

Listening to
**CHILDREN'S
WELLBEING
NEEDS**

MindPlay Cross-Country Research Report

*Mental Wellbeing in Early Childhood
Education: Challenges, Competences
and Support Needs Across Europe*



A Consolidated Analysis of National
Research Conducted within the
MindPlay Erasmus+ Project




**EARLY
IDENTIFICATION**


**EMOTIONAL
WELLBEING**


**FAMILY
PARTNERSHIP**


**TEACHER
COMPETENCES**


**SUPPORTIVE
SCHOOLS**



**Co-funded by
the European Union**

Co-funded by the European Union. The views and opinions expressed are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect those of the European Union or the Foundation for the Development of the Education System (FRSE). Neither the European Union nor FRSE can be held responsible for them.

1. Inleiding	6
2. Methodologie	10
2.1 Onderzoeksontwerp	10
2.2 Deelnemende landen	11
2.3 Doelgroepen	12
Docenten	Error! Bookmark not defined.
Schoolleiders en Management	12
Schoolpsychologen, Adviseurs en Ontwikkelingsspecialisten	12
Ouders	13
2.4 Gegevensverzameling en Analyse	13
3. Vergelijkende Analyse van Bevindingen	16
3.1 Prevalentie en Typen van Geestelijke Gezondheidsproblemen	16
Externaliserende Moeilijkheden	17
Internaliserende Moeilijkheden	17
Aandacht- en Concentratieproblemen	18
Emotionele Regulatie Moeilijkheden	19
Vriendschapsconflicten en Sociale Moeilijkheden	19
Omgevings- en maatschappelijke factoren die het welzijn van kinderen beïnvloeden	20
3.2 Vroegtijdige identificatie en diagnostische praktijken	23
Dominante afhankelijkheid van observatie	23
Gebrek aan gestandaardiseerde hulpmiddelen en procedures	24
Variabiliteit Tussen Scholen	25
Docenten als Eerste Identificatoren	26
3.3 Behoeften aan competenties van onderwijsprofessionals	27
Vroege identificatiecompetenties	28
Ondersteuning bij Emotionele Regulatie	29
Gedragmanagement	29



Communicatie met ouders	30
Crisisinterventie	31
Docent welzijn en zelfzorg	31
3.4 Systemische Belemmeringen	33
Tekort aan Specialisten	33
Tekort aan tijd	34
Onvoldoende Training	35
Gebrek aan gestandaardiseerde procedures	35
Grote klassen	36
Werkbelasting van leraren	37
3.5 School–Gezins Samenwerking	38
Belang van Partnerschap-gebaseerde Samenwerking	38
Communicatie-uitdagingen	39
Barrières voor Effectieve Samenwerking	40
Ouderlijke Betrokkenheid bij Preventie en Ondersteuning	41
Gevolgen voor MindPlay	41
3.6 Milieu- en maatschappelijke factoren die het welzijn van kinderen beïnvloeden	42
Gezin welzijn	42
Ouderlijke scheiding en familiale instabiliteit	43
Diversiteit, inclusie en culturele aanpassing	44
Digitale welzijn en gebalanceerd technologiegebruik	45
Sociale druk en veranderende kindertijdervaringen	45
3.7 Bestaande Goede Praktijken	46
Emotionele Circles en Dagelijkse Emotionele Check-ins	47
Sociale en Emotionele Leerprogramma's (SEL)	47
Rollenspel en Simulatieactiviteiten	48
Integratieactiviteiten en Gemeenschapsofbouw	48
Rustige Hoeken en Veilige Ruimtes	49



Drama Pedagogie en Creatieve Expressie	49
Ervaringsgerichte leerbenaderingen	50
3.8 Verwachtingen met betrekking tot MindPlay-tools	50
Praktische en op bewijs gebaseerde tools	51
Spelgebaseerde Benaderingen	51
Integratiespellen	52
Pedagogisch Georiënteerde en Observatie Spellen	52
Opleiding van leraren en professionele ondersteuning	53
Ouder materialen en gezinssteunbronnen	54
Gemakkelijke implementatie en minimale extra werklast	54
4. Cross-country Synthese	56
Tabel 1. Hoofdrisico's Geïdentificeerd Tussen Landen	56
Tabel 2. Behoeften aan competenties in verschillende landen	58
Tabel 3. Systemische barrières tussen landen	59
Tabel 4. Verwachtingen met betrekking tot MindPlay-producten	60
5. Gevolgen voor MindPlay-producten	62
5.1 Competentiematrix	63
5.2 Opleidingsprogramma's	63
5.3 Pedagogisch Georiënteerde en Observatie Spellen	64
5.4 Integratie Spellen	66
5.5 Interventieprocedures	67
5.6 School Welzijn Strategie	67
6. Aanbevelingen	69
6.1 Aanbevelingen voor Scholen	69
6.2 Aanbevelingen voor Beleidsmakers	70
6.3 Aanbevelingen voor Opleidingsaanbieders voor Leraren	71
6.4 Aanbevelingen voor de implementatie van MindPlay	72
6.5 Land-specifieke aanbevelingen	73



België	73
Duitsland	74
Hongarije	74
Polen	75
Roemenië	75
7. Conclusies	76
8. Bibliografie	78



1. Inleiding

Mentale gezondheid en welzijn zijn steeds belangrijker prioriteiten geworden binnen onderwijssystemen in heel Europa. Recent onderzoek geeft aan dat emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden bij kinderen steeds vaker voorkomen, met veel uitdagingen die al tijdens de vroege kindertijd en de eerste jaren van formeel onderwijs naar voren komen. Moeilijkheden met betrekking tot emotionele regulatie, angst, gedragsproblemen, relaties met leeftijdsgenoten, aandacht en sociale aanpassing kunnen de leerresultaten, schooldeelname, sociale inclusie en algehele ontwikkeling van kinderen aanzienlijk beïnvloeden. Als deze moeilijkheden niet worden herkend en ondersteund, kunnen ze langdurige gevolgen hebben voor de onderwijstrajecten van kinderen, psychosociaal functioneren en toekomstig welzijn.

Scholen spelen een cruciale rol in het bevorderen van de mentale gezondheid van kinderen, aangezien leraren en andere onderwijsprofessionals vaak de eerste volwassenen buiten het gezin zijn die vroege tekenen van emotionele of gedragsproblemen opmerken. Vroege identificatie en tijdige ondersteuning zijn daarom essentieel om de escalatie van problemen te voorkomen en de veerkracht, sociale competenties en positieve schoolervaringen van kinderen te bevorderen. Onderwijsprofessionals staan echter vaak voor aanzienlijke uitdagingen bij het herkennen van vroege waarschuwingssignalen, het onderscheiden van ontwikkelingsvariaties en ernstigere zorgen, en het implementeren van passende ondersteuningsmaatregelen binnen de dagelijkse onderwijspraktijk.

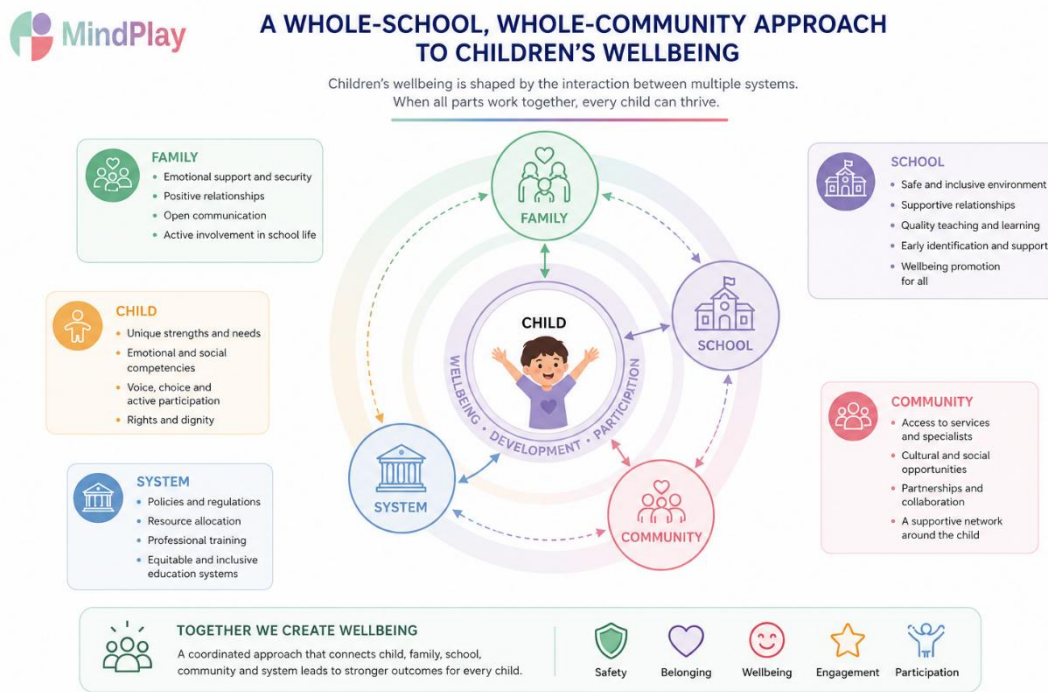
Recente maatschappelijke ontwikkelingen, waaronder snelle digitalisering, veranderende gezinsstructuren, migratie en de langdurige effecten van de COVID-19-pandemie, hebben de behoefte aan preventieve en vroegtijdige interventiebenaderingen binnen onderwijsinstellingen verder benadrukt.

De Wereldgezondheidsorganisatie schat dat ongeveer één op de zeven kinderen en adolescenten een mentale gezondheidsstoornis ervaart, waarbij veel moeilijkheden zich tijdens de kindertijd voordoen (WHO, 2021). Recente Europese en internationale rapporten geven verder aan dat er groeiende zorgen zijn over het emotionele welzijn van kinderen, angst, sociale relaties en het gevoel van erbij te horen op school (OECD, 2019; OECD, 2023). Tegelijkertijd hebben snelle maatschappelijke veranderingen, waaronder digitalisering, migratie, veranderende gezinsstructuren en de langdurige gevolgen van de COVID-19-pandemie, de behoefte aan preventieve en vroegtijdige interventiebenaderingen binnen onderwijsinstellingen versterkt.



Europese instellingen erkennen steeds meer scholen als sleutelomgevingen voor het bevorderen van het welzijn, de veerkracht, inclusie en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Europese Commissie, 2023). De Raad Aanbeveling over Paden naar Schoolsucces benadrukt het belang van ondersteunende schoolomgevingen en een hele-schoolbenadering van welzijn, terwijl de Europese Kinder Garantie de noodzaak benadrukt om gelijke toegang tot mentale gezondheidszorg en inclusieve onderwijskansen voor alle kinderen te waarborgen, met name voor diegenen in kwetsbare situaties (Raad van de Europese Unie, 2022; Europese Commissie, 2021).

Tegelijkertijd opereren scholen in heel Europa in steeds complexere sociale contexten die worden gekenmerkt door snelle maatschappelijke veranderingen, digitalisering, migratie, gezinsinstabiliteit en groeiende diversiteit onder de studentenpopulaties. Deze ontwikkelingen creëren nieuwe eisen aan leraren, schoolleiders, psychologen, counselors en ouders, en benadrukken de behoefte aan innovatieve, op bewijs gebaseerde en praktijkgerichte benaderingen ter ondersteuning van het mentale welzijn van kinderen.



MindPlay Illustratie 1

Het MindPlay-project (2025-1-PL01-KA220-SCH-000360826), mede gefinancierd door het Erasmus+ Programma van de Europese Unie, pakt deze uitdagingen aan door de mentale welzijn



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

van kinderen van 5-9 jaar te verbeteren via de ontwikkeling van innovatieve educatieve, diagnostische en interventietools. Het project heeft als doel de competenties van leraren, opvoeders, schoolleiders en andere professionals te versterken op het gebied van preventie, vroege identificatie en ondersteuning voor kinderen die emotionele en gedragsproblemen ervaren.

Hoewel de uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid het uitgangspunt vormden voor deze behoefteanalyse, tonen de bevindingen consistent aan dat scholen praktische, preventiegerichte oplossingen nodig hebben in plaats van extra diagnostische systemen. In de partnerlanden benadrukten belanghebbenden vroege identificatie, lerarencompetenties, emotionele veerkracht, samenwerking tussen school en gezin en praktische klaslokaaltools als de belangrijkste prioriteiten voor het verbeteren van het welzijn van kinderen.

Werkpakket 2 (WP2) – In kaart brengen van competentiebehoeften – vormt een fundamenteel onderdeel van het project. Het primaire doel van dit werkpakket is om op bewijs gebaseerde informatie te verkrijgen over de competentie- en vaardigheidsbehoeften van belangrijke onderwijsbelanghebbenden, de meest significante risico's en uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid in scholen te identificeren, en bestaande praktijken, barrières en ondersteuningsbehoeften met betrekking tot het mentale welzijn van kinderen te verkennen. De bevindingen zijn bedoeld om de ontwikkeling van hoogwaardige, op maat gemaakte MindPlay-producten te informeren, waaronder trainingsprogramma's, diagnostische en educatieve spellen, interventieprocedures, integratieactiviteiten en strategische aanbevelingen voor scholen. Bovendien biedt het bewijs dat door WP2 is gegenereerd de basis voor de Europese MindPlay Competentie Matrix, die de geïdentificeerde bedreigingen, competentie-eisen, praktische vaardigheden en opleidingsprioriteiten consolideert. De matrix zal dienen als een mijlpaalproduct en de primaire bewijsbasis voor het ontwerp en de ontwikkeling van WP3-trainingscurricula, educatieve tools en implementatiebronnen.

Het onderzoek werd uitgevoerd in vijf Europese landen: België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië. Deze landen vertegenwoordigen diverse onderwijs-, culturele en sociale contexten, terwijl ze tegelijkertijd veel gemeenschappelijke uitdagingen op het gebied van de geestelijke gezondheid en het welzijn van kinderen ondervinden. De opname van meerdere nationale perspectieven maakt een uitgebreide begrip mogelijk van zowel gedeelde Europese trends als contextspecifieke behoeften.

Het huidige geconsolideerde rapport synthetiseert de bevindingen van nationale studies die in alle deelnemende landen zijn uitgevoerd. Het biedt een vergelijkende analyse van de perspectieven van leraren, schoolleiders, schoolpsychologen en -adviseurs,



ontwikkelingsspecialisten en ouders met betrekking tot de geestelijke gezondheidsbehoeften van kinderen, vroege identificatiepraktijken, competentiekloften, systemische barrières en verwachtingen met betrekking tot toekomstige MindPlay-tools.

Meer specifiek zijn de doelstellingen van dit geconsolideerde rapport:

- de meest voorkomende emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden te identificeren die kinderen van 5-9 jaar in de deelnemende landen beïnvloeden;
- de huidige praktijken met betrekking tot vroege identificatie en ondersteuning binnen onderwijsinstellingen te analyseren;
- de competentiebehoeften en prioriteiten voor professionele ontwikkeling onder onderwijsbelanghebbenden te verkennen;
- systemische barrières te identificeren die effectieve geestelijke gezondheidsbevordering en vroege interventie beperken;
- de verwachtingen van belanghebbenden met betrekking tot toekomstige MindPlay-producten en ondersteuningshulpmiddelen te onderzoeken;
- om op bewijs gebaseerde aanbevelingen te formuleren voor de ontwikkeling en implementatie van innovatieve, kindgerichte en praktijkgerichte oplossingen gericht op het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen.

De bevindingen die in dit rapport worden gepresenteerd, bieden een belangrijke bewijsbasis voor de volgende fasen van het MindPlay-project en dragen bij aan bredere Europese discussies over het versterken van de bevordering van de geestelijke gezondheid, preventie en vroege interventie binnen de instellingen voor primair onderwijs.



2. Methodologie

2.1 Onderzoeksontwerp

De studie heeft een mixed-method onderzoeksontwerp aangenomen, waarbij kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen zijn gecombineerd om een uitgebreid begrip te verkrijgen van de competentiebehoeften, bestaande praktijken, waargenomen risico's en ondersteuningsvereisten met betrekking tot het geestelijk welzijn van kinderen in het vroege primair onderwijs.

Een mixed-method benadering werd gekozen omdat deze de integratie van numerieke gegevens met de ervaringen, percepties en contextuele inzichten van de deelnemers mogelijk maakt, waardoor een rijker en genuanceerder begrip van het onderzochte fenomeen wordt geboden. Kwantitatieve gegevens maakten het mogelijk om gemeenschappelijke trends, prevalentiepercentages en patronen in de deelnemende landen te identificeren, terwijl kwalitatieve gegevens diepere inzichten boden in de ervaringen, uitdagingen, verwachtingen en aanbevelingen van belanghebbenden.

Het onderzoeksproces bestond uit twee complementaire componenten:

1. Bureauonderzoek

Elk partnerland voerde een beoordeling uit van relevante nationale en internationale literatuur, beleidsdocumenten, strategische kaders en bestaand onderzoek met betrekking tot de geestelijke gezondheid van kinderen, gedragsproblemen, vroege identificatiepraktijken en de bevordering van de geestelijke gezondheid binnen onderwijsinstellingen. Het bureauonderzoek bood contextuele informatie over de nationale onderwijssystemen en geestelijke gezondheidszorg en ondersteunde de interpretatie van empirische bevindingen.

2. Empirisch onderzoek

Empirische gegevens werden verzameld via gestructureerde online vragenlijsten die werden afgenomen bij vier belangrijke belanghebbende groepen die betrokken zijn bij het ondersteunen van het geestelijk welzijn van kinderen. De vragenlijsten omvatten zowel gesloten als open vragen.

Gesloten vragen genereerden kwantitatieve gegevens over:



- de frequentie en soorten geestelijke gezondheids- en gedragsproblemen die op scholen worden aangetroffen;
- bestaande identificatie- en ondersteuningspraktijken;
- competentiebehoeften van professionals;
- waargenomen systemische barrières;
- houdingen ten opzichte van potentiële MindPlay-producten en interventies.

Open vragen stelden deelnemers in staat om hun ervaringen uit te breiden, bestaande goede praktijken te beschrijven, uitdagingen te identificeren en aanbevelingen te formuleren met betrekking tot toekomstige ondersteuningsmaatregelen en projectproducten.

Kwantitatieve gegevens werden geanalyseerd met behulp van beschrijvende statistische methoden, waaronder frequenties, percentages en vergelijkende analyses tussen landen en belanghebbende groepen. Kwalitatieve antwoorden werden geanalyseerd met behulp van thematische analyse, waarbij antwoorden systematisch werden gecodeerd en gegroepeerd in terugkerende thema's en categorieën.

De combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen vergemakkelijkte de triangulatie van resultaten, verhoogde de betrouwbaarheid van interpretaties en ondersteunde de identificatie van zowel algemene Europese trends als land-specifieke kenmerken.

2.2 Deelnemende landen

De studie werd uitgevoerd in vijf Europese landen die deelnemen aan het MindPlay-project: België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië.

Deze landen vertegenwoordigen diverse educatieve, culturele, sociale en demografische contexten, terwijl ze tegelijkertijd gemeenschappelijke uitdagingen aangaan met betrekking tot de mentale gezondheid en het welzijn van kinderen.

De inclusie van meerdere nationale contexten maakte een vergelijkende analyse mogelijk van gedeelde en contextspecifieke behoeften, praktijken en uitdagingen. Bijzondere aandacht werd besteed aan de diversiteit van schoolpopulaties in de deelnemende landen. Sommige landen meldden bijvoorbeeld aanzienlijke aantallen kinderen met een migranten- of vluchtelingenachtergrond, terwijl andere de aanwezigheid van etnische minderheden of specifieke sociaaleconomische kwetsbaarheden benadrukten die het welzijn van kinderen beïnvloeden.



Het cross-nationale perspectief bood de mogelijkheid om gemeenschappelijke competentiebehoeften onder onderwijsprofessionals te identificeren, evenals om variaties in institutionele reacties, beschikbare ondersteuningssystemen en waargenomen prioriteiten voor toekomstige interventies te verkennen.

2.3 Doelgroepen

Het onderzoek richtte zich op vier belangrijke belanghebbende groepen die direct betrokken zijn bij het bevorderen, monitoren en ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen van 5-9 jaar binnen educatieve settings.

Leerkrachten

Basisschoolleraren die werken met kinderen van 5-9 jaar vormden de grootste deelnemersgroep. Vanwege hun dagelijkse interactie met kinderen spelen leraren een centrale rol in het observeren van gedrags- en emotionele veranderingen, het identificeren van vroege waarschuwingssignalen, het implementeren van preventieve activiteiten en het samenwerken met gezinnen en ondersteunende diensten.

Schoolleiders en Management

Schooldirecteuren en leden van schoolmanagementteams namen deel aan de studie om perspectieven te bieden op institutionele beleidsmaatregelen, organisatorische capaciteiten, bestaande ondersteuningsmechanismen, systemische barrières en strategische prioriteiten met betrekking tot het mentale welzijn van kinderen.

Schoolpsychologen, Adviseurs en Ontwikkelingsspecialisten

Deze belanghebbende groep omvatte schoolpsychologen, pedagogische adviseurs, speciale opvoeders en andere ontwikkelingsspecialisten die betrokken zijn bij het beoordelen, ondersteunen en monitoren van de sociale, emotionele en gedragsontwikkeling van kinderen. Hun deelname droeg bij aan gespecialiseerde professionele perspectieven over vroege identificatie, interventiepraktijken en ondersteuningsbehoeften.



Ouders

Ouders en voogden van kinderen van 5-9 jaar namen deel om de gezinspercepties met betrekking tot de emotionele en gedragsuitdagingen van kinderen, samenwerking met scholen, waargenomen ondersteuningsbehoeften en verwachtingen met betrekking tot toekomstige educatieve en preventieve hulpmiddelen vast te leggen.

De inclusie van meerdere belanghebbende groepen zorgde voor een holistisch begrip van het mentale welzijn van kinderen en maakte het mogelijk om perspectieven tussen thuis- en schoolomgevingen te vergelijken. Deze multi-perspectiefbenadering versterkte de validiteit van de bevindingen en ondersteunde de ontwikkeling van uitgebreide, belanghebbende-geïnformeerde aanbevelingen voor toekomstige MindPlay-interventies.

De bevindingen geven aan dat het welzijn van kinderen het beste wordt ondersteund door een preventieve, competentie-gebaseerde en schoolbrede aanpak. In plaats van zich uitsluitend te richten op het reageren op geestelijke gezondheidsproblemen, hebben onderwijssystemen praktische hulpmiddelen nodig die beschermende factoren versterken, zoals emotionele veerkracht, positieve relaties, vroege herkenning van opkomende moeilijkheden, betrokkenheid van gezinnen en ondersteunende leeromgevingen. Dit perspectief weerspiegelt de overkoepelende doelstellingen van het MindPlay-project en biedt de conceptuele basis voor de producten die in latere werkpakketten zijn ontwikkeld.

2.4 Gegevensverzameling en Analyse

De gegevensverzameling werd uitgevoerd via gestructureerde vragenlijsten die in de deelnemende landen werden afgenomen. De vragenlijsten waren ontworpen voor vier doelgroepen: leraren, schoolleiders, schoolpsychologen/adviseurs/ontwikkelingsspecialisten en ouders. Deze structuur stelde het onderzoek in staat om perspectieven van verschillende actoren die betrokken zijn bij de educatie, zorg en ondersteuning van kinderen vast te leggen.

De vragenlijsten omvatten zowel gesloten als open vragen. Gesloten vragen werden gebruikt om vergelijkbare kwantitatieve gegevens te verzamelen over de frequentie en soorten geestelijke gezondheids- en gedragsproblemen die bij kinderen werden waargenomen, bestaande vroege identificatiepraktijken, waargenomen competentieniveaus, opleidingsbehoeften, systemische barrières en verwachtingen met betrekking tot MindPlay-hulpmiddelen.



Open vragen stelden respondenten in staat om meer gedetailleerde uitleg, voorbeelden uit de praktijk en reflecties over hun behoeften en uitdagingen te geven. Deze antwoorden waren bijzonder belangrijk voor het begrijpen van de context achter de numerieke bevindingen en voor het identificeren van praktische aanbevelingen voor toekomstige MindPlay-producten.

Kwantitatieve gegevens werden beschrijvend geanalyseerd, met gebruik van frequenties, percentages en vergelijkende interpretatie tussen landen en belanghebbende groepen. Het doel was niet om statistisch representatieve conclusies voor elk nationaal onderwijsstelsel te produceren, maar om relevante patronen, gedeelde behoeften en terugkerende uitdagingen binnen het projectpartnerschap te identificeren.

Kwalitatieve reacties werden geanalyseerd door middel van thematische analyse. Reacties werden beoordeeld, gecodeerd en gegroepeerd in terugkerende thema's zoals emotionele regulatie, gedragsproblemen, conflicten met leeftijdsgenoten, samenwerking met ouders, tekort aan specialistische ondersteuning, werkdruk van leraren, behoeften aan vroege identificatie en verwachtingen met betrekking tot speelse hulpmiddelen. Dit proces maakte het mogelijk om gemeenschappelijke thema's tussen landen te identificeren, terwijl ook contextspecifieke inzichten behouden bleven.

De integratie van kwantitatieve en kwalitatieve bevindingen maakte triangulatie van resultaten mogelijk. Numerieke gegevens hielpen bij het identificeren van de schaal en frequentie van belangrijke problemen, terwijl kwalitatieve gegevens een dieper begrip boden van hoe deze problemen zich in de dagelijkse school- en gezinscontexten voordoen. Samen vormen deze bevindingen de bewijsbasis voor de ontwikkeling van MindPlay-trainingsprogramma's, diagnostische en interventiespellen, integratieactiviteiten en ondersteunend materiaal.





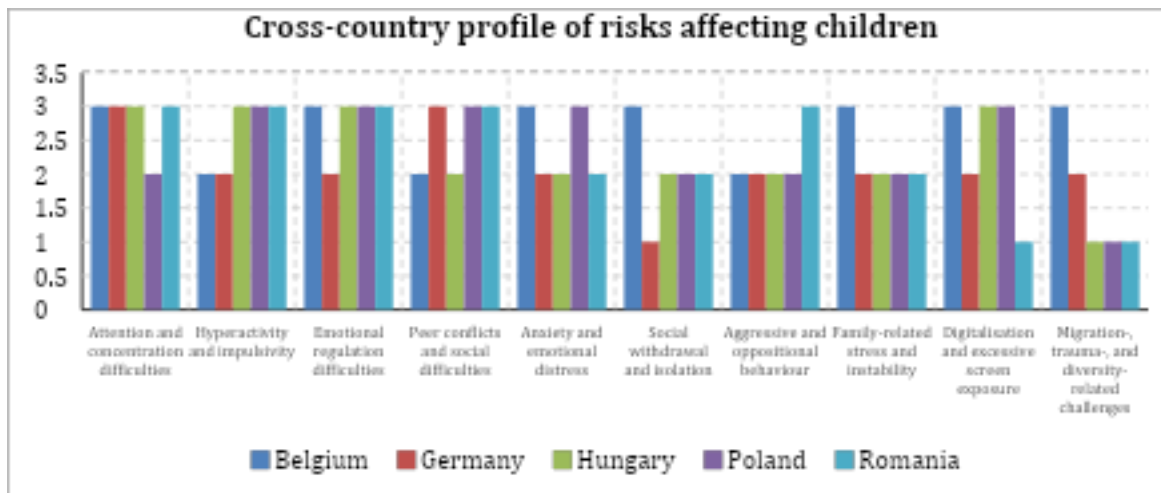
3. Vergelijkende Analyse van Bevindingen

3.1 Prevalentie en Typen van Geestelijke Gezondheidsproblemen

De bevindingen uit de vijf deelnemende landen tonen aan dat geestelijke gezondheids- en gedragsproblemen bij kinderen van 5-9 jaar worden gezien als een significante en groeiende zorg binnen onderwijsinstellingen. Ondanks de verschillen in onderwijssystemen en nationale contexten, rapporteerden belanghebbenden uit België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië opmerkelijk vergelijkbare patronen met betrekking tot de soorten problemen die bij jonge leerlingen worden waargenomen.

Docenten, schoolleiders, psychologen en ouders gaven consistent aan dat emotionele, gedrags- en sociale uitdagingen steeds gebruikelijker zijn geworden in de dagelijkse schoolpraktijk. Veel respondenten meldden dat ze dergelijke moeilijkheden dagelijks of wekelijks tegenkwamen, wat suggereert dat geestelijke gezondheidsproblemen geen uitzonderlijke gebeurtenissen meer zijn, maar eerder een integraal aspect van hedendaagse onderwijsomgevingen vormen.

Hoewel de prevalentie en relatieve belangrijkheid van specifieke moeilijkheden varieerden tussen landen, kwamen verschillende gemeenschappelijke categorieën consistent naar voren in alle nationale studies.



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Externaliserende Moeilijkheden

Externaliserende moeilijkheden behoorden tot de meest frequent gerapporteerde uitdagingen in alle deelnemende landen. Deze moeilijkheden manifesteren zich doorgaans door waarneembaar gedrag zoals agressie, impulsiviteit, oppositiegedrag, hyperactiviteit en verstorend gedrag.

Roemeense, Poolse en Hongaarse belanghebbenden benadrukten vooral hyperactiviteit, impulsief gedrag en agressieve reacties als belangrijke uitdagingen in het vroege basisonderwijs. Docenten meldden vaak emotionele uitbarstingen, moeilijkheden met het volgen van klasregels, een lage frustratietolerantie en oppositiegedrag dat de leerprocessen en relaties met leeftijdsgenoten verstoort.

Evenzo benadrukten Belgische deelnemers agressief gedrag en gedragsregulatieproblemen, vaak deze manifestaties koppeland aan negatieve ervaringen in de kindertijd, trauma, gezinsinstabiliteit of stress gerelateerd aan migratie. Duitse respondenten identificeerden ook gedragsproblemen en hyperactiviteit als veelvoorkomende zorgen die de dynamiek in de klas beïnvloeden.

In verschillende landen uitten de deelnemers hun bezorgdheid dat externaliserend gedrag vaak aanzienlijke emotionele en professionele eisen aan leraren stelt, die zich vaak onvoldoende voorbereid voelen om effectief te reageren op uitdagende situaties in de klas.

Tegelijkertijd erkenden belanghebbenden dat externaliserende symptomen over het algemeen gemakkelijker te herkennen zijn omdat ze zichtbaar zijn en direct invloed hebben op de werking van de klas. Kinderen die verstorend gedrag vertonen, krijgen daardoor eerder aandacht en ondersteuning dan degenen die minder zichtbare emotionele moeilijkheden ervaren.

Internaliserende Moeilijkheden

Internaliserende moeilijkheden kwamen naar voren als een andere belangrijke categorie van bezorgdheid in alle deelnemende landen. Deze moeilijkheden omvatten angst, verdriet, sociale terugtrekking, eenzaamheid, laag zelfbeeld, psychosomatische klachten en depressieve symptomen.

Belanghebbenden uit België, Roemenië, Polen en Hongarije benadrukten herhaaldelijk dat internaliserende moeilijkheden vaak onopgemerkt blijven omdat kinderen die emotionele stress ervaren, de klasactiviteiten niet verstoren. Angst, sociale terugtrekking, emotionele remming en



stil lijden werden vaak beschreven als verborgen problemen die lange tijd onopgemerkt kunnen blijven.

Belgische belanghebbenden besteedden bijzondere aandacht aan trauma-gerelateerde emotionele moeilijkheden bij kinderen uit kwetsbare, migranten- en vluchtelingenachtergronden. Ervaringen van ontheemding, verstoring van het gezin en blootstelling aan conflicten werden geïdentificeerd als belangrijke factoren die bijdragen aan de emotionele stress van kinderen.

Evenzo benadrukten Roemeense psychologen dat angst en emotionele moeilijkheden vaak worden onderschat door onderwijsprofessionals, terwijl Poolse deelnemers benadrukten dat verdriet, terugtrekking en een laag veerkracht steeds gebruikelijker worden bij jonge kinderen.

De bevindingen suggereren dat onderwijsprofessionals in alle landen extra ondersteuning nodig hebben bij het herkennen van subtiele indicatoren van emotionele stress en het onderscheiden van typische ontwikkelingsvariaties en signalen die verdere interventie vereisen.

Aandacht- en Concentratieproblemen

Aandacht- en concentratieproblemen behoorden tot de meest consistent gerapporteerde zorgen in alle deelnemende landen en kwamen naar voren als een van de meest voorkomende categorieën van geestelijke gezondheidsuitdagingen.

Duitse leraren identificeerden concentratieproblemen als het meest frequent waargenomen probleem onder leerlingen. Vergelijkbare bevindingen werden gerapporteerd in Roemenië, Hongarije, België en Polen, waar leraren een toenemend aantal kinderen beschrijven die moeite hebben met het behouden van aandacht, het volhouden van betrokkenheid bij leeractiviteiten, het voltooien van taken en het opvolgen van instructies.

Deelnemers associeerden deze moeilijkheden vaak met bredere maatschappelijke veranderingen, waaronder overmatige schermblootstelling, digitale overstimulatie, verminderde mogelijkheden voor vrij spel, gezinsstress en het versnelde tempo van het moderne leven.

Veel belanghebbenden uitten bezorgdheid dat kinderen steeds meer moeite hebben om aandacht te behouden tijdens klasactiviteiten en een lagere tolerantie tonen voor inspanning, uitgestelde beloning en langdurige cognitieve betrokkenheid.



Aandachtsproblemen werden ook vaak besproken in verband met hyperactiviteit en emotionele dysregulatie, wat suggereert dat deze uitdagingen vaak samen voorkomen in plaats van geïsoleerd te zijn.

Emotionele Regulatie Moeilijkheden

In alle vijf landen kwamen moeilijkheden met emotionele regulatie naar voren als een van de meest prominente en consistent gerapporteerde zorgen.

Docenten, schoolleiders en specialisten meldden dat veel kinderen moeite hebben met het herkennen, uiten en op een gepaste manier beheersen van emoties. Emotionele uitbarstingen, prikkelbaarheid, frustratie, impulsieve reacties en moeilijkheden met het omgaan met falen werden algemeen beschreven in alle nationale rapporten.

Poolse en Hongaarse belanghebbenden benadrukten vooral de verminderde frustratietolerantie van kinderen en hun beperkte vermogen om om te gaan met tegenslagen, kritiek of interpersoonlijke conflicten. Roemeense deelnemers identificeerden op vergelijkbare wijze emotionele dysregulatie als een grote uitdaging die zowel de deelname van leerlingen als de relaties met leeftijdsgenoten beïnvloedt.

Belgische respondenten benadrukten emotionele regulatie als het belangrijkste gebied dat extra professionele training vereist, terwijl Duitse deelnemers de behoefte aan praktische strategieën benadrukten om kinderen die emotionele stress ervaren te ondersteunen.

De bevindingen suggereren dat het versterken van de emotionele geletterdheid, zelfbewustzijn en zelfregulatievaardigheden van kinderen een centraal onderdeel zou moeten vormen van toekomstige preventieve interventies en educatieve programma's.

Vriendschapsconflicten en Sociale Moeilijkheden

Problemen met betrekking tot relaties met leeftijdsgenoten en sociale functioneren kwamen naar voren als een ander belangrijk aandachtspunt in alle deelnemende landen.

Docenten meldden vaak conflicten tussen leeftijdsgenoten, sociale uitsluiting, moeilijkheden bij het aangaan van vriendschappen, slechte conflictoplossingsvaardigheden en uitdagingen met betrekking tot samenwerking en groepsdeelname.



Roemeense en Poolse respondenten benadrukten vooral dat conflicten tussen leeftijdsgenoten veelvoorkomende gebeurtenissen zijn in vroege basisschoolklassen. Belgische deelnemers meldden zorgen over eenzaamheid, sociale isolatie en moeilijkheden met betrekking tot culturele en taalkundige diversiteit onder steeds heterogeenere studentenpopulaties.

Hongaarse belanghebbenden uitten hun bezorgdheid over de beperkte sociale competenties van kinderen en de verminderde mogelijkheden voor face-to-face interactie buiten schoolomgevingen, terwijl Duitse deelnemers groeiende sociale druk en interpersoonlijke moeilijkheden onder leerlingen meldden.

In alle landen benadrukten respondenten het belang van het bevorderen van sociale en emotionele competenties, het stimuleren van inclusieve klasomgevingen en het implementeren van preventieve activiteiten gericht op het versterken van relaties tussen leeftijdsgenoten en sociale cohesie.

Over het algemeen tonen de vergelijkende bevindingen aan dat de geestelijke gezondheidsuitdagingen van kinderen in Europa veelzijdig en met elkaar verbonden zijn. Externe gedragingen, interne moeilijkheden, aandachtproblemen, emotionele dysregulatie en problemen met leeftijdsgenoten komen vaak samen voor en beïnvloeden elkaar. Deze bevindingen benadrukken de noodzaak van uitgebreide, preventieve en relatiegerichte benaderingen die de sociale, emotionele en gedragsontwikkeling van kinderen op een geïntegreerde manier aanpakken.

Omgevings- en maatschappelijke factoren die het welzijn van kinderen beïnvloeden

Buiten individuele emotionele en gedragsproblemen benadrukten belanghebbenden in alle deelnemende landen een reeks bredere omgevings- en maatschappelijke factoren die een significante invloed hebben op de geestelijke gezondheid en het welzijn van kinderen. Hoewel het relatieve belang van deze factoren varieerde tussen nationale contexten, kwamen er verschillende gemeenschappelijke thema's consistent naar voren in de vijf landen.

Ouderlijke scheiding en familiale instabiliteit

Familiegerelateerde factoren werden vaak geïdentificeerd als belangrijke bepalende factoren voor de emotionele en gedragsmatige functioneren van kinderen. Deelnemers uit België, Duitsland, Polen, Roemenië en Hongarije meldden dat ouderlijke scheiding, echtscheiding,



familieconflicten en onstabiele gezinssituaties vaak een negatieve invloed hebben op het welzijn van kinderen.

Docenten en specialisten hebben opgemerkt dat kinderen die te maken hebben met gezinsinstabiliteit angst, emotionele ontregeling, concentratieproblemen, sociale terugtrekking, gedragsproblemen en verminderde betrokkenheid bij het leren kunnen vertonen. In Duitsland en België verwezen respondenten specifiek naar ouderlijke scheiding en kinderen die in meerdere huishoudens wonen als factoren die bijdragen aan emotionele stress en gedragsuitdagingen.

Belgische belanghebbenden benadrukten bovendien de impact van chronische gezinsstress, financiële moeilijkheden en negatieve ervaringen in de kindertijd, waaronder verwaarlozing en huiselijk geweld. In verschillende landen benadrukten respondenten het belang van nauwe samenwerking tussen scholen en gezinnen ter ondersteuning van kinderen die met moeilijke gezinsomstandigheden te maken hebben.

Migratie en Diversiteit

Migratie en toenemende diversiteit kwamen naar voren als bijzonder belangrijke thema's in België en Duitsland, hoewel respondenten uit andere landen ook verwezen naar kwesties met betrekking tot sociale inclusie, culturele diversiteit en kwetsbaarheid onder minderheidsgroepen.

Belgische belanghebbenden benadrukten de specifieke uitdagingen waarmee kinderen uit migranten- en vluchtelingenachtergronden worden geconfronteerd, waaronder ervaringen van oorlog, ontheemding, trauma, taalbarrières en culturele aanpassing. Evenzo meldden Duitse deelnemers dat scholen steeds meer kinderen uit diverse culturele en taalkundige achtergronden ondersteunen, wat vereist dat onderwijsprofessionals interculturele competenties en cultureel sensitieve benaderingen bezitten.

De bevindingen suggereren dat kinderen uit migranten-, vluchtelingen- en minderheidsgroepen mogelijk extra risico's lopen met betrekking tot sociale uitsluiting, emotionele stress en aanpassingsproblemen. Daarom hebben scholen zowel gespecialiseerde competenties als geschikte ondersteuningssystemen nodig om inclusieve en rechtvaardige onderwijssituaties te waarborgen.

Digitale welzijn en gebalanceerd technologiegebruik

Overmatig gebruik van digitale technologieën en langdurige schermblootstelling kwamen naar voren als een van de meest prominente maatschappelijke zorgen in alle deelnemende landen.



Belanghebbenden meldden consistent dat verhoogde schermtijd een negatieve invloed heeft op de aandacht, emotionele regulatie, sociale interacties en het algehele welzijn van kinderen. Leraren en ouders associeerden overmatige schermblootstelling vaak met kortere aandachtsspannen, verminderde concentratie, slaapproblemen, lagere frustratietolerantie en verminderde face-to-face communicatieve vaardigheden.

Deelnemers uit België, Hongarije en Polen uitten bijzondere bezorgdheid over digitale overstimulatie en de groeiende afhankelijkheid van digitale apparaten vanaf een steeds jongere leeftijd. Belgische respondenten verwezen naar het fenomeen van de "digitale oppas", waarbij digitale apparaten vaak worden gebruikt als een middel om het gedrag en de emoties van kinderen te reguleren.

In verschillende landen benadrukten deelnemers de noodzaak om de digitale veerkracht van kinderen te versterken, terwijl tegelijkertijd gebalanceerde levensstijlen worden bevorderd die vrij spel, sociale interactie, fysieke activiteit en mogelijkheden voor emotioneel leren omvatten.

Sociale druk en veranderende kindertijdervaringen

Belanghebbenden in alle landen beschrijven aanzienlijke veranderingen in de sociale omgevingen en ontwikkelingservaringen van kinderen. De deelnemers verwezen vaak naar toenemende prestatiedruk, academische druk, verminderde mogelijkheden voor vrij spel en het versnelde tempo van het hedendaagse leven.

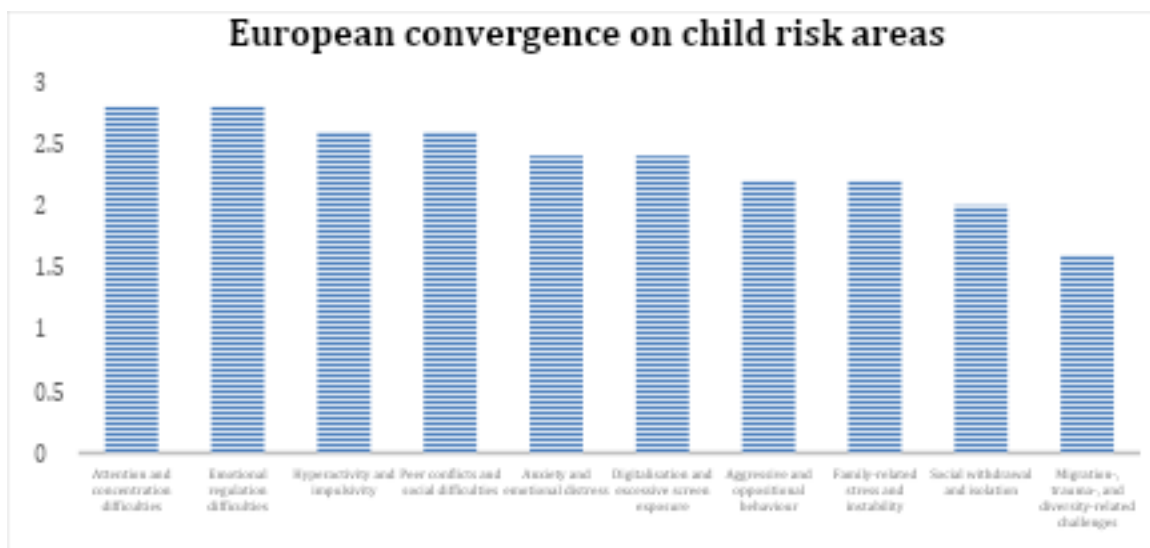
Poolse en Hongaarse respondenten benadrukten vooral de groeiende angst van kinderen voor falen, lage veerkracht en moeilijkheden bij het omgaan met uitdagingen en tegenslagen. Leraren meldden dat veel kinderen een verhoogde gevoeligheid voor kritiek vertonen, verminderd zelfvertrouwen hebben en beperkte copingstrategieën hebben wanneer ze geconfronteerd worden met frustratie of teleurstelling.

Bovendien uitten verschillende respondenten hun bezorgdheid dat kinderen vandaag de dag minder mogelijkheden hebben voor ongestructureerd spel, spontane sociale interactie en onafhankelijk probleemoplossend vermogen, wat allemaal als essentieel wordt beschouwd voor een gezonde sociale en emotionele ontwikkeling.

Over het algemeen geven de bevindingen aan dat het mentale welzijn van kinderen niet alleen wordt gevormd door individuele kenmerken, maar ook door bredere familie-, maatschappelijke, culturele en technologische contexten. Deze bevindingen versterken de noodzaak voor



holistische, preventieve en ecosysteemgerichte benaderingen die de meerdere invloeden erkennen die van invloed zijn op de sociale, emotionele en gedragsontwikkeling van kinderen.



3.2 Vroegtijdige identificatie en diagnostische praktijken

De bevindingen uit de vijf deelnemende landen tonen aan dat vroegtijdige identificatie van de emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden van kinderen algemeen wordt erkend als een essentieel onderdeel van het bevorderen van mentaal welzijn in onderwijsinstellingen. Belanghebbenden erkenden consistent dat tijdige herkenning en interventie de escalatie van moeilijkheden kunnen voorkomen en de ontwikkelings-, onderwijs- en psychosociale uitkomsten van kinderen aanzienlijk kunnen verbeteren.

Ondanks brede overeenstemming over het belang van vroegtijdige identificatie, onthullen de bevindingen aanzienlijke overeenkomsten in zowel de sterke punten als de beperkingen van de huidige praktijken in verschillende landen. Vier belangrijke thema's kwamen consistent naar voren in de nationale studies: de dominante afhankelijkheid van observatie, het gebrek aan gestandaardiseerde tools en procedures, variabiliteit in praktijken tussen scholen, en de centrale rol van leraren als eerste identificatoren van de moeilijkheden van kinderen.

Dominante afhankelijkheid van observatie



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

In alle deelnemende landen kwam observatie naar voren als de primaire methode die werd gebruikt om de emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden van kinderen te identificeren.

Docenten, schoolleiders, psychologen en ouders meldden consistent dat zorgen over het welzijn van kinderen het meest vaak worden vastgesteld door voortdurende observatie van het gedrag van kinderen, interacties, emotionele uitdrukkingen en deelname aan klasactiviteiten.

Deelnemers beschreven een verscheidenheid aan op observatie gebaseerde praktijken, waaronder:

- dagelijkse observatie in de klas;
- observatie tijdens spel en interacties met leeftijdsgenoten;
- het monitoren van de deelname van kinderen aan leeractiviteiten;
- informele gesprekken met kinderen;
- discussies onder schoolpersoneel;
- communicatie met ouders over gedragsveranderingen.

Roemeense scholen meldden een uitgebreid gebruik van voortdurende pedagogische observatie, emotionele cirkels en individuele gesprekken met kinderen. Evenzo benadrukten Hongaarse en Poolse belanghebbenden continue observatie in de klas als het belangrijkste mechanisme voor het herkennen van vroege waarschuwingssignalen. Belgische respondenten meldden ook een grote afhankelijkheid van observatie door leraren, vaak aangevuld met consultaties met psychologen en multidisciplinaire teams. Duitse leraren gaven ook aan dat dagelijkse observatie in de klas de belangrijkste bron van informatie is over het mentale welzijn van kinderen.

De bevindingen suggereren dat onderwijsprofessionals aanzienlijke vertrouwen hebben in hun professionele oordeel en dagelijkse interacties met kinderen. Deelnemers erkenden echter ook dat observatiepraktijken vaak informeel zijn en sterk afhankelijk van individuele ervaring en gevoeligheid.

Gebrek aan gestandaardiseerde hulpmiddelen en procedures

Een van de meest consistente bevindingen in alle nationale rapporten betreft het beperkte gebruik van geformaliseerde, gestandaardiseerde en op bewijs gebaseerde hulpmiddelen voor vroege identificatie.

In verschillende landen vertrouwen scholen voornamelijk op informele beoordelingen en professionele intuïtie in plaats van op systematische screeningsinstrumenten of gestructureerde



procedures. Roemeense respondenten meldden dat meer dan de helft van de leraren geen formele monitoringtools gebruikt, terwijl slechts een klein percentage van de scholen aangaf vroege identificatieprocedures te hebben vastgesteld. Vergelijkbare bevindingen kwamen naar voren in Polen, waar slechts een minderheid van de schoolleiders aangaf dat er formele protocollen bestaan voor het identificeren van mentale gezondheidsproblemen bij kinderen.

De Duitse studie onthulde dat bijna twee derde van de leraren geen specifieke hulpmiddelen of gestandaardiseerde procedures gebruikt bij het identificeren van mentale gezondheids- of gedragsproblemen. Belgische belanghebbenden meldden eveneens een tekort aan kindvriendelijke, non-verbale en tijdefficiënte screeningsinstrumenten die geschikt zijn voor jonge kinderen. Hongaarse deelnemers benadrukten ook dat identificatiepraktijken grotendeels afhankelijk zijn van individuele professionele ervaring in plaats van van gemeenschappelijke institutionele kaders.

Het ontbreken van gestandaardiseerde hulpmiddelen werd vaak geassocieerd met verschillende uitdagingen, waaronder:

- inconsistente identificatiepraktijken;
- vertraagde herkenning van minder zichtbare moeilijkheden;
- onzekerheid over doorverwijsbeslissingen;
- beperkte vergelijkbaarheid van observaties tussen professionals;
- moeilijkheden bij het documenteren en monitoren van de voortgang van kinderen.

Belanghebbenden in alle landen uitten een sterke behoefte aan praktische, op bewijs gebaseerde en gebruiksvriendelijke hulpmiddelen die in staat zijn om systematische vroege identificatie te ondersteunen zonder de administratieve last voor leraren te verhogen.

Variabiliteit Tussen Scholen

De bevindingen wijzen op aanzienlijke variabiliteit in de vroege identificatiepraktijken, zowel binnen als tussen de deelnemende landen.

Hoewel sommige scholen multidisciplinaire teams, gestructureerde doorverwijsroutes en regelmatige samenwerking met specialisten hebben opgezet, vertrouwen anderen bijna uitsluitend op de observaties van individuele leraren en informele communicatieprocessen.

Belgische scholen meldden bijvoorbeeld voorbeelden van multidisciplinaire samenwerking met psychologen, adviseurs en externe ondersteuningsdiensten, terwijl veel respondenten



tegelijkertijd ongelijkheden in de toegang tot dergelijke diensten benadrukten. Vergelijkbare ongelijkheden werden waargenomen in andere landen, waar de beschikbaarheid van schoolpsychologen, specialistische ondersteuning en institutionele procedures vaak afhankelijk is van lokale middelen en organisatorische capaciteiten.

De deelnemers merkten herhaaldelijk op dat de toegang van kinderen tot tijdige ondersteuning aanzienlijk kan variëren, afhankelijk van:

- de beschikbaarheid van specialistisch personeel;
- de prioriteiten van de schoolleiding;
- de institutionele cultuur;
- de ervaring en competenties van leraren;
- lokale ondersteuningsnetwerken en doorverwijssystemen.

Bijgevolg blijft de kwaliteit en consistentie van vroege identificatie vaak afhankelijk van individuele scholen en professionals, in plaats van gegarandeerd te worden door systematische institutionele benaderingen.

Docenten als Eerste Identificatoren

In alle deelnemende landen kwamen docenten naar voren als de primaire en belangrijkste actoren in het vroege identificatieproces.

Door hun voortdurende dagelijkse contact met kinderen zijn docenten uniek gepositioneerd om gedragsveranderingen, emotionele reacties, sociale interacties en ontwikkelingspatronen in de loop van de tijd te observeren. Deelnemers erkenden consequent docenten als de eerste professionals die waarschijnlijk vroege waarschuwingssignalen opmerken en verdere ondersteuningsprocessen in gang zetten.

Docenten meldden dat ze zorgen identificeerden door:

- veranderingen in gedrag of stemming;
- moeilijkheden in relaties met leeftijdsgenoten;
- afnemende schoolbetrokkenheid;
- emotionele uitbarstingen;
- terugtrekking of isolatie;
- veranderingen in deelname of functioneren in de klas.



Respondenten benadrukten echter ook dat de verantwoordelijkheid die aan leraren wordt opgelegd aanzienlijk is en vaak het niveau van training en ondersteuning overschrijdt dat momenteel beschikbaar is. Leraren in alle landen gaven aan onzeker te zijn over de interpretatie van waargenomen gedragingen, vooral bij het onderscheiden van leeftijdsgebonden ontwikkelingsvariaties en indicatoren van meer significante emotionele of mentale gezondheidsproblemen.

Veel deelnemers benadrukten dat van leraren niet verwacht moet worden dat zij kinderen diagnosticeren, maar eerder dat zij vroege waarschuwingssignalen herkennen, observaties documenteren, communicatie met gezinnen initiëren en indien nodig doorverwijzen naar gespecialiseerde diensten.

Over het algemeen tonen de vergelijkende bevindingen aan dat de praktijken voor vroege identificatie in de deelnemende landen worden gekenmerkt door sterke professionele betrokkenheid en uitgebreide afhankelijkheid van observaties door leraren, maar ook door beperkte standaardisatie en aanzienlijke variabiliteit in de uitvoering. Deze bevindingen benadrukken de noodzaak van toegankelijke, praktische en op bewijs gebaseerde hulpmiddelen die leraren ondersteunen bij het herkennen van vroege tekenen van moeilijkheden, de consistentie in verschillende onderwijssituaties versterken en tijdige interventie- en doorverwijsprocessen vergemakkelijken.

De resultaten ondersteunen sterk de ontwikkeling van MindPlay diagnostische en observatietools die zijn ontworpen om bestaande professionele praktijken aan te vullen, terwijl ze kindvriendelijk, niet-stigmatiserend en gemakkelijk te integreren zijn in dagelijkse onderwijssituaties.

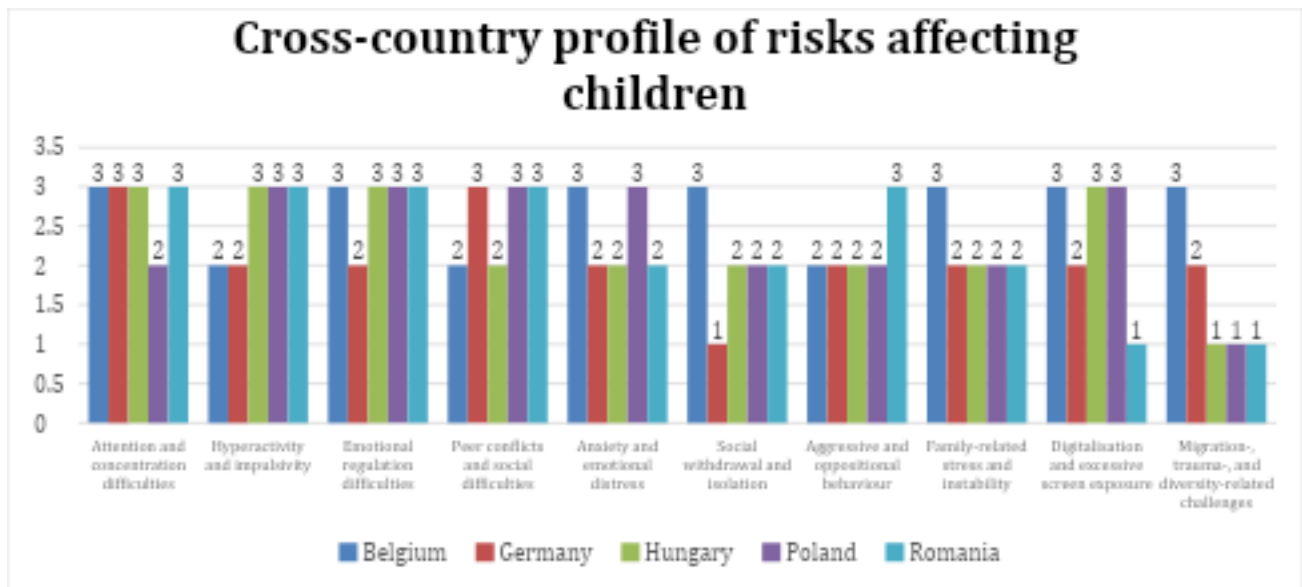
3.3 Behoeften aan competenties van onderwijsprofessionals

De bevindingen in alle deelnemende landen tonen aan dat onderwijsprofessionals het mentale welzijn van kinderen erkennen als een steeds belangrijker onderdeel van hun professionele verantwoordelijkheden. Tegelijkertijd meldden belanghebbenden consistent dat de bestaande initiële en bijscholingsmogelijkheden leraren en andere schoolprofessionals niet voldoende voorbereiden op de groeiende complexiteit van de emotionele, gedrags- en sociale behoeften van kinderen.

In België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië gaven respondenten een sterke behoefte aan praktische, op bewijs gebaseerde en gemakkelijk toepasbare professionele



ontwikkelingsmogelijkheden aan. Hoewel er enkele land specifieke verschillen naar voren kwamen, werden verschillende competentiegebieden consistent geïdentificeerd als prioriteiten in alle belanghebbende groepen.



Vroege identificatiecompetenties

Een van de meest opvallende bevindingen in alle nationale studies betreft de noodzaak om de competenties van professionals met betrekking tot vroege identificatie van mentale gezondheids- en gedragsproblemen te versterken.

Leraren en schoolleiders meldden onzekerheid over hun vermogen om onderscheid te maken tussen typische ontwikkelingsgedragingen en vroege waarschuwingssignalen van meer significante emotionele, gedrags- of psychologische moeilijkheden. Deelnemers uitten bijzondere bezorgdheid over het herkennen van minder zichtbare moeilijkheden, zoals angst, sociale terugtrekking, een laag zelfbeeld, trauma-gerelateerde symptomen en vroege tekenen van depressie.

Belanghebbenden gaven aan dat er behoefte is aan aanvullende competenties in:

- het herkennen van vroege tekenen van emotionele en gedragsproblemen;
- het onderscheiden van ontwikkelingsvariëaties van mogelijke geestelijke gezondheidsproblemen;



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

- het identificeren van internaliserende moeilijkheden die mogelijk verborgen blijven in klaslokalen;
- het systematisch observeren en documenteren van gedragsveranderingen;
- het monitoren van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen in de loop van de tijd;
- het nemen van weloverwogen beslissingen over doorverwijzingen naar gespecialiseerde diensten.

Deelnemers benadrukten consistent dat onderwijsprofessionals geen diagnostische competenties in de klinische zin zoeken, maar eerder praktische vaardigheden die hen in staat stellen om zorgen vroegtijdig te herkennen en passend te reageren binnen hun educatieve rol.

Ondersteuning bij Emotionele Regulatie

Ondersteuning van de emotionele regulatie van kinderen kwam naar voren als een van de belangrijkste competentiebehoeften die in alle landen zijn geïdentificeerd.

Docenten, schoolleiders, psychologen en ouders meldden dat veel kinderen moeite hebben met het herkennen, uiten en beheersen van emoties. Als gevolg hiervan uiten professionals een sterke behoefte aan praktische strategieën die hen in staat zouden stellen om de emotionele ontwikkeling van kinderen in alledaagse onderwijssituaties te ondersteunen.

Belanghebbenden hebben de volgende gebieden als prioriteiten geïdentificeerd:

- emotionele geletterdheid en emotioneel bewustzijn bevorderen;
- de zelfregulatievaardigheden van kinderen ondersteunen;
- kinderen helpen omgaan met frustratie en teleurstelling;
- veerkracht en copingstrategieën bevorderen;
- emotionele expressie op ontwikkelingsgeschikte manieren onderwijzen;
- empathie en perspectief nemen versterken.

Respondenten benadrukten herhaaldelijk de noodzaak van concrete klasactiviteiten, praktische hulpmiddelen en speelse methoden die in dagelijkse onderwijsroutines geïntegreerd kunnen worden. Emotionele regulatie werd consistent gezien als een kernpreventieve competentie die binnen het reguliere onderwijsproces moet worden ingebed, in plaats van alleen aan de orde te komen wanneer zich problemen voordoen.

Gedragsmanagement



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Gedragmanagement kwam naar voren als een andere belangrijke prioriteit voor professionele ontwikkeling in de deelnemende landen.

Onderwijsprofessionals meldden toenemende moeilijkheden bij het reageren op storend gedrag, agressie, impulsiviteit, hyperactiviteit en conflicten in de klas. Leraren gaven vaak gevoelens van onzekerheid en ontoereikendheid aan wanneer ze met uitdagende situaties werden geconfronteerd.

Deelnemers identificeerden competentiebehoeften met betrekking tot:

- het beheren van verstorend gedrag in de klas;
- reageren op uitdagend gedrag en emotionele ontregeling;
- het bevorderen van positief gedrag in de klas;
- het voorkomen en oplossen van conflicten;
- het ondersteunen van inclusieve klasomgevingen;
- het implementeren van preventieve benaderingen voor gedragmanagement.

In alle landen benadrukten respondenten sterk dat toekomstige trainingsprogramma's praktische oplossingen, casestudy's, simulaties en onmiddellijk toepasbare strategieën moeten prioriteren boven uitsluitend theoretische kennis.

Communicatie met ouders

Communicatie en samenwerking met ouders kwam naar voren als een van de sterkste en meest consistente thema's in alle nationale rapporten.

Docenten en schoolleiders meldden vaak moeilijkheden bij het aangaan van gesprekken met ouders over de emotionele of gedragsproblemen van kinderen. Veel respondenten beschrijven situaties waarin ouders ontkenning, defensiviteit, weerstand tegen doorverwijzingen of verschillende opvattingen over de behoeften van kinderen vertoonden.

Stakeholders identificeerden de volgende competentiebehoeften:

- het bespreken van gevoelige kwesties met ouders;
- het op een constructieve en niet-stigmatiserende manier communiceren van zorgen;
- het beheren van moeilijke gesprekken;
- het versterken van samenwerking op basis van partnerschap met gezinnen;
- het betrekken van kwetsbare of moeilijk te bereiken gezinnen;



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

- het communiceren over culturele en taalkundige verschillen;
- het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij preventieve activiteiten.

Verskillende deelnemers benadrukten dat effectieve communicatie met ouders vaak uitdagender is dan het identificeren van de moeilijkheden van kinderen zelf. Bijgevolg beschouwden veel respondenten communicatieve competenties als een van de belangrijkste gebieden voor toekomstige professionele ontwikkeling.

Crisisinterventie

Deelnemers uit alle landen gaven aan behoefte te hebben aan meer vertrouwen en competentie in het reageren op crisissituaties met kinderen.

Hoewel ernstige crises misschien niet vaak voorkomen in de dagelijkse schoolpraktijk, meldden onderwijsprofessionals onzekerheid over de juiste reacties wanneer kinderen aanzienlijke emotionele stress, agressief gedrag, zelfbeschadiging, trauma-reacties of tekenen van misbruik en verwaarlozing vertonen.

Belanghebbenden benadrukten de noodzaak van competenties met betrekking tot:

- reageren op emotionele crises en gedragsescala's;
- het herkennen van indicatoren van misbruik, verwaarlozing en trauma;
- het veilig en effectief beheren van crisissituaties;
- het implementeren van doorverwijsprocedures;
- samenwerken met gespecialiseerde diensten en externe instanties;
- het begrijpen van institutionele protocollen en beschermingsprocedures.

Belgische belanghebbenden benadrukten vooral trauma-geïnformeerde benaderingen en het reageren op kwetsbare kinderen, terwijl respondenten uit alle landen het belang van duidelijke interventieprocedures en toegang tot specialistische consultatie benadrukten.

Docent welzijn en zelfzorg

Een verdere belangrijke bevinding betreft het welzijn en de emotionele veerkracht van professionals.

Docenten en schoolpersoneel meldden vaak een aanzienlijke emotionele belasting die samenhangt met het ondersteunen van kinderen die te maken hebben met complexe emotionele,



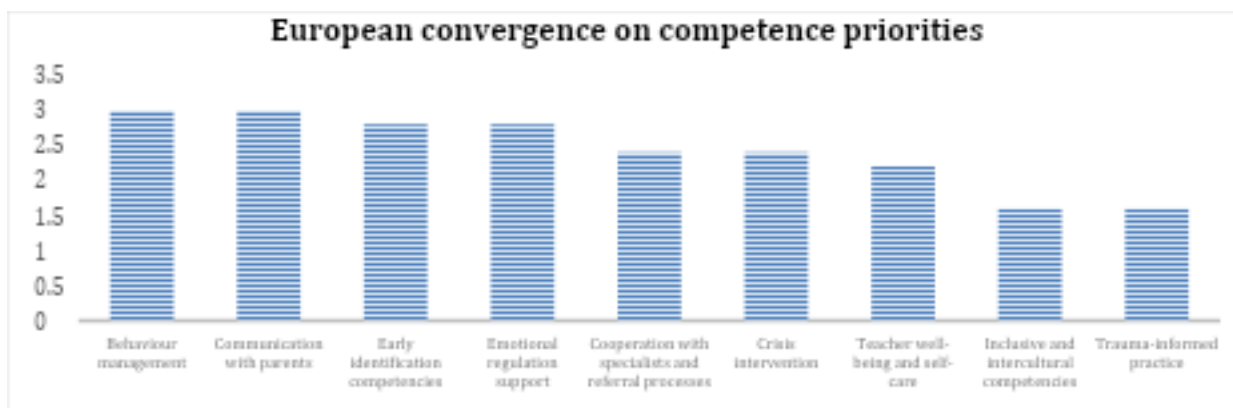
gedrags- en gezinsgerelateerde problemen. De deelnemers beschreven gevoelens van stress, hulpeloosheid, emotionele uitputting en professionele overbelasting.

Bijgevolg identificeerden de respondenten een behoefte aan meer ondersteuning op de gebieden van:

- stressmanagement;
- emotionele zelfregulatie;
- burn-outpreventie;
- het handhaven van professionele grenzen;
- zelfzorgstrategieën;
- ondersteuning door collega's en professionele supervisie;
- het opbouwen van persoonlijke veerkracht.

Belgische belanghebbenden benadrukten vooral de emotionele eisen die aan leraren worden gesteld, terwijl respondenten uit alle landen erkenden dat het welzijn van professionals direct invloed heeft op hun vermogen om de geestelijke gezondheid van kinderen effectief te ondersteunen.

Over het algemeen geven de bevindingen aan dat onderwijsprofessionals in heel Europa behoefte hebben aan uitgebreide, praktijkgerichte en op bewijs gebaseerde professionele ontwikkelingsmogelijkheden die zowel de behoeften van kinderen als het welzijn van de professionals zelf aanpakken. De geïdentificeerde competentiegebieden bieden een sterke basis voor de ontwikkeling van MindPlay-trainingsprogramma's en ondersteuningsmaterialen, zodat toekomstige projectresultaten direct inspelen op de uitgesproken behoeften van belanghebbenden en de dagelijkse professionele realiteit.



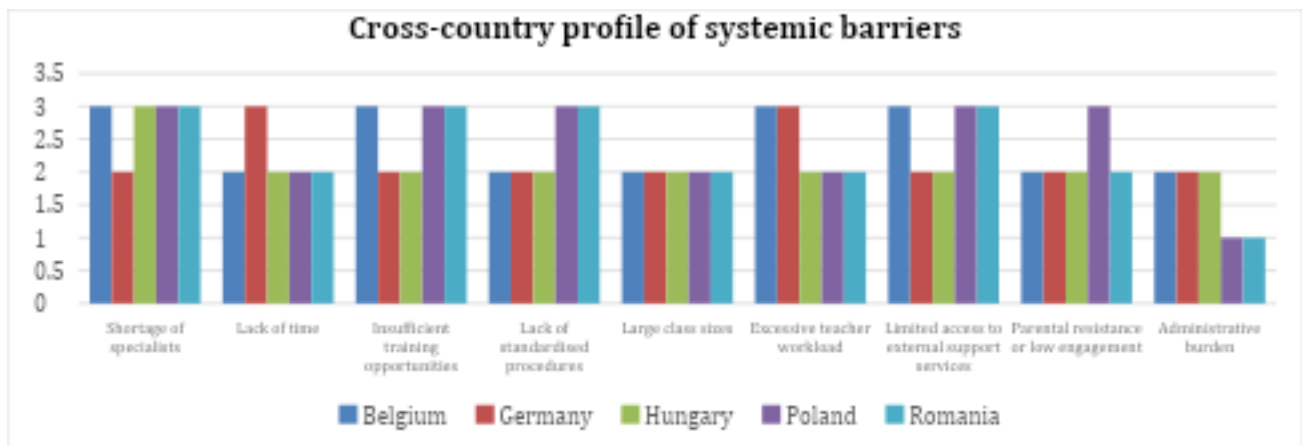
**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

3.4 Systemische Belemmeringen

De bevindingen uit alle deelnemende landen geven aan dat onderwijsprofessionals opereren binnen systemen die aanzienlijke structurele en organisatorische beperkingen ondervinden bij het aanpakken van de geestelijke gezondheid en het welzijn van kinderen. Hoewel de aard en omvang van deze belemmeringen varieert tussen nationale contexten, identificeerden belanghebbenden consequent verschillende systemische uitdagingen die de effectiviteit van preventie, vroege identificatie en interventie-inspanningen beperken.

De meest frequent gerapporteerde belemmeringen zijn onder andere een tekort aan specialistische ondersteuning, gebrek aan tijd, onvoldoende opleidingsmogelijkheden, afwezigheid van gestandaardiseerde procedures, grote klassen en een overmatige werkdruk voor leraren. Deze bevindingen suggereren dat het verbeteren van het geestelijk welzijn van kinderen niet alleen het versterken van individuele competenties vereist, maar ook het aanpakken van bredere systemische voorwaarden binnen onderwijsinstellingen.



Tekort aan Specialisten

Het tekort aan gespecialiseerde ondersteuningsmedewerkers kwam naar voren als een van de meest significante en consistent gerapporteerde belemmeringen in alle deelnemende landen.

Leraren, schoolleiders en ouders meldden vaak onvoldoende toegang tot schoolpsychologen, counselors, speciale opvoeders, ontwikkelingsspecialisten en externe geestelijke gezondheidsprofessionals. In veel gevallen waren bestaande specialisten verantwoordelijk voor



de ondersteuning van meerdere scholen tegelijkertijd, wat resulteerde in beperkte beschikbaarheid, vertraagde interventies en verminderde mogelijkheden voor preventief werk.

Roemeense belanghebbenden benadrukten vooral het gebrek aan schoolpsychologen en gespecialiseerde diensten, terwijl deelnemers uit Polen lange wachttijden voor beoordelingen en beperkte beschikbaarheid van professionele ondersteuning onder de aandacht brachten. Vergelijkbare zorgen werden gerapporteerd in Hongarije en Duitsland, waar respondenten onvoldoende toegang tot gespecialiseerde consultatie- en ondersteuningsdiensten beschreven.

Belgische deelnemers verwezen bovendien naar aanzienlijke druk op zowel schoolgebonden als externe ondersteuningssystemen, waarbij veel scholen aanzienlijke vertragingen ervoeren tussen het identificeren van de moeilijkheden van kinderen en het verkrijgen van passende professionele hulp.

In verschillende landen uitten belanghebbenden hun bezorgdheid dat de beperkte specialistische capaciteit vaak extra verantwoordelijkheden legt bij leraren, die zich mogelijk onvoldoende voorbereid voelen om complexe emotionele en gedragsbehoeften aan te pakken zonder adequate professionele ondersteuning.

Tekort aan tijd

Tekort aan tijd werd geïdentificeerd als een belangrijke belemmering voor effectieve geestelijke gezondheidsbevordering en vroege interventie in alle deelnemende landen.

Docenten en schoolleiders meldden consistent dat concurrerende curriculumvereisten, administratieve verplichtingen en organisatorische verantwoordelijkheden de mogelijkheden voor preventief en ondersteunend werk met kinderen aanzienlijk beperken.

Deelnemers beschreven moeilijkheden bij het vinden van voldoende tijd voor:

- systematische observatie en documentatie;
- individuele gesprekken met kinderen;
- communicatie en samenwerking met ouders;
- implementatie van preventieve activiteiten;
- samenwerking met collega's en specialisten;
- reflectie en follow-up met betrekking tot geïdentificeerde zorgen.



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De Duitse schoolleiders identificeerden een gebrek aan tijd als een van de grootste barrières voor het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen. Vergelijkbare zorgen werden geuit in Roemenië, Polen, Hongarije en België, waar respondenten benadrukten dat preventief werk vaak wordt overschaduwd door onmiddellijke academische en organisatorische eisen.

De bevindingen suggereren dat scholen vaak in een reactieve in plaats van een preventieve modus opereren, en moeilijkheden pas aanpakken zodra ze zichtbaar of ernstig worden.

Onvoldoende Training

In alle deelnemende landen meldden belanghebbenden dat de bestaande voor- en nascholingsmogelijkheden educatieve professionals niet voldoende voorbereiden op de steeds complexere geestelijke gezondheidsbehoeften van kinderen.

Docenten gaven vaak gevoelens van onzekerheid en ontoereikendheid aan bij het reageren op emotionele, gedrags- of sociale moeilijkheden. De deelnemers gaven consistent aan dat er behoefte is aan meer gespecialiseerde en praktische trainingsmogelijkheden met betrekking tot:

- vroegtijdige identificatie van geestelijke gezondheidsproblemen;
- ondersteuning bij emotionele regulatie;
- gedragsmanagement;
- crisisinterventie;
- communicatie met ouders;
- trauma-geïnformeerde praktijken;
- inclusieve onderwijsbenaderingen.

Respondenten uit verschillende landen benadrukten dat de beschikbare training vaak te theoretisch is en onvoldoende is verbonden met de dagelijkse realiteit in de klas. Als gevolg hiervan gaven belanghebbenden sterke voorkeuren aan praktijkgerichte training op basis van casestudy's, simulaties, concrete voorbeelden en onmiddellijk toepasbare strategieën.

De bevindingen geven aan dat het versterken van professionele competenties door middel van continue, op bewijs gebaseerde en praktijkgerichte training een belangrijke prioriteit voor onderwijssystemen zou moeten zijn.

Gebrek aan gestandaardiseerde procedures



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De afwezigheid van duidelijke en gestandaardiseerde procedures voor het identificeren, documenteren, doorverwijzen en ondersteunen van kinderen met mentale gezondheidsproblemen kwam naar voren als een andere belangrijke systemische uitdaging.

In verschillende landen meldden deelnemers aanzienlijke variabiliteit in institutionele praktijken, waarbij veel scholen voornamelijk vertrouwden op informele benaderingen en individuele professionele oordelen.

Belanghebbenden benadrukten verschillende uitdagingen die samenhangen met het gebrek aan standaardisatie:

- inconsistente identificatiepraktijken;
- onzekerheid over doorverwijsroutes;
- onduidelijke rollen en verantwoordelijkheden;
- gefragmenteerde communicatie tussen professionals;
- moeilijkheden bij het volgen van de voortgang van kinderen in de loop van de tijd.

Roemeense en Poolse respondenten benadrukten vooral de beperkte beschikbaarheid van formele protocollen voor vroege identificatie en interventie, terwijl Duitse en Hongaarse deelnemers vergelijkbaar meldden dat ze afhankelijk waren van informele en schoolspecifieke procedures. Belgische belanghebbenden benadrukten de noodzaak van gestructureerde, kindvriendelijke hulpmiddelen en duidelijkere ondersteuningspaden.

Deelnemers benadrukten consistent het belang van het opzetten van systematische, op bewijs gebaseerde procedures die meer consistente en eerlijke reacties in verschillende onderwijssituaties kunnen ondersteunen.

Grote klassen

Grote klassen werden geïdentificeerd als een belangrijke belemmering voor het bieden van individuele ondersteuning aan kinderen die emotionele of gedragsproblemen ervaren.

Docenten meldden dat overvolle klaslokalen de mogelijkheden voor:

- individuele observatie en ondersteuning;
- betekenisvolle interactie met kinderen;
- implementatie van preventieve activiteiten;
- gedifferentieerd onderwijs;



- tijdige reacties op de emotionele behoeften van kinderen verminderen.

Deelnemers uit Roemenië, Polen en Duitsland benadrukten vooral de uitdagingen die gepaard gaan met het ondersteunen van steeds diverser wordende studentenpopulaties binnen grote klassen. Leraren meldden vaak dat het beheren van de dynamiek in de klas, terwijl ze tegelijkertijd aandacht besteden aan de emotionele behoeften van individuele kinderen, een aanzienlijke professionele uitdaging vormt.

De bevindingen suggereren dat de klasgrootte direct invloed heeft op de capaciteit van professionals om ondersteunende relaties op te bouwen, het welzijn van kinderen te monitoren en tijdige interventies te bieden.

Werkbelasting van leraren

Een overmatige werkbelasting kwam naar voren als een van de meest wijdverspreide systemische barrières die in de studie zijn geïdentificeerd.

In alle deelnemende landen beschreven leraren toenemende professionele eisen die niet alleen verband hielden met onderwijstaken, maar ook met administratieve taken, communicatie met ouders, documentatievereisten en het reageren op de steeds complexere sociale en emotionele behoeften van kinderen.

Deelnemers rapporteerden vaak:

- administratieve overbelasting;
- concurrerende professionele verantwoordelijkheden;
- emotionele uitputting;
- moeilijkheden bij het balanceren van meerdere rollen;
- beperkte mogelijkheden voor reflectie en zelfzorg.

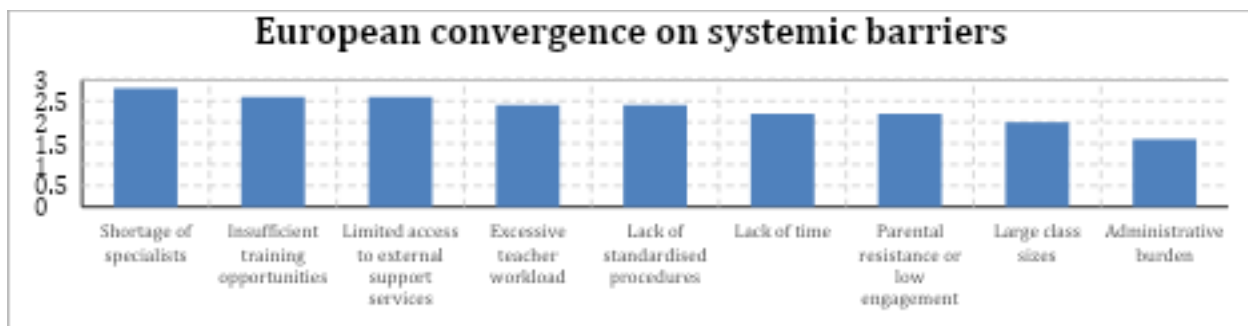
Belgische belanghebbenden, in het bijzonder, benadrukten de aanzienlijke emotionele belasting die leraren ervaren bij het werken met kwetsbare kinderen en gezinnen. Vergelijkbare zorgen werden in alle landen geuit, waarbij veel respondenten aangaven dat een hoge werkdruk zowel het professionele welzijn als de kwaliteit van de ondersteuning aan kinderen negatief beïnvloedt.

De bevindingen suggereren dat de werkdruk van leraren niet alleen als een organisatorisch probleem moet worden erkend, maar ook als een belangrijke factor die de duurzaamheid en



effectiviteit van schoolgebaseerde inspanningen voor de bevordering van de geestelijke gezondheid beïnvloedt.

Over het algemeen toont de vergelijkende analyse aan dat onderwijsprofessionals in heel Europa talrijke systemische barrières ondervinden die hun vermogen om de geestelijke welzijn van kinderen effectief te bevorderen, beperken. Het aanpakken van deze barrières vereist gecoördineerde inspanningen op institutioneel, beleids- en systeemniveau, naast de ontwikkeling van praktische tools en ondersteuningsmechanismen die realistisch, toegankelijk en compatibel zijn met de dagelijkse realiteit van de onderwijspraktijk.



3.5 School–Gezins Samenwerking

School–gezins samenwerking kwam naar voren als een van de sterkste en meest consistente thema's in alle deelnemende landen. Belanghebbenden erkenden unaniem dat het geestelijk welzijn van kinderen niet effectief kan worden ondersteund door scholen of gezinnen die onafhankelijk handelen. In plaats daarvan vereist het bevorderen van de sociale, emotionele en gedragsontwikkeling van kinderen sterke, vertrouwensvolle en samenwerkende partnerschappen tussen onderwijsinstellingen en gezinnen.

In België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië beschrijven respondenten consequent ouders als essentiële partners in de processen van preventie, vroege identificatie, interventie en voortdurende ondersteuning. Tegelijkertijd benadrukten deelnemers talrijke uitdagingen die effectieve samenwerking tussen scholen en gezinnen blijven belemmeren.

Belang van Partnerschap-gebaseerde Samenwerking



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Belanghebbenden in alle landen benadrukten dat effectieve ondersteuning van de geestelijke gezondheid van kinderen afhankelijk is van regelmatige communicatie, wederzijds vertrouwen, gedeelde verantwoordelijkheid en gecoördineerde actie tussen scholen en gezinnen.

Leraren en specialisten merkten op dat ouders waardevolle kennis bezitten over de emotionele werking van kinderen, gedrag thuis, gezinsomstandigheden en ontwikkelingsgeschiedenis. Evenzo erkenden ouders de belangrijke rol van scholen bij het observeren van het dagelijkse functioneren van kinderen in peer groepen en gestructureerde onderwijssituaties.

Deelnemers benadrukten consequent dat het combineren van informatie uit thuis- en schoolomgevingen mogelijk maakt:

- eerder identificatie van opkomende moeilijkheden;
- meer omvattend begrip van de behoeften van kinderen;
- beter geïnformeerde interventiebeslissingen;
- grotere consistentie in ondersteuningsstrategieën;
- verbeterde ontwikkelingsresultaten voor kinderen.

Verskillende respondenten benadrukten dat veel emotionele en gedragsproblemen alleen zichtbaar worden in specifieke contexten. Ouders meldden bijvoorbeeld vaak dat zij emotionele nood, angst of gedragsproblemen vooral thuis waarnemen, terwijl leraren vaak problemen signaleren die te maken hebben met interacties met leeftijdsgenoten, gedrag in de klas of betrokkenheid bij het leren.

De bevindingen ondersteunen daarom het belang van het opzetten van systematische kanalen voor informatie-uitwisseling tussen scholen en gezinnen.

Communicatie-uitdagingen

Ondanks de brede erkenning van het belang van samenwerking, werd de communicatie tussen scholen en gezinnen vaak als uitdagend beschreven.

Leraren en schoolleiders in alle landen meldden moeilijkheden bij het bespreken van gevoelige onderwerpen met betrekking tot de emotionele, gedragsmatige of ontwikkelingsproblemen van kinderen. Deelnemers beschreven zorgen over:

- ontkenning of bagatellisering van problemen door ouders;
- defensieve reacties van ouders;



- angst om kinderen of gezinnen te stigmatiseren;
- verschillende percepties met betrekking tot de behoeften van kinderen;
- beperkte betrokkenheid van ouders bij ondersteuningsprocessen.

Communicatie over zorgen met betrekking tot geestelijke gezondheid werd consequent als bijzonder uitdagend geïdentificeerd. Veel professionals uitten onzekerheid over hoe ze zorgen op een constructieve, niet-oordelende en partnerschapsgerichte manier konden uiten.

Poolse belanghebbenden benadrukten vooral de ontkenning van ouders en de terughoudendheid om extra ondersteuning te zoeken als belangrijke barrières voor effectieve interventie. Vergelijkbare bevindingen kwamen naar voren in Roemenië, Duitsland en Hongarije, waar respondenten vaak situaties beschrijven waarin scholen en gezinnen verschillende opvattingen hadden over de moeilijkheden van kinderen.

Tegelijkertijd meldden ouders die aan de studie deelnamen over het algemeen hoge niveaus van vertrouwen in scholen en toonden ze bereidheid om samen te werken met onderwijsprofessionals. Deze discrepantie suggereert dat communicatiebarrières mogelijk niet noodzakelijk voortkomen uit een gebrek aan ouderlijke interesse, maar eerder verschillen in verwachtingen, communicatiestijlen of eerdere ervaringen weerspiegelen.

Barrières voor Effectieve Samenwerking

Verskillende veelvoorkomende barrières voor effectieve samenwerking tussen school en gezin kwamen naar voren in de deelnemende landen.

Deze omvatten:

- ouderlijke ontkenning of weerstand;
- beperkte beschikbaarheid van ouders door werk- en gezinsverantwoordelijkheden;
- onvoldoende communicatie mogelijkheden;
- gebrek aan vertrouwen tussen scholen en gezinnen;
- stigma rond geestelijke gezondheidsproblemen;
- culturele en taalkundige verschillen;
- verschillende verwachtingen met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen en onderwijsverantwoordelijkheden.

Belgische belanghebbenden benadrukten bovendien de uitdagingen met betrekking tot migratie, culturele diversiteit en taalbarrières, vooral bij het werken met vluchtelingen- en



migrantengezinnen. Duitse deelnemers meldden eveneens een toenemende diversiteit binnen schoolgemeenschappen en benadrukten de noodzaak van cultureel gevoelige communicatiestrategieën.

In verschillende landen benadrukten deelnemers dat gezinnen die sociale kwetsbaarheid, economische moeilijkheden, migratiegerelateerde uitdagingen of complexe gezinssituaties ervaren, mogelijk extra ondersteuning en op maat gemaakte betrokkenheidsstrategieën nodig hebben.

Ouderlijke Betrokkenheid bij Preventie en Ondersteuning

De bevindingen geven aan dat belanghebbenden sterk pleiten voor een grotere betrokkenheid van ouders bij preventieve en geestelijke gezondheidsbevorderende activiteiten.

Ouders in alle landen toonden interesse in het ontvangen van aanvullende informatie, begeleiding en praktische ondersteuning met betrekking tot:

- de emotionele ontwikkeling van kinderen;
- het herkennen van vroege waarschuwingssignalen;
- het ondersteunen van emotionele regulatie thuis;
- het beheren van het gebruik van digitale media;
- het versterken van de ouder-kindrelaties;
- het bevorderen van veerkracht en sociale vaardigheden.

Docenten en schoolleiders benadrukten eveneens het belang van het betrekken van ouders, niet alleen wanneer er problemen ontstaan, maar ook als actieve partners in preventieve activiteiten gericht op het bevorderen van het algehele welzijn van kinderen.

Deelnemers stelden voor dat workshops, informatiematerialen, praktische richtlijnen en gedeelde school-familieactiviteiten de ouderlijke competenties zouden kunnen versterken en meer samenwerkende relaties zouden kunnen bevorderen.

Gevolgen voor MindPlay

De bevindingen tonen duidelijk aan dat samenwerking tussen school en gezin een cruciaal onderdeel vormt van effectieve geestelijke gezondheidsbevordering in het vroege basisonderwijs.



Toekomstige MindPlay-producten moeten zich daarom niet uitsluitend richten op kinderen en onderwijsprofessionals, maar ook actief gezinnen ondersteunen met toegankelijke, praktische en op bewijs gebaseerde middelen.

Belanghebbenden in alle landen toonden bijzondere interesse in:

- oudergerichte onderwijsmaterialen;
- praktische richtlijnen voor het ondersteunen van de emotionele ontwikkeling van kinderen;
- communicatietools die de dialoog tussen scholen en gezinnen vergemakkelijken;
- activiteiten die gezamenlijke betrokkenheid van ouders en kinderen bevorderen;
- middelen die zich richten op digitale welzijn en emotionele regulatie.

Over het geheel genomen suggereren de vergelijkende bevindingen dat het versterken van school-gezinspartnerschappen als een belangrijke strategische prioriteit moet worden beschouwd voor het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen. Het opbouwen van vertrouwensvolle, inclusieve en samenwerkende relaties tussen scholen en gezinnen heeft het potentieel om vroege identificatie te verbeteren, de effectiviteit van interventies te vergroten en bij te dragen aan meer holistische en duurzame ondersteuningssystemen voor kinderen.

3.6 Milieu- en maatschappelijke factoren die het welzijn van kinderen beïnvloeden

De bevindingen in de vijf deelnemende landen tonen aan dat het mentale welzijn van kinderen niet alleen wordt beïnvloed door individuele kenmerken en schoolgerelateerde factoren, maar ook door bredere milieu-, maatschappelijke en familiale contexten. Belanghebbenden benadrukten consistent dat de hedendaagse kindertijd wordt gevormd door snelle sociale veranderingen, evoluerende gezinsstructuren, digitalisering, migratie en toenemende maatschappelijke druk, die allemaal belangrijke implicaties hebben voor de emotionele, sociale en gedragsontwikkeling van kinderen.

Hoewel de relatieve belangrijkheid van deze factoren varieerde tussen landen, kwamen er verschillende gemeenschappelijke thema's consistent naar voren in de nationale studies.

Gezondheid van het gezin

Gezinsstress kwam naar voren als een van de meest significante contextuele factoren die het welzijn van kinderen beïnvloeden in alle deelnemende landen.



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Docenten, schoolleiders, psychologen en ouders meldden dat de emotionele en gedragsmatige functioneren van kinderen sterk wordt beïnvloed door de algehele gezinsomgeving. Respondenten verwezen vaak naar de impact van:

- ouderlijke stress en burn-out;
- financiële moeilijkheden;
- gezinsconflicten;
- onstabiele leefomstandigheden;
- moeilijkheden met de mentale gezondheid van ouders;
- beperkte gezinstijd door werkverplichtingen.

Belgische belanghebbenden benadrukten vooral de effecten van chronische stress, sociaaleconomische moeilijkheden en negatieve ervaringen in de kindertijd op de emotionele functioneren van kinderen. Vergelijkbare zorgen werden gerapporteerd in Roemenië, Polen, Hongarije en Duitsland, waar deelnemers gezinsstress beschrijven als een belangrijke bijdragende factor aan angst, gedragsproblemen, concentratieproblemen en emotionele dysregulatie bij kinderen.

In verschillende landen benadrukten belanghebbenden dat scholen steeds vaker kinderen tegenkomen die worden beïnvloed door complexe gezinssituaties, wat de noodzaak voor holistische en gezinsgevoelige benaderingen van geestelijke gezondheidsbevordering versterkt.

Ouderlijke scheiding en familiale instabiliteit

Ouderlijke scheiding, echtscheiding en bredere gezinsinstabiliteit werden vaak geïdentificeerd als belangrijke risicofactoren die de mentale welzijn van kinderen beïnvloeden.

Deelnemers uit alle landen meldden dat kinderen die veranderingen in gezinsstructuren ervaren, een scala aan emotionele en gedragsmatige reacties kunnen vertonen, waaronder:

- angst en emotionele onzekerheid;
- verdriet en terugtrekking;
- gedragsproblemen en agressie;
- concentratieproblemen;
- verminderde schoolbetrokkenheid;
- moeilijkheden in relaties met leeftijdsgenoten.



Duitse respondenten benadrukten specifiek de uitdagingen die verband houden met kinderen die na ouderlijke scheiding in meerdere huishoudens leven. Belgische belanghebbenden benadrukten op soortgelijke wijze de impact van gezinsverstoring, huiselijk conflict en instabiliteit op de emotionele veiligheid en algehele functioneren van kinderen.

De bevindingen suggereren dat gezinsovergangen bijzonder gevoelige periodes kunnen vertegenwoordigen waarin kinderen extra emotionele ondersteuning nodig hebben, zowel binnen het gezin als op school.

Diversiteit, inclusie en culturele aanpassing

Migratie en toenemende diversiteit kwamen naar voren als bijzonder belangrijke thema's in België en Duitsland, hoewel kwesties met betrekking tot inclusie, culturele diversiteit en sociale kwetsbaarheid ook in andere landen duidelijk waren.

Belgische belanghebbenden meldden dat scholen steeds meer ondersteuning bieden aan kinderen uit migranten- en vluchtelingenachtergronden die mogelijk oorlog, ontheemding, verlies, trauma en significante levensovergangen hebben meegemaakt. De deelnemers beschrijven uitdagingen met betrekking tot:

- taalbarrières;
- culturele aanpassing;
- sociale inclusie;
- trauma-gerelateerde emotionele moeilijkheden;
- onderbroken onderwijservaringen.

Evenzo benadrukten Duitse belanghebbenden de groeiende diversiteit binnen schoolpopulaties en benadrukten de noodzaak van cultureel sensitieve onderwijsmethoden en verbeterde interculturele competenties onder professionals.

Deelnemers uit verschillende landen benadrukten dat diversiteit niet alleen als een uitdaging moet worden erkend, maar ook als een waardevolle bron die educatieve gemeenschappen verrijkt. Ze erkenden echter ook dat kinderen uit migranten-, vluchtelingen- en minderheidsgroepen mogelijk extra ondersteuning nodig hebben om een succesvolle integratie, inclusie en emotioneel welzijn te waarborgen.



Digitale welzijn en gebalanceerd technologiegebruik

Digitalisering en overmatige schermblootstelling zijn naar voren gekomen als een van de meest prominente maatschappelijke zorgen in alle deelnemende landen.

Belanghebbenden meldden consistent dat kinderen steeds meer tijd doorbrengen met digitale apparaten, vaak vanaf een zeer jonge leeftijd. Leraren, ouders en specialisten uitten hun bezorgdheid over de mogelijke impact van overmatig schermgebruik op de ontwikkeling en het welzijn van kinderen.

In alle landen associeerden deelnemers overmatige schermblootstelling met:

- verminderde aandachtsspanne en concentratie;
- emotionele dysregulatie;
- lagere frustratietolerantie;
- slaapproblemen;
- verminderde face-to-face sociale interacties;
- moeilijkheden bij het ontwikkelen van sociale competenties;
- toegenomen afhankelijkheid van digitale stimulatie.

Belgische, Hongaarse en Poolse belanghebbenden benadrukten vooral de zorgen over digitale overstimulatie en overmatige afhankelijkheid van digitale apparaten in het dagelijks gezinsleven. Belgische respondenten verwezen naar het fenomeen van de "digitale oppas", waarbij digitale apparaten vaak worden gebruikt om kinderen bezig te houden of te kalmeren.

Tegelijkertijd erkenden de deelnemers dat digitale technologieën ook waardevolle educatieve kansen bieden wanneer ze op de juiste manier worden gebruikt. Daarom benadrukten belanghebbenden het belang van het bevorderen van een evenwichtig en verantwoordelijk digitaal gebruik in plaats van te pleiten voor een volledige beperking.

Sociale druk en veranderende kindertijdervaringen

Deelnemers uit alle landen meldden aanzienlijke veranderingen in de dagelijkse ervaringen en sociale omgevingen van kinderen.

Belanghebbenden verwezen vaak naar toenemende sociale en academische druk, versnelde levensstijlen en verminderde mogelijkheden voor vrij spel en spontane sociale interactie. Veel respondenten uitten hun bezorgdheid dat kinderen steeds meer worden blootgesteld aan hoge



verwachtingen met betrekking tot schoolprestaties, gedrag en sociale prestaties vanaf jonge leeftijd.

Poolse en Hongaarse deelnemers benadrukten vooral de verminderde veerkracht van kinderen, de angst om te falen en de moeilijkheden bij het omgaan met tegenslagen en frustratie. Leraren in verschillende landen meldden dat veel kinderen:

- verhoogde gevoeligheid voor kritiek vertonen;
- lage zelfvertrouwen hebben;
- angst hebben om fouten te maken;
- beperkte copingstrategieën hebben;
- moeilijkheden hebben met het omgaan met teleurstelling en falen.

Bovendien merkten de respondenten op dat de mogelijkheden voor zelfstandig spel, verkenning en ongestructureerde interactie met leeftijdsgenoten zijn afgenomen, wat mogelijk de kansen van kinderen om veerkracht, probleemoplossende vaardigheden en sociale competenties op een natuurlijke manier te ontwikkelen, beperkt.

Over het algemeen geven de bevindingen aan dat het mentale welzijn van kinderen wordt gevormd door een complexe interactie van individuele, familiale, sociale, culturele en technologische invloeden. Deze bevindingen benadrukken het belang van het aannemen van holistische, preventieve en ecosysteemgerichte benaderingen die niet alleen de individuele behoeften van kinderen aanpakken, maar ook de bredere omgevingscontexten waarin zij zich ontwikkelen.

De resultaten suggereren verder dat toekomstige MindPlay-interventies expliciet rekening moeten houden met deze contextuele factoren en praktische middelen moeten bieden die kinderen, gezinnen en onderwijsprofessionals ondersteunen bij het reageren op de veranderende realiteiten van de hedendaagse kindertijd.

3.7 Bestaande Goede Praktijken

Ondanks de talrijke uitdagingen die in de deelnemende landen zijn geïdentificeerd, onthulden de bevindingen dat scholen al een verscheidenheid aan veelbelovende praktijken implementeren die gericht zijn op het bevorderen van het sociale, emotionele en mentale welzijn van kinderen. Hoewel de specifieke benaderingen verschillen tussen educatieve contexten, kwamen er



verschillende gemeenschappelijke praktijken consistent naar voren in de vijf landen, wat een sterke basis toont waarop toekomstige MindPlay-interventies kunnen voortbouwen.

Over het algemeen benadrukten belanghebbenden dat effectieve praktijken worden gekenmerkt door hun preventieve aard, kindgerichte benadering, actieve deelname en integratie in het dagelijks schoolleven. De bevindingen suggereren ook dat scholen steeds meer het belang erkennen van het creëren van emotioneel ondersteunende leeromgevingen die het welzijn van kinderen bevorderen naast schoolprestaties.

Emotionele Circles en Dagelijkse Emotionele Check-ins

Een van de meest frequent gerapporteerde praktijken in verschillende landen was het gebruik van emotionele cirkels, ochtendvergaderingen en dagelijkse emotionele check-ins. Leraren beschreven regelmatige kansen voor kinderen om hun gevoelens te uiten, emoties te bespreken en na te denken over hun ervaringen in een veilige en ondersteunende omgeving.

Deze activiteiten omvatten doorgaans:

- het delen van emoties aan het begin of het einde van de schooldag;
- het bespreken van klaservaringen en interpersoonlijke relaties;
- emotionele behoeften en zorgen identificeren;
- empathie en actief luisteren bevorderen.

Belanghebbenden meldden dat dergelijke praktijken de emotionele geletterdheid versterken, het klaslokaalklimaat verbeteren, vroege identificatie van emotionele moeilijkheden vergemakkelijken en het gevoel van erbij horen bij kinderen vergroten.

Sociale en Emotionele Leerprogramma's (SEL)

Veel scholen meldden dat ze verschillende sociale en emotionele leerprogramma's (SEL) en activiteiten hebben geïmplementeerd die gericht zijn op het ontwikkelen van de sociale competenties, emotionele bewustzijn, zelfregulatie, empathie en relatievaardigheden van kinderen.

Voorbeelden die in verschillende landen zijn geïdentificeerd zijn onder andere:

- activiteiten voor emotionele geletterdheid;
- training in sociale vaardigheden;



- programma's voor veerkrachtbouw;
- psycho-educatieve workshops;
- klaslokaal-gebaseerde preventieprogramma's.

Deelnemers benadrukten consistent dat SEL-benaderingen niet alleen bijdragen aan het welzijn van kinderen, maar ook aan verbeterd gedrag in de klas, relaties met leeftijdsgenoten en schoolbetrokkenheid.

Rollenspel en Simulatieactiviteiten

Rollenspel kwam naar voren als een veelgebruikte en hoog gewaardeerde pedagogische benadering in de deelnemende landen. Leraren meldden dat ze rollenspelactiviteiten gebruikten om kinderen te ondersteunen bij het verkennen van emoties, het oplossen van conflicten, het begrijpen van verschillende perspectieven en het oefenen van sociale vaardigheden.

Rollenspelmethoden werden vaak gebruikt om:

- leeftijdsconflicten aan te pakken;
- empathie te ontwikkelen;
- copingstrategieën te oefenen;
- communicatieve vaardigheden te versterken;
- uitdagende situaties op een niet-bedreigende manier te bespreken.

Belanghebbenden beschouwden rollenspel als bijzonder effectief omdat het kinderen in staat stelt te leren door actieve deelname en ervaringsgerichte betrokkenheid.

Integratieactiviteiten en Gemeenschapsopbouw

Integratieactiviteiten die zijn ontworpen om peerrelaties te versterken en inclusieve klasomgevingen te bevorderen, werden in alle landen als belangrijke preventieve praktijken geïdentificeerd.

Voorbeelden zijn:

- teamopbouwactiviteiten;
- coöperatieve leertaak;
- integratiespellen in de klas;
- initiatieven voor peerondersteuning;



- samenwerkingsprojecten en groepsuitdagingen.

De deelnemers benadrukten dat dergelijke activiteiten bijdragen aan sterkere peercohesie, verminderde sociale uitsluiting en een groter gevoel van veiligheid en verbondenheid binnen de klasgemeenschap.

Rustige Hoeken en Veilige Ruimtes

Verschillende landen, met name België en Roemenië, meldden het gebruik van rustige hoeken, ontspanningsruimtes of aangewezen veilige plekken binnen klaslokalen.

Deze ruimtes bieden kinderen doorgaans de mogelijkheid om:

- emoties te reguleren;
- tot rust te komen na emotioneel intense situaties;
- individueel te reflecteren;
- strategieën voor zelfregulatie te oefenen.

Docenten meldden dat rustige hoeken de emotionele zelfregulatie van kinderen ondersteunen, gedragsincidenten verminderen en een positief klaslimaat bevorderen.

Drama Pedagogie en Creatieve Expressie

Drama pedagogie en creatieve methoden werden vaak geïdentificeerd als effectieve benaderingen voor het bevorderen van emotionele expressie en sociaal leren.

Scholen meldden gebruik te maken van:

- drama-activiteiten;
- verhalen vertellen;
- theatertechnieken;
- creatieve beweging;
- artistieke expressie.

Deze methoden stellen kinderen in staat om emoties te verkennen, ervaringen te verwerken, empathie te ontwikkelen en communicatieve vaardigheden te versterken op een ontwikkelingsgeschikte en boeiende manier.



Belgische, Roemeense en Hongaarse belanghebbenden benadrukten vooral de waarde van drama-gebaseerde benaderingen ter ondersteuning van zowel emotionele ontwikkeling als sociale inclusie.

Ervaringsgerichte leerbenaderingen

Ervaringsgericht leren kwam naar voren als een gemeenschappelijk pedagogisch principe dat ten grondslag ligt aan veel succesvolle praktijken die in de studie zijn geïdentificeerd. Belanghebbenden meldden consistent dat kinderen het meest effectief leren wanneer ze actief betrokken zijn bij betekenisvolle, praktische ervaringen.

Voorbeelden zijn:

- projectmatig leren;
- coöperatieve probleemoplossende activiteiten;
- buiten leren ervaringen;
- spellen en simulaties;
- kunst- en bewegingsactiviteiten.

Deelnemers benadrukten dat ervaringsgerichte benaderingen dieper leren vergemakkelijken, de motivatie verhogen, actieve deelname bevorderen en de ontwikkeling van sociale en emotionele competenties ondersteunen.

Over het algemeen tonen de bevindingen aan dat scholen in de deelnemende landen al aanzienlijke ervaring hebben met het implementeren van preventieve en welzijnsgerichte praktijken. Echter, belanghebbenden benadrukten ook de noodzaak van aanvullende op bewijs gebaseerde, praktische en gemakkelijk implementeerbare middelen die de bestaande inspanningen verder kunnen versterken. Deze bevindingen suggereren dat het MindPlay-project kan voortbouwen op en aanvullen wat momenteel goed werkt door innovatieve, speelse en gebruiksvriendelijke tools te bieden die zijn afgestemd op de dagelijkse realiteit van onderwijssettings.

3.8 Verwachtingen met betrekking tot MindPlay-tools

In alle deelnemende landen gaven belanghebbenden sterke steun voor de doelstellingen en voorgestelde resultaten van het MindPlay-project. Ondanks de verschillen in onderwijssystemen en nationale contexten, toonden deelnemers uit België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië



opmerkelijk vergelijkbare verwachtingen met betrekking tot de kenmerken, inhoud en implementatie van toekomstige MindPlay-producten.

Over het algemeen benadrukten respondenten dat toekomstige tools praktisch, boeiend, op bewijs gebaseerd en gemakkelijk te integreren in de dagelijkse onderwijspraktijk moeten zijn. Belanghebbenden benadrukten consistent het belang van het ontwikkelen van middelen die direct inspelen op de realiteit van hedendaagse klaslokalen, terwijl ze zowel het welzijn van kinderen als de competenties van professionals ondersteunen.

Praktische en op bewijs gebaseerde tools

De sterkste en meest consistente verwachting in alle landen betrof de behoefte aan praktische, gebruiksvriendelijke en op bewijs gebaseerde tools.

Docenten, schoolleiders, psychologen en ouders benadrukten herhaaldelijk dat bestaande middelen vaak gebrek hebben aan directe toepasbaarheid in de dagelijkse onderwijspraktijk. Bijgevolg gaven deelnemers een duidelijke voorkeur aan voor tools die concrete richtlijnen, kant-en-klare activiteiten en onmiddellijk toepasbare strategieën bieden.

Belanghebbenden waardeerden vooral middelen die:

- in dagelijkse klas situaties kunnen worden geïmplementeerd;
- duidelijke instructies en implementatie begeleiding bieden;
- gebaseerd zijn op wetenschappelijk bewijs en bewezen praktijken;
- echte uitdagingen aanpakken waarmee onderwijsprofessionals worden geconfronteerd;
- zowel preventie als vroege interventie ondersteunen.

In verschillende landen benadrukten respondenten dat toekomstige MindPlay-producten bestaande professionele praktijken zouden moeten aanvullen in plaats van vervangen, en dat ze het vertrouwen van professionals in het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen zouden moeten versterken.

Spelgebaseerde Benaderingen

Deelnemers uit alle belanghebbende groepen steunden spelgebaseerde benaderingen als bijzonder geschikt voor kinderen van 5-9 jaar.



Belanghebbenden erkenden consequent spel als de natuurlijke taal van kinderen en benadrukten het potentieel ervan om emotionele expressie, sociaal leren, observatie en vroege identificatie van moeilijkheden te ondersteunen.

Respondenten benadrukten dat op spel gebaseerde benaderingen:

- faciliteren van actieve deelname van kinderen;
- stigma's in verband met geestelijke gezondheidsproblemen verminderen;
- veilige en boeiende leeromgevingen creëren;
- emotionele expressie op ontwikkelingsgeschikte manieren ondersteunen;
- professionals in staat stellen om het gedrag van kinderen in natuurlijke contexten te observeren.

Belgische belanghebbenden benadrukten vooral de waarde van non-verbale en spelgebaseerde methoden voor het herkennen van emotionele moeilijkheden bij jonge kinderen. Vergelijkbare voorkeuren kwamen naar voren in alle deelnemende landen, wat wijst op een brede acceptatie van de MindPlay-conceptuele benadering.

Integratiespellen

Integratiespellen kwamen naar voren als een van de meest gevraagde MindPlay-producten in alle deelnemende landen.

Docenten en schoolleiders benadrukten het belang van het versterken van onderlinge relaties, sociale cohesie en inclusieve klasomgevingen. Deelnemers geloofden dat integratiespellen konden bijdragen aan:

- het versterken van de groepscohesie;
- het bevorderen van de inclusie van kwetsbare en nieuw aangekomen kinderen;
- het bevorderen van empathie en samenwerking;
- het verminderen van conflicten tussen leeftijdsgenoten en sociale uitsluiting;
- het bevorderen van positieve klasomgevingen.

Belanghebbenden waardeerden vooral activiteiten die samenwerking, communicatie en relatieopbouw aanmoedigen, terwijl ze tegelijkertijd sociale en emotionele ontwikkeling ondersteunen.

Pedagogisch Georiënteerde en Observatie Spellen



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Deelnemers uit alle landen toonden sterke interesse in diagnostische en observatiespellen die zijn ontworpen om de vroege identificatie van emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden te ondersteunen.

Echter, belanghebbenden benadrukten consistent dat dergelijke hulpmiddelen niet moeten worden begrepen als klinische diagnostische instrumenten. In plaats daarvan stelden de respondenten kindvriendelijke en niet-stigmatiserende hulpmiddelen voor die educatieve professionals zouden helpen bij het herkennen van potentiële zorgen en het identificeren van kinderen die baat kunnen hebben bij extra ondersteuning.

Deelnemers benadrukten dat effectieve diagnostische spellen moeten:

- niet bedreigend en aantrekkelijk zijn voor kinderen;
- ondersteun systematische observatie;
- bied betekenisvolle informatie over de werking van kinderen;
- faciliteer vroege herkenning van moeilijkheden;
- aanvullen van professioneel oordeel in plaats van het te vervangen.

Belgische belanghebbenden benadrukten vooral de behoefte aan non-verbale en spelgebaseerde observatietools die geschikt zijn voor jonge kinderen en cultureel diverse populaties.

Opleiding van leraren en professionele ondersteuning

Onderwijsprofessionals in alle landen benadrukten sterk de noodzaak van uitgebreide training en professionele ondersteuning bij de implementatie van MindPlay-producten.

Deelnemers gaven consistent aan dat tools alleen niet voldoende zouden zijn zonder mogelijkheden om relevante competenties en implementatievaardigheden te ontwikkelen.

Belanghebbenden toonden interesse in training met betrekking tot:

- vroegtijdige identificatie van moeilijkheden;
- ondersteuning bij emotionele regulatie;
- gedragsmanagement;
- communicatie met ouders;
- crisisinterventie;
- implementatie van MindPlay-tools in klaslokalen.



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Respondenten gaven sterk de voorkeur aan trainingsmethoden die praktisch, interactief en gebaseerd zijn op voorbeelden uit het echte leven, casestudy's en ervaringsgerichte leermethoden.

Ouder materialen en gezinssteunbronnen

Ouders, leraren en schoolleiders benadrukten consistent het belang van het betrekken van gezinnen bij toekomstige MindPlay-interventies.

Belanghebbenden toonden sterke interesse in oudergerichte materialen die gezinnen zouden ondersteunen bij het begrijpen en bevorderen van het mentale welzijn van kinderen. Voorgestelde bronnen omvatten:

- praktische gidsen voor ouders;
- informatiebestanden over de ontwikkeling van kinderen en mentale gezondheid;
- strategieën voor het ondersteunen van emotionele regulatie thuis;
- richtlijnen voor digitaal welzijn en schermgebruik;
- activiteiten die de interactie tussen ouder en kind bevorderen;
- communicatiematerialen die de samenwerking tussen school en gezin vergemakkelijken.

Deelnemers benadrukten dat het versterken van ouderlijke competenties de effectiviteit en duurzaamheid van schoolgebaseerde interventies aanzienlijk kan verbeteren.

Gemakkelijke implementatie en minimale extra werklast

Een van de belangrijkste bevindingen met betrekking tot implementatie betreft de voorkeur van belanghebbenden voor tools die gemakkelijk te gebruiken zijn en de werklast van professionals niet aanzienlijk verhogen.

In alle landen benadrukten de deelnemers dat onderwijsprofessionals al aanzienlijke werklast en tijdsbeperkingen ervaren. Daarom benadrukten de respondenten herhaaldelijk dat toekomstige MindPlay-producten:

- minimale voorbereidingstijd vereisen;
- intuïtief en gemakkelijk te gebruiken zijn;
- naadloos integreren in bestaande onderwijsroutines;
- overmatige documentatievereisten vermijden;
- geen extra administratieve last creëren;



- flexibel en aanpasbaar zijn aan verschillende onderwijssituaties.

Docenten benadrukten vooral dat tools die als te complex, tijdrovend of administratief veeleisend worden ervaren, waarschijnlijk niet consistent in de praktijk zullen worden gebruikt.

Over het algemeen tonen de bevindingen sterke steun van belanghebbenden voor praktische, speelse en gebruiksvriendelijke MindPlay-producten. De consistentie van verwachtingen in de deelnemende landen suggereert een aanzienlijk potentieel voor de succesvolle implementatie van projectresultaten binnen diverse Europese onderwijscontexten.

Belangrijk is dat deelnemers uit alle belanghebbende groepen benadrukten dat toekomstige MindPlay-tools bestaande onderwijsmethoden moeten versterken, terwijl ze toegankelijk, inclusief, op bewijs gebaseerd en haalbaar blijven binnen de realiteit van alledag in schoolomgevingen.



4. Cross-country Synthese

De vergelijkende analyse onthulde aanzienlijke overeenkomsten tussen de deelnemende landen, ondanks verschillen in onderwijssystemen, sociale contexten en beschikbare ondersteuningsstructuren. Belanghebbenden uit België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië identificeerden consistent vergelijkbare geestelijke gezondheidsuitdagingen, competentiebehoeften, systemische barrières en verwachtingen met betrekking tot toekomstige interventies.

In alle deelnemende landen benadrukten belanghebbenden niet alleen de noodzaak voor vroegere identificatie van risico's, maar ook voor het versterken van beschermende factoren die het welzijn van kinderen bevorderen. Deze omvatten positieve relaties, emotionele veiligheid, veerkracht, participatie en een gevoel van erbij horen, die allemaal bijdragen aan gezondere en inclusievere leeromgevingen.

De bevindingen geven aan dat onderwijsprofessionals in heel Europa steeds complexere eisen tegenkomen met betrekking tot het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen, terwijl ze tegelijkertijd opereren binnen systemen die gekenmerkt worden door beperkte middelen en onvoldoende gespecialiseerde ondersteuning. Tegelijkertijd suggereert de sterke consistentie van de bevindingen tussen landen een aanzienlijk potentieel voor het ontwikkelen van gemeenschappelijke Europese oplossingen en overdraagbare onderwijsmiddelen.

De volgende tabellen bieden een synthese van de belangrijkste bevindingen die voortkomen uit de nationale studies.

Tabel 1. Hoofdrisico's Geïdentificeerd Tussen Landen

Risicocategorie	België	Duitsland	Hongarije	Polen	Roemenië
Aandacht- en concentratieproblemen	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓
Hyperactiviteit en impulsiviteit	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓



Emotionele regulatieproblemen	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Conflicten met leeftijdsgenoten en sociale moeilijkheden	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Angst en emotionele stress	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Sociale terugtrekking en isolatie	✓✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Agressief en tegenstrijdig gedrag	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Stress en instabiliteit gerelateerd aan het gezin	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Digitalisering en overmatige schermblootstelling	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓
Migratie-, trauma- en diversiteitsgerelateerde uitdagingen	✓✓✓	✓✓	✓	✓	✓

✓ = geïdentificeerd; ✓✓ = vaak geïdentificeerd; ✓✓✓ = zeer prominent.

De bevindingen geven aan dat moeilijkheden met emotionele regulatie, aandacht- en concentratieproblemen, conflicten met leeftijdsgenoten en gedragsproblemen de meest voorkomende zorgen zijn in alle deelnemende landen.



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Tabel 2. Behoeften aan competenties in verschillende landen

Competentiegebied	België	Duitsland	Hongarije	Polen	Roemenië
Vroegtijdige identificatiecompetenties	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Emotionele regulatie ondersteuning	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Gedragmanagement	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Communicatie met ouders	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Crisesinterventie	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Trauma-geïnformeerde praktijk	✓✓✓	✓	✓	✓	✓✓
Inclusieve en interculturele competenties	✓✓✓	✓✓	✓	✓	✓
Welzijn van de leraar en zelfzorg	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Samenwerking met specialisten en doorverwijsprocessen	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓



De vergelijkende bevindingen tonen aan dat communicatie met ouders, gedragsmanagement, emotionele regulatie ondersteuning en vroege identificatie competenties universele prioriteiten voor professionele ontwikkeling vormen in alle landen.

Tabel 3. Systemische barrières tussen landen

Systeembarrière	België	Duitsland	Hongarije	Polen	Roemenië
Tekort aan specialisten	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Gebrek aan tijd	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Onvoldoende opleidingsmogelijkheden	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Gebrek aan gestandaardiseerde procedures	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓
Grote klassen	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Overmatige werkdruk voor leraren	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Beperkte toegang tot externe ondersteuningsdiensten	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓



Weerstand of lage betrokkenheid van ouders	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Administratieve last	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓

De bevindingen suggereren dat onderwijsprofessionals in heel Europa vergelijkbare structurele beperkingen ondervinden, met name met betrekking tot specialistische tekorten, tijdsbeperkingen en onvoldoende systemische ondersteuning voor de bevordering van de geestelijke gezondheid.

Tabel 4. Verwachtingen met betrekking tot MindPlay-producten

Verwacht product/functie	België	Duitsland	Hongarije	Polen	Roemenië
Praktische en gebruiksklare tools	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Spelgebaseerde benaderingen	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Integratiespellen	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Diagnostische/observatie spellen	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Opleidingsprogramma's voor leraren	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓



Materiaal en begeleiding voor ouders	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓
Gemakkelijke implementatie	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Minimale extra werklast	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Heldere implementatierichtlijnen	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Niet-stigmatiserende en kindvriendelijke benaderingen	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓

De consistentie van verwachtingen tussen landen toont sterke steun van belanghebbenden voor praktische, speelse en op bewijs gebaseerde interventies. De deelnemers gaven duidelijk aan dat toekomstige MindPlay-producten gemakkelijk te implementeren moeten zijn, geïntegreerd in de dagelijkse schoolpraktijk en ontworpen om professionals te ondersteunen in plaats van hun werklast te verhogen.

Over het algemeen toont de synthese tussen landen aanzienlijke convergentie in de ervaringen en behoeften van onderwijsbelanghebbenden in heel Europa. Deze hoge mate van consistentie biedt een sterke bewijsbasis voor de ontwikkeling van gemeenschappelijke Europese tools, trainingsprogramma's en interventiestrategieën binnen het MindPlay-project.

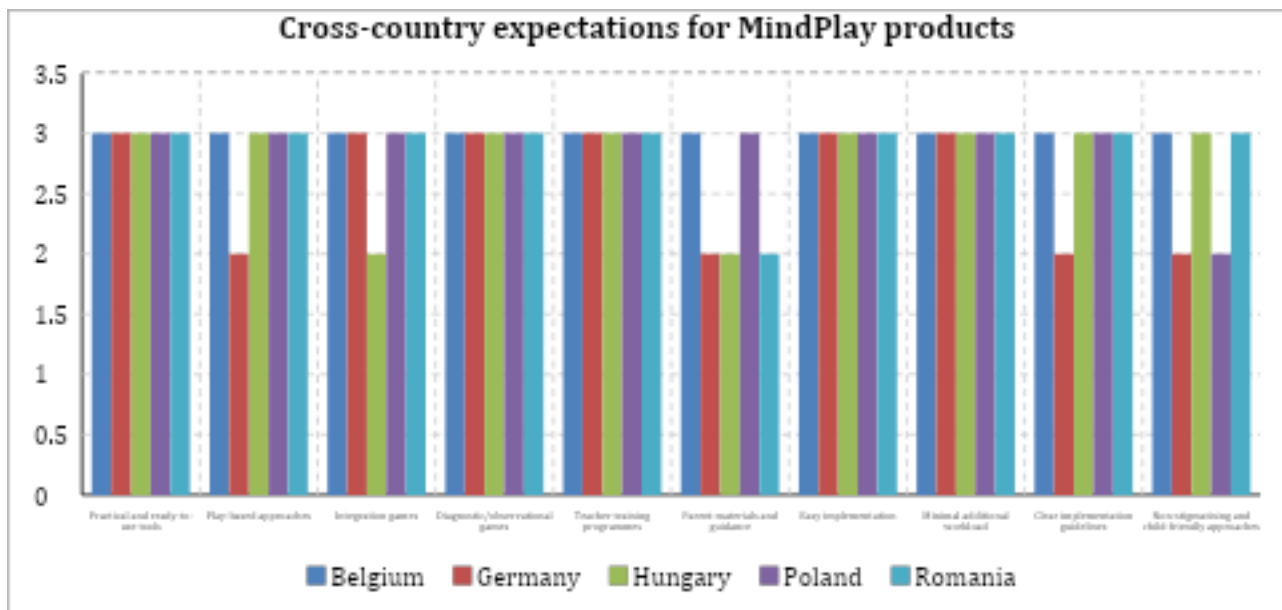


5. Gevolgen voor MindPlay-producten

De bevindingen van het onderzoek tussen landen bieden een sterke bewijsbasis voor de ontwikkeling van de MindPlay-tools en de daaropvolgende projectactiviteiten. Ondanks de verschillen in onderwijscontexten toonden belanghebbenden in België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië opmerkelijke consistentie met betrekking tot de uitdagingen waarmee ze worden geconfronteerd, de competenties die ze nodig hebben en de soorten ondersteuning die zij het meest nuttig achten.

De resultaten geven aan dat toekomstige MindPlay-tools een preventieve, kindgerichte, praktische en speelse benadering moeten aannemen die gemakkelijk kan worden geïntegreerd in dagelijkse onderwijssituaties. Bovendien moeten de producten onderwijsprofessionals ondersteunen bij het reageren op steeds complexere geestelijke gezondheidsuitdagingen, terwijl ze extra administratieve lasten vermijden.

De implicaties van de onderzoeksbevindingen voor elk gepland projectresultaat worden hieronder gepresenteerd.



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

5.1 Competentiematrix

Een van de belangrijkste uitkomsten van WP2 is de ontwikkeling van een competentiematrix die zal dienen als het conceptuele kader voor alle daaropvolgende projectproducten.

De onderzoeksresultaten suggereren dat de competentiematrix de volgende belangrijke domeinen moet omvatten:

- vroegtijdige identificatie van emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden;
- emotionele geletterdheid en ondersteuning bij emotionele regulatie;
- klasgedragsmanagement;
- communicatie en samenwerking met ouders;
- crisisinterventie en procedures voor bescherming;
- trauma-geïnformeerde en inclusieve praktijken;
- samenwerking met specialisten en doorverwijsprocessen;
- welzijn van leraren, veerkracht en zelfzorg.

De matrix moet duidelijk onderscheid maken tussen competenties met betrekking tot preventie, vroegtijdige identificatie, interventie en doorverwijzing. Bovendien moet het de verwachte kennis, vaardigheden en attitudes definiëren die vereist zijn door verschillende belanghebbenden die betrokken zijn bij het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen.

Gegeven de overeenkomsten die zijn vastgesteld tussen de deelnemende landen, heeft de competentiematrix het potentieel om te dienen als een overdraagbaar Europees kader voor het versterken van de geestelijke gezondheidsbevordering in het primair onderwijs.

5.2 Opleidingsprogramma's

De bevindingen tonen een aanzienlijke behoefte aan praktische en op bewijs gebaseerde professionele ontwikkelingsmogelijkheden voor leraren, schoolleiders en andere onderwijsprofessionals.

Toekomstige MindPlay-trainingsprogramma's zouden daarom prioriteit moeten geven aan:

- praktische toepassing in plaats van alleen theoretische kennis;
- casusgebaseerd leren en real-life scenario's;
- ervaringsgerichte en interactieve methodologieën;



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

- kansen voor reflectie en peer learning;
- strategieën die onmiddellijk in de klas kunnen worden geïmplementeerd.

Het trainingscurriculum moet specifiek ingaan op:

- het herkennen van vroege waarschuwingssignalen van mentale gezondheidsproblemen;
- het ondersteunen van emotionele regulatie en veerkracht;
- het beheren van uitdagend gedrag en conflicten tussen leeftijdsgenoten;
- gevoelige gesprekken met ouders voeren;
- reageren op crisissituaties;
- trauma-sensitieve en inclusieve praktijken implementeren.

De deelnemers uit alle landen gaven sterk de voorkeur aan trainingsbenaderingen gebaseerd op actieve deelname, rollenspellen, simulaties en samenwerkend probleemoplossen. Bijgevolg zou de trainingsmethodologie de pedagogische principes moeten weerspiegelen die door het project zelf worden bevorderd.

Het welzijn van leraren moet ook worden erkend als een belangrijke voorwaarde voor het creëren van emotioneel ondersteunende klaslokalen en het bevorderen van het welzijn van kinderen. Daarom moeten trainingsprogramma's samenwerkend leren en reflecterende praktijken omvatten.

5.3 Pedagogisch Georiënteerde en Observatie Spellen

De onderzoeksresultaten bieden sterke ondersteuning voor de ontwikkeling van pedagogisch georiënteerde en observatie spellen als innovatieve hulpmiddelen die leraren helpen om diverse leer-, emotionele en sociale ondersteuningsbehoeften in een vroeg stadium op te merken en hierop te reageren. Dergelijke hulpmiddelen zouden niet moeten functioneren als formele diagnostische instrumenten, maar eerder als gestructureerde pedagogische en observatiebronnen die leraren en andere relevante professionals ondersteunen bij het opmerken van potentiële zorgen, het reflecteren op contextuele factoren en het identificeren van geschikte educatieve reacties. Waar nodig kunnen ze een leraar ondersteunen bij het overwegen of overleg met een bestaande schoolondersteuningsprofessional nuttig zou kunnen zijn; ze mogen zelf niet bepalen dat een specialistische verwijzing nodig is.

Belanghebbenden benadrukten consistent dat dergelijke hulpmiddelen niet moeten functioneren als formele diagnostische instrumenten, maar eerder als gestructureerde observatiebronnen die



professionals ondersteunen bij het herkennen van potentiële zorgen en het identificeren van kinderen die mogelijk extra ondersteuning nodig hebben.

De bevindingen ondersteunen de ontwikkeling van een geïntegreerde schoolbrede aanpak waarin het welzijn van kinderen wordt vormgegeven door samenwerking tussen scholen, gezinnen, specialistische diensten en de bredere onderwijsgemeenschap. Bijgevolg zouden MindPlay-producten preventie en een tijdige pedagogische reactie moeten combineren met de bevordering van beschermende factoren die het welzijn en de veerkracht van kinderen versterken.

De bevindingen suggereren dat MindPlay diagnostische spellen moeten:

- wees kindvriendelijk, boeiend en niet-stigmatiserend;
- ondersteun gestructureerde observatie in de klas terwijl je kinderen de kans biedt om emoties te uiten, vertrouwen op te bouwen, te communiceren en sociale en emotionele vaardigheden te demonstreren door middel van spel;
- help leraren reflecteren op waarneembare externaliserende en internaliserende patronen zonder labels toe te kennen of diagnostische claims te maken;
- faciliteer de identificatie van zowel externaliserende als internaliserende moeilijkheden;
- help professionals subtiele indicatoren van emotionele stress of veranderende deelname aan de klas op te merken die verdere observatie, een pedagogische reactie of, waar passend, consultatie in lijn met schoolpraktijken kunnen rechtvaardigen;
- aanvullen in plaats van professioneel oordeel te vervangen; en
- minimaliseer de angst van kinderen en vermijd labeling.

Bijzondere aandacht moet worden besteed aan het ontwikkelen van non-verbale en spelgebaseerde beoordelingsbenaderingen, aangezien belanghebbenden herhaaldelijk de geschiktheid ervan voor jonge kinderen en diverse onderwijssituaties hebben benadrukt.

De bevindingen tonen aan dat printbare digitale observatietools het primaire formaat voor gebruik in de klas moeten vormen, aangezien ze de meest toegankelijke en praktische instrumenten zijn voor leraren die zonder specialistische ondersteuning werken.

Tegelijkertijd moet het ontwerp en de validatie van deze tools worden ondersteund door een digitaal platform dat in staat is om geautomatiseerde, pedagogisch gevalideerde feedback te leveren. Dit platform fungeert als de intelligente ruggengraat van het observatiesysteem: het



structureert de inhoud van de gedrukte instrumenten, verwerkt de door leraren ingediende observatie-invoer en genereert duidelijke, uitvoerbare richtlijnen die onderscheid maken tussen gevallen waarin educatieve ondersteuning voldoende is en gevallen waarin specialistische doorverwijzing gerechtvaardigd is. Om duurzaamheid te waarborgen en overbodige ontwikkeling te vermijden, moet deze digitale component worden gebouwd op bestaande, bewezen AI-ondersteunde educatieve beheersinfrastructuren — specifiek, conversatie-AI-interfaces en adaptieve LMS-platforms die al zijn ontwikkeld en gevalideerd in eerdere Erasmus+ projecten. Het printbare instrument is het lerarengerichte hulpmiddel; het digitale platform is de motor die het pedagogisch verantwoord maakt.

5.4 Integratie Spellen

De studie onthulde een sterke vraag naar integratieactiviteiten die positieve relaties tussen leeftijdsgenoten, sociale inclusie en cohesie in de klas bevorderen.

In alle deelnemende landen meldden belanghebbenden toenemende uitdagingen met betrekking tot conflicten tussen leeftijdsgenoten, sociale uitsluiting, eenzaamheid en verminderde sociale vaardigheden. Daarom zouden integratiespellen moeten streven naar:

- het versterken van relaties tussen leeftijdsgenoten, vreugdevolle interacties en cohesie in de klas;
- het bevorderen van empathie, samenwerking en wederzijds begrip en vertrouwen;
- het ondersteunen van de inclusie van kwetsbare, migranten en nieuw aangekomen kinderen;
- het aanmoedigen van communicatie en gezamenlijke probleemoplossing;
- het bevorderen van een positief en ondersteunend klimaat in de klas.

De spellen moeten voldoende flexibel zijn om diverse samenstellingen van klassen en onderwijssituaties te accommoderen, terwijl ze gemakkelijk te implementeren zijn in de dagelijkse lespraktijk.

In verschillende deelnemende landen kwamen moeilijkheden naar voren bij het onderscheiden van speels gedrag en opzettelijke schade als een veelvoorkomende bron van conflicten in de klas. Integratiespellen zouden daarom expliciet de vaardigheid van kinderen moeten ontwikkelen om sociale signalen te herkennen en te onderscheiden tussen onopzettelijke en opzettelijke acties.



5.5 Interventieprocedures

De bevindingen geven een duidelijke behoefte aan gestructureerde en op bewijs gebaseerde interventieprocedures aan die onderwijsprofessionals ondersteunen bij het reageren op de geestelijke gezondheidsbehoeften van kinderen.

Interventieprocedures moeten praktische richtlijnen bieden met betrekking tot:

- het herkennen en documenteren van zorgen;
- het reageren op emotionele en gedragsproblemen;
- het communiceren van zorgen aan ouders;
- het bepalen wanneer doorverwijzing naar gespecialiseerde diensten gepast is;
- het samenwerken met interne en externe ondersteuningssystemen;
- het beheren van crisissituaties en zorgen voor de veiligheid.

De procedures moeten worden ontworpen als duidelijke, gebruiksvriendelijke en toegankelijke kaders die consistentie tussen scholen kunnen ondersteunen, terwijl ze aanpasbaar blijven aan verschillende nationale contexten en institutionele regelingen.

Belangrijk is dat interventieprocedures een preventieve en ondersteunende benadering bevorderen in plaats van zich uitsluitend te richten op crisisbeheer.

5.6 School Welzijn Strategie

De bevindingen suggereren sterk dat het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen een schoolbrede aanpak vereist die verder gaat dan individuele interventies.

De toekomstige MindPlay school welzijnsstrategie zou daarom een systemisch perspectief moeten aannemen en meerdere niveaus van de onderwijsomgeving moeten aanpakken.

De strategie zou aanbevelingen moeten bevatten met betrekking tot:

- het creëren van emotioneel ondersteunende en inclusieve schoolomgevingen;
- het verankeren van sociaal-emotioneel leren binnen de dagelijkse schoolpraktijk;
- het versterken van school-gezinpartnerschappen;
- het bevorderen van vroege identificatie en preventieve benaderingen;
- het opzetten van multidisciplinaire samenwerking en doorverwijsroutes;

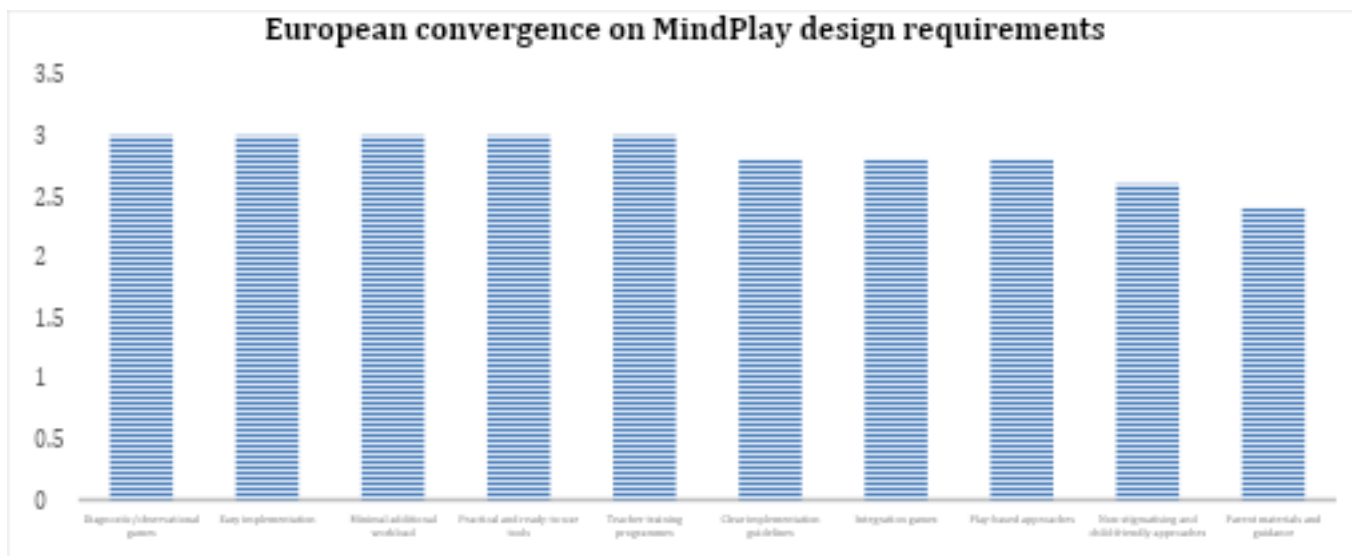


- het ondersteunen van het welzijn en de veerkracht van het personeel;
- het bevorderen van positieve peerrelaties en schoolverbondenheid.

De strategie moet niet alleen preventie en vroege identificatie bevorderen, maar ook beschermende factoren die de veerkracht van kinderen, emotionele veiligheid, positieve relaties en algemeen welzijn versterken.

Belanghebbenden in alle landen benadrukten dat mentaal welzijn niet als een geïsoleerde activiteit moet worden behandeld, maar eerder geïntegreerd moet worden in de bredere cultuur, beleid en dagelijkse praktijken van scholen.

Over het algemeen bieden de onderzoeksresultaten sterk bewijs dat de geplande MindPlay-producten zeer relevant en responsief zijn voor de geïdentificeerde behoeften van onderwijsbelanghebbenden in heel Europa. De consistentie van de bevindingen in verschillende landen ondersteunt verder de ontwikkeling van gemeenschappelijke Europese middelen die kunnen bijdragen aan het versterken van preventie, vroege identificatie, welzijnsbevordering en ondersteunende schoolomgevingen binnen het basisonderwijs.

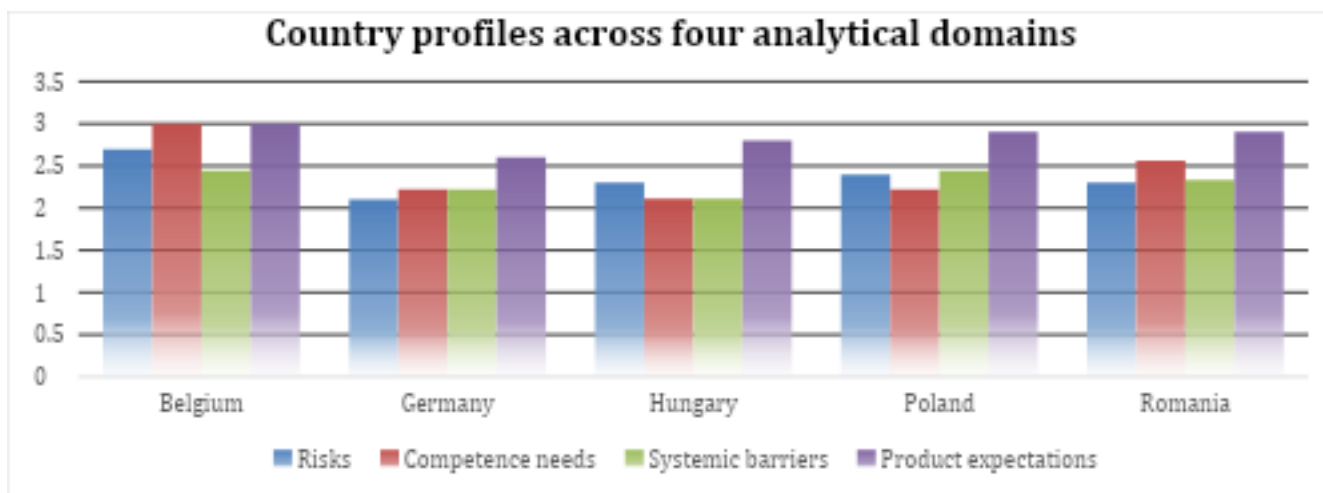


**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

6. Aanbevelingen

Op basis van de bevindingen van het grensoverschrijdende onderzoek dat is uitgevoerd in België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië, is een reeks aanbevelingen ontwikkeld om toekomstige inspanningen ter bevordering van het mentale welzijn van kinderen in het basisonderwijs te ondersteunen. De aanbevelingen richten zich op verschillende niveaus van het onderwijsecosysteem, waaronder scholen, beleidsmakers, opleidingsaanbieders voor leraren en de implementatie van MindPlay-producten.



6.1 Aanbevelingen voor Scholen

Scholen spelen een centrale rol in het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen en het waarborgen van vroege identificatie en tijdige ondersteuning. De bevindingen suggereren de noodzaak van een uitgebreide, preventieve en schoolbrede aanpak van de bevordering van de geestelijke gezondheid.

Scholen worden aangemoedigd om:

- een schoolbrede aanpak van geestelijke gezondheid en welzijn aan te nemen, waarbij sociale en emotionele leerprocessen in de dagelijkse schoolpraktijk worden geïntegreerd;



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

- preventieve activiteiten te versterken die gericht zijn op het bevorderen van emotionele geletterdheid, veerkracht, empathie en positieve relaties tussen leeftijdsgenoten;
- systematische procedures opzetten voor vroege identificatie, documentatie, doorverwijzing en follow-up van emotionele en gedragsproblemen bij kinderen;
- zorg voor regelmatige mogelijkheden voor samenwerking tussen leraren, schoolleiders, psychologen, counselors en andere ondersteunende professionals;
- creëer emotioneel veilige, inclusieve en ondersteunende leeromgevingen die het gevoel van verbondenheid en erbij horen bij kinderen bevorderen;
- versterk partnerschappen met gezinnen door middel van regelmatige, op vertrouwen gebaseerde en tweerichtingscommunicatie;
- bied mogelijkheden voor ouders om actief deel te nemen aan preventieve en welzijnsgerelateerde activiteiten;
- vo implementeren praktische, speelse en kindvriendelijke benaderingen ter ondersteuning van de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen;
- bevorder het welzijn van het personeel door ondersteunende professionele omgevingen en mogelijkheden voor reflectie, supervisie en peer support te creëren.

6.2 Aanbevelingen voor Beleidsmakers

De bevindingen geven aan dat het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen systeemondersteuning en langdurige investeringen op beleidsniveau vereist.

Beleidsmakers worden aangemoedigd om:

- het mentale welzijn van kinderen te erkennen als een strategische prioriteit binnen onderwijsbeleid en hervormingen;
- verhoog de investering in schoolgebaseerde programma's voor geestelijke gezondheidsbevordering en preventie;
- zorg voor voldoende beschikbaarheid van schoolpsychologen, counselors, speciale opvoeders en andere specialistische ondersteuningsdiensten;
- versterk de intersectorale samenwerking tussen onderwijs, gezondheid, sociale welzijn en kindbescherming systemen;
- ondersteun de ontwikkeling en implementatie van gestandaardiseerde procedures voor vroege identificatie en doorverwijzing;
- verminder structurele barrières die preventief werk beperken, waaronder een buitensporige administratieve last en onvoldoende personeelsbezetting;



**Co-funded by
the European Union**

Co-gefinancierd door de Europese Unie. De meningen en opvattingen die hierin worden geuit, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en weerspiegelen niet noodzakelijkerwijs die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie noch FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

- bied duurzame financiering voor op bewijs gebaseerde initiatieven voor geestelijke gezondheidsbevordering in scholen;
- moedig de implementatie van inclusieve, trauma-geïnformeerde en cultureel sensitieve onderwijsmethoden aan;
- ondersteun onderzoek, innovatie en internationale samenwerking gericht op het verbeteren van de geestelijke gezondheid en het welzijn van kinderen.

Bijzondere aandacht moet worden besteed aan het waarborgen van gelijke toegang tot geestelijke gezondheidszorg voor kwetsbare groepen, waaronder kinderen uit sociaal-economisch achtergestelde achtergronden, migrant- en vluchtelingenfamilies, en kinderen die te maken hebben met ongunstige levensomstandigheden.

6.3 Aanbevelingen voor Opleidingsaanbieders voor Leraren

De bevindingen van de studie tonen aan dat onderwijsprofessionals extra voorbereiding en voortdurende professionele ontwikkeling nodig hebben met betrekking tot de mentale gezondheid van kinderen.

Instellingen die verantwoordelijk zijn voor de initiële lerarenopleiding en de voortdurende professionele ontwikkeling worden aangemoedigd om:

- de integratie van onderwerpen rond geestelijke gezondheidsbevordering en preventie binnen de curricula van de lerarenopleiding te versterken;
- training te bieden over vroege identificatie van emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden;
- praktische modules op te nemen over ondersteuning bij emotionele regulatie, gedragsmanagement en sociaal-emotioneel leren;
- competenties met betrekking tot communicatie en het opbouwen van partnerschappen met ouders en gezinnen te versterken;
- training te bieden over crisisinterventie, bescherming en doorverwijsprocedures;
- trauma-geïnformeerde, inclusieve en cultureel responsieve onderwijsmethoden te bevorderen;
- ervoor te zorgen dat professionele ontwikkelingsmogelijkheden praktijkgericht zijn en gebaseerd op ervaringsgerichte leermethoden;
- kansen voor begeleide praktijk, reflectie en casusgericht leren op te nemen;



- het welzijn van leraren, veerkracht, stressmanagement en zelfzorg aan te pakken als essentiële componenten van professionele competentie.

Continue professionele ontwikkeling moet toegankelijk, evidence-based en nauw afgestemd zijn op de realiteiten en uitdagingen van de hedendaagse onderwijspraktijk.

6.4 Aanbevelingen voor de implementatie van MindPlay

De bevindingen bieden sterke ondersteuning voor de implementatie van MindPlay-producten in diverse onderwijscontexten. Een succesvolle implementatie zal echter afhangen van het waarborgen dat de projectresultaten praktisch, flexibel en responsief zijn voor de behoeften van belanghebbenden.

De volgende aanbevelingen worden gedaan voor de implementatie van MindPlay-producten:

- zorg ervoor dat alle MindPlay-producten evidence-based, kindgericht en gebaseerd zijn op de geïdentificeerde competentiebehoeften van belanghebbenden;
- geef prioriteit aan praktische toepasbaarheid en eenvoud van implementatie binnen dagelijkse onderwijssituaties;
- ontwikkel speelse en niet-stigmatiserende benaderingen die ontwikkelingsgeschikt zijn voor kinderen van 5-9 jaar;
- bied duidelijke implementatierichtlijnen en bijbehorende trainingsmaterialen voor onderwijsprofessionals;
- zorg ervoor dat de tools bestaande onderwijsmethoden aanvullen en geen buitensporige administratieve last creëren;
- ontwerp producten die voldoende flexibel zijn om verschillende nationale, culturele en institutionele contexten te accommoderen;
- actief leraren, specialisten, schoolleiders, ouders en kinderen betrekken bij het pilotproject en het verfijnen van de projectresultaten;
- bevorder de integratie van MindPlay-tools binnen bredere schoolwelzijns- en preventiestrategieën;
- ondersteun duurzaamheid door middelen te bieden die onafhankelijk door scholen kunnen worden gebruikt, ook na de looptijd van het project;
- ontwikkel lerarenvriendelijke observatie- en diagnostische tools die praktisch, afdrukbaar waar nodig en gemakkelijk te gebruiken zijn in de dagelijkse klaspraktijk;
- stel mechanismen in voor continue feedback, evaluatie en verdere aanpassing van projectproducten;

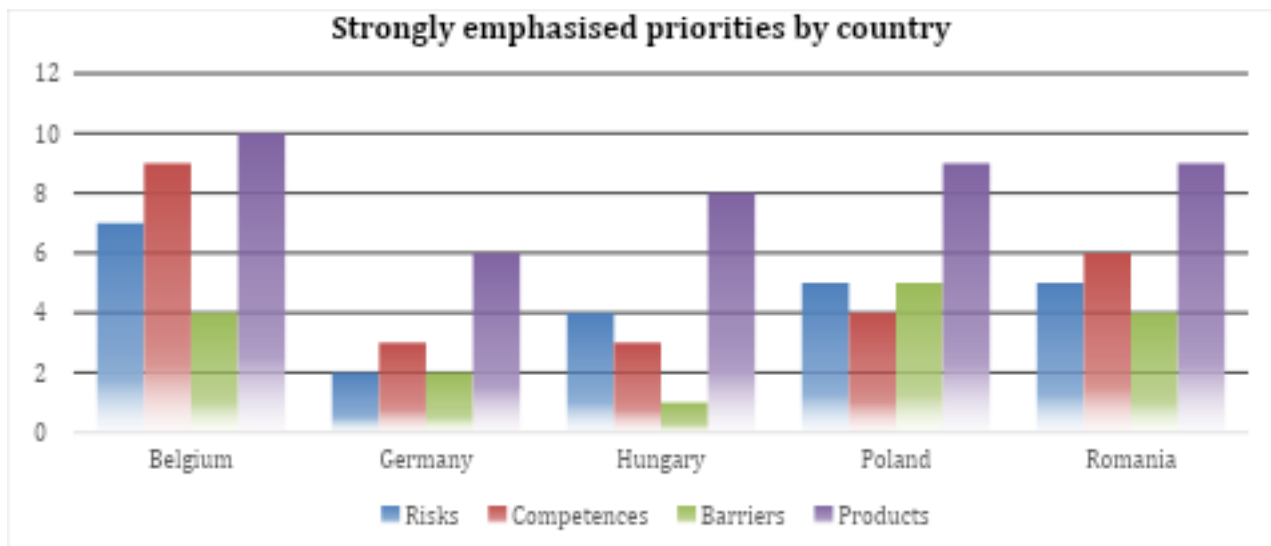


- verken digitale technologieën die observatie, feedback en de langetermijn duurzaamheid van MindPlay-producten kunnen verbeteren..

Bijzondere nadruk moet worden gelegd op het waarborgen dat MindPlay-producten preventieve praktijken versterken, vroege identificatie vergemakkelijken en samenwerking tussen scholen, gezinnen en ondersteunende diensten bevorderen.

Over het algemeen heeft de implementatie van de MindPlay-producten het potentieel om de capaciteit van scholen om het mentale welzijn van kinderen te bevorderen aanzienlijk te versterken en bij te dragen aan de ontwikkeling van meer inclusieve, ondersteunende en veerkrachtige onderwijsomgevingen in heel Europa.

6.5 Land-specifieke aanbevelingen



België

- Ontwikkel en implementeer non-verbale en spelgebaseerde tools voor vroege identificatie van emotionele moeilijkheden bij jonge kinderen.
- Versterk de samenwerking met kwetsbare gezinnen door cultureel sensitieve communicatiestrategieën en laagdrempelige ondersteuningsbenaderingen.
- Versterk trauma-geïnformeerde en cultureel responsieve onderwijsmethoden, vooral in scholen die werken met kinderen uit migranten- en vluchtelingenachtergronden.



- Bevorder een evenwichtig digitaal gebruik en ondersteun ouders bij het beheren van de schermblootstelling van kinderen.

Duitsland

- Verhoog het gebruik van gestructureerde en gestandaardiseerde hulpmiddelen voor vroege identificatie van emotionele en gedragsproblemen.
- Versterk preventieve benaderingen in scholen door sociale-emotionele leeractiviteiten in de dagelijkse onderwijsroefening te integreren.
- Verbeter de samenwerking tussen scholen, gezinnen en specialistische diensten om tijdige ondersteuning te waarborgen voor kinderen die moeilijkheden ondervinden.
- Bied leraren praktische middelen en training aan die gericht zijn op gedragsmanagement, emotionele regulatie en communicatie met ouders.
- Verminder organisatorische barrières die de capaciteit van leraren beperken om deel te nemen aan preventieve en ondersteunende activiteiten.

Hongarije

- Geef prioriteit aan de ontwikkeling van de emotionele geletterdheid en zelfregulatievaardigheden van kinderen door middel van dagelijkse onderwijsmethoden.
- Breid praktijkgerichte opleidingsmogelijkheden voor leraren uit op het gebied van ondersteuning van emotionele regulatie, de-escalatie, klasmanagement en communicatie met gezinnen, met gebruik van ervaringsgerichte, tijdsefficiënte formats die de realiteit van de werkdruk van leraren weerspiegelen. Opleidingsmaterialen moeten beschikbaar zijn als digitale zelfstudiebronnen, zodat ze toegankelijk zijn.
- Versterk de toegang tot specialistische ondersteuningsdiensten en multidisciplinaire samenwerking binnen scholen.
- Bevorder een evenwichtig gebruik van digitale technologieën terwijl je de mogelijkheden voor spel, sociale interactie en ervaringsgericht leren vergroot.
- Ondersteun scholen bij het systematisch integreren van bestaande goede praktijken met betrekking tot sociaal-emotioneel leren.
- Introduceer niet-clinische, leerkrachtgerichte tools voor gestructureerde observatie en pedagogische reflectie op de emotionele, gedrags- en participatiebehoeften van kinderen, ontworpen om tijdige en passende reacties in de klas te ondersteunen zonder de administratieve lasten te verhogen. Gezien het wijdverspreide tekort aan schoolpsychologen in Hongarije, moeten dergelijke tools praktisch zijn voor klasleraren om zelfstandig te gebruiken als onderdeel van de dagelijkse onderwijspraktijk. De



onderliggende inhoud, het observatiekader en de gestructureerde begeleiding moeten worden ontwikkeld en gevalideerd door geschikte experts. Waar een digitaal component is opgenomen, kan een AI-ondersteund platform leerkrachten ondersteunen door observaties te organiseren, relevante op bewijs gebaseerde pedagogische strategieën te benadrukken en reflectie op passende vervolgstappen te faciliteren, inclusief wanneer overleg met schoolondersteuningsdiensten overwogen kan worden. Het platform mag kinderen niet diagnosticeren, bepalen dat specialistische verwijzing nodig is, of professioneel oordeel vervangen; beslissingen over educatieve ondersteuning, consultatie en verwijzing blijven bij leerkrachten en relevante gekwalificeerde professionals in overeenstemming met de vastgestelde schoolprocedures.

Polen

- Versterk school–gezinspartnerschappen door verbeterde communicatiestrategieën en verhoogde ouderbetrokkenheid bij preventieve activiteiten.
- Breid specialistische ondersteuningsdiensten uit en verkort wachttijden voor psychologische en pedagogische beoordeling, met name door psychologische en pedagogische adviesdiensten te versterken en de beschikbaarheid van schoolpsychologen en speciale opvoeders te vergroten.
- Versterk de consistente uitvoering van bestaande procedures voor vroege identificatie en verwijzing, terwijl scholen praktische tools en duidelijkere operationele richtlijnen worden geboden.
- Bevorder preventieve en schoolbrede benaderingen van het mentale welzijn van kinderen.

Roemenië

- Verhoog de beschikbaarheid van schoolpsychologen en andere gespecialiseerde ondersteuningsprofessionals.
- Ontwikkel en implementeer formele procedures en op bewijs gebaseerde tools voor vroege identificatie van emotionele en gedragsproblemen.
- Versterk de competenties van leerkrachten in het herkennen van internaliserende problemen, waaronder angst, terugtrekking en emotionele stress.
- Verbeter de samenwerking tussen school en gezin door gestructureerde communicatiemechanismen en initiatieven ter ondersteuning van ouders.
- Breid de toegang uit tot praktische, op de klas gebaseerde hulpmiddelen ter ondersteuning van emotionele regulatie, sociaal-emotioneel leren en vroege interventie.



7. Conclusies

De bevindingen van het grensoverschrijdend onderzoek dat is uitgevoerd in België, Duitsland, Hongarije, Polen en Roemenië tonen aan dat het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen een steeds belangrijkere prioriteit is geworden voor onderwijssystemen in heel Europa. Ondanks de verschillen in onderwijsstructuren, sociale contexten en beschikbare ondersteuningsmechanismen, identificeerden belanghebbenden in alle deelnemende landen opmerkelijk vergelijkbare uitdagingen, behoeften en prioriteiten.

De studie onthulde dat emotionele, gedrags- en sociale moeilijkheden vaak worden aangetroffen in de vroege basisschoolomgeving en een aanzienlijke zorg vormen voor leraren, schoolleiders, specialisten en ouders. Moeilijkheden met betrekking tot emotionele regulatie, aandacht en concentratie, relaties met leeftijdsgenoten, angst, gedragsproblemen en sociale aanpassing kwamen consistent naar voren in alle nationale studies. Deze bevindingen bevestigen dat het mentale welzijn van kinderen moet worden aangepakt als een integraal onderdeel van onderwijskwaliteit en kindontwikkeling, in plaats van als een geïsoleerd of specialistisch probleem.

Het onderzoek toonde verder aan dat onderwijsprofessionals een cruciale rol spelen in de vroege identificatie en ondersteuning van kinderen die emotionele en gedragsproblemen ervaren. Leraren werden in het bijzonder consistent geïdentificeerd als de eerste professionals die vroege waarschuwingssignalen herkennen vanwege hun dagelijkse interactie met kinderen. De bevindingen geven echter ook aan dat de huidige identificatiepraktijken voornamelijk afhankelijk zijn van informele observatie en professioneel oordeel, terwijl gestructureerde procedures en gestandaardiseerde hulpmiddelen beperkt zijn in de onderwijssettings.

In alle landen gaven belanghebbenden een sterke behoefte aan praktische, op bewijs gebaseerde en gemakkelijk toegankelijke middelen aan die hun competenties in vroege identificatie, ondersteuning van emotionele regulatie, gedragsmanagement, communicatie met ouders en crisisinterventie zouden versterken. Tegelijkertijd benadrukten respondenten talrijke systemische barrières, waaronder een tekort aan specialistische ondersteuning, gebrek aan tijd, onvoldoende opleidingsmogelijkheden, hoge werkdruk en beperkte toegang tot gecoördineerde ondersteuningsdiensten.

Een van de belangrijkste bevindingen van de studie betreft de centrale rol van samenwerking tussen school en gezin in het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen. De deelnemers benadrukten consistent dat effectieve preventie en vroege interventie sterke, op vertrouwen



gebaseerde partnerschappen tussen scholen en gezinnen vereisen, ondersteund door duidelijke communicatie en gedeelde verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van kinderen.

De bevindingen tonen ook aan dat het welzijn van kinderen wordt beïnvloed door bredere maatschappelijke en omgevingsfactoren, waaronder gezinsstress, veranderende gezinsstructuren, migratie en diversiteit, digitalisering en toenemende sociale druk. Deze bevindingen versterken het belang van het aannemen van holistische, preventieve en ecosysteemgebaseerde benaderingen die de meerdere contexten erkennen die de ontwikkeling van kinderen beïnvloeden.

Belangrijk is dat belanghebbenden in alle deelnemende landen sterke steun uitspraken voor de MindPlay-aanpak en aanzienlijke openheid toonden voor innovatieve, speelse en kindvriendelijke hulpmiddelen die zijn ontworpen om het mentale welzijn in onderwijssettings te bevorderen. De deelnemers benadrukten consistent dat toekomstige producten praktisch, gemakkelijk te implementeren, niet-stigmatiserend en geïntegreerd in de dagelijkse schoolpraktijk moeten zijn.

Over het geheel genomen biedt het hoge niveau van consistentie dat in de landen is waargenomen een sterke bewijsbasis voor de ontwikkeling van gemeenschappelijke Europese oplossingen die gericht zijn op het versterken van de bevordering van de geestelijke gezondheid in het basisonderwijs. De bevindingen bevestigen de relevantie en tijdigheid van het MindPlay-project en tonen het potentieel aan om een betekenisvolle bijdrage te leveren aan het verbeteren van het mentale welzijn van kinderen door middel van innovatieve, op bewijs gebaseerde en praktijkgerichte interventies.

Door onderzoeksevidentie uit diverse Europese contexten te combineren, draagt het MindPlay-project niet alleen bij aan de ontwikkeling van projectspecifieke producten, maar ook aan bredere Europese inspanningen die gericht zijn op het creëren van meer inclusieve, ondersteunende en veerkrachtige onderwijsomgevingen voor alle kinderen. De kennis die door dit onderzoek wordt gegenereerd, biedt waardevolle inzichten voor scholen, beleidsmakers, opleidingsaanbieders voor leraren en andere belanghebbenden die zich inzetten voor het bevorderen van het mentale welzijn van kinderen en ervoor zorgen dat elk kind de kans krijgt om zowel academisch als emotioneel te gedijen.

Over het algemeen tonen de bevindingen aan dat het versterken van het welzijn van kinderen niet alleen wordt bereikt door risico's te identificeren, maar door educatieve omgevingen te creëren die preventie, vroege ondersteuning, emotionele veiligheid, positieve relaties en effectieve samenwerking tussen scholen, gezinnen en gespecialiseerde diensten combineren.



8. Bibliografie

8.1. Nationale Onderzoeksrapporten

8.2. Europese en Internationale Referentiedocumenten

1. CASEL. (2024). CASEL Kader voor Systemisch Sociaal en Emotioneel Leren. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
2. Europese Commissie. (2018). *Aanbeveling van de Raad van 22 mei 2018 over Sleutelcompetenties voor Levenslang Leren (2018/C 189/01)*.
3. OECD. (2021). *Boven Academisch Leren: Eerste Resultaten van de Enquête naar Sociale en Emotionele Vaardigheden*. Parijs: OECD Publishing.
4. UNESCO. (2021). *Onze Toekomst Samen Herdenken: Een Nieuwe Sociale Overeenkomst voor Onderwijs*. Parijs: UNESCO.
5. Wereldgezondheidsorganisatie & UNESCO. (2021). *Elke School een Gezondheidsbevorderende School Maken: Wereldwijde Normen en Indicatoren*. Genève: WHO.
6. Wereldgezondheidsorganisatie. (2022). *Wereldrapport Geestelijke Gezondheid: Geestelijke Gezondheid voor Iedereen Transformeren*. Genève: WHO.

8.3. MindPlay Project Documenten

1. MindPlay Erasmus+ Projectaanvraag. (2024). *MindPlay – Ondersteuning van het welzijn van kinderen door vroege identificatie, preventie en ontwikkeling van de competenties van leraren*. Erasmus+ Programma.
2. MindPlay Werkpakket 2 Onderzoeksprotocol. (2025). Intern projectdocument.
3. MindPlay Focusgroep Richtlijnen. (2025). Intern projectdocument.





EARLY
IDENTIFICATION



EMOTIONAL
WELLBEING



FAMILY
PARTNERSHIP



TEACHER
COMPETENCES



SUPPORTIVE
SCHOOLS



Project Partners



Instytut Języka i Kultury Polskiej
im. Polskich Lotników w Gandawie
(Belgium)



DATEY
(Germany)



InterRegioForum
(Hungary)



ZWIĄZEK
NAUCZYCIELSTWA
POLSKIEGO
Związek Nauczycielstwa Polskiego
(Poland)



Institutul pentru Dezvoltare
Integrată în Sănătate
(Romania)



RegioNet
(Romania)



ALTER
EDU

ALTER EDU
(Romania)



Co-funded by
the European Union

Co-funded by the European Union. The views and opinions expressed are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect those of the European Union or the Foundation for the Development of the Education System (FRSE). Neither the European Union nor FRSE can be held responsible for them.