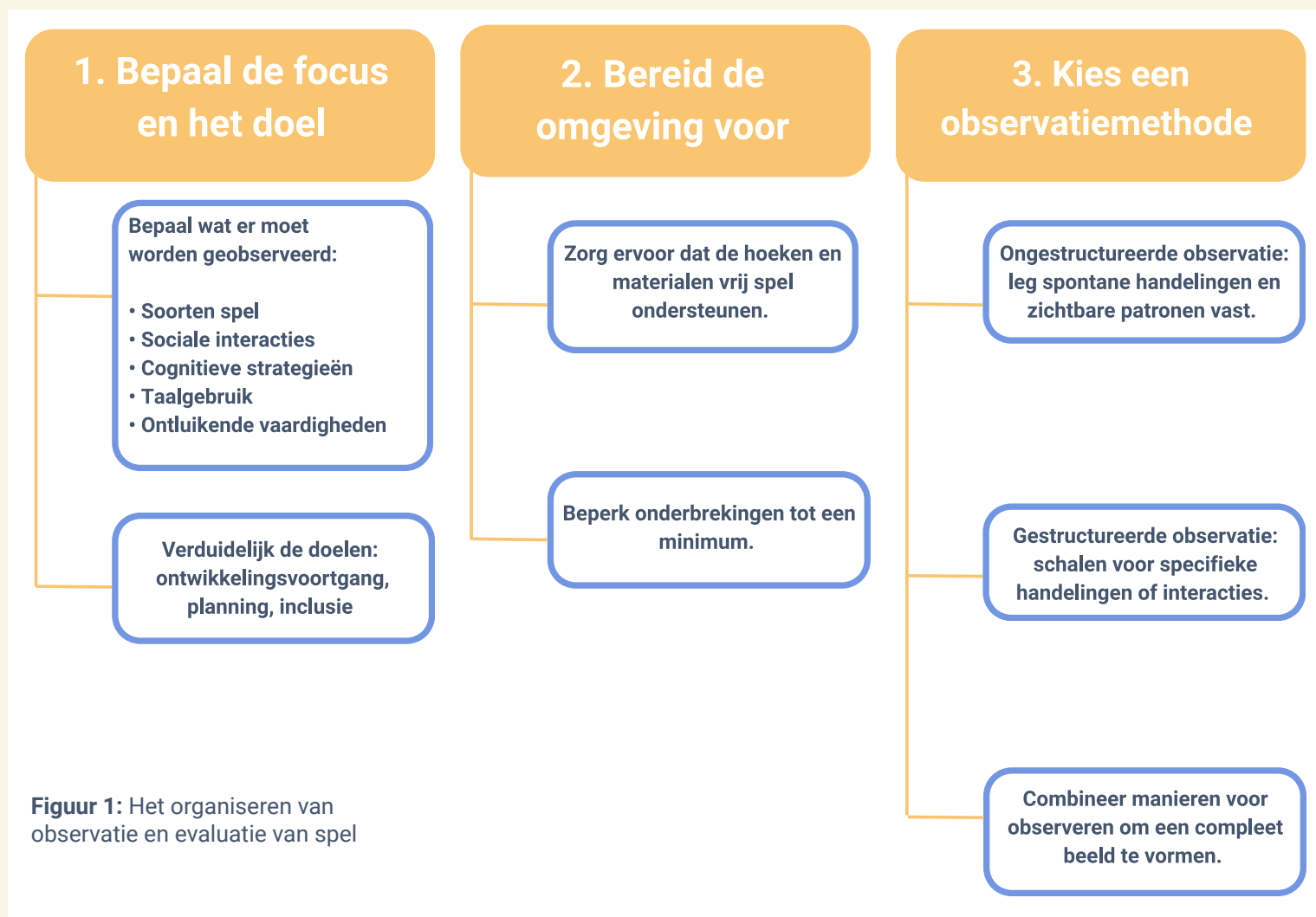


Type spel	Sociale participatie	Cognitieve strategieën	Taalgebruik	Ontluikende competenties
Bepaal het belangrijkste type spel waarmee het kind bezig is. Noteer of het spel verandert tijdens de observatieduur of dat er meerdere typen tegelijkertijd voorkomen.	Observeer hoe het kind omgaat met leeftijdsgenoten en volwassenen. Let op de kwaliteit van de sociale interacties (positief/negatief, samenwerkend/competitief).	Let op probleemoplossings-strategieën Noteer hoe kinderen hun handelingen organiseren en beslissingen nemen tijdens het spel.	Noteer hoe het kind communiceert tijdens het spel. Neem ook non-verbale communicatie mee als hiermee betekenis wordt overgebracht (gebaren, gezichtsuitdrukkingen).	Observeer de vaardigheden en competenties die het kind laat zien. Leg bewijs vast van leer- of ontwikkelingsvooruitgang binnen de context van spel.

Tabel 1: Observatie-/reflectie-instrument

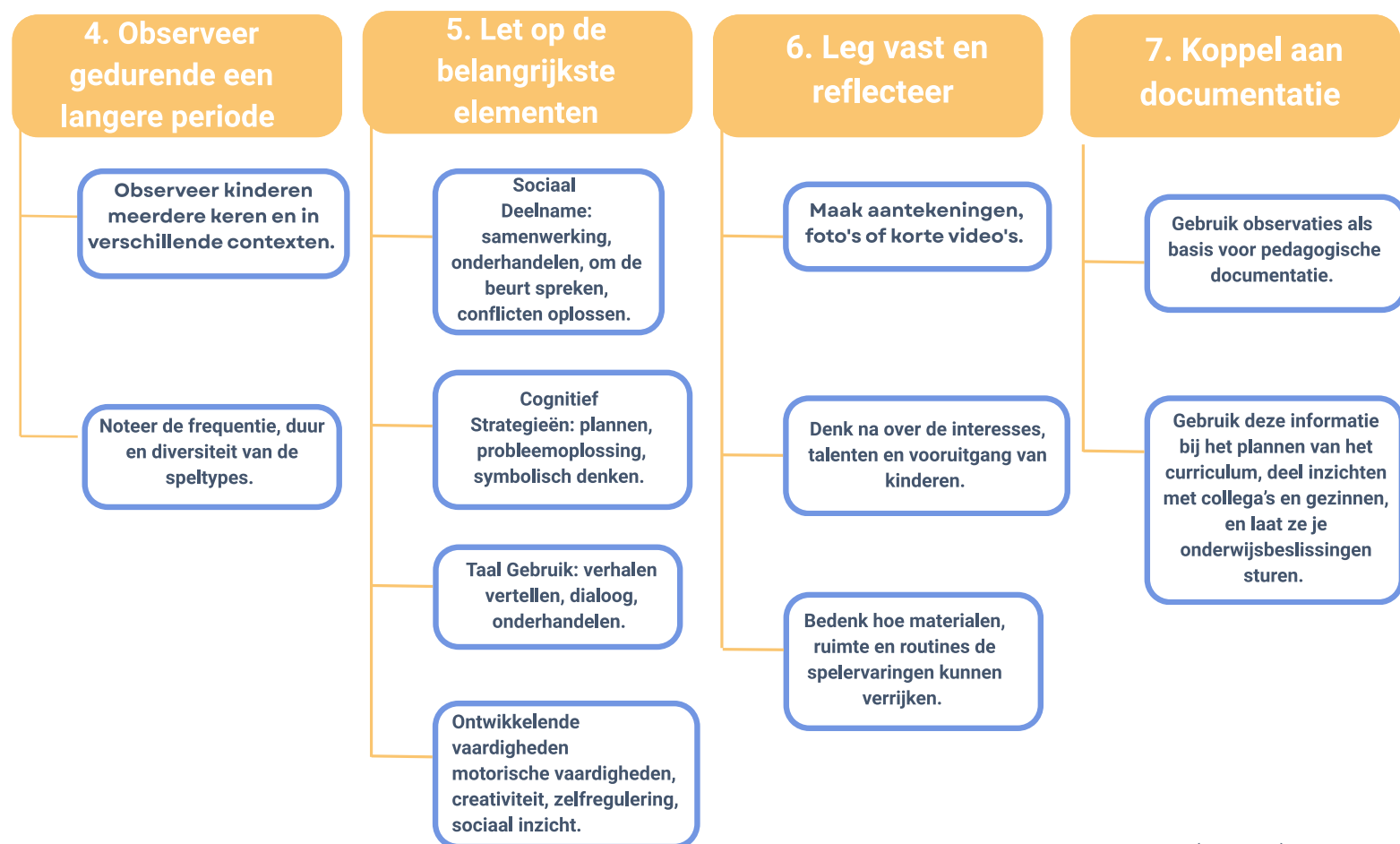
Het organiseren van observatie en evaluatie van spel

Het observeren en evalueren van het spel van kinderen vraagt om een heldere en praktische aanpak (zie figuur 1). Professionals beginnen met het bepalen van wat ze willen observeren en zijn daarbij duidelijk over het doel: gaat het om het in kaart brengen van ontwikkelingsvoortgang, het plannen van activiteiten of het ondersteunen van de deelname van alle kinderen (inclusie)?



Vervolgens richten ze de ruimte in, bepalen ze hoe en wanneer ze observeren, maken ze aantekeningen of nemen ze foto's, en reflecteren ze op wat ze hebben waargenomen. Deze observaties vormen de input voor observatievolginstrumenten of evaluatiemiddelen, die in de volgende paragraaf worden besproken, ter ondersteuning van het systematisch vastleggen en interpreteren van het spel van kinderen.

Het observeren en volgen van spel vraagt om methodisch inzicht en ethisch bewustzijn. Omdat spel dynamisch en contextgebonden is, zijn instrumenten die systematische observatie ondersteunen zonder de spelontwikkeling 'op te knippen' of op een rigide manier in te delen, waardevol voor professionals.



Figuur 1 (vervolg): Het organiseren van observatie en evaluatie van spel

Observeren vereist beslissingen over **wanneer**, **waar** en **hoe** er wordt geobserveerd. Zo moet worden bepaald of een kind tijdens vrij spel of tijdens een groepsactiviteit wordt geobserveerd (timing), of de aandacht wordt gericht op één kind, een kleine groep of de hele groep (steekproef), en op welke aspecten van het spel de aandacht wordt gericht, zoals sociale interactie, probleemoplossing, taalgebruik (focus) of de mogelijkheden die de ruimte biedt.

Observatie vraagt ook om ethische afwegingen. Professionals moeten ervoor zorgen dat kinderen worden gerespecteerd, zich veilig voelen en niet onterecht worden uitgesloten. Inclusieve observatie betekent dat alle kinderen worden opgemerkt, ongeacht vaardigheden of achtergronden, en dat men zich bewust is van hoe de autoriteit van volwassenen het spel kan beïnvloeden (gevoeligheid voor machtsverhoudingen).

Wanneer observatie-instrumenten reflectief worden ingezet, helpen ze professionals patronen in het gedrag van kinderen op te merken, aannames over leren ter discussie te stellen en pedagogisch handelen te plannen. Kiest een kind bijvoorbeeld herhaaldelijk voor solitair spel, dan kan een professional zich afvragen of de omgeving sociale interactie voldoende stimuleert, of dat het kind ondersteuning nodig heeft om aansluiting te vinden bij leeftijdgenoten. Op dezelfde manier kan het observeren van hoe kinderen rollen onderhandelen in doen-alsof spel de professional helpen bij het ontwerpen van activiteiten die samenwerking en communicatie bevorderen.

Reflectievragen

Op welke manieren kan de organisatie van de observatie invloed hebben op wat je opmerkt en waar je op let tijdens het spel van kinderen?

Welke ethische afwegingen komen naar voren bij het observeren van kinderen, en hoe kun je hiermee omgaan in jouw praktijk?

Aanbevolen bronnen



ERIC – Ontwikkeling van een observatie-instrument ter ondersteuning van spelgericht onderwijs

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1478006>



Universitaire seminars over het observeren van spel (video's)

https://www.youtube.com/results?search_query=observing+play+early+childhood

Observatie-instrumenten voor het spel van kinderen

Bij het observeren van het spel van kinderen kan de focus op verschillende aspecten liggen: de kinderen zelf, de omgeving waarin het spel plaatsvindt, of de rol van de professional. De keuze van passende instrumenten hangt af van de specifieke focus en het doel van de observatie: of het nu gaat om het begrijpen van sociale interacties, cognitieve strategieën, betrokkenheid of emotioneel welzijn van kinderen, het evalueren van de speelleeromgeving, of het reflecteren op de betrokkenheid en begeleiding van de professional. In de onderstaande tabellen zijn de belangrijkste observatie- en evaluatie-instrumenten ingedeeld naar deze drie aandachtspunten, zodat professionals een praktisch referentiekader hebben voor het kiezen van instrumenten die een systematische en zinvolle observatie van spel het beste ondersteunen.



Instrument / Hulpmiddel	Belangrijkste focus / dimensies	Doel van de observatie	Opmerkingen	Links
Spelobservatieschaal (POS) (Rubin, 2001)	Sociale participatie, cognitieve spelvormen	Interacties met leeftijdsgenoten, gebruik van materialen, spelthema's	Ondersteunt de analyse van inclusie/uitsluiting en diversiteit van spelervaringen	https://pt.scribd.com/document/249151144/Rubin-play-Observ-Scale
Transdisciplinaire spelgerichte beoordeling – TPBA-2 (Linder, 2008)	Cognitieve, sociaal-emotionele, communicatieve en sensomotorische ontwikkeling	Het natuurlijke spel van kinderen	Holistisch systeem voor individuele en groepsbeoordeling	https://www.amazon.com/Transdisciplinary-Play-Based-Assessment-TPBA2-Linder/dp/155766871X
Leuvense welbevinden- en betrokkenheidsschalen (Laevers, 2005)	Emotioneel welbevinden, mate van betrokkenheid	Spelkwaliteit	Interpretatie is gebaseerd op zichtbare signalen van welbevinden en betrokkenheid van kinderen	https://emotionallyhealthyschools.org/wp-content/uploads/2020/09/sics-ziko-manual.pdf
Checklist voor spel en zelfregulatie bij kinderen (CP&SR) (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023)	Complexiteit van doen-alsofspel, zelfregulatie vaardigheden	Executieve functies, doelgericht handelen	Integreert de theorie van Elkonin, benadrukt executieve functies	https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10766374/pdf/fpsyg-14-1186512.pdf

Tabel 2: Instrumenten/schalen voor het observeren van het spel van kinderen

Daarnaast zijn er observatie-instrumenten die zich richten op de professional zelf. Deze zijn nuttig om te begrijpen hoe het handelen, de positionering en de interacties van de professional het spel en leren van kinderen beïnvloeden. Ze helpen professionals te reflecteren op hun rol als waarnemer (observator), facilitator of medespeler, en maken zichtbaar hoe verschillende begeleidingsvaardigheden de autonomie, betrokkenheid en sociale participatie van kinderen kunnen ondersteunen of juist beperken. Door de eigen begeleiding systematisch te onderzoeken, kunnen professionals hun sterke punten herkennen, verbeterpunten overwegen en weloverwogen beslissingen nemen om de kwaliteit van spelervaringen voor alle kinderen te verbeteren.

Instrument / Hulpmiddel	Belangrijkste focus / dimensies	Doel van de observatie	Opmerkingen / Praktisch gebruik
Observatie-instrument voor beschrijvende en interpreterende observatie van spelbegeleiding (Michaelidou, 2025)	Positie en handelingen van de professional	Rol van de volwassene: waarnemer, facilitator, medespeler	Ondersteunt het reflecteren op hoe de betrokkenheid van de professional de autonomie en het leren van kinderen beïnvloedt
Spelvaardigheden en de rol van de professional (sociodramatisch rollen- en fantasiespel) (Loizou, 2016)	Rollen, scenario's, processen	Directe en indirecte betrokkenheid van de professional bij sociodramatisch rollen- en fantasiespel	Koppelt observatie van het spel aan spelaanbod en reflectie
Spelwijzer voor professionals voor constructief spel (Loizou, 2019)	Constructiespel	Directe en indirecte betrokkenheid van de professional bij constructief spel	Koppelt observatie aan spelontwikkeling en spelaanbod

Tabel 3: Observatie-instrumenten gericht op de professional tijdens het spelen

Documenteren in spelgerichte praktijken

Documenteren van spel legt de nadruk op processen in plaats van op producten. Het doel is om vast te leggen hoe kinderen handelen met materialen, hoe ze betekenissen construeren, beslissingen nemen en in de loop van de tijd begrip opbouwen. Documenteren is vanuit dit perspectief een interpretatieve handeling, gebaseerd op zorgvuldige observatie en professioneel oordeel, en niet als een neutraal verslag van gebeurtenissen.

Documenteren is een cyclisch en reflectief proces dat observatie, registratie, interpretatie en spelaanbod en -begeleiding integreert, zoals weergegeven in figuur 4.



Figuur 4: Cyclisch documentatieproces

Professionals observeren het spel van kinderen aandachtig, noteren signalen van ontwikkelings- en leerprocessen en reflecteren op wat dit zegt over de interesses, competenties en sociale interacties van kinderen en over de uitdagingen die binnen hun zone van naaste ontwikkeling liggen. Dit inzicht vormt de basis voor beredeneerd spelaanbod en inrichting van de speelleeromgeving, zodat professionals kansen voor ontwikkeling en leren kunnen creëren die aansluiten bij de behoeften van kinderen. Belangrijk is dat documenteren de aandacht verschuift van het vastleggen van *wát* kinderen doen naar het begrijpen van *hóe* en *waaróm* ze tot leren komen. Zo ontstaat inzicht in hun zelfsturing, betrokkenheid, sociale relaties en de manier waarop kinderen betekenis construeren binnen hun spel.

Documenteren maakt het mogelijk om in het moment te luisteren naar de perspectieven van kinderen. Documenteren in de buitenruimte maakt de unieke manieren zichtbaar waarop kinderen omgaan met hun omgeving, en ondersteunt daarmee een pedagogische benadering die uitgaat van de rechten en het perspectief van het kind.

Documenteren richt zich dus op leerprocessen. De verzamelde documentatie krijgt betekenis door interpretatie, waarbij verschillende strategieën kunnen worden ingezet om spel effectief vast te leggen.

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

1. **Verhalen**, zoals anekdotes of 'learning stories', documenteren het spel in zijn context en bieden rijke kwalitatieve inzichten voor reflectie en beredeneerd aanbod. Zo kan een professional observaties vastleggen van een kind dat verhalen improviseert met speelgoed dieren om taal en creativiteit zichtbaar te maken, of buitenspel met water en zand documenteren om nieuwsgierigheid, probleemoplossend vermogen en samenwerking in beeld te brengen.
2. **Visuele documentatie**, zoals foto's en video-opnames, legt gebaren, ruimtelijke inrichting en interacties vast die anders over het hoofd gezien kunnen worden, en maakt daarmee minder zichtbare aspecten van leren en betrokkenheid tastbaar. Een video van kinderen die een verhaal naspelen in een hoek laat bijvoorbeeld het proces van creativiteit, communicatie en emotionele expressie zien.

Creatieve uitingen en digitale portfolio's bieden zicht op de langere termijn, waardoor professionals, ouders en kinderen de ontwikkeling kunnen volgen, eerdere ervaringen kunnen herbeleven en kunnen reflecteren op veranderingen in begrip en vaardigheden over tijd. Zo kan een reeks zelfportretten van een kind, gemaakt over een periode van enkele maanden, een groeiend zelfbewustzijn en toenemende artistieke vaardigheden zichtbaar maken.

Reflectievragen

Hoe ondersteunt documentatie reflectief en responsief onderwijs?

Hoe kunnen kinderen actief deelnemen aan documentatieprocessen?

Aanbevolen bronnen



Reggio Children – Pedagogische documentatie <https://reggio-inspired.com/blog/reggio-inspired-documentation>



De kracht van documentatie in KOJK <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globallyshared/downloads/PDFs/resources/pubs/seitz.pdf>



Pedagogische documentatie uitgelegd - Opleiding <https://eydigifolio.ipb.pt/e-learning.php>

Evaluatie van de omgeving in KOJK: ruimte, materialen en spel

Het evalueren van de speelleeromgeving in KOJK is cruciaal om te begrijpen hoe inrichting en materialen het spel van kinderen ondersteunen en hun betrokkenheid, creativiteit, autonomie en sociale en cognitieve ontwikkeling beïnvloeden. Spel wordt beïnvloed door meerdere aspecten van de omgeving – fysieke, psychologische, sociale en materiële – en de kwaliteit ervan hangt af van de interactie tussen deze aspecten.

Om de kwaliteit van de speelleeromgeving vast te stellen, zijn enkele leidende principes opgesteld die theoretische concepten vertalen naar waarneembare criteria (zie tabel 5).

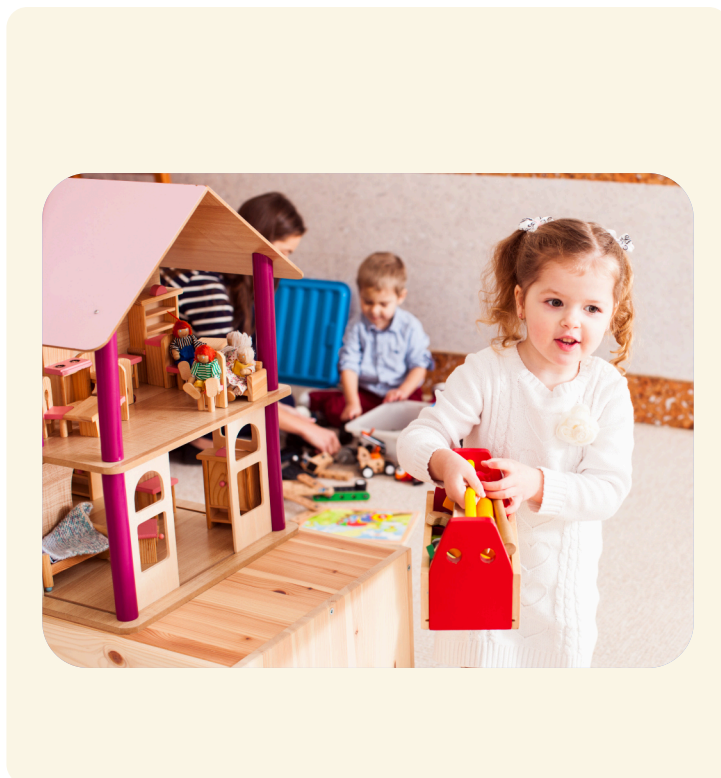
Leidend principe	Beschrijving	Waarneming
Toegankelijkheid	...zorgt ervoor dat alle kinderen zelfstandig gebruik kunnen maken van de ruimte en materialen, om vrije keuze en zelfstandig verkennen te bevorderen.	Kinderen bewegen zich vrij zonder hulp van volwassenen, kunnen gemakkelijk bij materialen komen en kiezen zelfstandig activiteiten.
Flexibiliteit	...van ruimtes zodat deze verschillend kunnen worden ingedeeld en aangepast aan de initiatieven van kinderen en hun spel.	Meubilair en materialen worden door kinderen of professionals herschikt; ruimtes worden gebruikt voor verschillende soorten spel en leren.
Affordanties (mogelijkheden van materialen of van de ruimte voor handelen of actie)	...maken een scala aan handelingen mogelijk, waaronder beweging, manipulatie, constructie en symbolische representatie.	Kinderen die zich bezighouden met een variatie aan activiteiten: klimmen, bouwen, tekenen, doen-alsof spel of experimenteren met materialen.
Zintuiglijke rijkdom	...omvat visuele, auditieve, tactiele en proprioceptieve prikkels, die verschillende soorten spel ondersteunen.	Aanwezigheid van gevarieerde texturen, geluiden, kleuren en materialen; kinderen verkennen deze door aanraking, beweging en spel.
Culturele responsiviteit	...erkent en waardeert de ervaringen en identiteiten van kinderen, waardoor een gevoel van verbondenheid en zelfexpressie wordt bevorderd.	Materialen, visuele uitingen in de speelleeromgeving, en activiteiten die diverse culturen, talen en tradities weerspiegelen; kinderen delen persoonlijke ervaringen.

Tabel 5: Principes voor speelleeromgevingen van hoge kwaliteit

Ruimtelijke organisatie is een cruciale factor bij het bevorderen van autonomie, sociale interactie en aanhoudende betrokkenheid. Goed gestructureerde ruimtes met duidelijk afgebakende zones voor verschillende typen spel – zoals bouwen, doen-alsof spel, lezen of bewegen – maken soepele overgangen en autonome keuzes mogelijk, verminderen conflicten over materialen en stimuleren spontane sociale interactie.

De looproutes binnen een lokaal of ruimte moeten kinderen in staat stellen zich vrij en ongehinderd te bewegen. Buitenruimtes bieden specifieke mogelijkheden voor zintuiglijke verkenning, grove motorische activiteit en interactie met natuurlijke elementen. Daarbij is ook ruimte nodig voor risicovol spel: een evenwicht tussen veiligheid en uitdaging ondersteunt zelfregulatie, zelfvertrouwen en veerkracht.

Materialen spelen een centrale rol bij het faciliteren van spel en het bevorderen van rijke, gevarieerde ervaringen. Open materialen, zoals blokken, lappen, dozen, natuurlijke materialen, of loose parts (losse materialen zonder vaste functie), bieden veel mogelijkheden om te gebruiken en te combineren, en stimuleren creativiteit, probleemoplossing en het construeren van verhalen. Bij het beoordelen van de kwaliteit van materialen kan worden bekeken of ze meerdere betekenissen en toepassingen toelaten (rijk aan affordanties), langdurig spel en samenspel ondersteunen en voldoende diversiteit bieden in vorm, grootte, textuur en gewicht om uiteenlopende ervaringen te stimuleren. Sterk gestructureerd speelgoed met één duidelijke functie moet hooguit beperkt aanwezig zijn, om te voorkomen dat autonome verkenning van materialen door kinderen wordt beperkt.



Om systematische evaluaties uit te voeren, zijn er verschillende internationale instrumenten ontwikkeld om de kwaliteit van de speelleeromgeving en mogelijkheden tot verbetering in kaart te brengen.

- De PERS/CERS (Play Environment Rating Scale / Creative Environment Rating Scale) evalueert de kwaliteit van de speelleeromgeving op het gebied van organisatie, toegankelijkheid, variatie in materialen en interacties tussen professionals en kinderen (Shiyan, et. al, 2018).
- Op Reggio Emilia geïnspireerde instrumenten, zoals de Early Years 360° Environment Audit, bieden een holistische evaluatie van de esthetiek, functionaliteit, toegankelijkheid en relationele aspecten van de omgeving, waaronder de manier waarop de ruimte de zintuigen prikkelt en betekenisvolle interacties bevordert (Irresistible Learning, 2018).
- Daarnaast is het zinvol om een overzicht te maken van de affordanties van materialen en van de ruimte om de mogelijkheden en kwaliteit van handelen en acties te analyseren, zodat professionals beter begrijpen hoe ruimtes en materialen verschillende typen spel ondersteunen (Kyttä, 2004).

Als aanvulling op deze instrumenten worden systematische directe observatiemethoden aanbevolen, zoals beschrijvende observaties of anekdotes van spelactiviteiten, een kaart van de activiteiten in de ruimte, analyses van hoe kinderen zich door de ruimte bewegen (bewegingsstromen), dagboeken of interviews met professionals en kinderen, en foto- of videodocumentatie om nieuwe patronen en veranderende speelmogelijkheden vast te leggen. Deze combinatie van theoretische principes, systematische observatie en internationaal gevalideerde instrumenten ondersteunt het vaststellen van de kwaliteit van de speelleeromgeving én het versterken van spelaanbod en begeleiding, zodat autonomie, creativiteit, betrokkenheid en inclusie worden bevorderd. Zo ondersteunen ruimte en materialen het spel van kinderen daadwerkelijk.

Reflectievragen

Hoe beïnvloeden ruimte en materialen de spelervaringen van kinderen?

Welke mogelijkheden zijn ondervertegenwoordigd in jouw omgeving?

De omgeving fungeert als actieve pedagoog

Affordanties van de speelleeromgeving zijn bepalend voor speelmogelijkheden

Toegankelijkheid ondersteunt inclusie

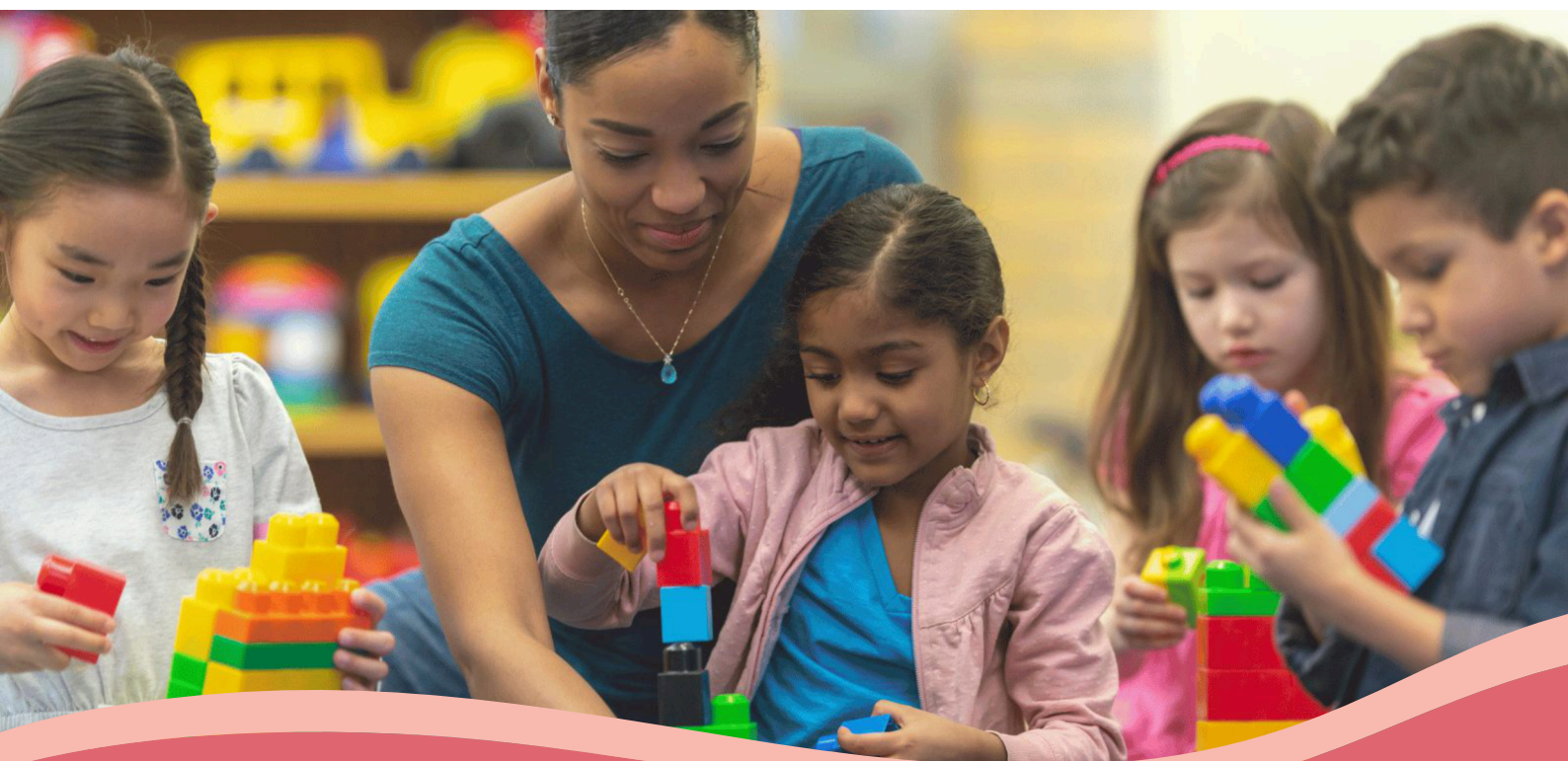
Aanbevolen bronnen



OESO – Omgevingen voor vroeg leren <https://www.oecd.org/education/>



Building Brains For the Future: A Look at Playful Learning in Preschool and Kindergarten (video) <https://www.youtube.com/watch?v=y20-G6AnIV0>



Het gebruik van pedagogische observatie-instrumenten en documentatie binnen spel heeft belangrijke implicaties voor de KOJK. Deze instrumenten verschuiven de rol van de professional van enkel waarnemer of beoordelaar naar die van actieve begeleider van de ontwikkeling en leren van kinderen. Zodoende ontwikkelen professionals een genuanceerder begrip van de competenties, interesses en leerprocessen van elk kind.

Door documenteren te integreren in de dagelijkse praktijk kunnen professionals het spel van kinderen opnieuw bekijken en analyseren, samen met kinderen betekenis construeren en inzichten gebruiken om toekomstige activiteiten te plannen. Zo wordt continuïteit en vooruitgang in het leren geborgd.

Daarnaast bevordert de combinatie van evaluatieschema's en documentatie inclusiviteit en gelijkheid. Professionals kunnen zo in beeld krijgen welke kinderen minder kansen hebben om deel te nemen aan bepaalde typen spel, welke specifieke ondersteuning zij nodig hebben, of waar aanpassing van de speelleeromgeving gewenst is. Dit sluit aan bij de uitgangspunten van kindgerichte pedagogiek, die de eigen inbreng, stem en actieve betrokkenheid van kinderen respecteren en ondersteunen.

Ten slotte bevorderen deze praktijken professionele samenwerking. Documentatie en systematische observatie bieden een gemeenschappelijke taal voor professionals, ouders en kinderen om de ontwikkeling van kinderen te bespreken, wat de samenhang van opvoedpraktijken in verschillende contexten versterkt.

Tabel 5 biedt een voorbeeld van een observatie- en reflectieschema dat professionals kan ondersteunen bij het ontwikkelen van een effectieve reflectieve praktijk.

Waargenomen patroon	Vastgestelde behoefte	Actie van de professional	Aanpassing van de omgeving	Follow-up
Beschrijf wat het kind of de kinderen doen, bijv. toekijken bij een groepsactiviteit, spel herhalen, nieuwsgierigheid tonen	Welke behoefte komt hieruit naar voren? Bijv. sociale interactie, zelfregulatie, zelfvertrouwen, betrokkenheid	Wat ga je doen om in deze behoefte te voorzien? Bijvoorbeeld: het goede voorbeeld geven, begeleiding, aanwijzingen, aanmoediging	Hoe ga je de omgeving of het materiaal aanpassen om het leren of de betrokkenheid te ondersteunen?	Hoe ga je de voortgang controleren of opvolgen? Bijvoorbeeld: de volgende sessie observeren, verbeteringen noteren, verdere ondersteuning plannen

Tabel 5: Observatie-/reflectie-rooster

Reflectievragen

Hoe beïnvloedt systematische observatie de dagelijkse besluitvorming in KOJK?

Hoe kunnen evaluatie en documentatie inclusie en gelijkheid bevorderen?

Aanbevolen bronnen

De kracht van spelenderwijs leren in KOJK

<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2022/power-playful-learning>



Reflectieve praktijk in KOJK (video's)

<https://www.youtube.com/watch?v=SplxysYNP10>

<https://www.youtube.com/watch?v=UqjEY-kJFjo>

TIPS VOOR DE PRAKTIJK

Op basis van het observatie- en reflectie-schema

1. Houd observaties in de eerste kolom feitelijk en vermijd interpretaties.
2. Stel de behoefte vast op basis van het specifieke patroon dat je hebt waargenomen.
3. Plan acties die praktisch zijn en aansluiten bij de interesses en vaardigheden van het kind.
4. Pas de omgeving aan om deelname gemakkelijker of motiverender te maken.
5. Gebruik de follow-up om de voortgang bij te houden en de volgende stappen te plannen.

Belangrijkste inzichten:**1**

Observatie en evaluatie in spelgerichte praktijken bieden inzicht in de leerprocessen, sociale interacties en in zich ontwikkelende competenties van kinderen

2

Evaluatie- en documentatie-instrumenten bevorderen gelijkheid en inclusie door uiteenlopende behoeften in kaart te brengen en waar nodig ondersteuning te bieden

3

Door inzicht te krijgen in ontwikkelingsdimensies en spelfasen kunnen professionals handelingen op een sensitieve manier interpreteren en kansen voor betekenisvolle leermogelijkheden plannen

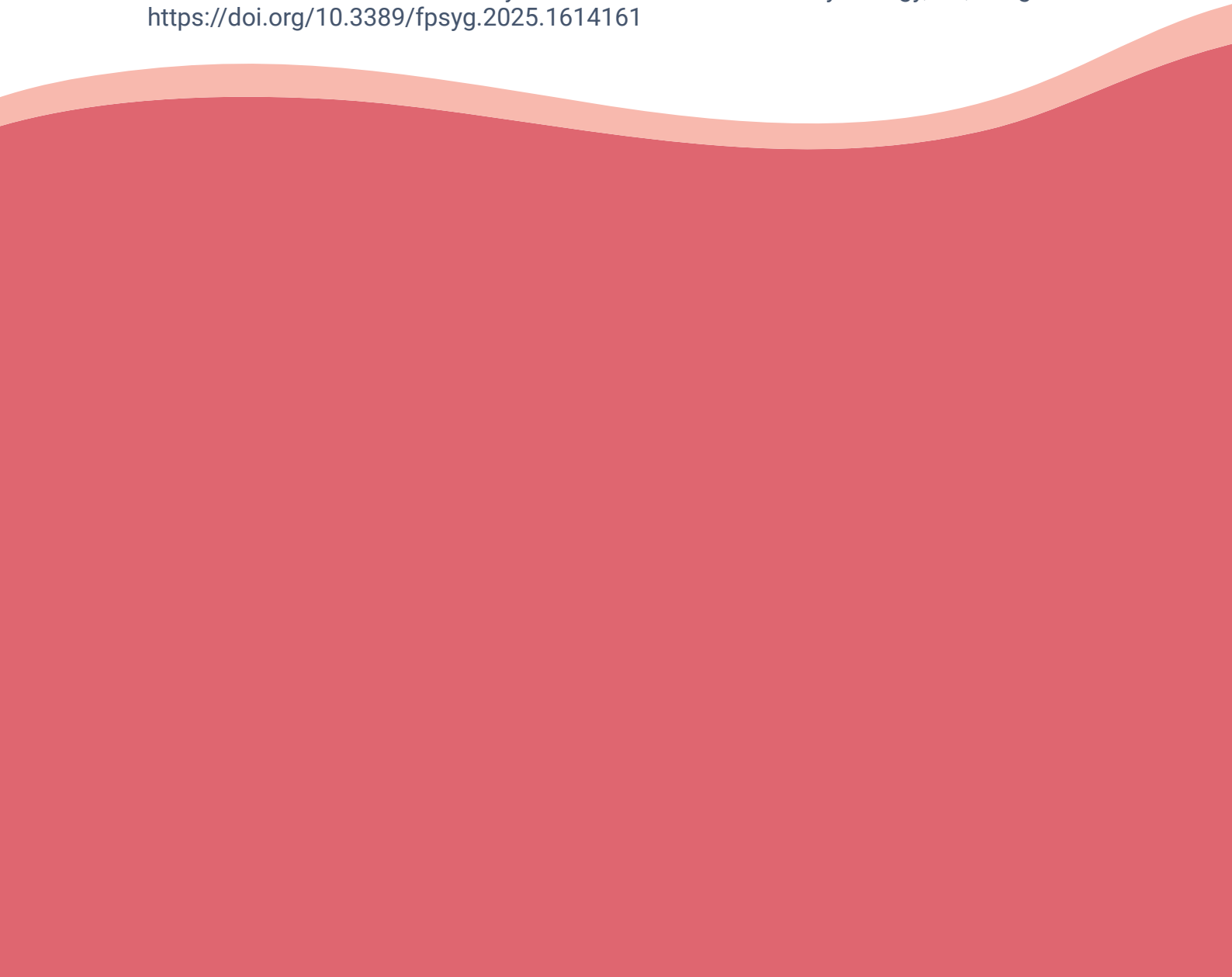
4

Het integreren van observatie, documentatie en reflectieve praktijken versterkt de professionele samenwerking en verbindt spel aan bredere doelen voor ontwikkeling en leren

Referenties

- Association of Play Industries. (2025). Outdoor Play and Learning Provision Audit Checklist. https://www.api-play.org/wp-content/uploads/sites/4/2025/08/11212_outdoor-play-and-learning-provision-audit-checklist.pdf
- Barcenilla, M., & Levratto, V. (2019). Evaluación psicopedagógica basada en el juego en educación infantil: Un análisis comparativo entre instrumentos. *Educación y Pesquisa*, 45, e203634. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945203634>
- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/bergen.html>
- Brėdikytė, M., & Brandisauskienė, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
- de Sousa, J. (2022). The plural uses of pedagogical documentation in Pedagogy-in Participation. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 184–199. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046833>
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation*. (3rd ed.). Praeger.
- Farran, D. C. (2014). Child observation in preschools (COP) manual [Manual]. Peabody Research Institute, Vanderbilt University.
- Fleer, M. (2021). *Play in the early years*. Cambridge University Press.
- Fjørtoft, I. (2000). Landscape as playscape: Learning effects from playing in a natural environment on motor development in children. Norwegian University of Sport and Physical Education.
- Graue, B., Chang, F., Ramberg, E., & Kim, Y. J. (2025). Developing an Observational Tool to Support Play-Based Teaching. *American Journal of Play*, 17, 161–193.
- Irresistible Learning. (2018). *Early Years 360° Environment Audit*. <https://irresistiblelearning.co.uk/resource/early-years-360-environment-audit/>
- Knox, S. (1974). A Play Scale. In M. Reilly (Ed.), *Play as Exploratory Learning* (pp. 247–266). Beverly Hills: Sage Publications.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 179–98. 10.1016/S0272-4944(03)00073-2

- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings*. A Process-oriented Self-evaluation Instrument: SICS (ZiKo) manual. Research Centre for Experiential Education, Leuven University.
- Linder, T. W. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Loizou, E. (2019). *Constructive Play. Children's Play skills and Teacher's Involvement*. Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available on https://www.researchgate.net/publication/334762736_Series_Informationa_I_Brochures_on_Early_Childhood_Education_CHILDREN'S_PLAY_SKILLS_A_ND_TEACHER_INVOLVEMENT_Constructive_Play. DOI: 10.13140/RG.2.2.33863.44960
- Loizou, E. (2016). *Play skills and Teacher's role (socio-dramatic and imaginative play)*. Early Childhood Research Lab: Nicosia. Online. Available https://www.researchgate.net/publication/303495511_Teacher_PLAY_Guide
- McWilliam, R. A. (1991). *Children's engagement questionnaire* [Measurement instrument]. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Matsumoto, H., Nishiu, H., Taniguchi, M., Kataoka, M., & Matsui, G. (2023). Pedagogical photo documentation for play in early childhood education and care. *Early Years*, 43(4–5), 794–810. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.2017407>
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259–277. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>
- Mesquita, C. (2022). Substantiation of the invisible: Pedagogical documentation as professional development support. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 239–250. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046835>
- Michaelidou, V. (2025). Searching for effective teacher practices during play to promote student learning outcomes. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101473. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101473>
- Palaiologou, I. (2017). Observing young children's play: Limitations of standardised assessment contexts and the need for holistic approaches. *Early Years*, 37(2), 123–135. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1072497>
- Passe, A., & Zosh, J. (2015). *Preschool Outdoor Environment Measurement Scale (POEMS)*. Kaplan Early Learning Company.
- Portsmouth Christian Academy. (s.d.). Preschool Skills Assessment. [Documento PDF]. Recuperado de <https://www.pcaschool.org/> Pramling, I.,
- Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2019). *Child perspectives and pedagogy in early years education*. Springer.
- Rubin, K. H. (2001). The Play Observation Scale (POS). University of Maryland. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=53204>

- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. *Child Studies*, 1, 15–26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>
- Little, H. (2023). Risky Play in Early Childhood Education. In H. Little (Ed.), *Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780199756810-0307>
- Sando, O. J., & Sandseter, E. B. H. (2020). Affordances for physical activity and well being in the ECEC outdoor environment. *Journal of Environmental Psychology*, 69, 101430. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101430>
- Shiyan, I., Iakshina, A., Le-van, T., Vorobeva, I., Belolutskaya, A., Kholodova, O., & Loginova, L. (2018). *Play environment rating scale (PERS)*. Teachers College, Columbia University
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., Knaggs, H., & Carter-Jones, C. (2015). Children's perspectives of play and learning for educational practice. *Education Sciences*, 5(4), 345–362. <https://doi.org/10.3390/educsci5040345>
- University of North Carolina at Chapel Hill. (2011). *Structured assessment of play (exploratory to symbolic)* [Assessment instrument]. Department of Pediatrics, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Veraksa, N., Veresov, N., Sukhikh, V., & Veraksa, A. (2025). Observing and assessing role play in early childhood: Evaluation of the Play Matrix tool. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1614161. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1614161>
- 
- A decorative graphic consisting of a thick, wavy line that transitions from a light orange color at the top to a darker red color at the bottom, spanning the width of the page.

Hoofdstuk 5.

Conclusie en reflectie

Spel wordt algemeen erkend als de belangrijkste activiteit in de ontwikkeling van jonge kinderen, omdat het zowel een natuurlijke uitingsvorm van het kind is als een krachtige context voor ontwikkeling en leren. Spel is tweezijdig: het weerspiegelt het huidige ontwikkelingsniveau van kinderen en stimuleert tegelijkertijd de ontwikkeling in verschillende domeinen. Wanneer kinderen spelen, laten ze hun cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden, sociaal inzicht, emotieregulatie, creativiteit en fysieke competenties zien. Tegelijkertijd versterkt spel deze vaardigheden door nieuwe uitdagingen, rollen, regels en mogelijkheden voor probleemoplossing te bieden, zodat dieper leren ontstaat.

Kinderen nemen deel aan diverse vormen van spel, die elk op unieke wijze bijdragen aan hun ontwikkeling. Materiaalgericht spel ondersteunt zintuiglijke verkenning, fijne motorische coördinatie en vroege cognitieve vaardigheden zoals classificatie en oorzaak-gevolgdenken. Sociodramatisch rollenspel en fantasiespel bevorderen onder andere taalontwikkeling, het innemen van perspectief, zelfregulatie en sociale competentie, doordat kinderen onderhandelen over rollen, impliciete regels volgen en gezamenlijke verhalen construeren. Constructief en creatief spel versterken planningsvaardigheden, ruimtelijk inzicht en divergent denken. Buitenspel en bewegingsspel bevorderen de grove motorische ontwikkeling, inschatting van risico's, veerkracht en het algehele welbevinden. Door deze gevarieerde ervaringen integreren kinderen kennis en vaardigheden op alle ontwikkelingsdomeinen op betekenisvolle wijze.

Binnen deze spelcontexten kunnen kinderen handelen binnen hun zone van naaste ontwikkeling. Spel creëert op natuurlijke wijze situaties waarin kinderen zichzelf uitdagen om verder te gaan dan wat ze al beheersen. Bij rollenspel gebruiken kinderen bijvoorbeeld vaak geavanceerdere taal, volgen ze complexere regels en tonen ze een hoger niveau van zelfregulatie dan in niet-spelcontexten. Met responsieve ondersteuning van volwassenen of speelmaatjes als meerwetende partner maken kinderen zich nieuwe vaardigheden eigen en passen ze deze geleidelijk zelfstandig toe.

De professional speelt een cruciale rol om ervoor te zorgen dat spel zowel betekenisvol als ontwikkelingsgericht blijft. Professionals creëren speelleeromgevingen die uitnodigen tot verkenning en onderzoek, zorgen ervoor dat materialen toegankelijk, open, cultureel relevant en divers zijn, en observeren nauwkeurig de interesses en ontluikende vaardigheden van kinderen. Soms doen professionals een stapje terug om kindgestuurd spel te beschermen; op andere momenten treden ze op als waarnemer, medespeler, begeleider, gids of bemiddelaar. Door flexibel heen en weer te bewegen langs het spelcontinuüm van regie door het kind naar regie door de professional zorgt ervoor dat spel zowel plezierig als ontwikkelingsgericht blijft.

Bij kindgestuurd spel observeren professionals zorgvuldig en creëren ze omgevingen die rijk zijn aan materialen en mogelijkheden, waardoor autonomie en eigenaarschap worden gestimuleerd. Bij begeleid en geleid spel introduceren professionals bewust nieuwe uitdagingen, concepten, taal of denkstrategieën die het leren ondersteunen. Responsieve professionals weten wanneer ze een stapje terug moeten doen om de integriteit van het spel te bewaren, en wanneer ze moeten ingrijpen om betrokkenheid te verdiepen of inclusie te ondersteunen.

Observeren, documenteren en evalueren zijn essentiële onderdelen van een effectieve spelgerichte praktijk. Authentieke evaluatie in spelgerichte benaderingen houdt in dat de interacties, het taalgebruik, de probleemoplossende strategieën en de emotionele reacties van kinderen worden gedocumenteerd. Deze observaties bieden waardevolle inzichten in de sterke punten, interesses en

ondersteuningsbehoeften van elk kind, en vormen de basis voor toekomstig spelaanbod. Ze helpen professionals de omgeving te verfijnen, nieuwe uitdagingen te introduceren en gerichte ondersteuning te bieden.

Evaluatie staat niet los van het spel, maar is erin ingebed. Het vormt de basis voor planning van aanbod en zorgt ervoor dat speelleerervaringen responsief en afgestemd op het individuele kind blijven.

De spelgerichte praktijk is een dynamische en ontwikkelingsgerichte pedagogische benadering. Ze erkent kinderen als actieve deelnemers aan hun eigen leerproces, en benadrukt tegelijkertijd de professionele verantwoordelijkheid om rijke omgevingen te ontwerpen, passende ondersteuning te bieden en gelijke deelname te waarborgen. Door spel te waarderen als zowel reflectief als transformatief, creëren professionals omstandigheden waarin kinderen holistisch kunnen groeien en een stevige basis leggen voor een leven lang leren.