GEÏNTEGREERD VERSLAG OVER DE RESULTATEN VAN FOCUSGROEPGESPREKKEN EN VRAGENLIJSTEN IN HONGARIJE

MINDPLAY-PROJECT

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Inhoudsopgave

1. Doelstellingen 6
2. Methodologie 6
3. Kenmerken van de deelnemers 7
4. Resultaten....8
4.1. Bevindingen van de focusgroepen....8
4..1.1. Bevindingen van de focusgroep – docenten (groep 1)....9
1. Basisinformatie 9
2. Beschrijving van de deelnemers 9
3. Samenvatting en analytische beschrijving van de thematische resultaten....9
Thema 1 – Waargenomen uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid 9
Thema 2 – Huidige werkwijzen en competenties 10
Thema 3 – Samenwerking met de school en de ouders 11
Thema 4 – Behoeften en lacunes....12
Thema 5 – Reacties op MindPlay-hulpmiddelen 13
Thema 6 – Goede praktijken en praktijkvoorbeelden 14
4.1.2. Bevindingen van de focusgroep – Leraren (groep 2)....15
1. Basisinformatie 15
2. Beschrijving van de deelnemers 16
3. Samenvatting en analytische beschrijving van de thematische resultaten....16
Thema 1 – Waargenomen uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid 16
Thema 2 – Huidige werkwijzen en competenties 17
Thema 3 – Samenwerking met de school en ouders....19
Thema 4 – Behoeften en lacunes....20
Thema 5 – Reacties op MindPlay-hulpmiddelen 21
Thema 6 – Goede praktijken en praktijkvoorbeelden 22
Samenvatting....23
4.1.3. Bevindingen van de focusgroep – schoolhoofden....24
1. Basisinformatie 24
2. Beschrijving van de deelnemers 25

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

3. Samenvatting en analytische beschrijving van de thematische resultaten 25
Thema 1 – Uitdagingen op schoolniveau en risico-identificatie 25
Thema 2 – Managementpraktijken, huidige procedures en vroegtijdige signalering 26
Thema 3 – Samenwerking tussen belanghebbenden 27
Thema 4 – Behoeften, lacunes, competentieontwikkeling en beperkte middelen 28
Thema 5 – Feedback over MindPlay-tools, implementatievoorwaarden en succescriteria 29
Thema 6 – Goede praktijken en bestaande initiatieven 31
4.1.4. Bevindingen van de focusgroep – Ouders 33
1. Basisinformatie 33
2. Profiel van de deelnemers 33
3. Samenvatting en analytische beschrijving van de bevindingen per thema 33
Thema 1 – Ervaringen van ouders met betrekking tot de geestelijke gezondheid van kinderen 33
Thema 2 – Samenwerking en communicatie tussen school en ouders 35
Thema 3 – Specialisten, ondersteunende actoren en systemische belemmeringen 36
Thema 4 – Goede praktijken, ondersteunende strategieën en ontwikkelingsbehoeften 37
Thema 5 – Verwachtingen en behoeften met betrekking tot MindPlay-tools 38
Samenvatting 40
4.1.5. Bevindingen van de focusgroep – Leraren in het speciaal onderwijs / ontwikkelingsspecialisten 40
1. Basisinformatie 40
2. Deelnemersprofiel 41
3. Belangrijkste bevindingen per thema 41
Thema 1 – Risico-identificatie 41
Thema 2 – Diagnostische praktijken en vroege identificatie 42
Thema 3 – Samenwerking en hiaten in het systeem 43
Thema 4 – Benodigde competenties 44
Thema 5 – Evaluatie van de MindPlay-tool 45
Thema 6 – Goede praktijken en bestaande initiatieven 46
Samenvatting 47
4.1.6. Samenvatting van verwachtingen en aanbevelingen met betrekking tot de ontwikkeling van instrumenten 48
Vraag naar praktijkgerichte, direct toepasbare hulpmiddelen 48

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De behoefte aan niet-klinische hulpmiddelen ter ondersteuning van vroegtijdige herkenning.....48
Functies ter ondersteuning van het werk van docenten 49
Zeer boeiende, spelgebaseerde en interactieve hulpmiddelen 49
Ontwikkeling van emotionele competenties en sociale vaardigheden 49
Hulpmiddelen die het pedagogisch werk ondersteunen en vergemakkelijken 50
Samenvatting 50
4. 2. Resultaten van de vragenlijstenquête 52
4.2.1. Resultaten van de enquête onder docenten 52
Achtergrondinformatie 52
Prevalentie en soorten psychische problemen 54
Vroegtijdige signalering en diagnostische praktijken.....56
Competenties en professionele paraatheid van leerkrachten 59
Huidige pedagogische praktijken en methoden.....61
Ondersteuning, opleiding en professionele achtergrond 62
Belemmeringen en stress op systeemniveau 63
Verwachtingen ten aanzien van MindPlay-tools 65
Slotopmerkingen 67
4.2.2. Resultaten van de enquête onder schoolhoofden en bestuurders.....67
Institutionele achtergrond en schoolprofiel 67
Het belang en de soorten uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid.....69
Vroegtijdige signalering en diagnostische praktijken binnen de instelling 71
Competenties van het personeel en paraatheid van de instelling 72
Systeemgerelateerde belemmeringen en ontwikkelingsbehoeften 74
Openheid en verwachtingen ten aanzien van MindPlay-tools.....76
Slotopmerkingen 79
4.2.3. Resultaten van de enquête onder schoolpsychologen, begeleiders en ontwikkelingsspecialisten 79
Achtergrondinformatie 79
Diagnostische vaardigheden en vroegtijdige opsporing.....80

Huidige praktijk en gebruik van hulpmiddelen.....83
Systeemgebonden tekortkomingen en belemmeringen.....85
Verwachtingen ten aanzien van MindPlay-tools 86

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Slotopmerkingen 88
4.2.4. Resultaten van de vragenlijst voor ouders 88
Achtergrondinformatie 88
Prevalentie en kenmerken van psychische gezondheidsproblemen 90
Samenwerking met de school 91
Openheid ten opzichte van MindPlay en informatiebehoeften 93
Analyse van open antwoorden 95
Slotopmerkingen 95
4.2.5. Overzichtstabellen en synthese 95
Vergelijkende synthese van doelgroepen 96
Belangrijkste tekortkomingen en ontwikkelingsbehoeften 97
Samenvatting van de belangrijkste thema's 98
Belangrijkste bevindingen (samenvatting van de inzichten) 99
4.2.6. Gebruikersbehoeften, vereistenraamwerk en aanbevelingen voor de ontwikkeling 99
Behoeften van de gebruiker 99
Verwachte functies 100
Ontwikkelingsvereisten 101
Aanbevelingen voor de ontwikkeling van MindPlay 101

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

1. Doelstellingen

Bij het Hongaarse onderzoek waren de belangrijkste belangengroepen uit het systeem voor vroegschoolse educatie betrokken: leerkrachten die werken met leerlingen in de klassen 0–3, schoolhoofden en vertegenwoordigers van het schoolmanagement, schoolpsychologen, begeleiders en ontwikkelingsspecialisten, evenals ouders van kinderen in de lagere klassen van het basisonderwijs. Het onderzoek richtte zich op het mentale welzijn, de veiligheid en vroegtijdige ondersteuning van kinderen in het lager basisonderwijs, met name kinderen in de leeftijd van 6–9 jaar.

Het doel van het Hongaarse nationale rapport is een overzicht te geven van de in Hongarije geïdentificeerde uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid en welzijn, de bij kinderen waargenomen vroege risico-indicatoren, en de competentiekloven en ontwikkelingsbehoeften die bij leerkrachten, schoolleiders, specialisten en ouders naar voren komen.

Het onderzoek ging in op de emotionele, gedragsmatige, sociale en aandachtsgerelateerde moeilijkheden die het vaakst door volwassenen worden waargenomen, de huidige praktijken op het gebied van vroegtijdige herkenning en ondersteuning, de belemmeringen waarmee scholen en gezinnen te maken hebben, en de verwachtingen ten aanzien van de MindPlay-hulpmiddelen.

Er werd bijzondere aandacht besteed aan de vroegtijdige signalering van emotionele en gedragsproblemen, de rol van leerkrachten bij het herkennen van waarschuwingssignalen, de kwaliteit van de samenwerking tussen scholen en gezinnen, en de behoefte aan kindvriendelijke hulpmiddelen die in de praktijk gemakkelijk te gebruiken zijn.

Uit de Hongaarse bevindingen blijkt dat psychische en gedragsproblemen geen marginale kwesties zijn in het dagelijkse schoolleven: volgens de antwoorden op de vragenlijst krijgt 66% van de leerkrachten dagelijks met dergelijke problemen te maken, terwijl nog eens 30% er wekelijks mee te maken heeft. De meest gemelde problemen zijn onder meer concentratieproblemen, conflicten met leeftijdsgenoten, agressief of vijandig gedrag, hyperactiviteit en impulsiviteit, angst, psychosomatische klachten en terugtrekking.

Het onderzoek past in de bredere doelstellingen van het MindPlay-project, dat tot doel heeft de geestelijke gezondheid en veiligheid van jonge kinderen te ondersteunen. De bevindingen vormen een basis voor het ontwikkelen van MindPlay-oplossingen die zijn afgestemd op de werkelijke behoeften van Hongaarse scholen, leerkrachten, specialisten, ouders en kinderen.

2. Methodologie

Het Hongaarse WP2-onderzoek maakte gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve methoden. Het kwalitatieve deel was gebaseerd op focusgroepgesprekken, terwijl de kwantitatieve gegevensverzameling plaatsvond via online vragenlijsten. Door deze twee methoden te combineren

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

was het

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

om zowel de persoonlijke ervaringen van de belanghebbenden als de bredere patronen die uit de antwoorden van verschillende doelgroepen naar voren kwamen, te onderzoeken.

Het doel van de focusgroepgesprekken was om een dieper kwalitatief inzicht te verkrijgen in de uitdagingen met betrekking tot het mentale welzijn van leerlingen in de klassen 0–3. De discussies richtten zich op de belangrijkste risicofactoren, de huidige herkennings- en interventiepraktijken, de samenwerking tussen scholen en gezinnen, competentiekloven, opleidingsbehoeften en verwachtingen ten aanzien van de MindPlay-tools.

Uit de bevindingen van de focusgroepen bleek dat kinderen steeds ongeduldiger worden, moeite hebben met emotionele en gedragsmatige zelfregulering, dat conflicten met leeftijdsgenoten vaak voorkomen, dat overmatig schermgebruik een negatieve invloed heeft, dat de frustratietolerantie afneemt, dat er moeite is om onderscheid te maken tussen spel en echte agressie, en dat er behoefte is aan praktische de-escalatietechnieken en voorlichting aan ouders over de digitale gewoonten van kinderen.

De vragenlijstenquête werd online afgenomen en omvatte zowel gesloten als open vragen. De gesloten vragen maakten statistische analyse mogelijk, voornamelijk op basis van procentuele verdelingen, terwijl de open vragen dieper kwalitatief inzicht gaven in de ervaringen, interpretaties en behoeften van de deelnemers.

De vragenlijst bestreek verschillende thematische gebieden: de frequentie en soorten psychische en gedragsproblemen die bij kinderen worden waargenomen, kenmerken van vroegtijdige herkenning en diagnostische praktijken, de competenties van leerkrachten en specialisten, huidige pedagogische en institutionele praktijken, beschikbare ondersteuning, systemische belemmeringen, samenwerking met ouders en verwachtingen ten aanzien van de MindPlay-tools.

Het rapport over de vragenlijst bevat tevens een vergelijkende synthese van de doelgroepen, de belangrijkste lacunes en ontwikkelingsbehoeften, de behoeften van gebruikers, de verwachte functies, de ontwikkelingsvereisten en de aanbevelingen die voor het MindPlay-project zijn geformuleerd.

Het doel van de analyse van de verzamelde gegevens was het identificeren van terugkerende thema's, gemeenschappelijke problemen en praktische aanbevelingen voor de verdere ontwikkeling van de MindPlay-tools.

3. Kenmerken van de deelnemers

Bij het Hongaarse onderzoek waren vertegenwoordigers betrokken van verschillende belangengroepen die een directe of indirecte rol spelen bij het ondersteunen van de geestelijke gezondheid, het welzijn en de veiligheid van kinderen tijdens de eerste schooljaren.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Aan het focusgroeponderzoek namen leerkrachten, schoolhoofden, ouders en ontwikkelingspedagogen/ontwikkelingsspecialisten deel. Het focusgroeprapport presenteert de resultaten van twee groepen leerkrachten, evenals die van focusgroepen met schoolhoofden, ouders en ontwikkelingspedagogen.

De focusgroepen met leerkrachten vonden plaats in Gyomaendrőd, met telkens 10 deelnemers per groep, bestaande uit leerkrachten die werken met leerlingen uit het eerste, tweede en derde leerjaar. De deelnemers waren ervaren leerkrachten uit de lagere school die in hun dagelijkse werk rechtstreeks te maken krijgen met emotionele, gedrags-, aandachts- en sociale moeilijkheden bij kinderen.

De vragenlijstonderzoek had betrekking op vier doelgroepen: leerkrachten, ouders, schoolhoofden en vertegenwoordigers van het schoolbestuur, evenals schoolpsychologen, begeleiders en ontwikkelingsspecialisten.

De steekproef van de vragenlijst omvatte in totaal 50 leerkrachten, 23 ouders, 17 schoolhoofden/vertegenwoordigers van het schoolbestuur en 16 schoolpsychologen, begeleiders en ontwikkelingsspecialisten. Deze steekproef met meerdere belanghebbenden maakte het mogelijk om de geestelijke gezondheid en het welzijn van kinderen vanuit verschillende, elkaar aanvullende perspectieven binnen het Hongaarse onderwijs- en ondersteuningssysteem te onderzoeken.

De meeste leraren die de vragenlijst invulden, waren ervaren professionals die werkzaam waren in het lager basisonderwijs. Een aanzienlijk deel had ruime beroepservaring: 32% gaf al meer dan 20 jaar les, terwijl 24% 11–20 jaar onderwijservaring had. De meeste respondenten werkten bij staats- of gemeentelijke instellingen en gaven voornamelijk les binnen het kader van het Hongaarse nationale kerncurriculum.

De steekproef bestond voornamelijk uit scholen in steden en de hoofdstad, maar er waren ook instellingen op het platteland bij betrokken. De meest voorkomende klasgroottes lagen tussen 16–20 en 21–25 leerlingen.

De deelnemersgroep vertegenwoordigde dus tegelijkertijd de perspectieven van de klas, het gezin, de professionele ondersteuning en het schoolmanagement. Hierdoor konden niet alleen individuele ervaringen worden onderzocht, maar ook bredere patronen met betrekking tot het functioneren van de school, de samenwerking tussen ouders en school, professionele ondersteuning en systemische belemmeringen.

4. Resultaten

4.1. Bevindingen van de focusgroepen

Het doel van het focusgroeponderzoek is het verschaffen van een dieper, kwalitatief inzicht in de

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

uitdagingen op het gebied van het psychisch welzijn van leerlingen in de klassen 0–3 (leeftijd 6–9). Het onderzoek werd uitgevoerd met

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

betrokkenheid van drie doelgroepen: leerkrachten, schoolhoofden en ouders. Dit rapport presenteert de bevindingen van de focusgroepen gezamenlijk, met de nadruk op de belangrijkste risicofactoren, de huidige herkennings- en interventiepraktijken, en de verwachtingen ten aanzien van de instrumenten die binnen het MindPlay-project zullen worden ontwikkeld.

4..1.1. Bevindingen van de focusgroep – docenten (groep 1)

1. Achtergrondinformatie

De eerste focusgroep met leerkrachten vond plaats in Hongarije, in Gyomaendrőd, op de Rózsahegyi Kálmán Regionale Basisschool, op 5 maart 2026. De discussie maakte deel uit van de kwalitatieve onderzoeksfase van MindPlay WP2 en werd uitgevoerd in samenwerking met Altered Non-Profit Ltd. en IRF als partnerorganisaties. Het doel van de focusgroep was om de ervaringen te verkennen van leerkrachten die met leerlingen in de klassen 1–3 werken, met betrekking tot de vroegtijdige signalering van risico's op het gebied van geestelijke gezondheid en welzijn, de huidige pedagogische praktijken, de samenwerking tussen school en gezin, de competentiebehoeften van leerkrachten en de professionele verwachtingen ten aanzien van de diagnostische en integratiespeltools die in MindPlay zullen worden ontwikkeld. Tien leerkrachten namen deel aan de groep; de discussie werd gemodereerd door Edit Püski, terwijl de notulist niet afzonderlijk wordt vermeld in de beschikbare onderzoeksdocumentatie.

2. Beschrijving van de deelnemers

De deelnemers waren ervaren leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs die in hun dagelijkse praktijk rechtstreeks met leerlingen in de klassen 1–3 werken. In de groep waren verschillende loopbaantrajecten en ervaringsniveaus vertegenwoordigd, maar de discussie werd gekenmerkt door een gedeeld pedagogisch inzicht dat de emotionele veiligheid, sociale inclusie en het welzijn van kinderen op school basisvoorwaarden zijn voor lesgeven en leren. De deelnemers baseerden zich voornamelijk op praktische situaties in de klas en tijdens de pauzes; daarom bood de focusgroep een sterk op ervaring gebaseerd beeld van wat leerkrachten opmerken, waarop ze kunnen reageren en waar ze de grenzen van hun eigen instrumentarium of van institutionele ondersteuning waarnemen.

3. Samenvatting en analytische beschrijving van de thematische resultaten

Thema 1 – Waargenomen uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid

Emotionele zelfregulering, ongeduld en frustratietolerantie

Volgens de verhalen van de leerkrachten zijn zwakke emotionele zelfregulatie, ongeduld en een sterke behoefte aan onmiddellijke aandacht enkele van de meest voorkomende moeilijkheden bij kinderen in de lagere klassen van het basisonderwijs. Kinderen vinden het vaak moeilijk om op hun beurt te wachten, proberen de aandacht van de leerkracht te trekken

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

door over elkaar heen te schreeuwen, en kunnen frustratie slechts in beperkte mate verwerken door uitstel, verbale uitingen of zelfkalmering. Leerkrachten interpreteerden dit niet louter als een disciplinaire kwestie, maar als een vroeg signaal van welzijn dat kan wijzen op gecombineerde zwakheden op het gebied van aandacht, emotionele regulatie en sociale aanpassing.

Agressie, grof taalgebruik en verkeerde interpretatie van speelsituaties

Tot de meest zorgwekkende gedragingen rekenden de leerkrachten fysieke en verbale agressie, plotselinge woede-uitbarstingen, vloeken, kwetsende taal en plotselinge vijandige reacties tegenover leeftijdsgenoten. Volgens de leerkrachten kunnen kinderen vaak geen onderscheid maken tussen een toevallige aanraking, een sneeuwballengevecht, een sportsituatie of een botsing tijdens het spelen enerzijds en opzettelijk letsel toebrengen anderzijds. Daardoor escaleren conflicten onevenredig snel, terwijl kinderen zich vaak niet bewust zijn van de zwaarte van hun eigen woorden of daden. Grove taal op volwassen niveau bleek een bijzonder belangrijk signaal te zijn, omdat kinderen volgens de leerkrachten vaak communicatiepatronen overnemen waarvan ze de werkelijke betekenis en emotionele impact nog niet begrijpen.

Digitale overbelasting, slaapgebrek en leermotivatie

Het gebruik van digitale apparaten bleek in de focusgroep een van de sterkste achtergrondfactoren te zijn. Leerkrachten gaven concrete voorbeelden van het gebruik van Roblox tot laat in de avond, het bekijken van TikTok en het gebruik van de telefoon vlak voor het slapengaan, wat in verband wordt gebracht met vermoeidheid in de ochtend, concentratieproblemen, „wazig“ functioneren en verminderde leermotivatie de volgende dag. Zoals een leerkracht het verwoordde: ‘dit is waar we nu mee moeten concurreren, en dit is de context waarin we een diagnose moeten stellen’, wat duidelijk aantoont dat leerkrachten de digitale omgeving niet louter zien als een factor in de vrije tijd thuis, maar als een belangrijke invloed op de aandacht, de emotionele toestand en de leerbaarheid op school.

Relaties met leeftijdsgenoten, uitsluiting en moeilijk te herkennen signalen

Tot de moeilijker te herkennen vroege signalen behoorden de langzame verslechtering van relaties met leeftijdsgenoten, terugtrekking, ongewoon stil worden, aanhoudend verlies van motivatie en het feit dat het kind zijn of haar plaats in de groep niet meer vindt. Leerkrachten wezen op uitsluiting, afwijzing bij de vorming van duo’s en groepen, een strikte scheiding tussen jongens en meisjes, en het feit dat sommige kinderen niet weten hoe ze zich moeten gedragen in ongestructureerde situaties. Deze signalen zijn bijzonder risicovol omdat ze niet altijd opvallend zijn; de leerkracht moet vaak zelf opmerken dat er iets is veranderd ten opzichte van hoe het kind voorheen functioneerde.

Thema 2 – Huidige praktijken en competenties

Pedagogische observatie als belangrijkste identificatiemiddel

De huidige praktijk van leerkrachten is voornamelijk gebaseerd op directe pedagogische observatie. Ze maken geen gebruik van formele diagnostische tests, maar volgen veranderingen in het dagelijkse functioneren van het kind: stemming, aandacht, gedrag, relaties met leeftijdsgenoten, activiteit in de klas en aanwezigheid tijdens pauzes. Ongewone

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

stilte, plotseling storend gedrag, terugtrekken, agressie, vermoeidheid of een merkbaar verlies aan motivatie in vergelijking met het eerdere functioneren zijn allemaal signalen die volgens de leerkrachten verdere aandacht vereisen.

Interpretatie van lichamelijke en gedragssignalen

Tijdens de discussie werden verschillende fysieke of somatische signalen genoemd, zoals oogtics, het hoofd op het bureau laten rusten, zich onwel voelen, overgeven, hoofdpijn, kiespijn en algemene uitputting. Leerkrachten benadrukten dat het niet altijd mogelijk is om onmiddellijk te onderscheiden of deze signalen een fysieke, emotionele, gezinsgerelateerde, slaapgerelateerde of door digitale overbelasting veroorzaakte oorzaak hebben. Daarom richten zij zich in de pedagogische praktijk niet op één enkel symptoom, maar op herhaling, situationele patronen en zichtbare afwijkingen van het gebruikelijke functioneren van het kind.

Huidige pedagogische strategieën en illustratieve oefeningen

De meeste strategieën die leerkrachten hanteren, zijn direct, situatiegericht en praktisch. Ze omvatten onder meer een gesprek met het kind, het kind kalmeren, conflicten kort bespreken, regels opnieuw uitleggen, positieve bekrachtiging, het vormen van groepjes onder leiding van de leerkracht en het bewust toewijzen van rollen. Leerkrachten maken ook gebruik van illustratieve oefeningen, bijvoorbeeld met verfrommeld papier of een ‘beschadigde’ appel, om te laten zien dat kwetsende woorden sporen achterlaten. Dergelijke concrete visuele voorbeelden zijn nuttig omdat jonge kinderen de gevolgen van hun gedrag vaak alleen begrijpen via zichtbare en ervaringsgerichte situaties.

Professionele ondersteuning en de grenzen van het zelfvertrouwen van leerkrachten

Het zelfvertrouwen van leerkrachten komt voornamelijk voort uit dagelijkse ervaring, maar in verschillende situaties ervaren ze onzekerheid, vooral wanneer de toestand van een kind snel verslechtert, wanneer er sprake is van agressie of zelfbeschadiging, of wanneer er achterliggende gezinsgerelateerde of psychologische oorzaken worden vermoed. Professionele ondersteuning wordt belangrijk geacht, maar in alledaagse schoolsituaties moeten leerkrachten vaak onmiddellijk beslissingen nemen, zonder dat er een specialist aanwezig is. Daarom is vroegtijdige signalering voor leerkrachten niet alleen een kwestie van kennis, maar ook van besluitvormings- en interventiecompetentie.

Thema 3 – Samenwerking met de school en de ouders

Reacties van ouders op signalen van leerkrachten en defensieve reacties

In de samenwerking tussen school en gezin noemden leerkrachten als een van de belangrijkste obstakels dat veel ouders pedagogische feedback interpreteren als een aanval. Wanneer een leerkracht signalen geeft over agressie, terugtrekking, sociale moeilijkheden, leerproblemen of de noodzaak van een deskundige beoordeling, reageren sommige ouders defensief, betwisten ze de observatie of wijzen ze verdere stappen af. Dit kan vroegtijdige interventie aanzienlijk vertragen, omdat het signaal van de leerkracht alleen niet voldoende is als de thuisomgeving geen samenwerkingspartner wordt.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Beschikbaarheid, consistentie en communicatiebarrières

Praktische communicatiebarrières waren onder meer dat ouders moeilijk te bereiken waren, niet-werkende telefoonnummers, onbeantwoorde telefoontjes, tegenstrijdige informatie en een lage opkomst bij ouderavonden. Leerkrachten verwezen ook concreet naar situaties waarin het niet altijd mogelijk was om snel contact op te nemen met het gezin, zelfs wanneer een kind ziek was of er slecht aan toe was. In de dagelijkse praktijk is dit niet alleen een administratieve moeilijkheid, maar ook een risico voor de veiligheid van het kind.

Digitaal leven en gebrek aan begeleiding thuis

Wat het gebruik van digitale apparaten betreft, gaven leerkrachten aan dat veel ouders niet precies weten wat hun kind speelt of bekijkt, hoe lang het apparaten gebruikt of met welke inhoud het in aanraking komt. Uit verschillende pedagogische observaties bleek dat het apparaat vaak louter wordt gebruikt om het kind bezig te houden, terwijl slaapgebrek, overmatige prikkels en voor de leeftijd ongeschikte inhoud de volgende dag op school als gevolgen zichtbaar worden. Leerkrachten proberen educatieve alternatieven aan te bevelen, zoals Wordwall-achtige opdrachten of puzzels, maar consequent gebruik thuis vindt vaak niet plaats.

Samenwerking en directe afspraken met kinderen

Een positieve ervaring was dat directe afspraken van leerkrachten met kinderen soms effectiever kunnen werken dan regels van ouders. Kinderen accepteren soms gemakkelijker samen met de leerkracht ontwikkelde kaders voor schermtijd of gedrag dan verzoeken die thuis worden gedaan. Dit vervangt echter niet de samenwerking met ouders; het toont juist aan dat het ondersteunen van het welzijn van kinderen gecoördineerde, consistente en op vertrouwen gebaseerde communicatie tussen school en gezin vereist.

Thema 4 – Behoeften en tekortkomingen

Dringende behoeften op het gebied van lerarencompetenties

Leerkrachten noemden praktische vaardigheden ter ondersteuning van vroegtijdige signalering en onmiddellijke reactie in de klas als de meest dringende behoeften. Hieronder vallen basiskennis over geestelijke gezondheid, het aanleren van emotionele regulatie, conflictbeheersing, de-escalatie, het voeren van moeilijke gesprekken met ouders en het pedagogisch aanpakken van digitale schade. Deelnemers vroegen niet om theoretische kennis, maar om een korte, toepasbare en concrete toolkit die antwoorden biedt op concrete situaties.

Vroegtijdige interventie en dilemma's rond fysieke veiligheid

Een van de moeilijkste aspecten van vroegtijdige interventie is het omgaan met situaties waarin een kind een gevaar kan vormen voor zichzelf of voor leeftijdsgenoten, een woede-uitbarsting heeft, niet reageert op verbale kalmering of fysieke interventie vereist. Leerkrachten zijn onzeker over hoe ze een kind kunnen tegenhouden, vasthouden of in veiligheid brengen op een manier die geen letsel veroorzaakt, niet vatbaar is voor verkeerde interpretaties en later door ouders niet als mishandeling wordt opgevat. De uitspraak van de leerkracht „we

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

hebben weinig hulpmiddelen" geeft aan dat het leerkrachten niet aan gevoeligheid ontbreekt, maar dat ze wel een repertoire aan veilig toepasbare handelingen missen.

Behoefte aan praktijkgerichte training

Volgens de deelnemers zou de meest effectieve training kort, praktijkgericht en gebaseerd op situatieoefeningen moeten zijn. Zoals een leerkracht het verwoordde: „zo'n korte praktische briefing zou voor iedereen goed zijn", wat de behoefte van de groep samenvat: niet weer een lange cursus, maar gemakkelijk toegankelijke methoden die direct in de klas kunnen worden toegepast. Gewenste onderwerpen waren onder meer het herkennen van vroege signalen, het omgaan met crisissituaties, het pedagogisch verwerken van conflicten, de communicatie met ouders en het ontwikkelen van de emotionele zelfregulatie van kinderen.

Systeemgebonden tekortkomingen en werkdruk van leerkrachten

Systemische moeilijkheden waren onder meer grote klassen, tijdgebrek, voortdurende berichten van ouders, emotionele overbelasting van leerkrachten en het ontbreken van een rustruimte of ziekenkamer. Leerkrachten gaven aan dat een vermoeide groep kinderen of meerdere moeilijke situaties aan het begin van de dag de energie van de leerkracht 's ochtends al kunnen „uitputten". Dit suggereert dat het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen niet los kan worden gezien van de werkdruk van leerkrachten en van ondersteunende institutionele omstandigheden.

Thema 5 – Reacties op MindPlay-hulpmiddelen

Ontvangst van diagnostische spellen en voorwaarden voor vertrouwen

Leerkrachten reageerden over het algemeen open op de mogelijkheid van MindPlay-hulpmiddelen, waaronder bordspellen of digitale spellen voor diagnostische doeleinden. Als voorwaarden voor vertrouwen benadrukten zij dat het hulpmiddel leeftijdsgeschikt, gebruiksvriendelijk en pedagogisch interpreteerbaar moet zijn en dat het vroege signalering, observatie en gezamenlijke reflectie moet ondersteunen in plaats van klinische etikettering. Een belangrijke verwachting was ook dat leerkrachten niet alleen zouden worden gelaten bij het interpreteren van de resultaten, maar dat het hulpmiddel duidelijke, praktische aanwijzingen voor feedback zou moeten bieden.

Voordelen en risico's van digitale, bord- en kaartspelformaten

Verschillende deelnemers beschouwden het digitale formaat als realistisch, omdat de aandacht en de behoefte aan stimulatie van kinderen sterk aansluiten bij de logica van de digitale wereld. Tegelijkertijd gaven leerkrachten aan dat een digitaal hulpmiddel niet simpelweg extra schermtijd mag worden; het kan nuttig zijn als het kort, doelgericht, door de leerkracht geleid en gekoppeld is aan leer- en sociale doelen. De voordelen van bord- en kaartspellen zijn tastbaarheid, kleur en directe interactie, maar bij jongere kinderen moeten het volgen van regels, wachten, verliezen en samenwerken expliciet worden aangeleerd.

Op verhalen gebaseerde keuzesituaties en het zichtbaar maken van gevolgen

Leerkrachten zouden vooral spelvormen op basis van verhalen nuttig vinden, waarbij het kind een keuze maakt en vervolgens visueel de consequentie van die beslissing ziet. Het spel zou kunnen laten zien wie het kind pijn heeft gedaan, hoe de toestand van het andere kind, de leerkracht of de ouder is

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

veranderd, en welke andere

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

oplossing er gekozen had kunnen worden. Dit voorstel sluit nauw aan bij de ervaring van leerkrachten dat kinderen vaak de impact van hun eigen gedrag niet voelen; daarom is het essentieel om de gevolgen concreet, zichtbaar en op een voor de leeftijd begrijpelijke manier weer te geven.

Integratiespelletjes, groepsvorming en omgaan met competitie

Leerkrachten erkenden het nut van integratiespelletjes, maar benadrukten dat deze alleen goed kunnen werken onder strenge pedagogische begeleiding. Vrije groepskeuze kan gemakkelijk leiden tot uitsluiting, gekwetste gevoelens of competitie; daarom moeten MindPlay-tools door de leerkracht geleide groepsvorming, rolverdeling en niet-competitieve evaluatie ondersteunen. In één formulering moeten dergelijke situaties „zeer streng worden gecontroleerd", wat niet betekent dat de speelsheid moet worden beperkt, maar het belang van veilige en inclusieve kaders benadrukt.

Praktische haalbaarheid en bereidheid tot testen

Als voorwaarden voor praktische haalbaarheid benadrukten de leerkrachten dat de activiteiten weinig tijd in beslag moeten nemen, eenvoudig voor te bereiden moeten zijn, moeten passen binnen de les van 45 minuten, duidelijke instructies voor de leerkracht moeten bevatten en direct interpreteerbare feedback moeten bieden. De bereidheid tot verdere tests was groot; toen tijdens de discussie werd gevraagd of men bereid was mee te doen, „staken alle handen omhoog". Dit toont aan dat leerkrachten niet afwijzend staan tegenover nieuwe hulpmiddelen, maar deze alleen als duurzaam beschouwen als ze de werkdruk van de leerkracht niet onevenredig verhogen.

Thema 6 – Goede praktijken en praktijkvoorbeelden

Happy Class-elementen, emotiekaarten en kalmeringsoefeningen

Leerkrachten noemden verschillende bestaande goede praktijken die de emotionele veiligheid van kinderen en inclusie in de klas al ondersteunen. Hiertoe behoren het gebruik en de integratie van elementen van Happy Class in vakken, emotiekaarten, engelenkaarten en Ricsi-kaarten, evenals mindfulness-achtige kalmeringsoefeningen. Bemoedigende rijmpjes, liedjes, ontspanning of meditatieve muzikale afstemming kwamen ook naar voren als onderdeel van het dagelijkse pedagogische instrumentarium.

Groepswerk, rolverdeling en doelgerichte groepsvorming

Om groepswerk te ondersteunen, maken leerkrachten gebruik van bewuste rolverdeling, zoals de rollen 'wetenschapper' en 'notulist', die kinderen helpen niet alleen met elkaar, maar ook voor elkaar te werken. Objectieve of willekeurige groepsvorming, bijvoorbeeld op basis van geboortemaand, bleek een nuttige oplossing. Het doel is te voorkomen dat de keuze van duo's en groepen uitmondt in een situatie van uitsluiting of vernedering.

Niet-competitieve beoordeling en kinderen leren verliezen

Een belangrijke pedagogische werkwijze is het herkaderen van evaluatie. Leerkrachten proberen de nadruk niet te leggen op winnen, maar op actieve deelname, samenwerking en het werk dat voor de eigen groep wordt verricht. Zoals een leerkracht het verwoordde: 'Het doel is niet altijd dat je wint, want dan is er geen spel meer.' Dit perspectief ondersteunt het leren omgaan met verlies, het ontwikkelen van gedeelde verantwoordelijkheid

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

en het versterken van emotionele zelfregulering, en het houdt rechtstreeks verband met mogelijke ontwikkelingsrichtingen voor MindPlay-integratiespellen.

Bewuste versterking van prosociaal gedrag

Leerkrachten noemden herhaaldelijk het opmerken en versterken van spontaan prosociaal gedrag als een goede praktijk. Voorbeelden hiervan zijn kinderen die op elkaar wachten, samen naar school gaan, samenwerken in jongens-meisjesparen of tijdens pauzes gezamenlijk spel initiëren. Volgens de leerkrachten kunnen deze kleine alledaagse gebeurtenissen belangrijker zijn dan een formeel programma, omdat ze direct het emotionele klimaat van de klas en de aandacht van de kinderen voor elkaar bepalen.

Aanbevelingen voor MindPlay-hulpmiddelen of -training

- Ontwerp van hulpmiddelen (spellen / materialen): Hulpmiddelen moeten zeer boeiend zijn en onmiddellijke feedback geven die aansluit bij de snelle prikkels waaraan kinderen gewend zijn, met de nadruk op het onderscheiden van intenties en het opbouwen van geduld.
- Opleidingsbehoeften: Leerkrachten hebben behoefte aan praktische de-escalatietechnieken voor plotselinge agressieve uitbarstingen en strategieën om het hoofd te bieden aan digitale overstimulatie in de klas.
- Implementatie op scholen: Hulpmiddelen moeten een sterke component voor ouderonderwijs bevatten, waarbij de impact van schermtijd visueel wordt gedemonstreerd en ouders wordt geleerd hoe ze samen met hun kinderen aan educatief digitaal spel kunnen deelnemen.

4.1.2. Bevindingen focusgroep – Leerkrachten (groep 2)

1. Basisinformatie

De focusgroep met leerkrachten van groep 2 vond plaats in Hongarije, in Gyomaendrőd, op de Jankay Tibor Tweetalige Basisschool, op 12 maart 2026. De partnerorganisaties Altered Non-Profit Ltd. en IRF zorgden voor de organisatorische ondersteuning van de discussie. De groep bestond uit leerkrachten uit de onderbouw van het basisonderwijs; het aantal deelnemers bedroeg 10. De focusgroep werd gemodereerd en gedocumenteerd door Edit Püski. Het doel van de discussie was om de ervaringen van leerkrachten met betrekking tot het psychisch welzijn, de veiligheid en de ondersteuning op school van kinderen in de klassen 0–3, dat wil zeggen in de eerste schooljaren, in detail te onderzoeken.

De discussie volgde zes belangrijke thematische onderdelen. Deze hadden betrekking op de waargenomen uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid, de huidige werkwijzen en het gevoel van competentie van leerkrachten, de samenwerking tussen de school en gezinnen, behoeften en tekortkomingen, reacties op MindPlay-hulpmiddelen en bestaande goede

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

praktijken. De groepsdynamiek was uiterst professioneel en reflectief: de deelnemers deden geen algemene uitspraken, maar schetsten situaties aan de hand van concrete voorbeelden uit de klas, tijdens pauzes, in de communicatie met ouders en binnen de instelling, waarin de emotionele belasting van kinderen zichtbaar wordt.

2. Beschrijving van de deelnemers

De deelnemers waren leerkrachten die werken met kinderen uit het eerste, tweede en derde leerjaar en die dagelijks rechtstreeks te maken hebben met problemen bij leerlingen op het gebied van aandacht, gedrag, emotionele regulatie en sociaal samenzijn. Uit de discussie bleek dat de ervaringen van de deelnemers de complexe rol van de leerkracht in de onderbouw sterk weerspiegelden: zij zijn tegelijkertijd opvoeders, verzorgers, waarnemers, conflictbeheerders, professionals die met ouders communiceren, en een van de eerste bronnen van emotionele veiligheid voor kinderen op school.

Een specifiek kenmerk van de groep was dat de leerkrachten niet alleen spraken over de moeilijkheden van de kinderen, maar ook over hun eigen professionele en emotionele belasting. Het bleek duidelijk dat leerkrachten vaak de eersten zijn die merken dat er iets mis is, maar dat zij niet altijd worden ondersteund door een institutioneel, specialistisch of communicatiesysteem dat een snelle en veilige reactie mogelijk zou maken. Daarom interpreteerden de deelnemers ondersteuning van de geestelijke gezondheid niet als een afzonderlijk project, maar als een organisch onderdeel van het dagelijkse schoolleven.

3. Samenvatting en analytische beschrijving van de thematische resultaten

Thema 1 – Waargenomen uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid

De meest voorkomende emotionele en gedragsproblemen

Volgens de ervaringen van de leerkrachten komen vermoeidheid, versnipperde aandacht, concentratieverlies dat aan het begin van de week of tegen het einde van de dag sterker wordt, en gelijktijdige overprikkeling vaak voor bij kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs. Sommige kinderen zijn niet simpelweg actief of onoplettend; ze ontladen veeleer innerlijke spanning door voortdurende beweging, luidruchtig gedrag, snelle betrokkenheid bij conflicten of het onvermogen om terug te keren naar de leersituatie. De deelnemers beschreven dit niet louter als een disciplineprobleem, maar als een signaal waarachter vermoeidheid, instabiliteit in het gezin, slaapstoornissen, overbelasting of emotionele onzekerheid schuil kunnen gaan.

Onder de gedragsproblemen kwamen impulsiviteit, ongeduld, egocentrisch reageren, een lage frustratietolerantie en snelle escalatie van conflicten sterk naar voren. Volgens de leerkrachten vinden sommige kinderen het moeilijk om op hun beurt te wachten, frustratie te verdragen, zich in het perspectief van een ander kind te verplaatsen of te accepteren dat een groepsregel niet is afgestemd op hun onmiddellijke behoefte. De groep interpreteerde dit niet als een op zichzelf staand probleem van het kind, maar als een gevolg van bredere sociale en gezinspatronen.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Een terugkerend element in de discussie was dat veel kinderen hun eigen emotionele toestand niet nauwkeurig kunnen benoemen. Ze geven aan dat er iets mis is door te huilen, woede-uitbarstingen, terugtrekken, weerstand of overmatige activiteit, maar ze beschikken niet over de woorden en innerlijke schema's waarmee ze de spanning zouden kunnen interpreteren. Daarom beschouwden de leerkrachten de ontwikkeling van emotionele woordenschat en emotioneel bewustzijn niet als een extra pedagogische taak, maar als een voorwaarde voor leren en functioneren in de gemeenschap.

Signalen die moeilijk in een vroeg stadium op te merken zijn

Volgens de groep zijn de signalen die het moeilijkst op te merken zijn, juist die welke niet tot uiting komen in zichtbaar storend gedrag. Hiertoe behoren stille angst, teruggetrokkenheid, overmatige volgzaamheid, spanning die schuilgaat achter lichamelijke klachten, nagelbijten, tics, psychosomatische symptomen of regressief gedrag. De leerkrachten waren van mening dat het luidruchtige, conflictueuze kind sneller in het middelpunt van de aandacht komt te staan, terwijl het probleem van het kind dat innerlijk lijdt, gemakkelijker verborgen kan blijven.

Zij vonden het vroegtijdig herkennen van angst bijzonder belangrijk, omdat een kind in de onderbouw vaak niet direct zegt dat het bang, bezorgd of overbelast is. In plaats daarvan kan het buikpijn hebben, de klas niet willen binnenkomen, traag reageren, stil worden, huilen of schijnbaar zonder reden prikkelbaar worden. Volgens de leerkrachten vereist herkenning in deze situaties niet alleen vakkennis, maar ook tijd, een persoonlijke band en een rustige ruimte voor aandacht, die vaak ontbreken in de dagelijkse schoolpraktijk.

De meest zorgwekkende vormen van gedrag

De grootste zorg wordt veroorzaakt door situaties waarin de innerlijke belasting van het kind al invloed heeft op de veiligheid en het functioneren van de klasgemeenschap. De leerkrachten vertelden dat ze het kind in crisis moeten helpen en tegelijkertijd de andere leerlingen moeten beschermen. Dit is vooral moeilijk wanneer de blik, een zin of het gedrag van het kind duidelijk kan worden geïnterpreteerd als een verzoek om hulp, terwijl de leerkracht zijn of haar verantwoordelijkheid voor de hele klas niet kan negeren.

Ook de emotionele belasting van de leerkrachten kwam sterk naar voren in de groep. Een deelnemer vatte dit samen door te zeggen dat wanneer de kinderen met hun 'kleine stralende oogjes' naar de volwassene kijken en om hulp vragen terwijl ze 'het niet meer aankunnen', dit een last is die de leerkracht niet zomaar terzijde kan schuiven. Deze formulering laat goed zien dat geestelijke gezondheid voor leerkrachten geen abstract onderwerp is, maar een alledaagse professionele situatie die ook emotioneel veeleisend is.

Thema 2 – Huidige praktijken en competenties

Het competentiegevoel van leerkrachten en hun observatiepraktijk

Het competentiegevoel van de deelnemers liet een tweeledig beeld zien. Enerzijds hebben ze het gevoel dat leerkrachten in de onderbouw veel opmerken, omdat ze de hele dag in nauw contact staan met de kinderen. Ze merken veranderingen in stemming, vermoeidheid, teruggetrokkenheid en reacties op die afwijken

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

van het gebruikelijke, sociale conflicten en spanningen die doorsijpelen vanuit de gezinssituatie. Anderzijds gaven ze ook aan dat waarneming alleen niet voldoende is: wat ontbreekt is een betrouwbaar, uniform en gemakkelijk toepasbaar instrumentarium, en een systeem dat aangeeft wat er na het eerste signaal moet gebeuren.

De huidige praktijk is voornamelijk gebaseerd op pedagogische observatie en interpretatie op basis van ervaring. De leerkracht observeert gedragsveranderingen, emotionele reacties, lichamelijke symptomen en patronen die zich in sociale situaties voordoen, en vergelijkt deze met zijn of haar eigen professionele ervaring. Deze werkwijze is gevoelig en vaak nauwkeurig, maar niet gestructureerd. Volgens de deelnemers betekent dit dat hetzelfde probleem door verschillende leerkrachten verschillend kan worden geïnterpreteerd, en dat het traject van documentatie, signalering of doorverwijzing niet altijd duidelijk is.

Strategieën die in alledaagse situaties worden toegepast

Leerkrachten passen talrijke informele en praktische strategieën toe. Hiertoe behoren korte één-op-één-gesprekken met het kind, kalmeren, tijdelijke verwijdering uit de situatie, het uitstellen van het bespreken van conflicten, ochtend- of afsluitingskringen, het naspelen van sociale situaties, het verwerken van sprookjes en verhalen, en het bewust oefenen van het benoemen van emoties. Volgens de groep bieden lessen Hongaars, sprookjes, voorlezen en gezamenlijke gesprekken van nature mogelijkheden om emotionele intelligentie te ontwikkelen, ook al komen deze niet altijd voor als afzonderlijk genoemde lesdoelen.

De deelnemers hechtten veel belang aan het idee dat het kind op school niet alleen aanwezig zou moeten zijn in prestatiesituaties. Het 's ochtends peilen van de gemoedstoestand, discussiekringen, rustig afstemmen en het afsluiten van de dag kunnen allemaal hulpmiddelen zijn die geen afbreuk doen aan het onderwijs, maar er juist de basis voor leggen. Volgens de groep is de mentale veiligheid van het kind niet het tegenovergestelde van leren, maar juist de voorwaarde ervoor: als het kind overbelast, angstig of boos is, of zijn eigen gemoedstoestand niet begrijpt, kan het ook geen stabiele band met de lesstof opbouwen.

Gespecialiseerde ondersteuning en de beperkingen daarvan

De deelnemers beschouwden psychologische en andere gespecialiseerde ondersteuning als onmisbaar, maar vonden de huidige beschikbaarheid ervan onvoldoende. De discussie ging niet alleen over de rol van de schoolpsycholoog, maar ook over de behoefte aan schoolmaatschappelijk werkers, pedagogisch assistenten, assistenten in het speciaal onderwijs, ontwikkelingsspecialisten en andere ondersteunende volwassenen. Volgens de leerkrachten hebben ze in bepaalde situaties niet alleen advies nodig, maar ook daadwerkelijke aanwezigheid: iemand die het kind kan overnemen, het kan kalmeren of het voor korte tijd uit de overbelaste klassituatie kan halen.

Een belangrijke bevinding van de groep was dat de leerkracht vaak wel weet dat er een specialist nodig zou zijn, maar dat het proces traag verloopt, de capaciteit beperkt is, de toestemming van de ouders onzeker is of de

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

de dienst zelf niet snel genoeg beschikbaar is. Daardoor berust het eerstelijns ondersteuningssysteem van de school vaak op de persoonlijke competentie, veerkracht en het netwerk van de leerkracht. Dit kan op korte termijn werken, maar op lange termijn vergroot het het risico op een burn-out.

Thema 3 – Samenwerking met de school en ouders

De wisselende kwaliteit van de samenwerking

Samenwerking met ouders was een van de sterkste en meest besproken thema's in de groep. Volgens de ervaring van de leerkrachten zijn er duidelijk open en meewerkende ouders die veranderingen thuis melden, de observaties van de leerkracht serieus nemen en als partners meewerken aan het zoeken naar oplossingen. Tegelijkertijd komt het ook vaak voor dat de ouder het probleem niet ziet, niet wil zien of niet kan interpreteren. In dergelijke gevallen kan de opmerking van de leerkracht voor de ouder gemakkelijk overkomen als kritiek of een aanval.

De deelnemers beschouwden een wederzijdse uitwisseling van informatie over het kind als essentieel. De leerkracht moet weten of er thuis iets is veranderd, of het kind niet heeft geslapen, een familieconflict heeft meegemaakt, een verlies heeft geleden, of dat er een angstwekkende gebeurtenis ten grondslag ligt aan zijn of haar gedrag. Op dezelfde manier zouden ouders de signalen van de school niet moeten interpreteren als louter klachten over het gedrag, maar als informatie over de toestand van het kind.

Communicatiebarrières en digitale kanalen

Onder de communicatiebarrières sprong de verwachting van onmiddellijkheid eruit. Leerkrachten vertelden dat ouders vaak via informele digitale kanalen, zoals berichten, contact met hen opnamen, vaak buiten de werkuren of in emotioneel geladen situaties. Volgens de deelnemers is het niet raadzaam om het gedrag, de beoordeling, de mentale toestand of de gezinsachtergrond van het kind in korte berichten te bespreken, omdat de toon, de intentie en het professionele kader gemakkelijk verkeerd kunnen worden begrepen.

Daarom ontstond er in de groep een sterke behoefte om de communicatieregels te verduidelijken. De leerkracht kan zowel het recht als de plicht hebben om een antwoord uit te stellen als dit een professioneler, rustiger en standvastiger reactie mogelijk maakt. Een terugkerende gedachte was dat de leerkracht moet leren dat niet elk bericht onmiddellijk beantwoord hoeft te worden; een later, weloverwogen antwoord beschermt vaak de relatie. In de omgang met ouders blijven spreekuren, persoonlijke gesprekken en één-op-één-gesprekken onvervangbaar.

Ouderonderwijs en op partnerschap gebaseerd vertrouwen

De leerkrachten dachten niet in termen van het de schuld geven aan ouders, maar veeleer in termen van de ondersteuning die ook ouders nodig hebben. Ze stelden zich opvoedingsondersteuning echter niet voor als een eenzijdige lezing, maar als een vertrouwenwekkend, geleidelijk proces waarin verschillende thema's aan bod komen. Er werd gesuggereerd dat ouders wellicht ondersteuning nodig hebben bij kwesties die verband houden met de digitale wereld, kunstmatige intelligentie, opvoedingsgrenzen

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

grenzen, generatieverschillen, juridische achtergrond, geestelijk welzijn en communicatie binnen het gezin.

Volgens de groep kunnen ouders pas echt betrokken raken als ze zich eerst veilig voelen. Als de school alleen contact met hen opneemt wanneer er een probleem is, leidt de communicatie al snel tot een defensieve houding. Daarom dachten de leerkrachten na over gelegenheden die niet direct beginnen met het benoemen van het probleem, maar die een gezamenlijke ruimte creëren om na te denken. Het doel zou zijn dat ouders signalen van de school niet ervaren als externe controle, maar als ondersteuning.

Thema 4 – Behoeften en lacunes

Systemische belemmeringen voor vroegtijdige interventie

Volgens de deelnemers wordt vroegtijdige interventie belemmerd door verschillende onderling samenhangende factoren. Hiertoe behoren een tekort aan specialisten, te grote klassen, een gebrek aan ondersteunend personeel, onzekerheid over de toestemming of medewerking van ouders, trage doorverwijzingsprocessen en het feit dat de leerkracht moet reageren op individuele crises terwijl het leerproces voor de hele klas in stand moet worden gehouden. De groep benadrukte sterk de ervaring dat de leerkracht vaak ziet wat er nodig zou zijn, maar dat de institutionele omstandigheden hulp van de benodigde intensiteit niet toelaten.

De deelnemers noemden ook concrete middelen. Zij achtten kleinere klassen van ongeveer 18–20 leerlingen, meer pedagogische en onderwijsondersteunende assistenten, een ondersteunende volwassene die voor elke klas beschikbaar is, en een rustige ruimte waar een overbelast kind zich tijdelijk veilig kan terugtrekken, noodzakelijk. Deze ruimte zou geen straf of isolatie zijn, maar een plek die rust biedt, waar het kind zich weer kan herpakken en waar contact met een specialist mogelijk is.

De eigen geestelijke gezondheid van leerkrachten

Een essentieel kenmerk van de groep was dat de deelnemers het mentale welzijn van kinderen niet los zagen van de mentale toestand van leerkrachten. Verschillende deelnemers gaven aan dat de leerkracht werkt in een omgeving met voortdurend lawaai, te midden van onderbrekingen en onder grote emotionele druk. Als er geen mogelijkheid is voor korte herbronning, een rustige ruimte, professionele uitwisseling of echte rust, wordt het steeds moeilijker om kalm, empathisch en consistent te blijven in de omgang met de kinderen.

In het slotgedeelte van de discussie kwam het risico op burn-out bij leerkrachten bijzonder sterk naar voren. De deelnemers ervoeren de focusgroep als een ruimte om ‘hun hart te luchten’, waar ze een luisterend oor vonden. Eén opmerking suggereerde dat het al een ‘sprankje hoop’ is dat iemand systemisch begint na te denken over een probleem waarbij veel leerkrachten al jarenlang met spanning en overbelasting te maken hebben. Deze feedback geeft aan dat ondersteuning van leerkrachten geen bijzaak is, maar een basisvoorwaarde voor kinderbescherming en het functioneren op het gebied van geestelijke gezondheid.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Dringende behoeften aan competenties en opleiding

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Volgens de deelnemers hebben leerkrachten het meest dringend behoefte aan praktische vaardigheden die in situaties kunnen worden uitgeprobeerd. Belangrijke aandachtsgebieden zijn onder meer communicatie met ouders, het overbrengen van moeilijk nieuws, het voeren van conflictueuze gesprekken, het handhaven van grenzen, het omgaan met hun eigen emotionele reacties, het herkennen van de behoeften achter het gedrag van een kind, en de dagelijkse methodiek voor het ontwikkelen van emotionele intelligentie.

De groep was van mening dat het in de lerarenopleiding en bij bijscholing niet volstaat om in algemene termen over communicatie te spreken. Er moet concreet worden aangeleerd hoe een beginnende leerkracht de eerste ouderavond moet leiden, hoe een gevoelig probleem moet worden besproken, hoe te reageren op een aanvallende of ontkennende ouder, via welk kanaal welke inhoud kan worden overgebracht, en hoe de eigen professionele grenzen kunnen worden gehandhaafd. De deelnemers noemden de communicatie-elementen in de medische opleiding als voorbeeld: volgens hen zouden leraren een even serieuze voorbereiding nodig hebben, aangezien ook zij met gezinnen communiceren in moeilijke, emotioneel geladen situaties.

Thema 5 – Reacties op MindPlay-tools

Diagnostische spellen en de voorwaarden voor vertrouwen

De deelnemers stonden in principe open voor het idee van speelse hulpmiddelen ter ondersteuning van risico-identificatie, maar maakten een duidelijk onderscheid tussen een pedagogisch signaalinstrument en een klinische diagnose. Ze verwachten geen hulpmiddel dat labels toekent of diagnoses stelt, maar wel een dat helpt patronen op te merken, vragen oproept, observaties verfijnt en de leerkracht of ouder ondersteunt bij het tijdig zoeken van hulp.

Als voorwaarden voor vertrouwen noemden zij geschiktheid voor de leeftijd, het ontbreken van overbelasting, gebruiksgemak, duidelijkheid in de omgang met gegevens en professionele interpreteerbaarheid. In het geval van kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs is het vooral belangrijk dat de tool niet berust op lange teksten of abstracte vragen. Deelnemers dachten eerder aan verhalen, sprookjes, afbeeldingen, op beweging gebaseerde situaties, luisterelementen en speelse besluitvormingssituaties.

Integratiespelletjes en gebruik in de klas

De leerkrachten vonden integratiespelletjes bijzonder nuttig. Ze waren van mening dat spelen een gemeenschappelijke taal kan zijn waarin het kind gemakkelijker zijn of haar eigen gemoedstoestand laat zien, contact maakt met leeftijdsgenoten, het perspectief van een ander leert kennen en samenwerking oefent. De groep dacht niet in termen van één groot hulpmiddel, maar eerder aan verschillende flexibel inzetbare spelsets: gesprekskaarten, situatiekaarten, verhaalstarters, bordspelachtige opdrachten en spelletjes voor emotieherkenning en conflictbeheersing.

Volgens de deelnemers moeten de hulpmiddelen het denken in oorzaak-gevolg ondersteunen, evenals het herkennen van logische en sociale patronen, het benoemen van emoties, en het interpreteren vanuit meerdere perspectieven

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

van conflictsituaties en ook gesprekken binnen het gezin. Zo ontstond bijvoorbeeld het idee dat leerjaarspecifieke kaartpakketten gekoppeld zouden kunnen worden aan lees- of huiswerkopdrachten, waarbij het kind en de ouder samen vragen beantwoorden. Deze oplossing zou tegelijkertijd het lezen, de zelfkennis en de communicatie binnen het gezin kunnen ontwikkelen.

Digitale en fysieke formaten, gebruik door ouders

De leerkrachten sloten noch digitale, noch fysieke formaten uit. Ze waren eerder van mening dat beide een plaats kunnen hebben, mits ze zijn aangepast aan de doelgroep en de gebruiksomstandigheden. Het voordeel van een digitaal hulpmiddel kan zijn dat het vervolgvragen stelt, observaties organiseert, eenvoudige technieken of oefeningen voorstelt en de ouder helpt te herkennen welke gemoedstoestand er achter het gedrag van het kind schuilgaat. Tegelijkertijd kunnen fysieke spelletjes, kaarten en gezamenlijke activiteiten beter aansluiten bij gesprekken in de klas of binnen het gezin.

De deelnemers vonden het vooral belangrijk dat de interface voor ouders geen ingewikkelde vaktaal gebruikt, maar op een begrijpelijke, veilige en ondersteunende manier werkt. Een app of vragenlijst voor ouders kan nuttig zijn als deze niet oordeelt, maar helpt te verduidelijken wat de ouder thuis waarneemt, in welke situaties het gedrag zich voordoet, hoe lang het al aanwezig is en wanneer het de moeite waard is om contact op te nemen met een leerkracht of specialist. Volgens de groep is dit ook belangrijk omdat veel ouders het probleem niet meteen erkennen, maar een goed ontworpen hulpmiddel kan zelfreflectie ondersteunen.

Risico's, ethische aspecten en praktische haalbaarheid

De leerkrachten wezen op verschillende risico's. Het hulpmiddel mag de lestijd niet overbelasten, mag geen extra administratieve lasten voor leerkrachten met zich meebrengen en mag niet de indruk wekken dat de leerkracht de diagnostische verantwoordelijkheid draagt. Het is belangrijk dat er professionele expertise beschikbaar is voor het interpreteren van signalen, dat er een duidelijk kader is voor gegevensbeheer en verantwoordelijkheid, en dat er een duidelijk proces is voor wat er gebeurt als het hulpmiddel op een risico wijst.

Als voorwaarden voor praktische haalbaarheid benadrukten de deelnemers een vorm die eenvoudig is, snel bruikbaar, aantrekkelijk vanuit een leeftijdsgerelateerd perspectief en kan worden geïntegreerd in het leerplan of het dagelijkse rooster. Een spel kan duurzaam zijn als het niet als een extra last wordt ervaren, maar het bestaande werk van de leerkracht ondersteunt. De groep stond open voor verdere proefprojecten; verschillende deelnemers gaven expliciet aan dat ze bereid zouden zijn deel te nemen aan een ontwikkelingsproces waarin de hulpmiddelen in echte schoolsituaties worden getest.

Thema 6 – Goede praktijken en praktijkvoorbeelden

Ontwikkeling van emotionele intelligentie in de dagelijkse pedagogiek

De groep noemde verschillende goede praktijken die al in het dagelijkse onderwijs aanwezig zijn. Sprookjes, verhalen, voorlezen, gesprekken en gezamenlijke spelletjes zijn allemaal geschikt om kinderen te helpen nadenken

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

over emoties, beslissingen, gevolgen en sociale situaties na te denken. Volgens de leerkrachten vindt de ontwikkeling van emotionele intelligentie vaak op natuurlijke wijze plaats tijdens de lessen Hongaars en bij het bespreken van verhalen, ook al wordt dit niet altijd als een afzonderlijke lesdoelstelling geformuleerd.

De deelnemers wezen er ook op dat in andere landen of onderwijssystemen de ontwikkeling van emotionele intelligentie kan worden geïntegreerd in het taalonderwijs of de ontwikkeling van basisvaardigheden. Zij zagen dit niet als een model dat moet worden gekopieerd, maar als inspiratie: het gaat erom dat het emotionele en sociale leerproces van het kind geen afzonderlijk, incidenteel onderdeel mag zijn, maar regelmatig in het schoolwerk aan bod moet komen.

Concrete hulpmiddelen, kaarten en programma's

Tijdens de discussie kwam 'Színes lépcső' ter sprake als een bekende en gewaardeerde methode die volgens de deelnemers gekoppeld is aan waardevolle thema's, spelletjes en digitaal materiaal. De leerkrachten waren van mening dat dergelijke hulpmiddelen nuttig zijn omdat ze het herkennen van emoties en het op gang brengen van gesprekken ondersteunen door middel van concrete, kindvriendelijke situaties. Ook het programma 'Happiness Lesson' kwam naar voren als een bekend initiatief, hoewel de groep hier minder uitgebreid op inging.

Gespreks- en emotionele-intelligentiekaarten kwamen naar voren als een benadrukte goede praktijk. Volgens de leerkrachten is een van de grote voordelen ervan dat ze vragen stellen die bij volwassenen misschien niet eens opkomen, maar die toch belangrijke gesprekken op gang brengen. Een kaart werkt goed als niet alleen het kind antwoordt, maar ook de volwassene deelneemt aan het gesprek; zo ervaart het kind de situatie niet als een toets, maar als een wederzijdse verbinding.

Noodzaak om goede praktijken te systematiseren en verder te ontwikkelen

De deelnemers somden niet alleen bestaande programma's op, maar benadrukten ook dat het geen zin heeft om iets te kopiëren dat al werkt. Als er effectieve kaarten, digitaal materiaal, methodologische elementen of universitaire ontwikkelingen bestaan, is het de moeite waard om hiermee contact te leggen, ervan te leren en MindPlay-hulpmiddelen te ontwikkelen in een richting die inspeelt op een daadwerkelijke leemte. Deze aanpak weerspiegelt het praktische denken van de leerkrachten: nieuwheid op zich is niet belangrijk; wat telt is dat het hulpmiddel bruikbaar, geloofwaardig en integreerbaar is.

Uit de afsluitende feedback van de focusgroep bleek dat het gezamenlijk nadenken op zich al professionele ondersteuning voor de docenten vormde. Deelnemers waardeerden het dat er naar hen werd geluisterd en dat ze het probleem niet als een individueel falen, maar als een systeemkwestie konden formuleren. Deze ervaring is op zich al een belangrijke boodschap voor MindPlay: naast de ontwikkeling van hulpmiddelen zijn er ook professionele ruimtes nodig waar docenten in alle veiligheid kunnen spreken over hun werkdruk, ervaringen en voorstellen.

Samenvatting

Op basis van de focusgroep met Lerarengroep 2 kunnen uitdagingen op het gebied van geestelijke

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

gezondheid die zich in de vroege schooljaren voordoen, niet uitsluitend worden behandeld als individuele problemen van het kind. Vermoeidheid, versnipperde

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

aandacht, impulsiviteit, angst, zwakke zelfregulering en sociale conflicten houden tegelijkertijd verband met de gezinsachtergrond, de digitale en sociale omgeving, de middelen van de school en de veerkracht van leerkrachten. Leerkrachten merken veel signalen op een gevoelige manier op, maar in het huidige systeem beschikken ze over weinig gestructureerde hulpmiddelen, beperkte tijd en onvoldoende specialistische capaciteit.

Vanuit het perspectief van de ontwikkeling van MindPlay is de belangrijkste boodschap van de groep dat de hulpmiddelen leeftijdsgeschikt, speels, niet-stigmatiserend, gebruiksvriendelijk en professioneel interpreteerbaar moeten zijn. Leerkrachten zouden oplossingen ondersteunen die helpen bij het benoemen van emoties, het begrijpen van sociale situaties, de communicatie met ouders en het vroegtijdig signaleren van risico's, maar die specialisten niet vervangen. De implementatie kan succesvol zijn als het hulpmiddel de werkdruk van leerkrachten niet vergroot, maar hen daadwerkelijk ontlast en ondersteunt.

Aanbevelingen voor MindPlay-hulpmiddelen of -training

• Ontwerp van hulpmiddelen (spellen / materialen):
Het wordt aanbevolen om hulpmiddelen te ontwikkelen die emotionele afstemming en stressbeheersing ondersteunen en kinderen helpen hun emotionele toestand te uiten.

• Opleidingsbehoeften:
Er is behoefte aan training op het gebied van het ondersteunen van de geestelijke gezondheid, het omgaan met gedragsproblemen en het ontwikkelen van emotionele intelligentie.

• Implementatie op scholen:
Hulpmiddelen kunnen effectief zijn als ze in het onderwijsproces worden geïntegreerd en regelmatig worden gebruikt, bijvoorbeeld aan het begin van de schooldag.

4.1.3. Bevindingen van de focusgroep – schoolhoofden

1. Achtergrondinformatie

De focusgroep met schoolhoofden vond plaats in Hongarije, in Békéscsaba, op de Jankay Tibor Tweetalige Basisschool, op 16 maart 2026. De discussie sloot aan bij de WP2-onderzoeksfase van het MindPlay-project en richtte zich op de geestelijke gezondheid, veiligheid en het welzijn op school van kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs, met name kinderen van 6 tot 9 jaar, evenals op de institutionele voorwaarden voor vroegtijdige signalering en preventie. De groep van belanghebbenden bestond uit schoolhoofden, schoolleiders en plaatsvervangende leiders; het aantal deelnemers bedroeg 12. De moderator was Edit Püski. De discussie richtte zich op uitdagingen op schoolniveau, de huidige management- en

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

herkenningspraktijken, samenwerking tussen belanghebbenden, tekorten aan competenties en middelen, en verwachtingen ten aanzien van het leiderschap met betrekking tot de diagnostische en ontwikkelingsinstrumenten van MindPlay.

2. Beschrijving van de deelnemers

De deelnemers aan de focusgroep waren schoolleiders van verschillende basisscholen in de regio Békéscsaba, die vanuit hun dagelijkse werk direct inzicht hebben in de pedagogische, geestelijke gezondheids-, gezinsgerelateerde en institutionele problemen waarmee kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs te maken hebben. De ervaringen van de groep vertegenwoordigden verschillende schoolcontexten, waaronder het reguliere basisonderwijs en het onderwijs aan minderheden. De deelnemers interpreteerden veranderingen in het gedrag, de emotionele toestand en het sociaal functioneren van kinderen vanuit een leiderschapsperspectief, waarbij ze zich ook richtten op de mate waarin instellingen in staat zijn om op deze uitdagingen in te spelen met de beschikbare professionele, personele en tijdsmiddelen.

3. Samenvatting en analytische beschrijving van de thematische resultaten

Thema 1 – Uitdagingen op schoolniveau en risico-identificatie

De meest voorkomende psychische en gedragsproblemen

Op basis van de verslagen van de schoolhoofden komen problemen met betrekking tot emotionele zelfregulering, angst, impulsbeheersing en frustratietolerantie steeds vaker voor bij kinderen in de onderbouw van het basisonderwijs. Volgens de deelnemers kunnen kinderen hun eigen innerlijke toestand vaak niet precies benoemen; daarom komen angst, onzekerheid of spanning niet naar voren als bewuste emoties, maar als lichamelijke klachten, vermijdingsgedrag, huilen, woede-uitbarstingen of agressief gedrag. Dit wordt goed verwoord door de uitspraak van een van de deelnemers: „Het kind weet niet dat wat het voelt, angst is.” In de discussie kwam angst niet alleen naar voren als algemene schoolstress, maar ook als een signaal dat verband houdt met concrete levenssituaties: deelnemers noemden bijvoorbeeld dat een kind buikpijn kan hebben voor een toets, ’s nachts wakker kan worden, niet kan slapen, op zijn nagels bijt of andere lichamelijke symptomen vertoont. Volgens de leidinggevenden hebben kinderen in de onderbouw van de basisschool nog niet altijd het lichaamsbewustzijn en het zelfreflectievermogen ontwikkeld waarmee ze deze lichamelijke signalen kunnen koppelen aan emotionele of schoolgerelateerde triggers. Daarom is het bij risico-identificatie op school vooral belangrijk om te observeren in welke situaties het kind lichamelijke klachten, vermijdingsgedrag, prikkelbaarheid of regressief gedrag vertoont.

Factoren op het gebied van familie, sociale omgeving en gewoonten

Volgens de schoolhoofden komen problemen met betrekking tot het psychisch welzijn van kinderen niet op zichzelf voor, maar hangen ze samen met de gezinsachtergrond, het opvoedingssysteem thuis, het gebruik van digitale media en sociale patronen. Een terugkerend element in de discussie was dat veel kinderen op school aankomen zonder duidelijke grenzen, een stabiele dagelijkse routine en

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

voldoende emotionele ondersteuning,

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

wat het naleven van regels, aanpassing en relaties met leeftijdsgenoten bemoeilijkt. De deelnemers maakten ook onderscheid tussen kinderen uit verschillende gezins- en sociale situaties: zij benadrukten dat kinderen die in diepe armoede en achterstand leven en kinderen uit middenklassegezinnen verschillende systemen van gewoonten, communicatiepatronen en manieren om conflicten op te lossen met zich mee kunnen brengen. Om deze reden kan hetzelfde gedrag niet voor elk kind op dezelfde manier worden geïnterpreteerd; de school moet rekening houden met de normen die het kind thuis ziet, hoe mensen met het kind communiceren, in hoeverre er verzorgingsroutines, eet- of hygiënegewoonten aanwezig zijn, en in hoeverre het kind heeft geleerd zich aan regels aan te passen.

Digitale omgeving en sociale communicatiepatronen

De invloed van de digitale omgeving bleek een bijzonder sterke factor te zijn: overmatig schermgebruik, online games, slaapgebrek, cyberpesten en de escalatie van conflicten uit het echte leven in de online ruimte kunnen allemaal bijdragen aan spanning en gedragsproblemen bij kinderen. De deelnemers beschouwden ook agressieve communicatiepatronen uit de bredere sociale omgeving als risicofactoren, omdat deze kunnen terugkomen in de woordkeuze van kinderen, hun manier van conflicten oplossen en hun relatie met volwassenen. Op basis van de focusgroep is de belangrijkste uitdaging op schoolniveau daarom niet één enkel symptoom of probleem, maar het elkaar versterkende systeem van emotionele onvolwassenheid, patronen die uit de gezinsachtergrond worden meegebracht, digitale invloeden, de lichamelijke uitingen van angst en agressief of impulsief gedrag.

Thema 2 – Beheerspraktijken, huidige procedures en vroegtijdige signalering

Vroegtijdige signalering en institutionele respons

De huidige praktijken voor vroegtijdige signalering zijn voornamelijk gebaseerd op de dagelijkse observaties van leerkrachten en klassenleerkrachten. Volgens de schoolhoofden is de leerkracht degene die als eerste opmerkt of het gedrag, de stemming, de prestaties of het sociaal functioneren van een kind verandert. In de praktijk is signalering daarom sterk persoonsafhankelijk en berust grotendeels op de ervaring, de inlevingsvermogen en de voortdurende band van de leerkracht met het kind. De deelnemers benadrukten dat leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs veel lessen met dezelfde groep kinderen doorbrengen en daardoor veranderingen in de toestand van het kind vaak zeer nauwkeurig waarnemen; het is echter moeilijker om deze observaties te formaliseren en op institutioneel niveau snel te reageren. Uit de focusgroep bleek dat instellingen informele of semi-gestructureerde casusbesprekingen houden waaraan de klassenleerkracht, het schoolmanagement, de schoolpsycholoog, de maatschappelijk werker of een andere ondersteuningsspecialist kan deelnemen, indien beschikbaar. Deze overleggen kunnen helpen om de situatie vanuit verschillende perspectieven te interpreteren, maar volgens de deelnemers werkt het systeem vaak reactief: er wordt pas krachtiger ingegrepen wanneer het probleem al zichtbaar of verstorend is geworden. Formele diagnostische en deskundige procedures zijn tijdrovend, specialisten zijn overbelast, en daarom proberen de leerkracht en de school de situatie gedurende een langere periode met informele middelen in goede banen te leiden.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Overgang van kleuterschool naar basisschool, vragenlijsten en aspecten van gegevensbeheer

Tegelijkertijd gaven de deelnemers duidelijk aan dat er geen uniform, eenvoudig toepasbaar, niet-klinisch vroegtijdig waarschuwingsinstrument bestaat dat het psychisch welzijn van 6- tot 9-jarige kinderen op pedagogisch niveau en op een leeftijdsgeschikte manier in kaart brengt. De informatieoverdracht van de kleuterschool naar de basisschool bleek een goede praktijk te zijn, omdat deze de vroegtijdige identificatie van risicokinderen of kinderen die extra aandacht nodig hebben, kan ondersteunen. Uit de discussie bleek dat dit nuttig is wanneer het niet louter om een administratieve gegevensoverdracht gaat, maar om een professionele overgang waarbij de school een eerste inzicht krijgt in de sterke punten, gevoeligheden, het sociaal functioneren en de ondersteuningsbehoeften van het kind. De deelnemers noemden ook sociometrische of eenvoudige, op vragenlijsten gebaseerde oplossingen, maar deze brachten onmiddellijk moeilijkheden met zich mee met betrekking tot toestemming van de ouders, de interpretatie van vragen en gegevensbeheer. In de focusgroep kwamen ook eerdere beoordelingservaringen naar voren, waarbij kinderen reageerden op stellingen, visuele signalen of schalen; volgens de deelnemers kunnen dergelijke methoden veel onthullen over wat het kind bezighoudt en welke lichamelijke signalen verband houden met angst.

Behoefte aan leeftijdsgeschikte, speelse identificatiemiddelen

De deelnemers benadrukten dat beoordeling op deze leeftijd niet abstract, verbaal of klinisch van aard mag zijn, maar visueel, speels en situatiespecifiek, omdat kinderen vaak nog niet in staat zijn om lichaamsgevoelens, emoties en triggerende situaties bewust met elkaar in verband te brengen. De effectiviteit van de huidige werkwijzen is daarom tweeledig: leerkrachten herkennen vaak terecht dat er iets mis is, maar er is geen snel, uniform en werkbelastingverlagend hulpmiddelsysteem dat deze herkenning zou omzetten in een gestructureerd ondersteuningsproces.

Thema 3 – Samenwerking tussen belanghebbenden

Samenwerking tussen de school en de ouders

Een van de sterkste bevindingen van de focusgroep met schoolhoofden was dat het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen niet mogelijk is zonder de ouders erbij te betrekken; de samenwerking tussen ouders en school is echter vaak kwetsbaar en gaat gepaard met conflicten. Volgens de deelnemers reageren ouders vaak defensief op signalen van de school, trekken ze de observaties van leerkrachten in twijfel of leggen ze de volledige verantwoordelijkheid voor het aanpakken van het probleem bij de instelling. Tegelijkertijd kwam ook naar voren dat de thuisomgeving van kinderen soms de consistente regels, grenzen en dagelijkse routines mist die de aanpassing aan school zouden ondersteunen. Sociale media en chatgroepen voor ouders kunnen leiden tot een snelle escalatie van conflicten: ouders verwachten vaak een onmiddellijke reactie en wenden zich regelmatig tot de schoolhoofd voordat kinderen of leerkrachten de situatie op hun eigen niveau kunnen proberen op te lossen. Volgens de schoolhoofden kan het gedrag van ‘helikopterouders’ de ontwikkeling van de zelfstandige vaardigheden van kinderen om conflicten op te lossen belemmeren, omdat kleine geschillen tussen leeftijdsgenoten gemakkelijk kunnen uitmonden in conflicten tussen volwassenen.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Samenwerking met psychologen, maatschappelijk werkers en andere specialisten

Uit de discussie kwam naar voren dat de ouder geen externe actor is, maar een onmisbare partner; dit wordt samengevat in de uitspraak van een deelnemer: „Allereerst moet de ouder een partner zijn.“ De samenwerking had niet alleen betrekking op de relatie tussen ouders en school, maar ook op de samenwerking met psychologen, maatschappelijk werkers, gezinsondersteunende diensten en andere ondersteunende actoren, evenals op systemische belemmeringen. De deelnemers erkenden dat schoolpsychologen en andere specialisten een belangrijke rol spelen bij de ondersteuning van kinderen, maar dat hun beschikbaarheid beperkt is, hun werkdruk hoog is en dat interventies vaak tijd in beslag nemen die anders aan preventie of regelmatige aanwezigheid zou kunnen worden besteed. Uit de discussie bleek ook dat het interne schoolperspectief vaak onvoldoende is om het probleem van een kind te interpreteren: de betrokkenheid van een gezinsondersteuner, psycholoog, maatschappelijk werker en, in conflictueuze of juridisch gevoelige situaties, zelfs juridische kennis kan noodzakelijk zijn.

Systemische belemmeringen, toestemming en gegevensbeheer

De deelnemers gaven met name sterk aan dat het gebrek aan medewerking van ouders een van de grootste obstakels vormt voor diagnostische en ontwikkelingsprocessen. Toestemmingsformulieren, sociometrische of achtergrondvragenlijsten en vragen over kinderen kunnen gemakkelijk wantrouwen oproepen, en sommige ouders kunnen deelname weigeren door te verwijzen naar de rechten van kinderen of bezorgdheden over gegevensbescherming. Wat de systemische belemmeringen betreft, noemden de deelnemers niet alleen het tekort aan specialisten, maar ook tijdgebrek, de last van conflictbeheersing die op de schoooldirecteur rust, de overbelasting van leerkrachten en de voortdurende uitbreiding van de rol van de school. Conflicten met betrekking tot kinderen blijven vaak niet beperkt tot het pedagogische of klasniveau, maar verschuiven al snel naar het leidinggevende niveau, terwijl de schoooldirecteur vaak geen directe informatie over de zaak heeft en niettemin het conflict tussen ouders en leerkrachten moet beheersen.

Implicaties voor de implementatie van MindPlay-tools

Vanuit het perspectief van de implementatie van MindPlay-achtige hulpmiddelen is het daarom een essentiële voorwaarde om duidelijke informatie aan ouders te verstrekken, kwesties rond toestemming en gegevensbeheer te regelen, de inzet van specialisten realistisch te plannen en aan te tonen dat het hulpmiddel dient ter ondersteuning van het kind in plaats van om te stigmatiseren of diagnostische labels toe te passen.

Thema 4 – Behoeften, lacunes, competentieontwikkeling en beperkte middelen

Tekort aan personeel en de groeiende rol van scholen

Op basis van de focusgroep is een van de belangrijkste systemische problemen van scholen de beperkte beschikbaarheid van personeel. De schoolhoofden benadrukten met name het tekort aan of de overbelasting van schoolpsychologen, assistenten, maatschappelijk werkers en ontwikkelingsspecialisten. Volgens de leidinggevenden worden scholen in toenemende mate gedwongen om zorg-, onderwijs-, sociale en geestelijke gezondheidsgerelateerde taken uit te voeren die voorheen nauwer verbonden waren met het gezin of met externe

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

specialistische zorgsystemen. Deze roluitbreiding legt aanzienlijke druk op leerkrachten en het schoolleiderschap.

Communicatie-, de-escalatie- en conflictbeheersingsvaardigheden

Wat de competentiekloven betreft, was het belangrijkste punt niet zozeer het vermogen om kinderen te observeren, maar het versterken van de vaardigheden op het gebied van communicatie, de-escalatie en conflictbeheersing die nodig zijn om met moeilijke situaties om te gaan. Volgens de deelnemers hebben leerkrachten en leidinggevenden praktische ondersteuning nodig bij het omgaan met agressieve, ontkennende, beschuldigende of juridisch assertieve ouders, bij het handhaven van professionele grenzen en bij het opbouwen van een op feiten gebaseerde, kindgerichte samenwerking. Uit de discussie bleek duidelijk dat leerkrachten hulp nodig hebben bij het afbakenen van grenzen: hoe, wanneer en via welk kanaal zij met ouders moeten communiceren, wanneer een reactie vereist is en hoe te voorkomen dat sociale media een constante bereikbaarheid opleggen. Ook het vaststellen van het kader voor digitale communicatie met ouders bleek een belangrijke behoefte: wanneer, via welk kanaal en met welke reactietijd de communicatie vanuit de school moet plaatsvinden.

Behoeften aan praktijkgerichte training

Volgens de deelnemers moet de training niet theoretisch zijn, maar concreet en gebaseerd op praktijkvoorbeelden, omdat leerkrachten en leidinggevenden hulpmiddelen verwachten die direct in hun dagelijkse werk kunnen worden toegepast. Dergelijke gebieden kunnen onder meer bestaan uit het voeren van gesprekken met agressieve of ontevreden ouders, het stellen van grenzen, het geven van op feiten gebaseerde feedback, het omgaan met weerstand van ouders en het duidelijk maken dat de school en het gezin het kind niet consistent kunnen ondersteunen zonder een gezamenlijk regelsysteem.

Hulpmiddelen, interpretatieve ondersteuning en een contextgevoelig perspectief

De deelnemers wezen er ook op dat kinderen niet op een uniforme manier kunnen worden geïnterpreteerd of beoordeeld, omdat gezinsachtergrond, armoede, culturele patronen, verschillen in socialisatie en het systeem van gezinsregels het gedrag op school fundamenteel bepalen. Dit perspectief wordt samengevat in het citaat: „Ze kunnen niet op een uniforme manier worden beoordeeld.” De behoefte aan competentieontwikkeling betreft daarom niet alleen het gebruik van technische hulpmiddelen, maar ook een verschuiving in perspectief: leerkrachten en leidinggevenden hebben ondersteuning nodig bij het interpreteren van het gedrag van kinderen, waarbij rekening wordt gehouden met de gezins- en sociale context, terwijl tegelijkertijd de consistentie van schoolregels en verwachtingen wordt gehandhaafd. Andere behoeften aan hulpbronnen waren onder meer betere toegang tot specialisten, het verminderen van de administratieve lasten en de lasten op het gebied van conflictbeheersing voor leerkrachten, en het verstrekken van praktisch materiaal en richtlijnen die niet als extra taken fungeren, maar als ondersteuning die het dagelijkse werk vergemakkelijkt. Volgens de deelnemers kan MindPlay nuttig zijn als het niet alleen een diagnostisch signaal geeft, maar ook interpretatieve en communicatieve begeleiding biedt aan leerkrachten, leidinggevenden en ouders.

Thema 5 – Feedback over MindPlay-instrumenten, implementatievoorwaarden en succescriteria

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Verwachtingen ten aanzien van diagnostische en ontwikkelingsgerichte functies

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De schoolhoofden stonden open voor de mogelijkheid van een niet-klinisch diagnostisch en ontwikkelingsgericht spel voor pedagogische doeleinden, maar gaven duidelijk aan dat het hulpmiddel niet als medische diagnostiek mag fungeren. Volgens de deelnemers ligt de belangrijkste functie van de MindPlay-hulpmiddelen wellicht in het herkennen van vroege signalen, het ondersteunen van het benoemen van emoties en behoeften, en het helpen van de leerkracht, het kind en de ouder bij het vinden van een gemeenschappelijke taal voor het interpreteren van moeilijkheden. Tijdens de discussie kwam herhaaldelijk de vraag naar voren of het hulpmiddel een beoordelingsinstrument, een ontwikkelingsinstrument of een combinatie van beide moest zijn. De deelnemers wezen er uiteindelijk op dat het alleen identificeren van de problemen van het kind niet voldoende is: het zou pas echt nuttig zijn als het spel na het herkennen van de problemen ook zou helpen spanning te verminderen, het uiten van emoties zou ondersteunen en mogelijkheden zou creëren voor verbinding tussen de leerkracht, het kind en het gezin.

Leeftijdsgeschikte spelelementen en leermateriaal

Wat betreft de vorm van het hulpmiddel achtten de leiders visuele, speelse, leeftijdsgeschikte en situatiespecifieke oplossingen geschikt. Voorgestelde elementen waren onder meer emotiegezichtjes, visuele situaties, koppelopdrachten, zinnen aanvullen, rollenspel en dramapedagogische oefeningen. Een concreet idee was bijvoorbeeld dat het kind mogelijke oorzaken zou kunnen koppelen aan een personage met buikpijn of aan het gezicht van een teddybeer, zoals een toets, naar school gaan, ruzie in het gezin of een enge film. Dergelijke opdrachten kunnen leeftijdsgeschikt zijn omdat ze niet van het jonge kind verwachten dat het angst op een abstracte manier benoemt, maar het in staat stellen om lichamelijke sensaties, emoties en de uitlokkende context met elkaar te verbinden in een visuele, verhaalgebaseerde of rollenspel-situatie. De deelnemers vonden het aanvullen van zinnen ook nuttig, omdat het kind, door zich in de positie van een personage te verplaatsen, op een minder directe manier over zijn eigen angsten of ervaringen kan praten. Het voordeel van een digitaal formaat is wellicht dat de resultaten gemakkelijker kunnen worden vastgelegd en geïnterpreteerd, maar volgens de deelnemers is een offline of fysiek alternatief ook noodzakelijk, omdat instellingen verschillen in digitale toegang, apparatuur en dagelijkse gang van zaken.

Factoren die de implementatie bevorderen en belemmeren

Een voorwaarde voor de implementatie is dat het hulpmiddel de lestijd en de leerkrachten niet te zwaar belast, maar toepasbaar moet zijn binnen een vooraf vastgesteld tijdsbestek of in een regelmatig geïntegreerd sessiekader. De leidinggevenden benadrukten ook afzonderlijk dat de beoordeling of het spel niet mag concurreren met het leerplan, toetsen, zwemlessen, bibliotheekprogramma's of andere verplichte activiteiten, maar moet plaatsvinden op een voorspelbaar en organisatorisch vastgesteld tijdstip. De implementatie kan worden ondersteund als het hulpmiddel eenvoudig en snel te begrijpen is, weinig voorbereiding vereist en leerkrachten duidelijke instructies, interpretatiecriteria en methodologische ondersteuning ervoor krijgen. Tegelijkertijd kunnen remmende factoren onder meer bestaan uit wantrouwen bij ouders, onopgeloste kwesties rond toestemming en gegevensbeheer, een gebrek aan digitale infrastructuur op school en het risico dat het gebruik van het hulpmiddel te veel afhankelijk wordt van specialisten.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Opleiding van het personeel en criteria voor het meten van succes

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Wat betreft de opleiding van het personeel vroegen de deelnemers niet in de eerste plaats om digitale ontwikkeling, maar om „tastbare“ ondersteuning: praktische voorbereiding waarin wordt getoond hoe de resultaten moeten worden geïnterpreteerd, hoe het tijdens het spel waargenomen gedrag kan worden vertaald naar pedagogische ondersteuning, en hoe hierover met ouders kan worden gesproken. Volgens de schoolhoofden is de maatstaf voor succes niet alleen dat de tool beoordelingsresultaten oplevert, maar ook dat het kind er vrijwillig gebruik van maakt, erover praat, dat het gezin er thuis toegang toe heeft en dat op de langere termijn woede-uitbarstingen, signalen van angst of conflicten afnemen. Deze benadering wordt goed samengevat door de uitspraak van een deelnemer: „Als ze er vrijwillig mee willen spelen, is dat al een enorm resultaat.” De deelnemers zouden het vooral waardevol hebben gevonden als het spel ook in de gezinsomgeving kon worden voortgezet, omdat samen spelen thuis op zich al een succes zou zijn in een context waarin, volgens verschillende leidinggevenden, gezinsgesprekken, samen spelen en lezen vaak ontbreken.

Verdere ontwikkelingsrichtingen

Aan het einde van de discussie kwamen rollenspel, dramapedagogiek, artistieke en projectmatige elementen ook naar voren als inhoud die MindPlay-tools interessanter, minder bedreigend en meer ontwikkelingsgericht zou kunnen maken voor de jongste leerlingen.

Thema 6 – Goede praktijken en bestaande initiatieven

Overgang van kleuterschool naar school, casusbespreking en inzicht in de gezinsachtergrond

Tijdens de discussie kwamen verschillende goede praktijken naar voren waarop de ontwikkeling en implementatie van MindPlay kunnen voortbouwen. Een daarvan is informatieoverdracht ter ondersteuning van de overgang van kleuterschool naar basisschool, waardoor de school vóór de schoolstart inzicht krijgt in de sterke punten, moeilijkheden en ondersteuningsbehoeften van het kind. Ook multidisciplinaire casusbesprekingen kwamen naar voren als goede praktijk, waarbij de klasleerkracht, het schoolmanagement en beschikbare ondersteuningsspecialisten gezamenlijk de situatie van het kind interpreteren. Huisbezoeken of het gericht verkennen van de gezinsachtergrond kunnen vooral belangrijk zijn wanneer het gedrag van het kind op school sterk verband houdt met gewoonten, regels of sociaaleconomische omstandigheden thuis.

Emotionele intelligentie, welzijnsprogramma’s en spellen voor het herkennen van emoties

De deelnemers noemden programma’s voor de ontwikkeling van emotionele intelligentie, initiatieven in de trant van ‘Happy School’, online en offline spelletjes voor het herkennen van emoties, en artistieke, muzikale, projectmatige en dramapedagogische activiteiten die de emotionele expressie, samenwerking en zelfregulering van kinderen ondersteunen. Concrete voorbeelden waren onder meer de uitbreiding van programma’s voor de ontwikkeling van emotionele intelligentie in de eerste jaren van het basisonderwijs, een institutionele aanpak in de trant van een „eeuwigdurende Happy School“ en korte oefeningen op het gebied van emoties en zelfregulering die aan het begin of einde van de lessen worden gebruikt. De deelnemers noemden ook het onlineprogramma „kleurrijke trap“

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

programma ‘kleurrijke trap’, waarin kinderen met emoties spelen, evenals eenvoudige spelletjes voor emotieherkenning waarin kinderen gezichten, lichaamssignalen of situaties in verband brengen met emoties en oorzaken.

Speelse, artistieke en dramapedagogische benaderingen

Onder de goede praktijken kwamen niet alleen kant-en-klare programma’s naar voren, maar ook pedagogische benaderingen. Hiertoe behoren rollenspellen, activiteitgerichte of dramapedagogische sessies, die – wanneer ze worden geleid door een specialist of een goed voorbereide leerkracht – de emotionele expressie en verbondenheid van kinderen kunnen ondersteunen. De deelnemers vonden ook bordspellen, kaartspellen, groepsspellen in de buitenlucht en ontwikkelingsspellen die binnen het gezin gespeeld kunnen worden belangrijk, vooral omdat verscheidene van hen ervoer dat veel kinderen thuis niet spelen, lezen of deelnemen aan echte gesprekken. De integratie van kunstonderwijs, muziek, tekenen, knutselen en projectmatige activiteiten kwam ook naar voren als een richting waarin de leerkracht meer vrijheid zou kunnen hebben om emotioneel en gemeenschapsgericht werk te ontwikkelen dat is aangepast aan de behoeften van de betreffende klas.

Noodzaak om goede praktijken te systematiseren

Deze praktijken tonen aan dat scholen al beschikken over pedagogische benaderingen waarop een goed ontworpen, leeftijdsgeschikt en institutioneel hanteerbaar MindPlay-instrument organisch kan worden voortgebouwd. Tegelijkertijd gaven de deelnemers ook aan dat goede praktijken momenteel geïsoleerd zijn en sterk afhankelijk zijn van de leerkracht en de instelling; daarom ligt de toegevoegde waarde van MindPlay wellicht juist in het feit dat het deze ervaringen organiseert in een gestructureerde, gemakkelijk overdraagbare en regelmatig toepasbare vorm.

Aanbevelingen voor MindPlay-tools of -training

- **Ontwerp van de tool (spellen / materialen):** De MindPlay-tool moet intuïtief, zeer boeiend en spelgericht zijn. De nadruk moet sterk liggen op het ontwikkelen van emotionele geletterdheid (gevoelens herkennen, benoemen en verwerken). Cruciaal is dat de tool zo is ontworpen dat reguliere leerkrachten ermee kunnen werken, zonder dat daarvoor een gespecialiseerde klinisch-psychologische opleiding nodig is of dat de administratieve werklast toeneemt.
- **Opleidingsbehoeften:** Scholen hebben dringend behoefte aan praktische, hands-on workshops gericht op het de-escaleren van conflicten, crisisbeheer en assertieve communicatietechnieken, specifiek afgestemd op de omgang met defensieve of confronterende ouders.
- **Implementatie op scholen:** De introductie van de tool moet gepaard gaan met duidelijke, praktische richtlijnen. Om de effectiviteit te maximaliseren, zou de implementatiestrategie idealiter een onderdeel moeten bevatten dat ouders actief betrekt, waarbij zij worden aangemoedigd om de doelstellingen van de tool thuis te begrijpen en te ondersteunen.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

4.1.4. Bevindingen van de focusgroep – Ouders

1. Achtergrondinformatie

De focusgroep werd in Hongarije gehouden in het kader van de WP2-fase van het MindPlay-onderzoek. De partnerorganisaties waren Altered Non-Profit Ltd. en IRF. De datum en locatie van de discussie waren 17 maart 2026, de Jankay Tibor Tweetalige Basisschool in Békéscsaba. De groep bestond uit ouders, met in totaal 6 deelnemers. De focusgroep werd gemodereerd door Edit Püski. Het doel van de discussie was om vanuit het perspectief van de ouders ervaringen en ontwikkelingsbehoeften te verkennen met betrekking tot het mentale welzijn, de schoolbelasting, sociale integratie, emotieregulatie en de samenwerking tussen school en gezin van kinderen in de eerste jaren van het basisonderwijs.

2. Profiel van de deelnemers

De deelnemers waren ouders van basisschoolkinderen, voornamelijk in de eerste klassen van de basisschool, die aan de hand van persoonlijke voorbeelden het functioneren van hun kinderen op school en thuis beschreven. De groep bracht ervaringen van ouders naar voren die tegelijkertijd betrekking hadden op de vroege schoolbelasting, relaties met leeftijdsgenoten, de interpretatie van signalen van angst en woedebeheersing thuis, en de ondersteuning die ouders verwachten van de school en van specialisten. De deelnemers spraken reflectief, zelfkritisch en bouwden voort op elkaars ervaringen, en ze benadrukten herhaaldelijk dat het welzijn van kinderen niet de exclusieve taak is van het gezin of de school, maar een gedeelde en gecoördineerde verantwoordelijkheid.

3. Samenvatting en analytische beschrijving van de bevindingen per thema

Thema 1 – Ervaringen van ouders met betrekking tot de geestelijke gezondheid van kinderen

Diversiteit en moeilijkheid bij het interpreteren van signalen die thuis zichtbaar zijn

Een van de meest voorkomende ervaringen die de ouders deelden, was dat de mentale belasting van kinderen zich vaak niet manifesteert als een duidelijk en gemakkelijk herkenbaar signaal. Angst, vermoeidheid of schoolgerelateerde spanning kunnen bij sommige kinderen tot uiting komen in teruggetrokkenheid, stilzwijgen en verlies van motivatie, terwijl dit bij anderen zichtbaar wordt als verhoogde activiteit, prikkelbaarheid, huilen, het slaan op voorwerpen of heftige woede-uitbarstingen. Ouders zijn daarom vaak onzeker of een bepaald gedrag wordt veroorzaakt door leeftijdsgebonden kenmerken, persoonlijkheid, overbelasting op school, conflicten met leeftijdsgenoten of een dieperliggend emotioneel probleem. Verschillende ouders legden uit dat er niet altijd sprake is van een „grote gebeurtenis“, maar dat het wel zichtbaar is dat het kind in bepaalde situaties met buitensporige intensiteit reageert. Een belangrijk inzicht in de discussie was dat ouders vaak alleen de culminerende reactie zien, terwijl ze het gevoel hebben dat er eerdere en moeilijker te achterhalen voorlopers aan ten grondslag liggen. De „diagnostische momenten thuis“

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

die in de verhalen van de ouders sterk naar voren kwamen — zoals het badmoment, de avondroutine, vermoeidheid voor het weekend of situaties met broers en zussen — zijn belangrijk omdat het kind vaak niet uitlegt wat er is gebeurd, maar overbelasting signaleert via het lichaam, de stemming of boze reacties. Op basis van de verhalen van de ouders kan dezelfde innerlijke spanning zich uiten als naar zichzelf gerichte woede, het slaan op voorwerpen, luid huilen, overactiviteit of volledige terugtrekking; het interpreteren van de signalen is daarom geen eenvoudige observatietaak, maar een voortdurende afweging door de ouders.

Schoolbelasting, prestatiedruk en dagelijkse vermoeidheid

Schoolbelasting en prestatiedruk bleken een van de belangrijkste factoren te zijn die het welzijn van kinderen beïnvloeden. Volgens de ouders worden er zelfs in de eerste jaren van het basisonderwijs al aanzienlijke verwachtingen aan kinderen gesteld: ze moeten langdurig hun aandacht erbij houden, regels volgen, lesstof verwerken, en in veel gevallen gaat het leren of oefenen thuis door. Vermoeidheid uit zich niet altijd als passieve uitputting; bij sommige kinderen wordt het juist op de tegenovergestelde manier zichtbaar, door overactiviteit, rusteloosheid of prikkelbaarheid. Ouders ervaren ook dat vakanties, lange weekenden en rusttijd van bijzonder belang zijn, omdat dit voor kinderen echte periodes van herstel zijn. Tegelijkertijd maken de omvang van de lesstof en de prestatieverwachtingen het gezinsleven vaak moeilijker, zelfs in een schoolomgeving waar de instelling probeert rekening te houden met de vermoeidheid van kinderen. Ouders benadrukten met name dat het gestructureerde schoolleven op zich voor sommige kinderen al „zwaar werk“ is: de hele dag zitten, zichzelf disciplineren, wachten, opletten en regels volgen. De belasting komt niet alleen tot uiting in de leerresultaten, maar ook in het dagelijkse ritme van het gezin: er zijn periodes waarin het kind op donderdag of vrijdag al zo moe is dat thuis „niets meer goed gaat“, en het gezin aan het eind van de dag alleen nog maar ziet hoe de spanning van school van zich afvalt.

Relaties met leeftijdsgenoten, uitsluiting en de invloed van de klasgemeenschap

Volgens de verhalen van de ouders heeft de kwaliteit van de klasgemeenschap een aanzienlijke invloed op de mentale toestand van kinderen. Goede relaties tussen ouders en binnen de klasgemeenschap kunnen het gevoel van veiligheid bij kinderen versterken, terwijl een verdeelde gemeenschap, pesterijen, marginalisatie of de komst van een nieuw kind het kwetsbare evenwicht kan verstoren. Verschillende ouders gaven aan dat moeilijkheden met sociale integratie een groot deel van de energie van het kind opslokken: het kind gebruikt zijn krachten niet om te leren, maar om weer aansluiting bij de groep te vinden, geaccepteerd te worden of om te gaan met de reacties van anderen. Een andere belangrijke opmerking van ouders was dat hetzelfde probleem zich in verschillende vormen kan voordoen: het ene kind protesteert luidruchtig of huilt, terwijl het andere in stilte alleen zit en zich op een nauwelijks zichtbare manier terugtrekt. Tijdens de discussie kwamen verschillende voorbeelden naar voren waaruit bleek dat kinderen vaak niet voldoende emotionele rijpheid hebben om gepast te reageren wanneer ze te maken krijgen met een beperking, afwijkend gedrag, mutisme, ziekte of andere manieren van functioneren. Een ouder vatte dit samen door te zeggen dat het kind “niet weet hoe het moet reageren”, en dat er daarom al vroeg en regelmatig bewustmaking nodig is. De verhalen over uitsluiting lieten ook zien dat

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

dynamieken binnen de gemeenschap die niet of te laat worden aangepakt, op de lange termijn een emotionele last voor het kind kunnen vormen.

Thema 2 – Samenwerking en communicatie tussen school en ouders

Gebrek aan informatie en de behoefte aan feedback

Ouders gaven aan dat ze een sterke behoefte hebben aan genuanceerde feedback van de school, niet alleen over de schoolprestaties, maar ook over de emotionele toestand van het kind, zijn of haar sociale positie en het dagelijks functioneren op school. Verschillende deelnemers benadrukten dat ze thuis alleen het gedrag zien dat aan het eind van de dag naar voren komt, en dat ze daarom niet altijd weten wat er op school is gebeurd, welke situatie spanning veroorzaakte of waarom de stemming van het kind veranderde. Voor ouders zou het vooral belangrijk zijn om te begrijpen hoe het kind zich op school gedraagt, wanneer het kind meer ontspannen is, wanneer het angstiger is, waar het kind vastloopt en wat het kind zou kunnen helpen om uit moeilijke situaties verder te komen. Het gebrek aan feedback is ook problematisch omdat de ouder vaak moet gissen en pas laat kan reageren. In vergelijking met cijfers vonden de deelnemers een meer gedetailleerde, beschrijvende beoordeling informatiever, omdat een cijfer op zich niet laat zien „wat 1, 2, 3, 4 of 5 voor mijn kind betekent“. Ouders zouden feedback die vergelijkbaar is met beschrijvingen uit de kleuterschool nuttig vinden: informatie over met wie het kind speelt, hoe het kind deelneemt aan de groep, in welke situaties het kind onzeker wordt en op wat voor soort ondersteuning het kind goed reageert.

Het dilemma van het uiten van zorgen en de grenzen van de communicatie met leerkrachten

Een terugkerend thema in de discussie was dat ouders niet altijd weten wanneer en hoe ze hun zorgen aan de leerkracht moeten uiten. Enerzijds willen ze kleine problemen niet tot grote kwesties opblazen, willen ze de leerkracht niet overbelasten en zijn ze zich ervan bewust dat de leerkracht aandacht moet besteden aan veel kinderen en aan veel verwachtingen van ouders. Anderzijds hebben ze ook het gevoel dat de school, als ze niets aangeven, misschien niet weet wat het kind pijn heeft gedaan, wat de spanning in het gezin heeft veroorzaakt of welke situatie de volgende keer moet worden aangepast. Voor ouders is communicatie op basis van vertrouwen, wederkerigheid en een niet-beschuldigende toon dan ook van grote waarde, waarbij het aangeven van een probleem niet als een aanval wordt opgevat, maar als gezamenlijke probleemoplossing. Op verschillende momenten kwam in de discussie de dubbele ervaring naar voren dat de ouder achteraf denkt: “waarom heb je ons dit niet eerder verteld?”, terwijl de ouder ook niet altijd weet of een specifieke situatie ernstig genoeg is om te melden. Dit dilemma is vooral sterk wanneer het kind geen erkenning kreeg voor een prestatie of deelname aan een wedstrijd, of wanneer de ouder de leerkracht niet de schuld wil geven, maar graag zou zien dat de feedback de volgende keer anders verloopt.

Samenwerking tussen ouders en de rol van gemeenschapsvorming

Volgens de ouders beïnvloedt de kwaliteit van de oudergemeenschap ook hoe de relaties tussen kinderen zich ontwikkelen. Wanneer de relaties tussen ouders goed verlopen, is het gemakkelijker om

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

conflicten gezamenlijk te interpreteren, en komen kinderen ook dichter bij elkaar. Een goede organisatie door de klassenleraar, familiedagen, informele bijeenkomsten en gezamenlijke programma's versterken het vertrouwen onder volwassenen en verbeteren indirect ook de klasgemeenschap van de kinderen. Daarentegen ontstaat er aanzienlijke spanning wanneer sommige ouders meewerken en de feedback van leraren accepteren, terwijl anderen het problematische gedrag van hun eigen kind niet erkennen. Deze ongelijke ouderlijke betrokkenheid zorgt voor een gevoel van hulpeloosheid en onrechtvaardigheid bij proactieve ouders. Ouders gaven aan dat berichten die via kinderen worden doorgegeven vaak vertekend of kwetsend worden, en dat er daarom gestructureerde, begeleide communicatiemomenten voor ouders nodig zouden zijn. Tegelijkertijd waren ze terughoudend en zeiden ze dat „het misschien geen goed idee is om zoveel ouders op eigen houtje hun gang te laten gaan"; met andere woorden, dialoog tussen ouders vereist een gemodereerd en veilig kader, een duidelijk doel en bij voorkeur professionele ondersteuning.

Thema 3 – Specialisten, ondersteunende actoren en systemische obstakels

Beschikbaarheid van psychologische ondersteuning en capaciteitsbeperkingen

In verschillende gevallen zochten ouders externe of schoolgebonden psychologische hulp toen hun kind last kreeg van angst, heftige emotionele reacties of aanhoudende integratieproblemen. Op basis van hun ervaringen kan het inschakelen van een specialist belangrijke geruststelling bieden, maar leidt dit niet altijd tot voortdurende ondersteuning. Verschillende deelnemers waren van mening dat het weliswaar mogelijk is om de schoolpsycholoog te bereiken voor een individueel gesprek, maar dat er onvoldoende capaciteit is voor de specialist om regelmatig met een hele klas te werken of om gemeenschapsprocessen over een langere periode te begeleiden. Dit is vooral problematisch in klassen waar de groep voortdurend verdeeld is, kinderen elkaar vaak pijn doen of bij meerdere kinderen symptomen van angst optreden. Uit de discussie bleek op genuanceerde wijze dat psychologische feedback vaak geruststellend is — bijvoorbeeld wanneer de specialist zegt dat het in principe goed gaat met het kind — maar dat de ouder nog steeds met de vraag zit wat te doen bij te heftige reacties, blokkades of moeilijkheden met sociale integratie in alledaagse situaties.

Grenzen van de rol van de leerkracht en de noodzaak van aparte professionele ondersteuning

Ouders waarderen de inspanningen van leerkrachten zeer, maar ze gaven duidelijk aan dat bepaalde taken op het gebied van geestelijke gezondheid en groepsontwikkeling de rol van de leerkracht te boven gaan. De leerkracht moet lesinhoud overbrengen, de discipline handhaven, leerlingen beoordelen, contact onderhouden met ouders en tegelijkertijd aandacht besteden aan de emotionele toestand van de kinderen. Volgens de deelnemers is het daarom noodzakelijk om specialisten in te schakelen die gespecialiseerd zijn in emotionele intelligentie, psychodrama, conflictbeheersing, angstvermindering of ondersteuning van groepsdynamiek. De ouders wilden de verantwoordelijkheid van leerkrachten niet vergroten; ze gaven juist aan dat leerkrachten zelf ook ondersteuning en ontlasting nodig hebben. In de discussie kwam herhaaldelijk het idee naar voren dat „er een punt is waarop het niet meer volstaat om alleen maar leerkracht te zijn", omdat problemen op het gebied van groepsdynamiek, emoties en angst aparte professionele aandacht vereisen. Volgens de ouders zou de meest

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

nuttige vorm niet een eenmalige lezing zou zijn, maar een regelmatig proces met de hele klas of in kleinere groepen, waarin kinderen en ouders kunnen leren omgaan met conflicten, verschillen, prestatiesituaties en emotionele reacties.

Sociale en persoonlijke factoren bij ouderbetrokkenheid

Volgens de deelnemers wordt de betrokkenheid van ouders voornamelijk beïnvloed door persoonlijke houdingen, bereidheid tot samenwerking, acceptatie en het beeld dat ouders van hun kind hebben. Binnen hun eigen institutionele context zag de groep ernstige sociale achterstand niet als de doorslaggevende belemmering; zij benadrukten veeleer dat ouders verschillen in de manier waarop zij problemen erkennen, kritiek van leerkrachten accepteren en meewerken aan gezamenlijke probleemoplossing. Ook kwam het idee naar voren dat een gunstigere sociale positie of het hogere prestige van de school niet automatisch samenwerking garandeert; de gemeenschap kan nog steeds verdeeld raken, zelfs als er geen grote zichtbare sociale afstand tussen gezinnen bestaat. Dit suggereert dat het bevorderen van ouderlijke samenwerking aparte aandacht vereist en niet uitsluitend door sociaaleconomische factoren kan worden verklaard. Deelnemers wezen er ook op dat bij ouderenprogramma's vaak juist degenen die deze het hardst nodig zouden hebben, niet deelnemen; daarom konden zij zich voorlichting aan ouders niet voorstellen als een volledig vrijwillige, afzonderlijke gelegenheid, maar in een natuurlijke en „verplicht aanbevolen" vorm die gekoppeld is aan het functioneren van de school.

Thema 4 – Goede praktijken, ondersteunende strategieën en ontwikkelingsbehoeften

Praktijken voor het opbouwen van een school- en oudergemeenschap

In de focusgroep kwamen verschillende positieve praktijken naar voren. Ouders benadrukten familiedagen en informele gemeenschapsbijeenkomsten waarbij de leerkracht en ouders samenwerken om een klimaat van vertrouwen in de klas te creëren. Zij beschouwden de rol van een goede klassenleerkracht als essentieel: een leerkracht die ouders bij elkaar brengt, ruimte creëert voor ontmoetingen en aandacht heeft voor gemeenschapsprocessen, kan indirect de relaties tussen kinderen verbeteren. Regelmatige en open communicatie tussen ouders en leerkrachten kwam eveneens naar voren als een goede praktijk, evenals de inspanningen van de school om de belasting en vermoeidheid van kinderen te verminderen door middel van rusttijd of een flexibele organisatie, waar mogelijk. Ouders noemden met name gezinsdagen, gezamenlijk koken, ouderfeesten en informele bijeenkomsten als gelegenheden die een sfeer kunnen creëren waarin volwassenen elkaar gemakkelijker vertellen als er iets is gebeurd, en dit kan ook de relaties tussen kinderen direct verbeteren. De kern van het positieve voorbeeld was dat gemeenschapsvorming geen eenmalige gebeurtenis is, maar een proces van vertrouwensopbouw.

Emotieregulatie, rollenspel en psychodrama

Ouders gaven aan sterk behoefte te hebben aan praktische hulpmiddelen die kinderen niet alleen helpen om achteraf over hun emoties te praten, maar ook om tijdens de moeilijke situatie zelf coping-strategieën te herinneren. Verschillende ouders vertelden uit eigen ervaring dat zelfs als ze stressbeheersingstechnieken aanleren

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

, het kind op dat moment „blokkeert“ en deze niet kan toepassen. Om deze reden zouden zij psychodramatische, rollenspel- of situationele oefeningen bijzonder nuttig vinden, waarin het kind pesterijen, mislukkingen, woede, een competitieve situatie of een conflict kan naspelen en mogelijke reacties kan oefenen in een veilige omgeving. Volgens de ouders kunnen dergelijke methoden effectiever zijn dan puur verbaal advies, omdat het kind oplossingspatronen koppelt aan concrete situaties. Een ouder illustreerde dit met de woorden van het kind: het kind is ‘zo boos dat hij niet meer weet wat hij met zichzelf aan moet en moet huilen’, en wanneer de ouder het kind herinnert aan de eerder besproken technieken, antwoordt het kind: ‘Oké, mama, ik vergeet het altijd’. Psychodrama en dramapedagogiek bleken niet alleen individuele hulpmiddelen voor emotieregulatie te zijn, maar ook methoden om empathie in de hele klas op te bouwen.

Positieve bekrachtiging, zelfkennis en het probleem van ‘labelen’

Ouders spraken nadrukkelijk over de behoefte van kinderen aan meer positieve feedback en een meer genuanceerde beoordeling. Verschillende deelnemers waren van mening dat de school vaak plaatsingen, uitmuntende prestaties en de beste resultaten zichtbaar maakt, terwijl er minder erkenning is voor inzet, deelname of vaardigheden die niet direct verband houden met de academische ranglijst. Loopbaanoriëntatie en beoordelingen om vaardigheden in kaart te brengen kwamen naar voren als positieve voorbeelden, omdat ze het kind hielpen te laten zien waar het sterk in is, en dit gaf het kind zelfvertrouwen. Volgens de ouders zou het nuttig zijn als zelfkennis en het herkennen van sterke punten al eerder aan bod zouden komen, namelijk al in de eerste jaren van het basisonderwijs, zodat het kind niet jarenlang zou proberen te voldoen aan een beperkend schoollabel, maar zou ervaren dat iedereen op een bepaald gebied waardevol is. Uit de discussie bleek duidelijk dat ouders behoefte hebben aan een school die niet alleen opmerkt dat „iemand uitmuntend is, dat hij of zij als eerste eindigde”, maar die ook ontdekt wat er in elk kind waardevol is. Deelname aan een wedstrijd, de voorbereiding daarop, het overwinnen van zenuwen of de eigen rol in een team zouden net zoveel erkenning verdienen als een behaalde plaats.

Thema 5 – Verwachtingen en behoeften met betrekking tot MindPlay-instrumenten

Kindvriendelijke, niet-stigmatiserende diagnostiek

Ouders zouden een hulpmiddel als waardevol beschouwen als het op een speelse manier zou helpen begrijpen wat er in het kind omgaat, vooral wanneer de schoolprestaties schommelen, het kind vastloopt, angstig wordt of niet kan uitdrukken wat er aan de hand is. Een belangrijke verwachting was dat het hulpmiddel niet zou moeten functioneren als een schooltoets of examensituatie, maar een kans zou moeten bieden om gevoelens en ervaringen in de eigen taal van het kind uit te drukken, op een veilige en bevrijdende manier. Ouders willen niet zomaar een score, maar zinvolle en genuanceerde feedback over wanneer het kind ontspannen is, wanneer het angstig is, in welke situaties het kind vastloopt en welke ondersteuning het kind zou kunnen helpen om vooruit te komen. Uit de discussie bleek dat er een bijzonder sterke behoefte bestaat aan een speelse vragenlijst of opdracht die de ‘eigen taal’ van het kind spreekt en informatie biedt die de ouder niet altijd via een gesprek thuis kan achterhalen. Ouders

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

verwachten geen diagnose die een specialist vervangt, maar een spiegel die helpt de emotionele oorzaken achter cijfers, prestatieschommelingen, motivatieverlies of sociale blokkades te identificeren.

Het communiceren van resultaten, competitie en gepersonaliseerde feedback

De perceptie van competitie was genuanceerd. Sommige ouders vonden dat kinderen moeten leren omgaan met prestatiesituaties, omdat er later examens en uitdagingen op hen wachten. Anderen benadrukten echter dat frequente examensituaties de spanning bij angstige kinderen kunnen vergroten en niet noodzakelijkerwijs helpen om echte kennis of vaardigheden aan het licht te brengen. De gezamenlijke conclusie was dat het instrument kinderen niet mag rangschikken en niet gebaseerd mag zijn op het verslaan van elkaar. Een nuttiger model zou er een zijn waarin voor iedereen iets waardevols aan het licht komt, elk kind zijn eigen sterke punten kan laten zien, en het doel niet is om de eerste plaats te behalen, maar dat het kind meer uit zichzelf haalt terwijl het leert omgaan met succes, mislukking en spanning. Volgens ouders is het bij het communiceren van gevoelige resultaten vooral belangrijk dat feedback geen stempels oplegt, geen schaamte veroorzaakt of geen nieuwe competitieve situatie creëert. Een belangrijk idee was dat „we via het spel iets over iedereen zouden leren": dat wil zeggen dat het resultaat aanvaardbaar is als het sterke punten, ondersteuningsrichtingen en ontwikkelingskansen benoemt, in plaats van een lijst met tekortkomingen of een ranglijst op te stellen.

Gebruik binnen het gezin, rolomkering en functies die verbinding bevorderen

Ouders zouden het bijzonder waardevol vinden als de MindPlay-tool niet alleen op school, maar ook in de gezinsomgeving gebruikt zou kunnen worden. Ze stelden zich speelse, op kaarten gebaseerde, bordspelachtige of digitale oplossingen voor die vragen, situaties en rolomkeringen binnen het gezin op gang brengen. Volgens de deelnemers kan een goed ontworpen spel onderwerpen aan de orde stellen die gezinsleden anders misschien niet uit zichzelf zouden bespreken. Het zou vooral belangrijk zijn dat niet alleen de moeder en het kind, maar ook de vader, broers en zussen, grootouders of andere gezinsleden erbij worden betrokken. Rolomwisseling – bijvoorbeeld door je voor te stellen hoe het kind zou reageren als het in de plaats van de ouder zou staan, of hoe de ouder het perspectief van het kind zou begrijpen – kan volgens de deelnemers empathie en wederzijds begrip versterken. Op basis van de verhalen van de ouders zou de gezinsfunctie pas echt waardevol zijn als deze geen geforceerd gesprek zou creëren, maar een samenwerkingsgerichte speelsituatie. Ouders bedachten kaarten, vragen en situaties waarbij zelfs de vader betrokken zou kunnen worden bij een onderwerp dat hij zelf niet zou aansnijden, en waarin het kind ook zou kunnen uitproberen hoe het zou zijn om in de plaats van de ouder te beslissen.

Gegevensbeheer, vertrouwen en voorwaarden voor implementatie

Op basis van de verwachtingen van de ouders zijn vertrouwen, transparantie en zorgvuldige omgang met gevoelige resultaten de basisvoorwaarden voor de implementatie van de MindPlay-tool. Informatie over het mentale welzijn van het kind is persoonlijk en kwetsbaar; daarom moeten ouders duidelijk weten wie de resultaten inziet, voor welk doel ze worden gebruikt, hoe het gezin feedback ontvangt en hoe

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

etikettering of stigmatisering kan worden voorkomen. De tool kan aanvaardbaar zijn als deze niet werkt volgens een bestraffende of veroordelende logica, maar een ondersteunend gesprek, gepersonaliseerde hulp en gezamenlijke probleemoplossing op gang brengt tussen het kind, het gezin, de school en, indien nodig, een specialist. Voor ouders is het vooral belangrijk dat de resultaten niet op zichzelf staan, maar gekoppeld worden aan concrete aanbevelingen: in welke situatie het kind ondersteund moet worden, wanneer contact moet worden opgenomen met een specialist, en hoe het gezin en de school samen kunnen reageren.

Samenvatting

Belangrijkste boodschappen van de focusgroep met ouders

Uit de focusgroep met ouders kwamen vijf belangrijke conclusies naar voren. Ten eerste wordt de mentale belasting van kinderen vaak thuis zichtbaar, maar de signalen daarvan zijn divers en moeilijk te interpreteren. Ten tweede hebben ouders behoefte aan praktische hulpmiddelen die in de situatie zelf kunnen worden toegepast om emotionele regulatie te ondersteunen. Ten derde is de sleutel tot samenwerking tussen school en gezin genuanceerde, op vertrouwen gebaseerde en regelmatige communicatie die niet alleen academische, maar ook emotionele en sociale feedback biedt. Ten vierde hebben kinderen meer ervaringen nodig op het gebied van zelfkennis, positieve bekrachtiging en het opbouwen van een gemeenschapsgevoel, zodat ze zichzelf niet uitsluitend interpreteren aan de hand van beperkte prestatiecategorieën. Ten vijfde kunnen MindPlay-hulpmiddelen nuttig zijn als ze speels zijn, geen rangorde aangeven, niet stigmatiserend zijn, geschikt zijn voor zowel gebruik thuis als op school, en veilige en gepersonaliseerde feedback bieden.

Aanbevelingen voor MindPlay-hulpmiddelen of -training

- Ontwerp van hulpmiddelen (spellen / materialen): Hulpmiddelen moeten elementen van psychodrama of rollenspel bevatten, zodat kinderen stressvolle situaties kunnen naspelen en emotionele reacties kunnen oefenen in een veilige, spelachtige omgeving.
- Opleidingsbehoeften: Ouders hebben behoefte aan toegankelijke, praktische workshops over hoe ze hun kinderen door acute emotionele crises heen kunnen begeleiden, waarbij verder wordt gegaan dan algemeen advies zoals ‘haal diep adem’.
- Implementatie op scholen: Hulpmiddelen moeten een mechanisme bevatten voor het opbouwen van empathie tussen leeftijdsgenoten binnen de klas, en idealiter een manier bieden waarop ouders veilig kunnen communiceren en hun opvoedingsstrategieën op elkaar kunnen afstemmen.

4.1.5. Bevindingen van de focusgroep – Leraren in het speciaal onderwijs / Ontwikkelingsspecialisten

1. Achtergrondinformatie

De focusgroep werd gehouden in Hongarije, in samenwerking met de partnerorganisaties Altered

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Non-Profit Ltd. en IRF. De gegevensverzameling vond plaats op 31 maart 2026 in Békéscsaba, bij de instelling Esély Pedagógiai Központ EGYMI. De groep van belanghebbenden

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

bestond uit ontwikkelingspedagogen, leraren in het speciaal onderwijs en ambulante leraren in het speciaal onderwijs; in totaal namen 12 deelnemers deel aan de discussie.

2. Profiel van de deelnemers

De deelnemers aan de focusgroep waren ervaren ontwikkelingspedagogen, leerkrachten in het speciaal onderwijs en rondreizende leerkrachten in het speciaal onderwijs die werken met kinderen van 5 tot 9 jaar, waaronder kleuters en kinderen in de eerste jaren van het basisonderwijs. Door hun werk hebben zij direct inzicht in de moeilijkheden bij de overgang van de kleuterschool naar de basisschool, de dagelijkse uitdagingen van geïntegreerd onderwijs, de ondersteuning van kinderen met speciale onderwijsbehoeften en de praktische grenzen van de samenwerking tussen gezinnen, leerkrachten en specialisten.

Hun perspectief is bijzonder belangrijk voor MindPlay, omdat zij niet alleen pedagogische ervaring uit de klas inbrachten, maar ook observaties uit ontwikkelings- en ondersteuningsomgevingen. Daardoor kwamen in de discussie vooral vroege signalering, professionele grenssituaties, samenwerking met ouders, structureel tekort aan specialisten en de behoefte aan speelse hulpmiddelen die in de dagelijkse praktijk kunnen worden ingebed, sterk naar voren.

3. Belangrijkste bevindingen per thema

Thema 1 – Risico-identificatie

Volgens de deelnemers is een van de sterkste risicofactoren de abrupte overgang van de kleuterschool naar de basisschool. Kinderen gaan binnen korte tijd van een kleuterschoolomgeving die gebaseerd is op spel, beweging en een flexibeler dagritme, over naar een prestatiegerichte schoolcontext waar ze lessen van 45 minuten moeten uitzitten, regels moeten volgen, meerdere lessen per dag moeten doorlopen en al heel vroeg te maken krijgen met prestatieverwachtingen. Tijdens de discussie werd meerdere malen opgemerkt dat „de kleuterschool draait om spelen, terwijl school draait om presteren", en dit kan bij veel kinderen al in de beginperiode leiden tot faangst, verlies van motivatie of overbelasting.

De deskundigen benadrukten ook dat de school vaak probeert kinderen met zeer uiteenlopende ontwikkelingsniveaus in één uniform verwachtingspatroon te persen. Er kunnen grote verschillen bestaan in deelvaardigheden, aandacht, emotionele regulatie, sociale vaardigheden en kennisniveau, terwijl het kind zichzelf misschien ervaart als „niet passend" of „niet goed genoeg". Dit is met name riskant voor kinderen die later volwassen worden, meer beweging, meer tijd of een ander soort ondersteuning nodig hebben. Volgens de deelnemers is het probleem in veel situaties niet dat het kind niet wil meewerken, maar dat het kind nog niet in staat is te voldoen aan wat het systeem verwacht.

De signalen die de meest dringende herkenning vereisen, waren onder meer woede-uitbarstingen, slaan en vechten, storend gedrag, moeite met het verleggen van de aandacht, slechte naleving van regels, wisselende aandacht,

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

een sterke behoefte aan beweging en praten, en een lage frustratietolerantie. Tegelijkertijd benadrukten de deelnemers nadrukkelijk dat rustige, angstige kinderen vaker over het hoofd worden gezien. Zoals iemand het verwoordde: ‘interne angst’ is vaak minder zichtbaar omdat volwassenen opgelucht zijn dat het kind rustig is, terwijl het kind in werkelijkheid wellicht een aanzienlijke emotionele last met zich meedraagt.

Vermoeidheid en overbelasting bij kinderen kwamen naar voren als een op zichzelf staand risicopatroon. Zes- en zevenjarige kinderen die bij ontwikkelingssessies aankomen, kunnen vaak niet ongedwongen deelnemen aan speelse of bewegingsgerichte activiteiten omdat huiswerk, de terugkeer naar de klas of verdere prestatiedruk op hen drukt. Volgens de specialisten kan het kind in dergelijke situaties ‘zich niet laten gaan’, kan het niet snel overschakelen naar vrolijk spel, omdat de druk van taken en verwachtingen aanwezig blijft.

Onder de sociale en communicatieve risico’s werden de verzwakking van de empathische band, het gebrek aan assertieve communicatie, verbale agressie en vroeg pesten geïdentificeerd. Kinderen met speciale onderwijsbehoeften, autistische kinderen, kinderen met een visuele beperking of kinderen die op andere manieren anders functioneren, kunnen bijzonder kwetsbaar zijn voor plagen of uitsluiting. Volgens de deelnemers is het in deze situaties niet voldoende om te wachten op een latere externe interventie: de volwassene in de klas moet over de methoden beschikken om pest situaties te stoppen en de gemeenschap hier en nu vorm te geven.

Ook de indirecte effecten van de digitale en versnelde omgeving kwamen aan bod. Kinderen verwachten in toenemende mate onmiddellijke reacties, direct succes en snelle bevrediging; als ze dit niet krijgen, kunnen ze gefrustreerd raken. Dit patroon hangt samen met een afname van geduld, het kunnen wachten, om de beurt doen en kunnen verliezen. De deelnemers interpreteerden dit niet louter als een technologisch vraagstuk, maar als een probleem van emotionele en sociale regulatie.

Thema 2 – Diagnostische praktijken en vroegtijdige signalering

Een van de belangrijkste bevindingen van de focusgroep is dat ontwikkelingspedagogen en leerkrachten in het speciaal onderwijs niet beschikken over een algemeen gebruikt, specifiek instrument voor het meten van psychisch welzijn. Identificatie is meestal gebaseerd op professionele ervaring, observatie, persoonlijke kennis van het kind en de combinatie van achtergrondinformatie. Volgens de deelnemers moet het kind, om de toestand van een kind op verantwoorde wijze te kunnen interpreteren, op een complexe manier worden bekeken: de gezinsachtergrond, het functioneren op school, eerdere ervaringen en het huidige belastingsniveau moeten allemaal worden begrepen.

Praktijken met een diagnostisch of pre-screeningkarakter zijn meestal speels en op observatie gebaseerd. Tijdens het spelen kan de specialist zien hoe het kind reageert op regels, mislukkingen, wachten, verliezen, sociale situaties of onverwachte veranderingen. In de discussie werden slimme blokjes, kaartspellen, kaarten voor assertieve communicatie en diverse op afbeeldingen gebaseerde hulpmiddelen als voorbeelden genoemd, maar deze werden niet

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

beschreven als formele diagnostische hulpmiddelen; ze werden veeleer gepresenteerd als methoden ter ondersteuning van observatie, het opbouwen van een band en ontwikkeling.

Volgens de deelnemers behoren flexibiliteit, humor, het opbouwen van vertrouwen en speelsheid tot de belangrijkste professionele hulpmiddelen. Als het kind mentaal niet in een toestand verkeert die past bij het vooraf geplande ontwikkelingsproces, moet de specialist onmiddellijk van koers veranderen. Deze aanpak houdt in dat de sessie geen strak plan volgt, maar zich aanpast aan de feitelijke toestand van het kind. De specialisten gaven aan dat kinderen zich in kleine groepen of individuele situaties vaak gemakkelijker openstellen en dat de volwassene bij hen moet gaan zitten om met hen te praten.

De praatcirkel werd genoemd als een positieve methode om spanning te verminderen en vroegtijdige signalering te ondersteunen. De deelnemers zeiden dat het zeer nuttig zou zijn als de week, of zelfs de dag, zou kunnen beginnen met een praatcirkel waarin kinderen kunnen uiten hoe ze zich voelen. Vanwege tijdgebrek en de druk van het leerplan kan dit in veel instellingen echter niet regelmatig worden toegepast, waardoor een potentieel preventieve methode vaak naar de achtergrond wordt verdrongen.

De informatie die van leerkrachten en ouders wordt ontvangen, is gemengd. In positieve gevallen geeft de leerkracht of ouder van tevoren aan of het kind een slechte dag heeft, of er iets is gebeurd, of dat er tijdens de volgende sessie wellicht een meer gevoelige aanpak nodig is. De specialisten vragen het ook aan de kinderen zelf, en de ervaring leert dat kinderen vaak aangeven hoe het met hen gaat. Tegelijkertijd is er geen sprake van een regelmatige en gestructureerde informatiestroom, en ontbreekt met name informatie vanuit de psychologische zorg.

Vroegtijdige signalering is daarom momenteel grotendeels afhankelijk van individuen. Het werkt beter wanneer er sprake is van openhartige communicatie, wederzijds vertrouwen en gezamenlijk overleg tussen de ontwikkelingsspecialist, de reguliere leerkracht en de ouder. Volgens de deelnemers is ‘intuïtie’ alleen niet voldoende, maar kunnen ervaring, regelmatige observatie en professioneel overleg samen in een vroeg stadium aangeven wanneer een kind verdere ondersteuning nodig heeft.

Thema 3 – Samenwerking en hiaten in het systeem

Volgens de deelnemers is een van de grootste obstakels voor effectieve doorverwijzing en diagnose de overbelasting van het systeem en het tekort aan specialisten. De toegang tot psychologen, professionals in de geestelijke gezondheidszorg en andere ondersteuningsspecialisten is beperkt, de wachttijden kunnen lang zijn en particuliere zorg is voor veel gezinnen te duur. In de discussie werd opgemerkt dat het zelfs moeilijk kan zijn om het kind bij een specialist te krijgen; en zelfs als het kind daar terechtkomt, stroomt nuttige informatie vaak niet terug naar de ontwikkelingsspecialist.

Op het gebied van samenwerking met ouders kwamen zowel positieve als moeilijke ervaringen naar voren. Verschillende deelnemers gaven aan dat ouders het probleem van het kind kunnen ontkennen, uitstellen of moeite hebben om het te accepteren. Het kan gebeuren dat de ouder naar de specialist luistert en vervolgens besluit om „nog even te wachten“, of het contact met een psycholoog anderhalf jaar uitstelt. Moeilijkheden op het gebied van geestelijke gezondheid

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

kunnen gepaard gaan met schaamte, angst of afweerreacties, en de leerkracht of ontwikkelingsspecialist kan soms bang zijn om aangevallen te worden als hij of zij een vermoeden van een psychologisch of emotioneel probleem uitspreekt.

In de samenwerking met leerkrachten zagen de deelnemers niet in de eerste plaats een gebrek aan goede wil, maar eerder een gebrek aan vaardigheden en systemische ondersteuning. De reguliere leerkracht is tegelijkertijd verantwoordelijk voor het leerplan, de klas, de verwachtingen van de ouders en kinderen met uiteenlopende behoeften. In veel gevallen heeft de leerkracht geen passende opleiding gehad in het omgaan met emotionele, sociale of psychologische situaties, terwijl het probleem zich direct in de klas voordoet. De ontwikkelingsspecialist kan het werk van de leerkracht ondersteunen, maar is niet continu aanwezig; daarom heeft de leerkracht ook een basisset aan hulpmiddelen nodig.

Op schoolniveau gaven de deelnemers aan dat er elke dag een fulltime schoolpsycholoog beschikbaar zou moeten zijn, iemand die niet alleen met individuele kinderen, maar ook met klasgroepen kan werken. Uit de huidige ervaring blijkt dat psychologen overbelast zijn, binnen het schoolkader geen therapie kunnen bieden en dat in sommige gevallen zelfs een kind met ernstigere problemen hen slechts om de paar weken kan zien. Volgens de specialisten is dit onvoldoende voor daadwerkelijke preventie of nazorg.

Voor ontwikkelingsspecialisten vormt het gebrek aan feedback een bijzonder probleem. Verschillende deelnemers gaven aan dat ze geen zinvol gesprek met een psycholoog hadden kunnen voeren over wat er met het kind gebeurt; schriftelijke adviezen komen zelden binnen en vaak komen ze pas via de ouders te weten wat er speelt. Vertrouwelijkheid en gegevensbescherming zijn belangrijk, maar volgens de deelnemers kan het huidige gebrek aan informatie ervoor zorgen dat de ondersteuning van het kind versnipperd raakt.

Ook de communicatie met ouders en leerkrachten kan een te zware last worden. Tijdens de coronaperiode werd de verwachting dat men voortdurend online beschikbaar moest zijn bijzonder groot; de specialisten gaven aan dat ze moesten leren grenzen te stellen. Niet alles kan via berichten worden afgehandeld, niet elk diagnostisch rapport of institutioneel conflict is een ‘Messenger-onderwerp’, en voortdurende beschikbaarheid is op de lange termijn uitputtend. Deze kwestie houdt ook verband met ethische en professionele zelfbescherming.

Thema 4 – Competentiebehoeften

Volgens de deelnemers moeten praktische conflictbeheersing, gemeenschapsvorming en sociaal-emotionele competenties bij leerkrachten en schoolleiders als eerste worden versterkt. Het zou vooral belangrijk zijn dat leerkrachten kunnen omgaan met pesterijen, uitsluiting, plagen en situaties die verband houden met de acceptatie van kinderen met speciale onderwijsbehoeften. De groep was het erover eens dat dergelijke gebeurtenissen maanden later niet meer kunnen worden herhaald; volwassenen moeten ‘ter plekke’ reageren wanneer de situatie zich voordoet.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Tot de vereiste competenties behoorden met name de ontwikkeling van sociale vaardigheden, assertieve communicatie, conflictbeheersing, emotionele intelligentie, basiskennis van de psychologie en groepsdynamica. Volgens de deelnemers zouden niet alleen leerkrachten, maar ook ontwikkelingsspecialisten zich voortdurend op deze gebieden moeten bijscholen. Zoals een deelnemer het formuleerde: ze kunnen deze vaardigheden alleen aan kinderen doorgeven als ze er zelf over beschikken.

Een cruciaal punt in de discussie was dat deze onderwerpen in eerdere opleidingen voor leerkrachten en ontwikkelingspedagogen onvoldoende aan bod kwamen. Toen de moderator vroeg of emotionele intelligentie of geweldloze communicatie in de opleiding tot ontwikkelingspedagoog was geïntegreerd, was het antwoord van de deelnemers duidelijk ‘nee’. Dit wijst erop dat de kloof niet louter een kwestie is van individuele bijscholing, maar een probleem dat in het opleidingssysteem is ingebed.

Wat betreft de kwaliteit en toegankelijkheid van opleidingen vonden de deelnemers praktische, langdurige en daadwerkelijk toepasbare opleidingen noodzakelijk. De Gordon-methode werd genoemd als positief voorbeeld, maar volgens de deelnemers verandert een cursus van 30 uur op zichzelf de praktijk niet; competenties moeten voortdurend worden ontwikkeld en geoefend. Een ander gesignaleerd probleem was het gebrek aan gratis, hoogwaardige en bewust te kiezen opleidingsmogelijkheden.

Het ondersteunen van leerkrachten zou niet alleen betekenen dat hun kennis wordt uitgebreid, maar ook dat hun werklast wordt verlicht. Als leerkrachten beter zouden begrijpen wat de ontwikkelingsspecialist doet, zouden ze het gestarte proces in de klas gemakkelijker kunnen voortzetten of uitbreiden. Dit is belangrijk omdat de ontwikkelingsspecialist slechts voor een beperkte tijd aanwezig is, terwijl de leerkracht meerdere uren per dag met het kind en de groep doorbrengt.

Voor schoolhoofden en schoolleiders hebben de competentiebehoeften betrekking op het creëren van institutionele randvoorwaarden. Er is leiderschap nodig dat de bijscholing van leerkrachten, interprofessionele samenwerking, tijdruimtes voor gesprekskringen en preventieve praktijken ondersteunt, en situaties waarin het mentale welzijn van kinderen geen ondergeschikte kwestie is ten opzichte van het leerplan, maar een voorwaarde voor leren.

Thema 5 – Evaluatie van de MindPlay-tool

De deelnemers zouden de MindPlay-tool nuttig vinden als deze geen formele diagnose zou beloven, maar eerder speelse observatie, vroege signalen en ontwikkelingsondersteuning zou bieden. De spelletjes zouden vaardigheidsgebieden zichtbaar moeten maken zoals frustratietolerantie, uitstel van bevrediging, geduld, om de beurt spelen, emoties herkennen en uiten, sociale verbondenheid, empathie, mentalisatie, samenwerking, kunnen verliezen en assertieve communicatie.

De deelnemers vonden het gebruik van spelletjes als screeninginstrumenten in principe aanvaardbaar, maar alleen met een passende professionele begeleiding. Het gedrag van een kind tijdens het spelen kan veel onthullen: hoe het reageert als het niet aan de beurt is; hoe het omgaat met verliezen; hoe het met regels omgaat; of het kan samenwerken; of het zijn emoties kan benoemen of reguleren. Deze informatie kan waardevol zijn, maar vervangt geen psychologische diagnose.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Wat de vorm betreft, werd de nadruk gelegd op tastbare, manipulatieve fysieke spellen. De deelnemers dachten aan kaarten, bordspellen, gereedschapskistjes of andere speelse vormen die gemakkelijk tevoorschijn kunnen worden gehaald. Een belangrijke verwachting is dat het hulpmiddel esthetisch, aantrekkelijk en kindvriendelijk moet zijn en niet direct frustratie mag veroorzaken. Met competitieve elementen moet zorgvuldig worden omgegaan: leren verliezen is belangrijk, maar het hulpmiddel mag de ervaring van mislukking niet te sterk benadrukken.

Volgens de deelnemers zou de grootste waarde van MindPlay kunnen liggen in het feit dat het direct in alledaagse situaties kan worden gebruikt. Herhaaldelijk kwam naar voren dat een conflict niet pas ’s middags of dagen later kan worden verwerkt, wanneer het kind de emotionele situatie al achter zich heeft gelaten. Daarom moet het hulpmiddel korte, flexibel inzetbare elementen bevatten die helpen om spanning, ruzies, uitsluiting of emotionele overbelasting direct aan te pakken.

Feedback moet in verschillende talen worden gegeven aan verschillende doelgroepen. De leerkracht moet kunnen zien welke stap op klas- of groepsniveau kan worden genomen; de ouder moet begrijpen welke vaardigheid het betreffende spel ontwikkelt, waarom dit belangrijk is en hoe de methode thuis kan worden toegepast; en de specialist moet weten welke observatiecriteria kunnen worden gebruikt om de reactie van het kind te interpreteren. Volgens de deelnemers zou een korte en begrijpelijke beschrijving voor ouders bijzonder belangrijk zijn.

Vanuit ethisch perspectief formuleerden de deelnemers verschillende grenzen. Het hulpmiddel mag geen diagnostische labels geven die de bevoegdheid van de gebruiker te boven gaan; het moet informatie over het kind en andere kinderen beschermen; in groepssituaties mogen gevoelige gegevens over het gedrag van een ander kind niet worden onthuld; en observatie, pedagogische ondersteuning en professionele diagnostiek moeten duidelijk van elkaar worden gescheiden. Ethische vragen hadden ook betrekking op de noodzaak voor de specialist om te weten hoever hij of zij mag gaan in de feedback aan ouders en wanneer doorverwijzing noodzakelijk is.

Thema 6 – Goede praktijken en bestaande initiatieven

In de focusgroep werden verschillende goede praktijken geïdentificeerd die ook leerzaam zijn voor de ontwikkeling van MindPlay. Een van de sterkste voorbeelden was de uitbreiding van visuele communicatie. Volgens de deelnemers werd in sommige kleuterscholen visuele ondersteuning niet alleen ingevoerd voor kinderen met autisme of kinderen met speciale onderwijsbehoeften, maar voor de hele groep, omdat men inzag dat visuele regels, schema’s en signalen situaties voor alle kinderen duidelijker maken.

De kleuterschool aan de Kölcsey-straat kwam naar voren als een concreet positief voorbeeld, waar visuele communicatie voor alle kinderen werd ingevoerd en wat volgens de deelnemers ook de acceptatie en integratie bevorderde. De groep benadrukte dat er grote verschillen bestaan tussen instellingen: op sommige plaatsen worden ondersteunende methoden geaccepteerd als hulpmiddelen voor de hele groep, terwijl elders weerstand kan worden ondervonden, zelfs in het geval van het kind dat er direct bij betrokken is.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Het voorlichten van leerkrachten en ouders kwam ook naar voren als een goede praktijk. Open lessen, programma's van de basisinstelling, bewustmakingsbijeenkomsten en ondersteunende video's kunnen ouders en andere leerkrachten helpen inzien hoe het kind functioneert en welke hulpmiddelen het kind kunnen ondersteunen. Volgens de deelnemers kunnen ouders de methode thuis toepassen als ze dichter bij het pedagogisch werk worden betrokken, het doel van het hulpmiddel begrijpen en het praktische nut ervan inzien.

Tijdens de discussie werd ook als positief patroon aangemerkt dat het kind in de kleuterschool, op school en thuis vergelijkbare ondersteuning krijgt. Als visuele communicatie, regels, methoden voor spanningsbeheersing of ontwikkelingsspelletjes consistent in verschillende omgevingen voorkomen, wordt de ontwikkeling beter zichtbaar. Voor MindPlay betekent dit dat het hulpmiddel niet alleen zinvol moet zijn voor gebruik op school, maar ook voor gebruik door het gezin en door specialisten.

Tegelijkertijd gaven de specialisten aan dat er geen systematisch georganiseerd verzamelplatform beschikbaar is voor iedereen met materiaal ter ondersteuning van ouders. Er zijn besloten groepen en video's, maar deze zijn niet noodzakelijkerwijs breed toegankelijk. Dit lijkt een kans voor MindPlay: een toolkit of achtergrondmateriaal dat doorzoekbaar, doelgericht en begrijpelijk is voor ouders zou nuttig zijn.

De gemeenschappelijke les uit de goede praktijken is dat ondersteuning van het kind het beste werkt wanneer deze niet beperkt blijft tot een geïsoleerde ontwikkelingsomgeving, maar doordringt tot het niveau van de groep, de klas, het gezin en het functioneren van de instelling. De ontwikkelingsspecialist kan het proces op gang brengen, het voorbeeld geven en voorlichting geven, maar voor een blijvend effect moeten ook de leerkracht, de ouder en de instelling het proces voortzetten.

Samenvatting

Uit de focusgroep met ontwikkelingspedagogen en leerkrachten in het speciaal onderwijs blijkt dat het ondersteunen van het mentale welzijn van kinderen van 5 tot 9 jaar niet louter een kwestie is van het aanpakken van individuele kinderproblemen, maar een systemische, institutionele en relationele aangelegenheid. De overbelasting van kinderen, de abrupte overgang van de kleuterschool naar de basisschool, tekortkomingen in emotionele en sociale vaardigheden en de beperkte beschikbaarheid van professionele ondersteuning lijken elkaar versterkende factoren te zijn.

Voor MindPlay is de belangrijkste conclusie dat de te ontwikkelen hulpmiddelen tegelijkertijd kindvriendelijk, leerkrachtvriendelijk, oudervriendelijk en beroepsethisch moeten zijn. Het signaleren van risico's is niet voldoende: het hulpmiddel moet situatiegebonden, korte, bruikbare oplossingen bieden die ook op gemeenschapsniveau kunnen worden toegepast. Speelsheid kan echt effectief zijn als het observatie ondersteunt, spanning vermindert, emotionele en sociale vaardigheden ontwikkelt en een gemeenschappelijke taal creëert tussen het kind, de leerkracht, de ouder en de specialist.

Aanbevelingen voor MindPlay-hulpmiddelen of -trainingen

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

- **Ontwerp van hulpmiddelen (spellen / materialen):** Concrete, interactieve spellen (bijv. bordspellen, kaarten) die aantrekkelijk zijn en gericht zijn op frustratietolerantie, geduld, om de beurt spelen en het herkennen van emoties. Ze moeten een handleiding voor ouders bevatten over ontwikkelingsdoelen.
- **Opleidingsbehoeften:** Er is praktische training voor leerkrachten nodig op het gebied van conflictbeheersing, assertieve communicatie, emotionele intelligentie en groepsdynamiek (bijv. het stoppen van pesten).
- **Implementatie op scholen:** De hulpmiddelen moeten zo worden ontworpen dat opkomende problemen direct ter plekke kunnen worden aangepakt (bijvoorbeeld direct na een conflict), zonder dat daarvoor aparte, langdurige voorbereiding nodig is. Het is essentieel om ouders hierbij te betrekken via open lessen of educatief materiaal.

4.1.6. Samenvatting van verwachtingen en aanbevelingen met betrekking tot de ontwikkeling van hulpmiddelen

De resultaten van het focusgroeponderzoek tonen aan dat de hulpmiddelen die moeten worden ontwikkeld ter ondersteuning van het psychisch welzijn in het vroeg basisonderwijs oplossingen moeten bieden die goed kunnen worden geïntegreerd in de pedagogische praktijk en het dagelijkse werk direct ondersteunen. De verwachtingen van professionals (leerkrachten en schoolleiders) worden geschetst langs verschillende onderling samenhangende dimensies, met bijzondere aandacht voor functies die herkenning, interpretatie en pedagogische besluitvorming ondersteunen.

Behoefte aan praktijkgerichte, direct toepasbare hulpmiddelen

Leerkrachten verwachten hulpmiddelen die direct in de klaspraktijk kunnen worden toegepast en het dagelijkse pedagogische werk ondersteunen, in het bijzonder:

- bij het beter begrijpen en interpreteren van plotseling optredend agressief of impulsief gedrag,
- bij het herkennen van de emotionele en gedragspatronen achter conflictsituaties,
- bij het vroegtijdig herkennen van emotionele en gedragsproblemen.

De verwachting ten aanzien van de hulpmiddelen is dat ze niet louter theoretisch van aard zijn, maar oplossingen bieden die in de praktijk gemakkelijk te gebruiken, goed gestructureerd en intuïtief zijn, en die leerkrachten ondersteunen bij de interpretatie van situaties en bij de keuze van passende pedagogische reacties.

De behoefte aan niet-klinische hulpmiddelen ter ondersteuning van vroegtijdige herkenning

Deskundigen hebben het gebrek aan gestandaardiseerde hulpmiddelen die in een vroeg stadium kunnen worden ingezet, aangemerkt als een belangrijke lacune. Er is behoefte aan oplossingen:

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

• die leerkrachten helpen veranderingen in de mentale toestand te herkennen,
• waarvoor geen klinische expertise vereist is,
• en die kunnen worden geïntegreerd in de dagelijkse pedagogische praktijk.

Dit sluit aan bij de projectdoelstelling dat de te ontwikkelen hulpmiddelen moeten bijdragen aan preventie en vroegtijdige herkenning.

Functies ter ondersteuning van het werk van leerkrachten

De hulpmiddelen moeten dan ook:

• leerkrachten ondersteunen bij het interpreteren van het gedrag en de emotionele toestand van kinderen,
• duidelijk overzichtelijke, visuele feedback bieden die leerkrachten helpt bij het plannen van verdere stappen,
• de mogelijkheid bieden dat, indien nodig, andere relevante actoren (bijv. schoolpsychologen of ouders) kunnen ook bij het proces bij de interpretatie van de informatie,
• moet aansluiten bij de dagelijkse pedagogische praktijk en mag geen extra werklast of tijdrovende administratie met zich meebrengen.

Het doel is om een ondersteunende set hulpmiddelen te creëren die leerkrachten helpt bij hun professionele besluitvorming en die een transparantere interpretatie van informatie bevordert.

Zeer boeiende, spelgebaseerde en interactieve hulpmiddelen

Leerkrachten benadrukten dat de digitale omgeving een sterke concurrentie vormt om de aandacht van kinderen; daarom moeten de hulpmiddelen:

• sterk motiverend en op ervaring gebaseerd zijn,
• onmiddellijke feedback bieden,
• digitale en fysieke (offline) elementen combineren,
• sterk leunen op visuele oplossingen die het begrip bevorderen en de aandacht vasthouden.

Het is met name belangrijk om spellen te ontwikkelen die:

• de ontwikkeling van emotionele woordenschat ondersteunen,
• het onderscheid tussen opzet en toeval ondersteunen,
• geduld en zelfregulering ontwikkelen.

Ontwikkeling van emotionele competenties en sociale vaardigheden

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Volgens deskundigen is een van de belangrijkste gebieden waarop kinderen tekortschieten:

• emotioneel bewustzijn,
• emotionele expressiviteit,
• het vermogen om conflicten te beheersen.

Daarom moeten hulpmiddelen specifiek gericht zijn op:

• het herkennen en benoemen van emoties,
• constructieve communicatie,
• het interpreteren van en omgaan met sociale situaties.

Hulpmiddelen ter ondersteuning en verlichting van het pedagogisch werk

Deskundigen benadrukten dat hulpmiddelen een belangrijke rol kunnen spelen bij het ondersteunen van het dagelijkse werk van leerkrachten.

De hulpmiddelen:

• kunnen bijdragen aan het transparanter maken van dagelijkse pedagogische situaties,
• ondersteunen bij het observeren van het gedrag en de emotionele toestand van kinderen,
• leerkrachten helpen bewuster te reageren op verschillende situaties,
• in bestaande pedagogische praktijken kunnen worden geïntegreerd zonder een aanzienlijke extra belasting te vormen.

Dit betekent dat de hulpmiddelen:

• gemakkelijk zelfstandig te gebruiken zijn,
• duidelijke en interpreteerbare feedback bieden,
• en leerkrachten ondersteunen bij het doordenken van situaties en het kiezen van passende pedagogische stappen.

Samenvatting

Op basis van de resultaten van de focusgroepen verwachten deskundigen dat de hulpmiddelen:

• op ervaring zijn gebaseerd en spelachtig zijn,
• praktisch zijn en gemakkelijk toe te passen in dagelijkse pedagogische situaties,
• visueel van aard zijn en het gebruik in een fysiek toegankelijke vorm ondersteunen,

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

• vroegtijdige herkenning ondersteunen,
• bijdragen aan de ontwikkeling van emotionele en sociale vaardigheden,
• en bieden feedback die voor verschillende betrokkenen begrijpelijk en bruikbaar is.

De ontwikkeling van hulpmiddelen moet daarom niet gebaseerd zijn op geïsoleerde oplossingen, maar op oplossingen die met elkaar verbonden zijn en goed aansluiten bij de pedagogische praktijk, en die het werk van leerkrachten ondersteunen door zich aan te passen aan alledaagse situaties.

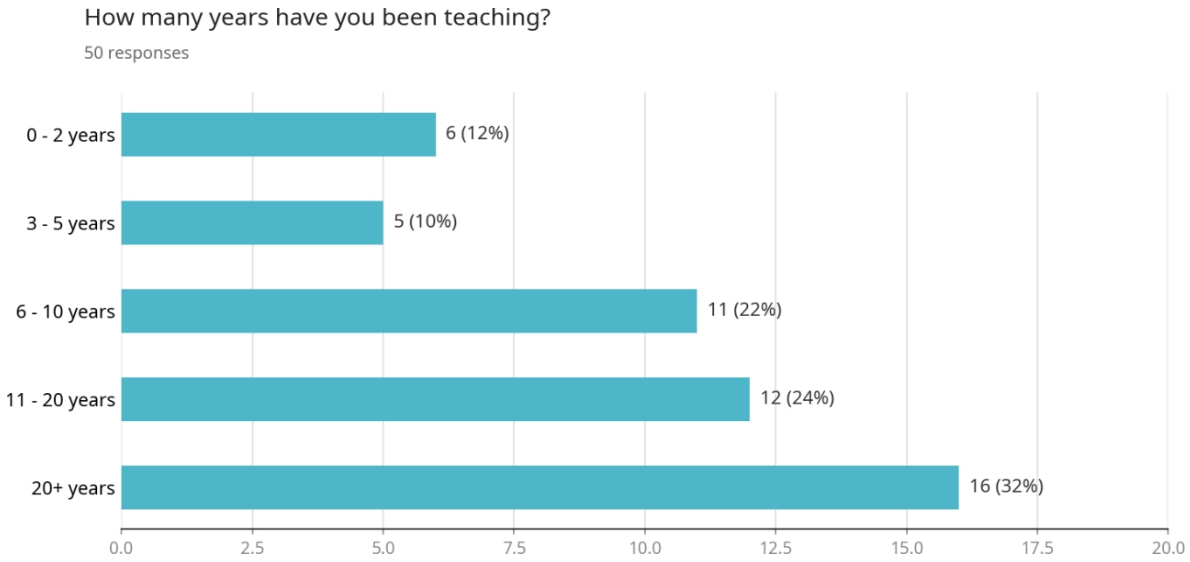
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

4. 2. Resultaten van de vragenlijstenquête

4.2.1. Resultaten van de vragenlijst voor leerkrachten Achtergrondinformatie

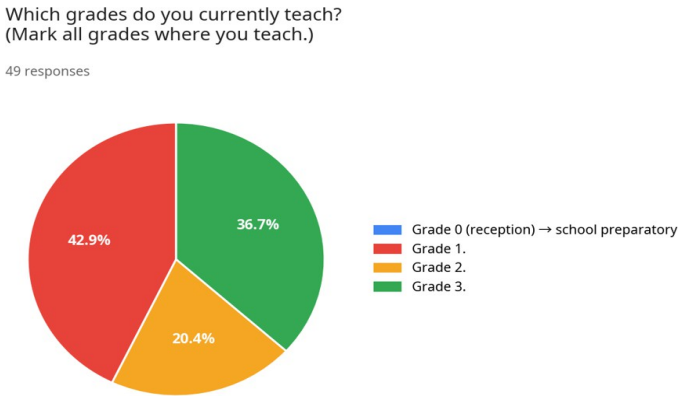
De beroepservaring van de leraren die de vragenlijst hebben ingevuld, vertoont een heterogeen beeld. Op basis van de verdeling naar aantal jaren onderwijservaring bestaat een aanzienlijk deel van de steekproef uit ervaren leraren: 32% geeft al meer dan 20 jaar les, terwijl 24% tussen de 11 en 20 jaar ervaring heeft. Het aandeel minder ervaren leraren is lager: 22% geeft al 6–10 jaar les, 10% 3–5 jaar, terwijl 12% nog maar kort in het beroep zital minder dan 2 jaar.



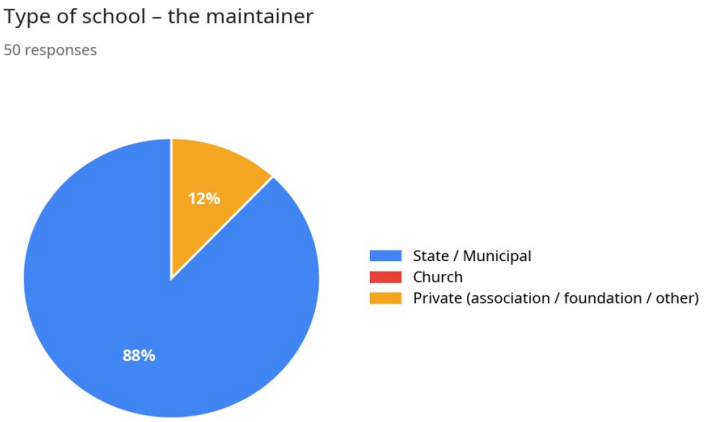
Wat betreft de klassen waarin les wordt gegeven, geven de respondenten voornamelijk les in verschillende klassen van de onderbouw van de basisschool. Het hoogste percentage zit in groep 1 met 42,9%, gevolgd door groep 3 met 36,7% en vervolgens groep 2 met 20,4%.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



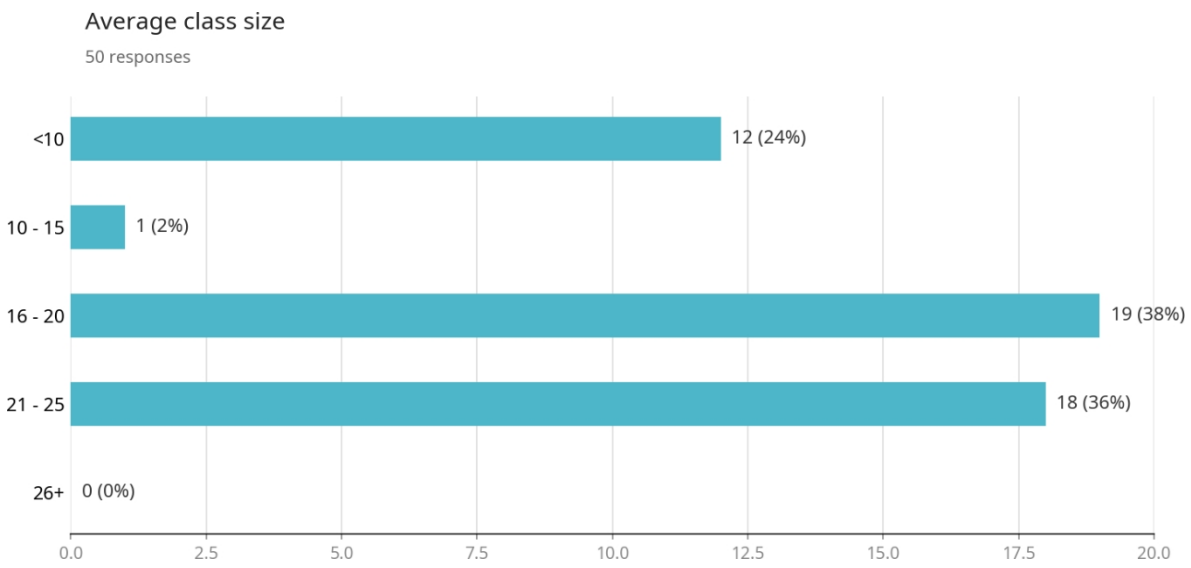
Wat de institutionele achtergrond betreft, werkt de overgrote meerderheid van de leerkrachten in door de staat of de gemeente beheerde instellingen, goed voor 88%. Een kleiner deel werkt in door de kerk beheerde of particuliere instellingen.



Wat het onderwijsprogramma betreft, werkt de overgrote meerderheid van de respondenten, namelijk 94%, binnen het NAT-kader. Op basis van de geografische ligging van de scholen vertegenwoordigt de steekproef voornamelijk een stedelijke omgeving: 68% van de respondenten geeft les in een stad of de hoofdstad, terwijl 32% aangaf les te geven op scholen op het platteland en 4% op scholen in de voorsteden. Wat de grootte van de klassen betreft, zijn de meest voorkomende categorieën klassen van 16–20 leerlingen (38%) en klassen van 21–25 leerlingen (36%), terwijl het aandeel kleinere klassen lager ligt.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



Over het geheel genomen kan op basis van de steekproef worden gesteld dat de meerderheid van de respondenten ervaren leerkrachten zijn die doorgaans werkzaam zijn op middelgrote, voornamelijk openbare scholen, in de lagere leerjaren.

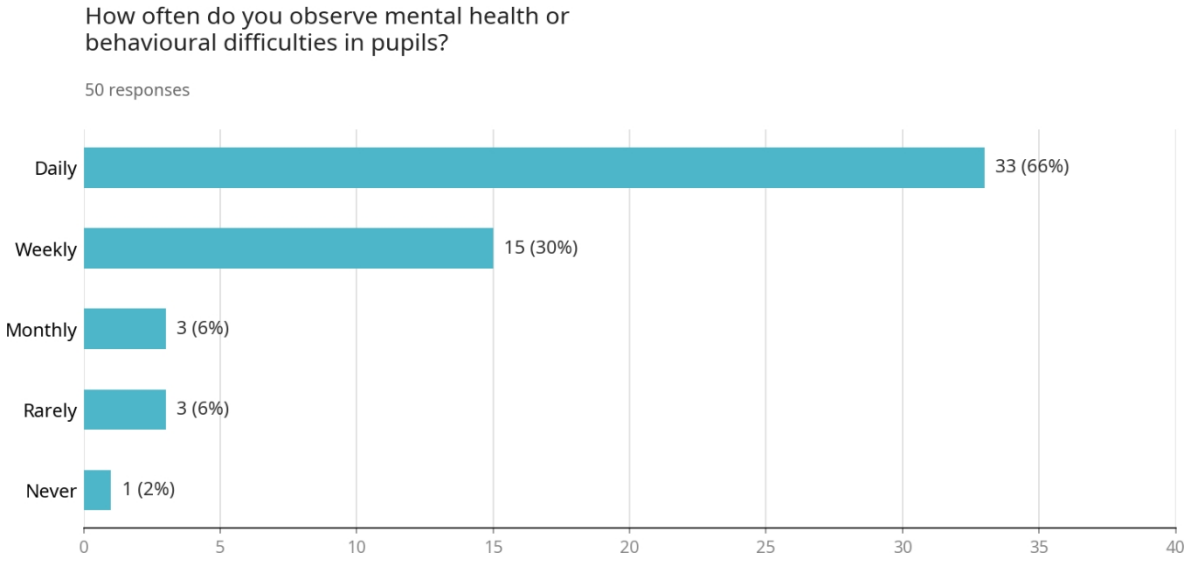
Prevalentie en soorten psychische problemen

Op basis van de rapporten van leerkrachten kunnen problemen op het gebied van geestelijke gezondheid en gedrag worden beschouwd als een alledaags verschijnsel in de schoolpraktijk. Zesenzestig procent van de respondenten krijgt dagelijks met dergelijke problemen te maken, en nog eens 30% wekelijks; met andere woorden, in plaats van een marginaal aspect van het lesgeven te zijn, lijkt deze kwestie een integraal onderdeel

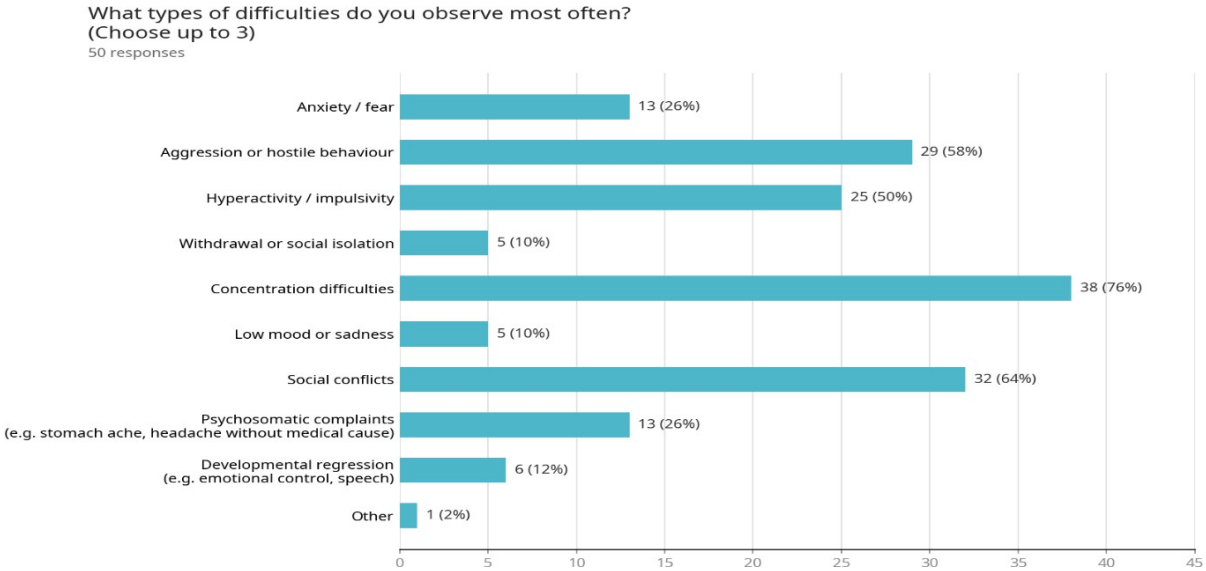
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

van de dagelijkse schoolpraktijk. Minder frequente voorvallen – maandelijks of minder – blijven marginaal.



Uit de uitsplitsing per soort probleem blijkt dat leerkrachten het vaakst concentratieproblemen waarnemen, wat door 76% van de respondenten werd aangegeven. Dit wordt gevolgd door sociale conflicten (64%), vervolgens agressief of vijandig gedrag (58%) en hyperactiviteit en impulsiviteit (50%). Het percentage van 26% voor angst en vrees suggereert dat emotionele problemen ook in aanzienlijke mate aanwezig zijn in de dagelijkse praktijk. Psychosomatische klachten komen eveneens in 26% van de gevallen voor, terwijl terugtrekking en depressie elk 10% uitmaken van de door leerkrachten genoemde problemen.



Op basis van de gegevens zijn de problemen ingedeeld in drie hoofddimensies. De ene is de

Co-funded by the European Union

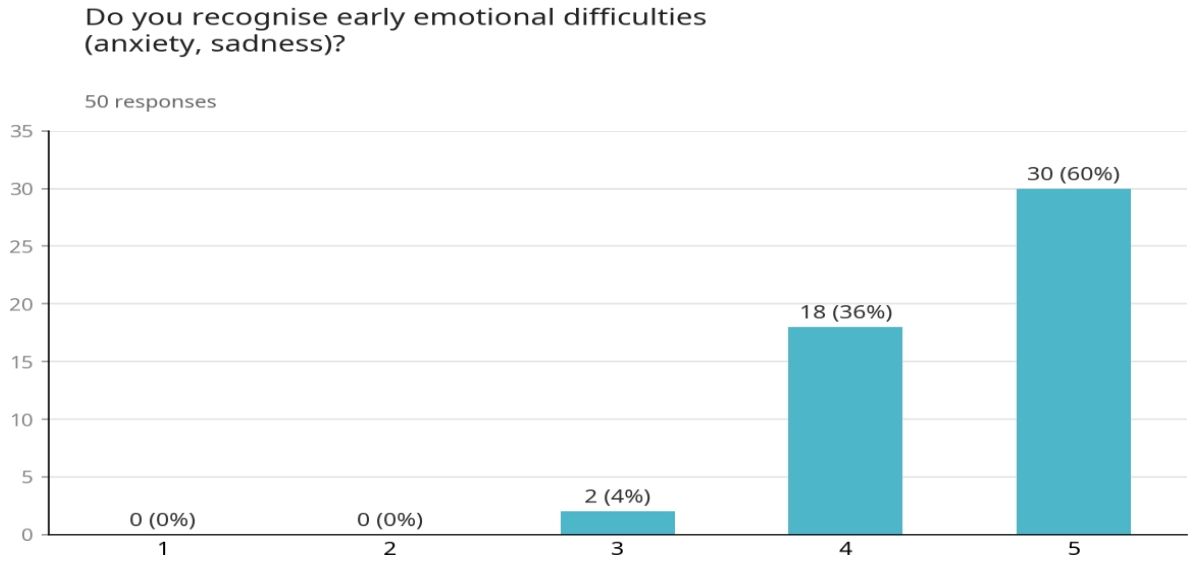
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

gedragsdimensie, die agressie, vijandig gedrag en hyperactiviteit omvat. De andere is de sociale dimensie, die vooral tot uiting komt in sociale conflicten. De derde is de emotionele dimensie, gekenmerkt door angst, vrees, teruggetrokkenheid of depressie. De hoge prevalentie van concentratieproblemen wijst erop dat leer- en aandachtsproblemen in deze leeftijdsgroep bijzonder uitgesproken zijn, en deze manifesteren zich vaak in combinatie met andere gedrags- of emotionele problemen.

De open antwoorden bevestigen het patroon dat uit de gesloten vragen naar voren komt. Onderwijzers noemen herhaaldelijk angst, agressie, prestatiedruk, moeilijkheden met emotionele en gedragsregulatie, evenals problemen met conflictbeheersing en relaties met leeftijdsgenoten. In verschillende antwoorden wordt ook melding gemaakt van aandachtsproblemen, ADHD, impulsiviteit, een laag zelfbeeld, sociale uitsluiting en de gevolgen van digitale overbelasting. Ook de rol van de gezinsachtergrond is aanzienlijk: verschillende leerkrachten merken op dat een zwakke ouderlijke achtergrond, gezinsconflicten, verwaarlozing of een ongestructureerde thuisomgeving in belangrijke mate bijdragen aan de psychische problemen van leerlingen. Dit alles wijst erop dat leerkrachten deze problemen niet als op zichzelf staande symptomen zien, maar als een onderling verweven, multifactorieel fenomeen.

Vroegtijdige signalering en diagnostische praktijken

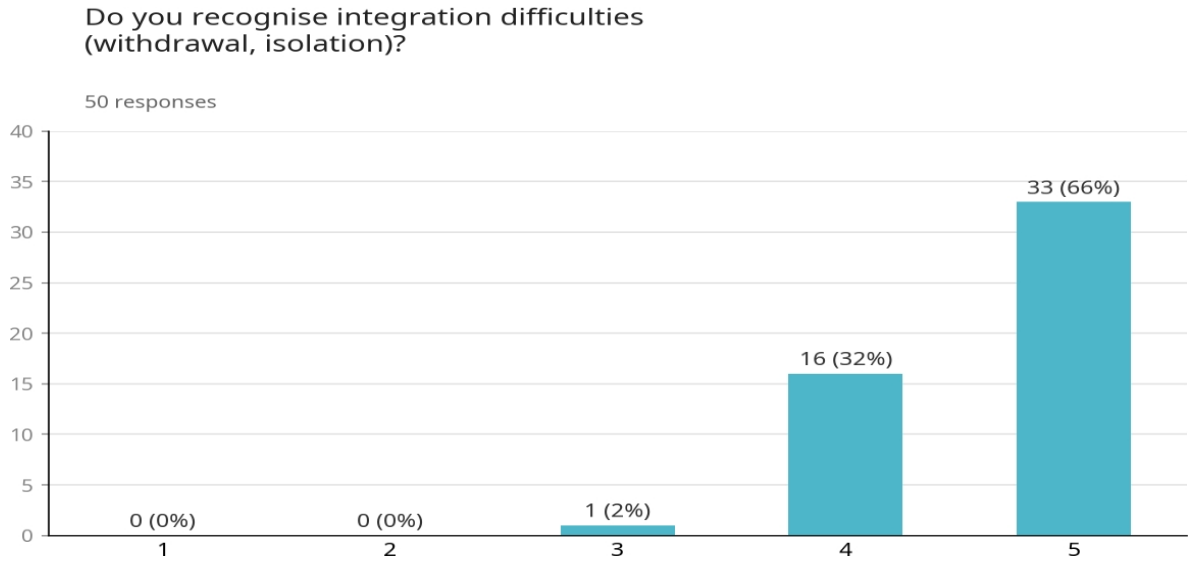
Op basis van de zelfbeoordelingen van leerkrachten liggen de competenties met betrekking tot het herkennen van psychische problemen over het algemeen op een hoog niveau. Zestig procent van de respondenten beoordeelde hun vermogen om emotionele problemen te herkennen op het hoogste niveau (5), terwijl nog eens 36% dit op een hoog niveau (4) beoordeelde.



Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Een vergelijkbaar hoog percentage wordt waargenomen bij het herkennen van gedragsproblemen, waarbij 86% van de respondenten de hoogste beoordeling koos. Ook het herkennen van aanpassingsmoeilijkheden blijkt een sterke zelfbeoordeelde competentie te zijn, aangezien 66% van de respondenten de maximale beoordeling gaf en 32% een hoge beoordeling.

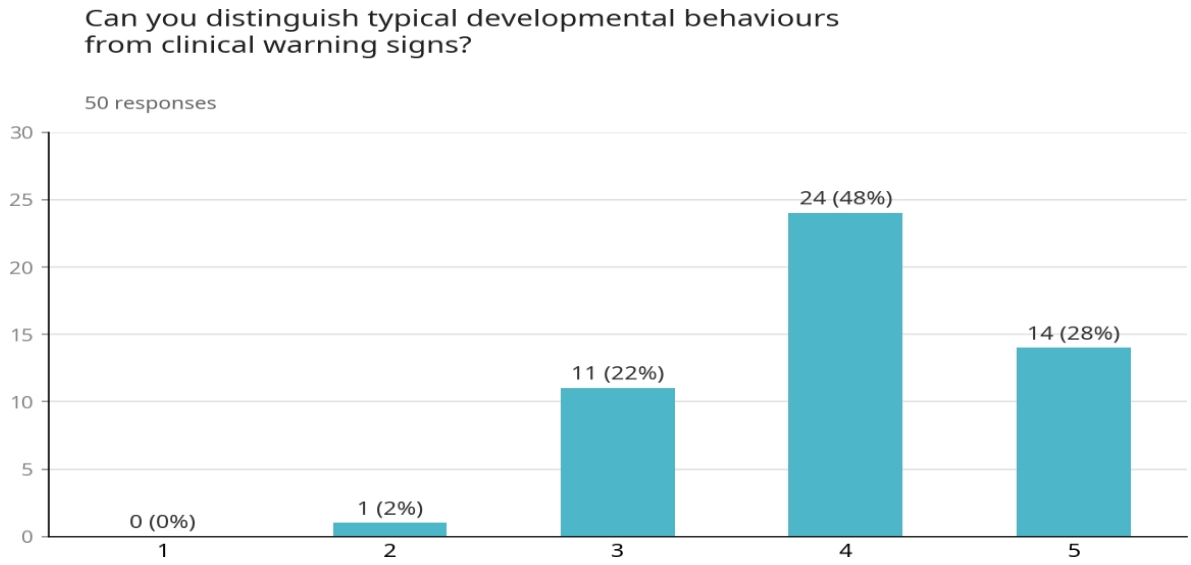


Tegelijkertijd is er echter sprake van grotere onzekerheid bij taken waarbij onderscheid moet worden gemaakt tussen typische ontwikkeling en klinische waarschuwingssignalen. Slechts 28% van de respondenten beoordeelde hun vermogen om onderscheid te maken tussen typische ontwikkelingspatronen en klinische waarschuwingssignalen op het hoogste niveau, 48% beoordeelde het als goed (niveau 4) en 22% als gemiddeld (niveau 3). Dit suggereert dat, volgens de zelfbeoordeling van leerkrachten, het algemene niveau van probleemherkenning hoog is, maar dat hun vermogen om meer genuanceerde, professioneel gedifferentieerde interpretaties te geven minder

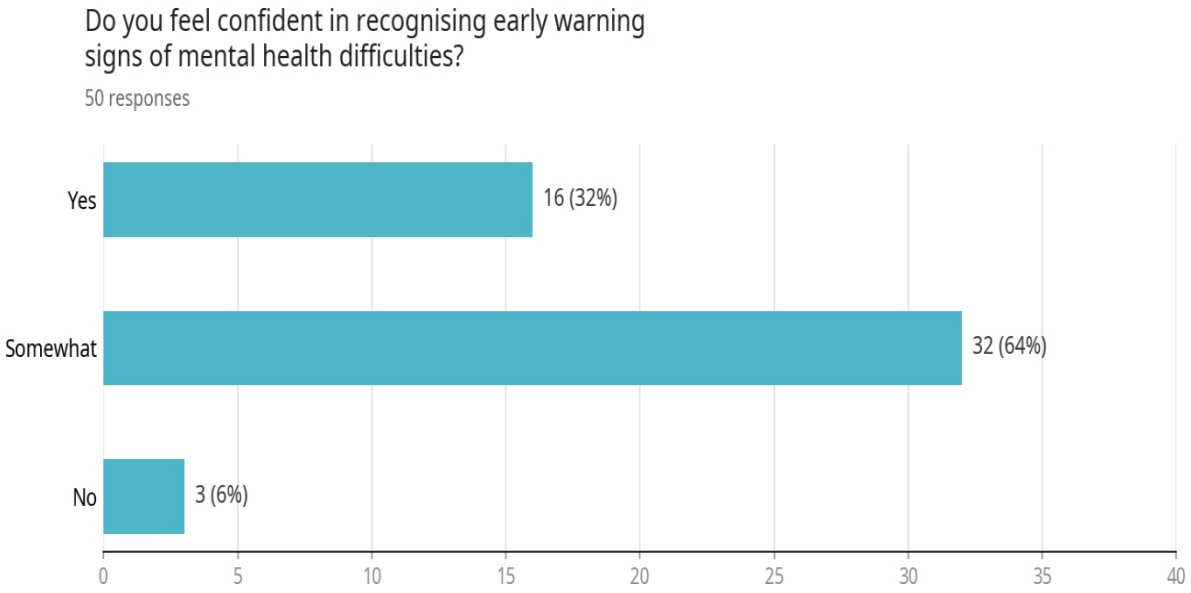
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

zeker is.



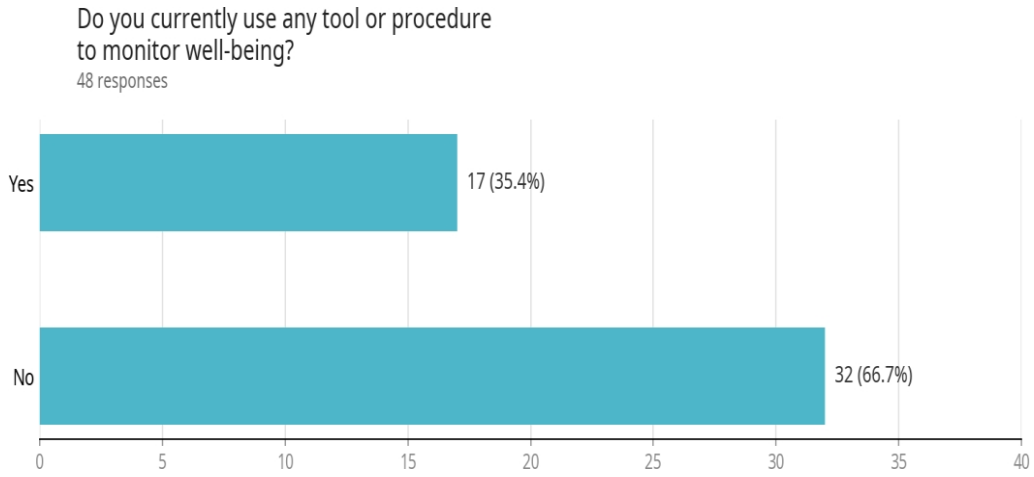
Het vertrouwen in vroegtijdige signalering versterkt dit patroon nog verder. Slechts 32% voelt zich volledig zeker in het herkennen van vroege signalen van psychische problemen, terwijl 64% zichzelf slechts gedeeltelijk zeker acht. Deze tweedeling suggereert dat, hoewel leerkrachten dagelijks met problemen te maken hebben en aanzienlijke ervaring hebben met het signaleren ervan, hun gevoel van formele zekerheid beperkter is.



Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

In lijn hiermee is het gebruik van gestructureerde hulpmiddelen laag. 66,7% van de leerkrachten gebruikt geen hulpmiddelen of procedures om het psychisch welzijn van leerlingen te beoordelen, wat betekent dat vroegtijdige signalering grotendeels buiten gestandaardiseerde kaders plaatsvindt.



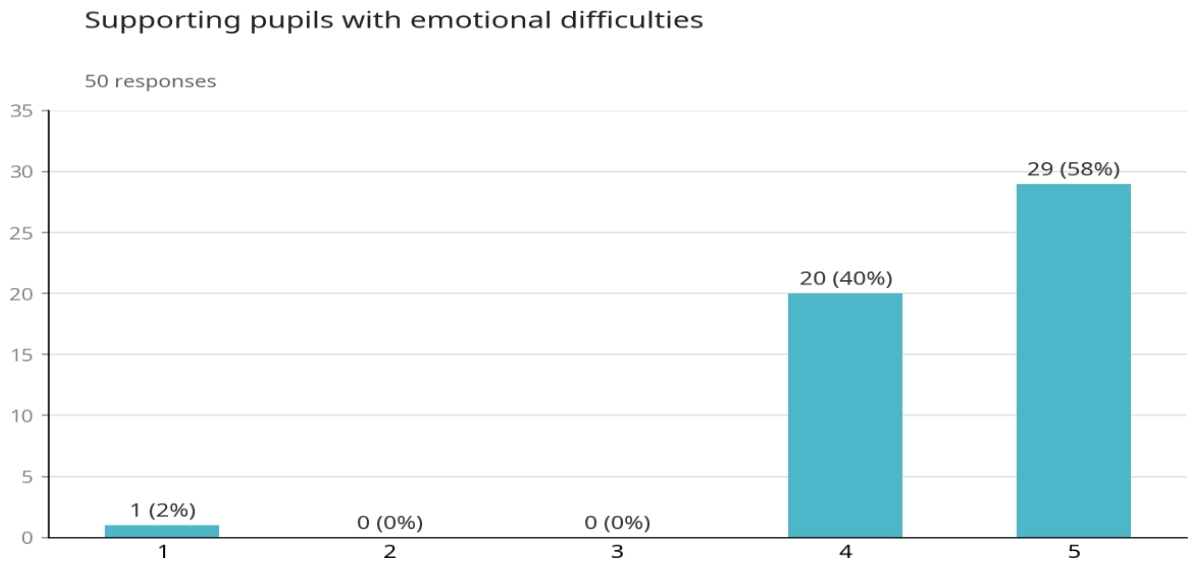
Uit de resultaten blijkt dat leraren over sterke observatie- en interpretatievaardigheden beschikken; de diagnostische praktijk is echter slecht geformaliseerd en berust doorgaans niet op gestructureerde hulpmiddelen. Deze tegenstrijdigheid benadrukt de spanning tussen de dagelijkse pedagogische ervaring en het gebrek aan formele diagnostische ondersteuning.

Competenties en professionele paraatheid van leerkrachten

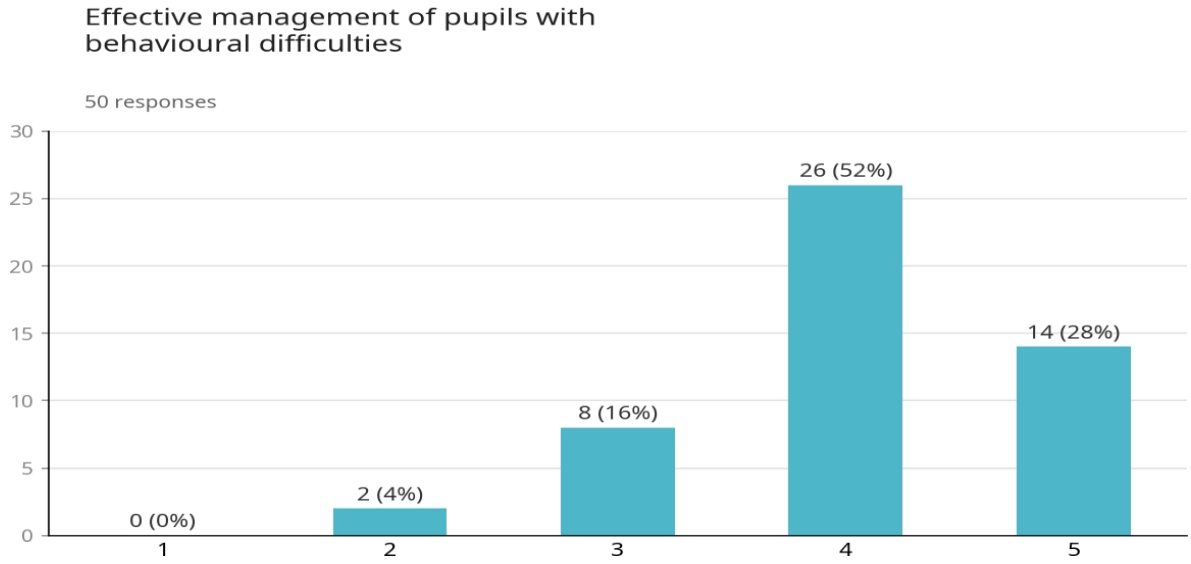
Er tekent zich een genuanceerd beeld af in de manier waarop leraren hun eigen competenties beoordelen. 58 procent van de respondenten beoordeelde hun ondersteuning van leerlingen met emotionele problemen als ‘maximaal’ en 40 procent als ‘hoog’, wat erop wijst dat een aanzienlijk deel van de leraren hun eigen rol op dit gebied ziet als die van een actieve ondersteuner.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



Wat het omgaan met gedragsproblemen betreft, is er echter sprake van een minder groot zelfvertrouwen. Hoewel 52% hun competentie als 'hoog' beoordeelde en 28% als 'maximaal', beoordeelde 16% deze als 'matig'. Dit suggereert dat het omgaan met gedragsproblemen een grotere professionele uitdaging vormt dan meer algemene vormen van emotionele ondersteuning.

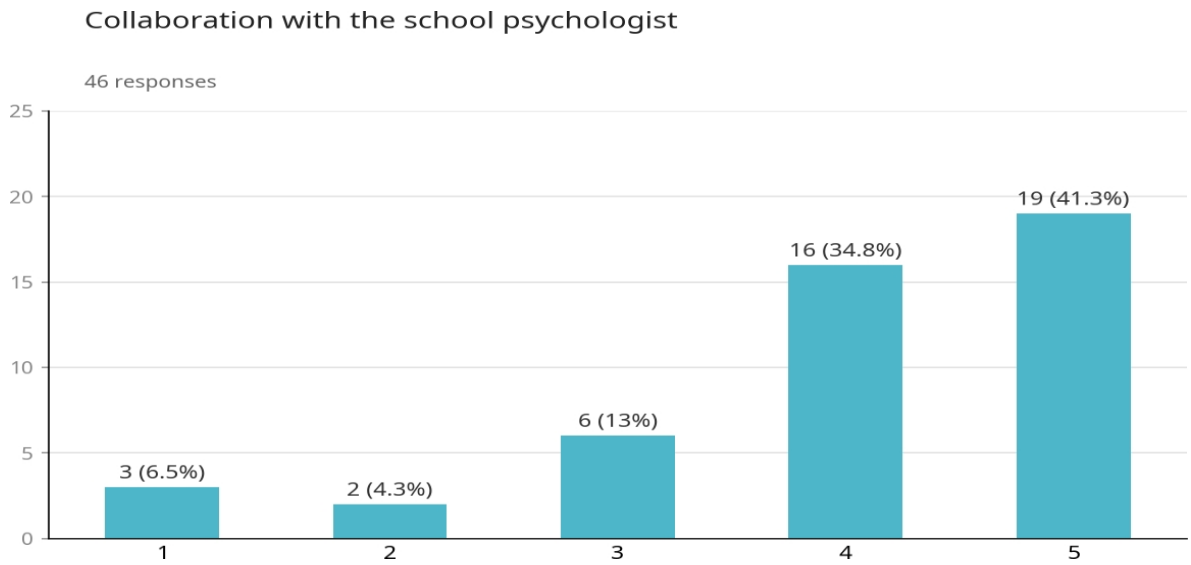


Wat betreft de communicatie met ouders valt het merendeel van de antwoorden in de hogere categorieën: 44% beoordeelde deze met een 4 en 32% met een 5. Dit duidt op een relatief stabiele communicatiepraktijk, maar toont ook aan dat er op dit gebied geen volledig uniform gevoel van zelfvertrouwen heerst. De beoordeling van de samenwerking met de schoolpsycholoog is eveneens

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

in wezen positief, maar niet homogeen. 41,3% van de respondenten gaf de maximale beoordeling, 34,8% gaf een hoge beoordeling, terwijl een kleiner deel lagere beoordelingen gaf.



Het gebruik van strategieën ter ondersteuning van emotionele zelfregulering vertoont een matig hoog niveau, maar met aanzienlijke variabiliteit. Dit suggereert dat, hoewel sommige leerkrachten bewust gebruikmaken van dergelijke hulpmiddelen, de toepassing ervan niet kan worden beschouwd als een volledig uniforme of systematische praktijk.

Over het geheel genomen laten de resultaten zien dat de sterke punten van leerkrachten liggen op het gebied van emotionele ondersteuning en basisonderwijsbegeleiding, terwijl er verdere professionele ondersteuning nodig is op het gebied van het omgaan met complexere gedragsproblemen en differentiatie.

Huidige pedagogische praktijken en methoden

Naast het geringe gebruik van gestructureerde hulpmiddelen maken leerkrachten voornamelijk gebruik van informele methoden om het mentale welzijn van leerlingen te volgen en te ondersteunen. Uit de open antwoorden blijkt duidelijk dat in de dagelijkse praktijk het organiseren van discussiecirkels, individuele gesprekken, voortdurende observatie en het gebruik van speelse situaties het vaakst voorkomen. Daarnaast worden in de antwoorden verschillende specifieke praktijken genoemd, zoals tekenactiviteiten, het ‘Happiness Hour’, het ontwikkelen van emotionele intelligentie door middel van verhalen vertellen, bewegingstherapie, het ‘Colorful Steps’-programma en, in bepaalde gevallen, het gebruik van de Rosenberg-zelfwaarderingsschaal.

Uit de antwoorden blijkt ook dat een aanzienlijk deel van de opvoeders het bevorderen van welzijn niet als een meettaak beschouwt, maar als onderdeel van hun pedagogische aanwezigheid. Vooral het

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

standpunt dat de huidige toestand van een kind kan worden vastgelegd via dagelijkse

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

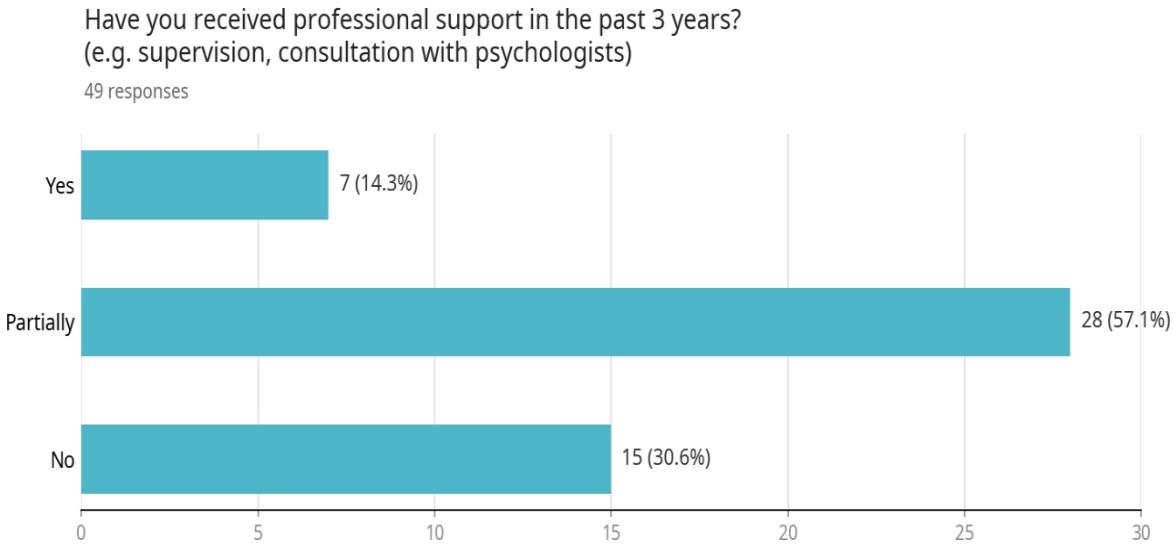
interacties, gedrag, stemming en de kwaliteit van de band. Uit verschillende reacties blijkt dat het in de gaten houden van het welzijn plaatsvindt via persoonlijke relaties, regelmatige gesprekken, speelse situaties en het gebruik van visuele of expressieve hulpmiddelen.

Op basis van de open antwoorden blijkt ook dat opvoeders hun eigen lesmethoden vaak combineren met de betrokkenheid van andere belanghebbenden. Sommige respondenten noemen de betrokkenheid van maatschappelijk werkers en psychologen, evenals persoonlijke gesprekken met het kind en de ouder. Dit suggereert dat, hoewel het gebruik van gestructureerde instrumenten voor welzijnsbeoordeling gering is, sommige leerkrachten ernaar streven om op opkomende moeilijkheden te reageren via een veelzijdige aanpak.

Dit beeld suggereert dat de huidige praktijk sterk pedagogisch van aard is en organisch verankerd in het dagelijkse werk, maar dat het aan gestructureerde beoordeling en documentatie ontbreekt. Met andere woorden: het systeem functioneert in zekere zin, maar is meer ervaringsgericht en intuïtief dan gestandaardiseerd of vergelijkbaar.

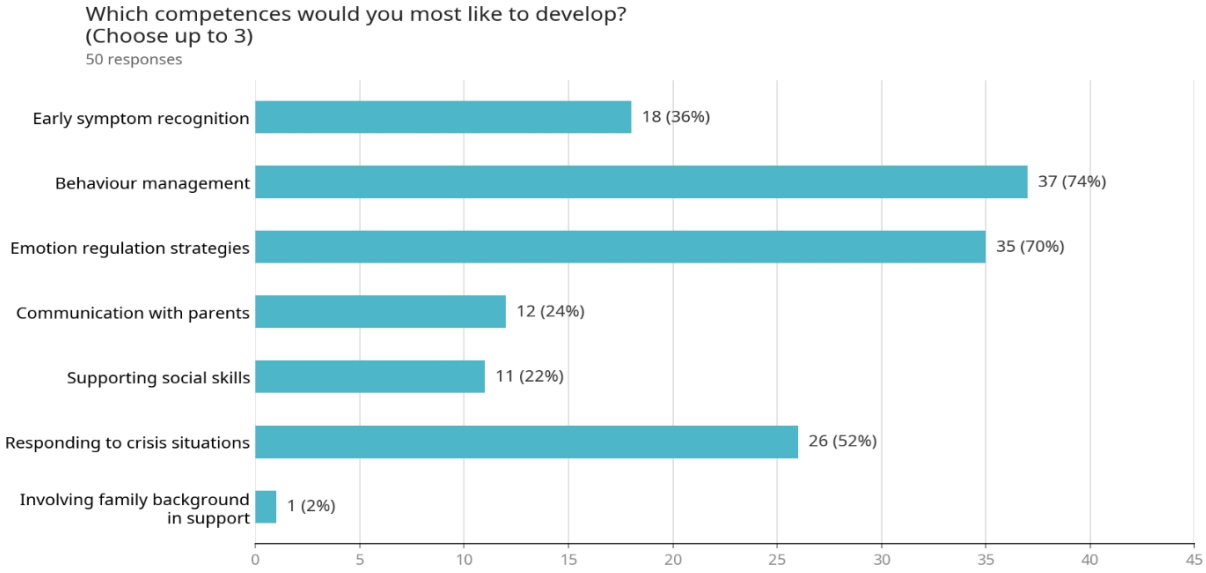
Ondersteuning, opleiding en professionele achtergrond

Een aanzienlijk deel van de leerkrachten krijgt geen regelmatige professionele ondersteuning. Slechts 14,3% gaf aan de afgelopen drie jaar dergelijke ondersteuning te hebben ontvangen, 57,1% had er slechts gedeeltelijk toegang toe, terwijl 30,6% er helemaal geen ondersteuning kreeg. Deze gegevens wijzen erop dat de professionele achtergrond die nodig is voor pedagogische taken op het gebied van geestelijke gezondheid niet consistent of gelijkmatig toegankelijk is.



Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

In lijn hiermee zijn de ontwikkelingsbehoeften duidelijk zichtbaar. Het grootste deel van de leerkrachten noemde gedragsbeheersing als een ontwikkelingsgebied, namelijk 74%. Dit wordt op de voet gevolgd door strategieën voor emotieregulatie (70%), vervolgens crisisbeheersing (52%) en vroege herkenning van symptomen (36%).



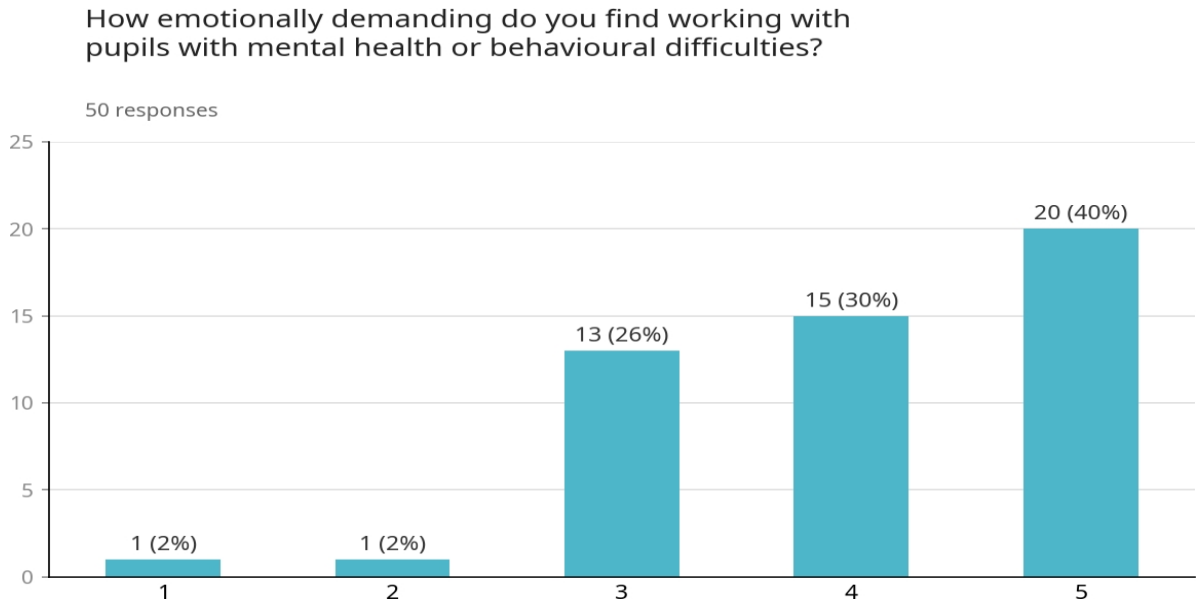
De resultaten geven aan dat leerkrachten een sterke behoefte uiten aan leren en professionele ontwikkeling, met name wat betreft praktische, direct toepasbare kennis. Er is geen behoefte aan algemene theoretische oriëntatie, maar aan gerichte ondersteuning die kan worden vertaald naar het dagelijkse werk in de klas.

Belemmeringen op systeemniveau en stress

Werk op het gebied van geestelijke gezondheid brengt voor leerkrachten een aanzienlijke emotionele belasting met zich mee. Veertig procent van de respondenten meldde maximale belasting, en nog eens 30% meldde een hoge mate van belasting, wat aangeeft dat het onderwerp niet alleen een professionele, maar ook een sterke emotionele last vormt in hun dagelijkse werk.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



Op basis van de open antwoorden zijn de belangrijkste genoemde obstakels in de eerste plaats een gebrek aan medewerking van ouders, een tekort aan specialisten, een hoge werkdruk en grote klassen. Deze problemen komen niet naar voren als op zichzelf staande verschijnselen, maar als onderling samenhangende beperkende factoren.

In de antwoorden wordt bijzondere nadruk gelegd op het gebrek aan samenwerking met ouders. Verschillende leerkrachten melden dat het grootste gevoel van hulpeloosheid ontstaat in situaties waarin ouders niet meewerken bij het vinden van oplossingen, afwijzend staan, de handelingen van de leerkracht in twijfel trekken of de situatie van het kind niet realistisch inschatten. Ook wordt vaak opgemerkt dat een aanzienlijk deel van de problemen die de ontwikkeling en het welzijn van een leerling beïnvloeden, hun oorsprong vinden in de omgeving buiten school, waarop de leerkracht slechts beperkte invloed heeft. Bijzonder belastend zijn situaties waarin verwaarlozing, inconsistentie, overmatig gebruik van digitale apparaten of fundamentele tekortkomingen in de zorg als gevolg van de gezinsachtergrond de ontwikkeling van het kind belemmeren.

Ook complexe problemen op het gebied van gedrags- en emotionele regulatie worden in de reacties nadrukkelijk genoemd. Onderwijzers ervaren een gevoel van hulpeloosheid bij woede-uitbarstingen, agressief gedrag, ernstig verlies van zelfbeheersing, hyperactiviteit, situaties die verband houden met ADHD en destructief gedrag dat het lesgeven onmogelijk maakt. Uit verschillende reacties blijkt dat het bijzonder belastend is wanneer het gedrag van een leerling ook het welzijn of het leerproces van andere kinderen schaadt. Er is ook de ervaring dat leerkrachten zich soms het meest hulpeloos voelen wanneer ze het gevoel hebben dat hun arsenaal aan methoden is uitgeput, maar er toch geen verandering optreedt.

Co-funded by the European Union

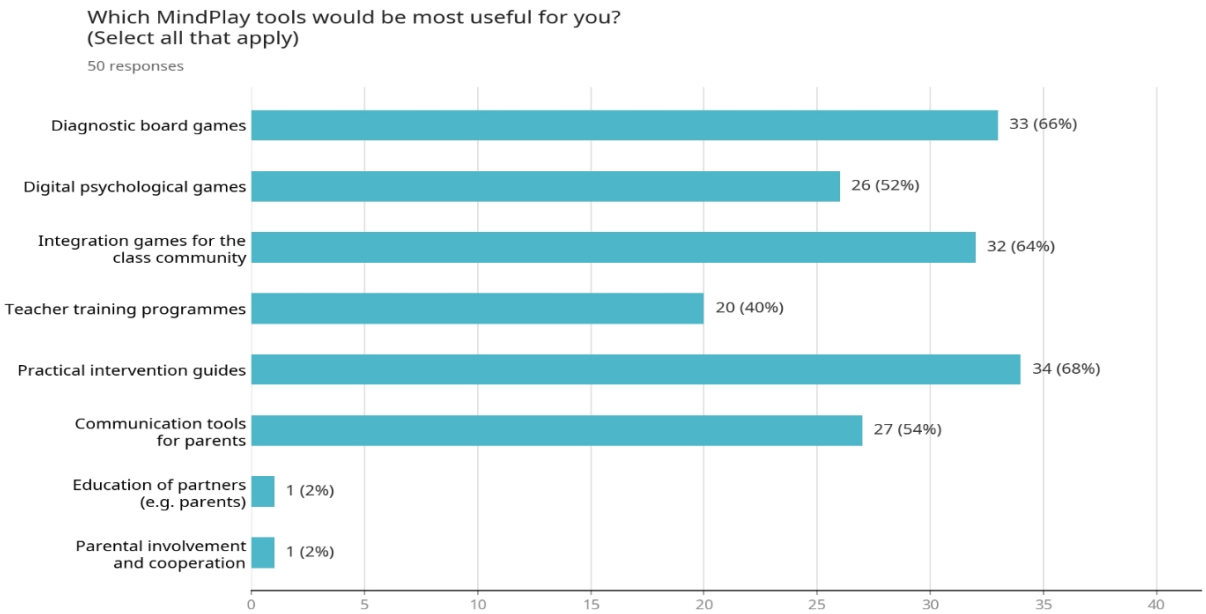
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Een andere belangrijke factor is de situatie van leerlingen uit kansarme of meervoudig kansarme milieus, evenals kinderen die niet in een gezinsomgeving zijn opgegroeid. Volgens de respondenten is het omgaan met gedrags- en emotionele problemen in deze gevallen bijzonder moeilijk, omdat de voor de ontwikkeling noodzakelijke ondersteuning door het gezin of verzorgers ontbreekt. Het komt ook voor dat leerkrachten het als een last ervaren wanneer het probleem duidelijk buiten het bereik van de school valt, maar zij toch degenen zijn die er het meest direct op moeten reageren.

De resultaten wijzen erop dat een aanzienlijk deel van deze moeilijkheden niet op individueel niveau kan worden begrepen, maar verband houdt met systemische factoren. De druk op leerkrachten vloeit daarom niet alleen voort uit de ernst van de problemen van de kinderen, maar ook uit het feit dat de institutionele, professionele en gezinsmiddelen die beschikbaar zijn om deze aan te pakken, vaak beperkt zijn.

Verwachtingen ten aanzien van MindPlay-hulpmiddelen

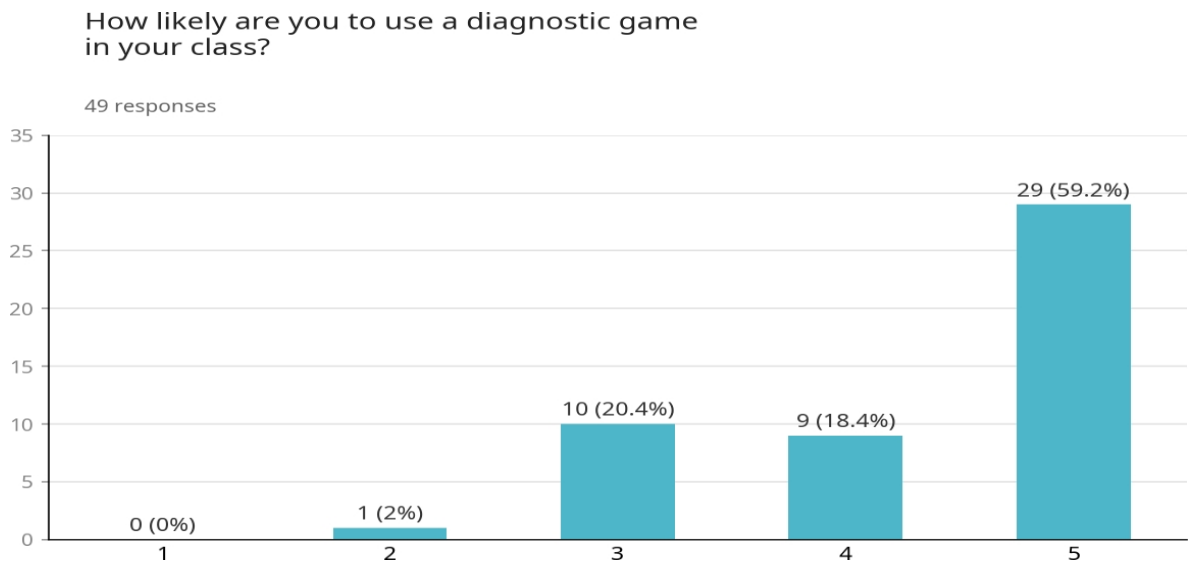
Leerkrachten staan bijzonder open voor het gebruik van nieuwe hulpmiddelen. Praktische handleidingen behoren met 68% tot de meest gewilde oplossingen, op de voet gevolgd door diagnostische bordspellen met 66% en interventiespellen met 64%. Ook digitale psychologische spellen kregen met 52% aanzienlijke steun.



De bereidheid om deze hulpmiddelen te gebruiken is eveneens groot. 59,2% van de respondenten acht het zeer waarschijnlijk dat zij een diagnostisch spel in de klas zouden gebruiken, wat aangeeft dat leerkrachten niet alleen in theorie openstaan voor innovatieve oplossingen, maar zich ook kunnen voorstellen deze in hun eigen praktijk toe te passen.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



De open antwoorden geven meer details over de soorten ondersteuning die leerkrachten het nuttigst vinden. Er is een sterke vraag naar de aanwezigheid van meerdere professionals, met name de betrokkenheid van schoolpsychologen, leerkrachten in het speciaal onderwijs, maatschappelijk werkers, professionals in de geestelijke gezondheidszorg of onderwijsassistenten. In verschillende antwoorden wordt de behoefte genoemd aan een vaste schoolpsycholoog, casusbesprekingen, professioneel overleg en regelmatige afstemming met externe specialisten.

Op basis van de antwoorden is er onder leerkrachten ook een sterke vraag naar praktijkgerichte ondersteuning. Respondenten vragen om specifieke begeleiding die direct in de klas kan worden toegepast: wat te zeggen, hoe te reageren, hoe om te gaan met moeilijke situaties en hoe te communiceren met andere kinderen en ouders. In lijn hiermee is er ook vraag naar praktijkgerichte training, advies over vroegtijdige signalering en speelse activiteiten en hulpmiddelen.

Uit de open antwoorden blijkt ook dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten speelse, gemeenschapsgerichte en preventieve hulpmiddelen als bijzonder veelbelovend beschouwt. Velen noemen speelse programma's voor zelfbewustzijn en conflictbeheersing, interventiespellen, digitaal materiaal, discussies en activiteiten die met de hele klas kunnen worden uitgevoerd. Er is ook vraag naar zintuiglijke ruimtes, meditatie, yoga en andere omgevingen die helpen bij zelfregulering.

Een belangrijke bevinding is dat de reacties met betrekking tot ondersteuning zich niet uitsluitend richten op oplossingen binnen de school. Verschillende leerkrachten benadrukken dat de meest effectieve ondersteuning de vorm zou kunnen aannemen van programma's, fora en hulpmiddelen die de samenwerking met ouders versterken, met name op het gebied van consistentie, het stellen van grenzen en verantwoordelijkheid. Dit suggereert dat leerkrachten

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

ondersteuning niet louter zien als individuele professionele hulp, maar als onderdeel van een bredere, systemische samenwerking.

Uit de reacties blijkt duidelijk dat onderwijzers op zoek zijn naar hulpmiddelen die gemakkelijk in de lespraktijk kunnen worden geïntegreerd, praktische ondersteuning bieden en geen gespecialiseerde expertise vereisen. Tegelijkertijd laten de open antwoorden ook duidelijk zien dat openheid voor het hulpmiddel alleen kan worden vertaald in daadwerkelijke effectiviteit als dit gepaard gaat met professionele ondersteuning, training en versterkte samenwerking met ouders.

Slotopmerkingen

Op basis van de antwoorden van de leerkrachten is het duidelijk dat problemen op het gebied van geestelijke gezondheid dagelijks voorkomen in de schoolpraktijk, terwijl leerkrachten blijk geven van een hoge mate van gevoeligheid bij het herkennen ervan. Tegelijkertijd beperken het gebrek aan gestructureerde hulpmiddelen en systemische belemmeringen effectieve interventie aanzienlijk, wat de ontwikkeling van een toolkit zoals MindPlay rechtvaardigt.

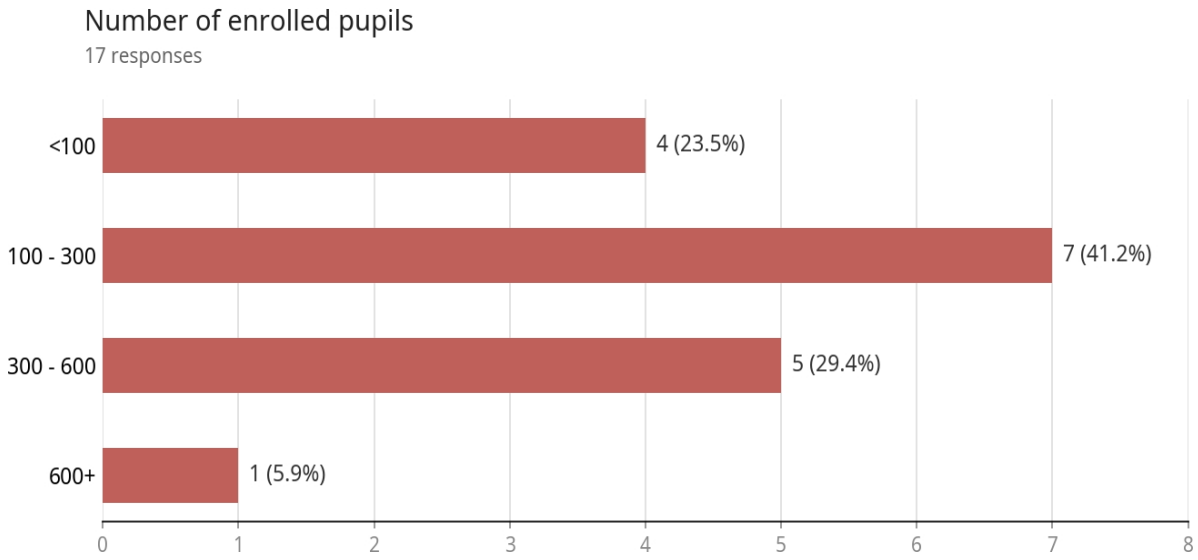
4.2.2. Resultaten van de vragenlijstonderzoek onder schoolhoofden en bestuurders

Institutionele achtergrond en schoolprofiel

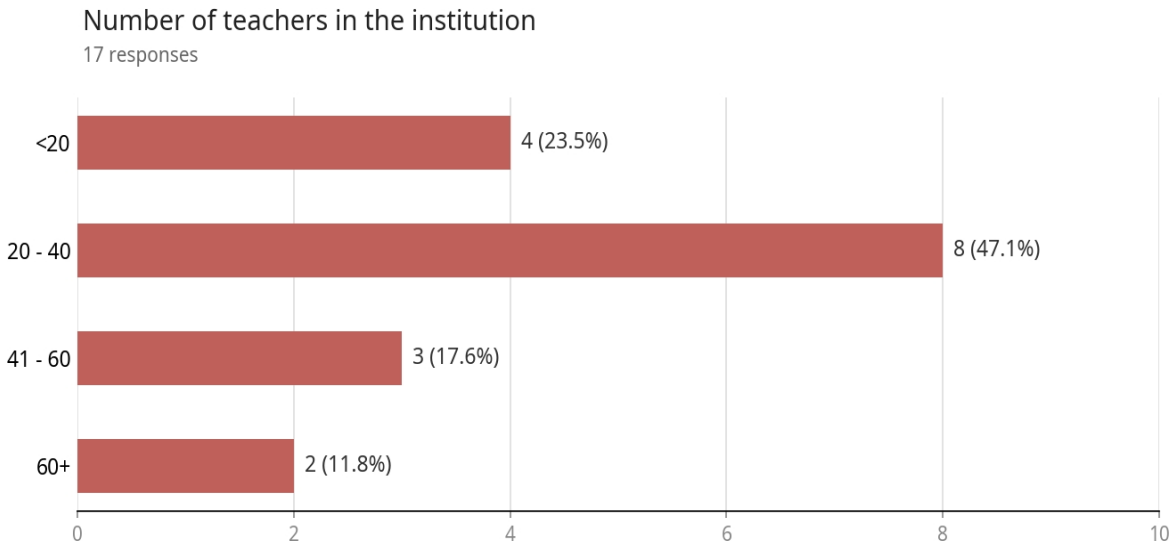
Op basis van de steekproef van schoolhoofden zijn de vertegenwoordigde instellingen voornamelijk middelgrote scholen. Op basis van het aantal ingeschreven leerlingen is de meest voorkomende categorie die van instellingen met 100–300 leerlingen (41,2%), gevolgd door scholen met 300–600 leerlingen (29,4%), terwijl instellingen met minder dan 100 leerlingen 23,5% uitmaken en instellingen met meer dan 600 leerlingen 5,9%.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



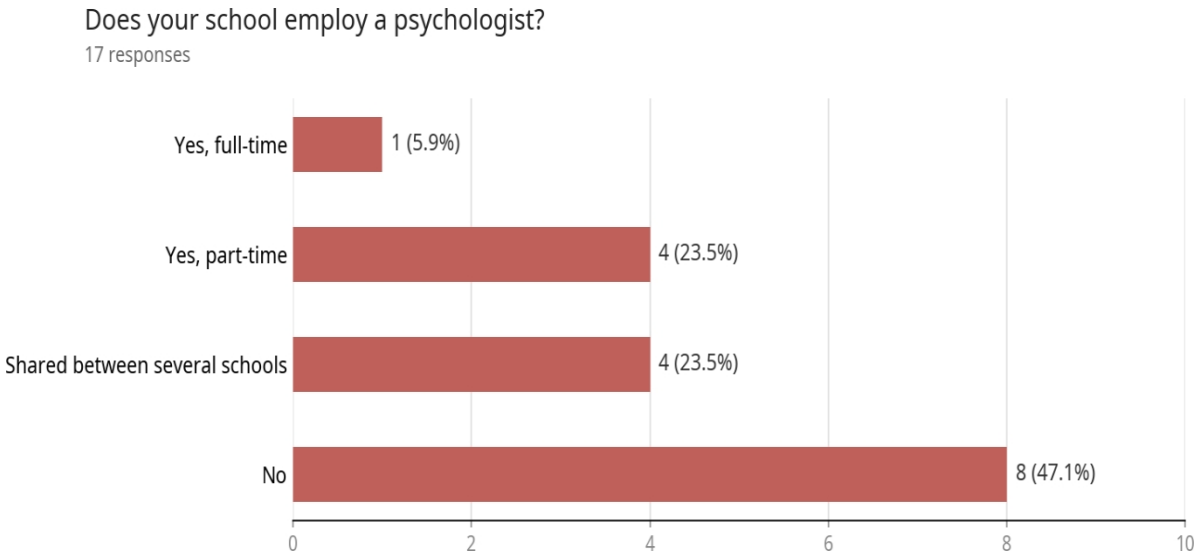
Wat de omvang van het onderwijzend personeel betreft, vormen instellingen met 20–40 docenten met 47,1% de meerderheid. Daarnaast heeft 23,5% van de instellingen een onderwijzend personeelsbestand van minder dan 20 leden, 17,6% heeft 41–60 leden, terwijl instellingen met meer dan 60 leden 11,8% uitmaken. Dit suggereert dat de meerderheid van de respondenten leiding geeft aan scholen waar het organiseren van ondersteuning op het gebied van geestelijke gezondheid niet langer uitsluitend de verantwoordelijkheid van de individuele leerkracht is, maar coördinatie op instellingsniveau vereist.



Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De beschikbaarheid van schoolpsychologen is een bijzonder belangrijke contextuele factor. Op basis van



de antwoorden beschikt 47,1% van de instellingen helemaal niet over een schoolpsycholoog, heeft 23,5% er één die parttime werkt, deelt nog eens 23,5% er één met meerdere scholen en heeft slechts 5,9% er één die fulltime werkt. Deze gegevens alleen al geven aan dat de institutionele mogelijkheden voor ondersteuning op het gebied van geestelijke gezondheid mogelijk aanzienlijk aanzienlijk beperkt zijn.

De overgrote meerderheid van de instellingen die hebben gereageerd, is gevestigd in stedelijke omgevingen: 88,2% van de reacties geeft aan in een stad te zijn gevestigd, terwijl 17,6% zich in landelijke gebieden bevindt; er waren geen instellingen in stedelijke agglomeraties opgenomen in de reacties. Wat de financieringsbronnen betreft, domineren door de staat of gemeente beheerde instellingen met 76,5%, terwijl particulier gefinancierde instellingen 23,5% uitmaken. Wat het onderwijsprogramma betreft, is een op NAT gebaseerde aanpak met 76,5% eveneens de norm, terwijl alternatieve programma's 23,5% uitmaken.

Over het geheel genomen komt uit de steekproef een groep instellingsleiders naar voren, van wie de meerderheid werkzaam is in stedelijke, door de staat beheerde, middelgrote instellingen; ondersteuning op het gebied van geestelijke gezondheid – met name de aanwezigheid van schoolpsychologen – ontbreekt echter vaak.

Het belang en de soorten uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid

Volgens schoolbestuurders spelen uitdagingen op het gebied van geestelijke gezondheid een belangrijke rol in de lagere leerjaren. Op basis van de antwoorden op de vraag heeft niemand dit gebied als

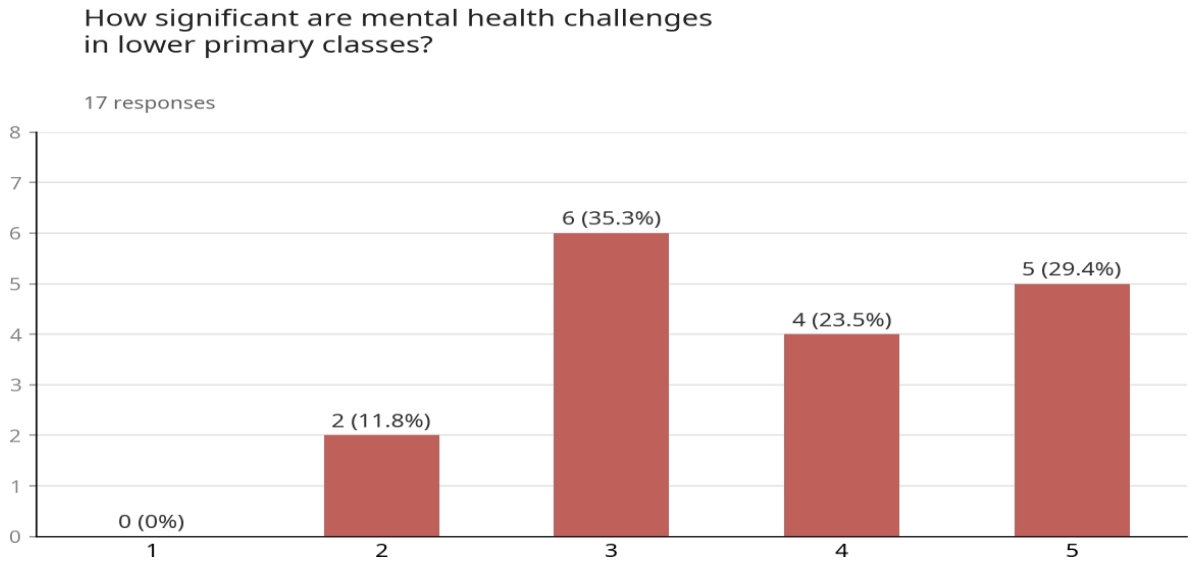
Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

onbelangrijk beoordeeld:

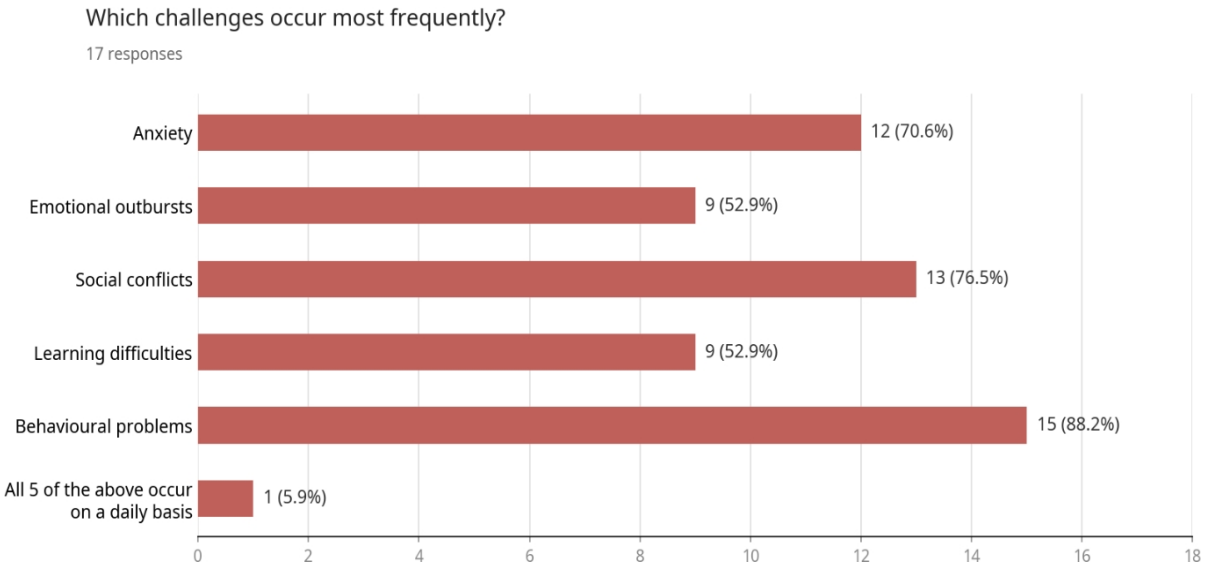
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

11,8% gaf een score van 2, 35,3% een 3, 23,5% een 4 en 29,4% een 5. Dit betekent dat de meerderheid van de schoolhoofden de geestelijke gezondheid van kinderen beschouwt als een probleemgebied van matig tot groot belang.



Van de meest voorkomende soorten problemen springen gedragsproblemen het meest in het oog: deze werden door 88,2% van de respondenten genoemd. Daarna volgen sociale conflicten met 76,5% en angst met 70,6%. Emotionele uitbarstingen en leermoeilijkheden komen elk in 52,9% van de antwoorden voor. De vragenlijst bevat ook een optie voor een samengevat antwoord waarin wordt aangegeven dat alle genoemde problemen dagelijks voorkomen dagelijkse ; 5,9% kozen deze optie.



Op basis van de gegevens zijn de uitdagingen, in de beleving van schoolleiders, niet geconcentreerd

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

op één enkel gebied, maar komen ze naar voren als een combinatie van gedragsmatige, sociale en emotionele

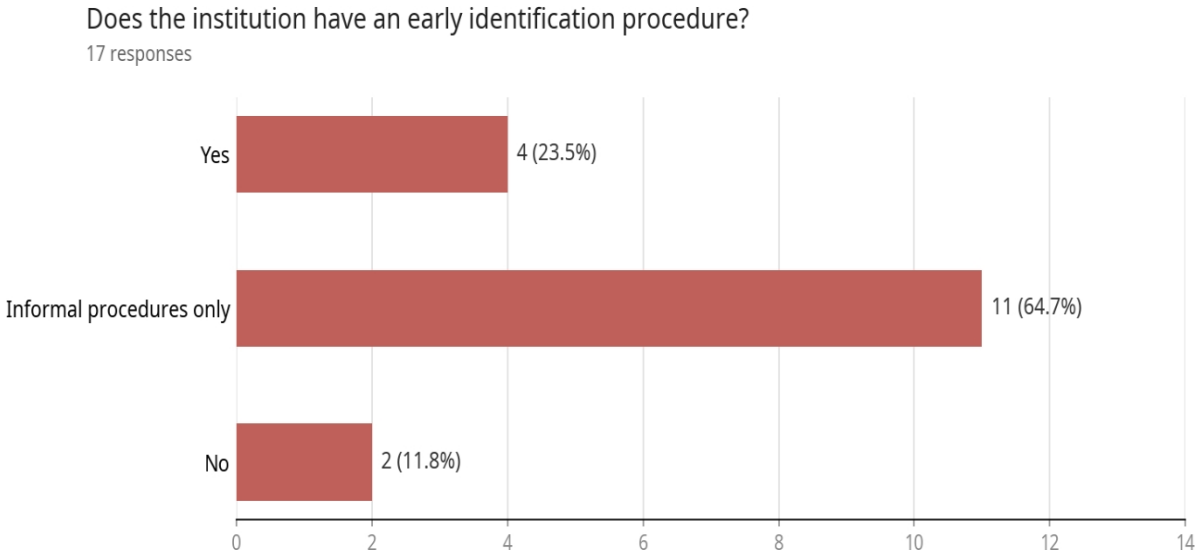
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

aspecten. Tegelijkertijd is het duidelijk dat, vanuit het perspectief van de schoolleiders, gedragsproblemen en verstoringen van het functioneren van de gemeenschap bijzonder prominent aanwezig zijn, wat waarschijnlijk verband houdt met het feit dat deze een directe invloed hebben op het functioneren van de hele klas of instelling.

Vroegtijdige signalering en diagnostische praktijken op instellingsniveau

Het beeld met betrekking tot de aanwezigheid van procedures voor vroegtijdige signalering op instellingsniveau is gemengd. 23,5% van de instellingen die hebben gereageerd, beschikt over een formele procedure voor vroegtijdige signalering, terwijl 64,7% uitsluitend vertrouwt op informele praktijken en 11,8% helemaal geen dergelijke procedure heeft. Dit suggereert dat, hoewel de meeste instellingen op de een of andere manier op problemen reageren, formeel vastgelegde, gestandaardiseerde protocollen minder gebruikelijk zijn.



De open antwoorden van de schoolhoofden geven dit beeld nog meer nuance. Verschillende leidinggevenden benadrukken dat vroegtijdige signalering nauwkeurige inputinformatie vereist, zoals een meer gedetailleerde en bruikbare vorm van de kleuterschoolbeoordeling. Ook wordt de noodzaak van vroegtijdige signalering – zelfs op kleuterschoolniveau – benadrukt, evenals de noodzaak om hiervoor de acceptatie van de ouders te verkrijgen. Eén respondent acht het belangrijk om in het eerste leerjaar een aanpassingsperiode in te voeren, die zou dienen om gedurende een periode van 3–6 maanden bewust deelvaardigheden, regelsystemen, sociale interacties en emotionele veiligheid te ontwikkelen.

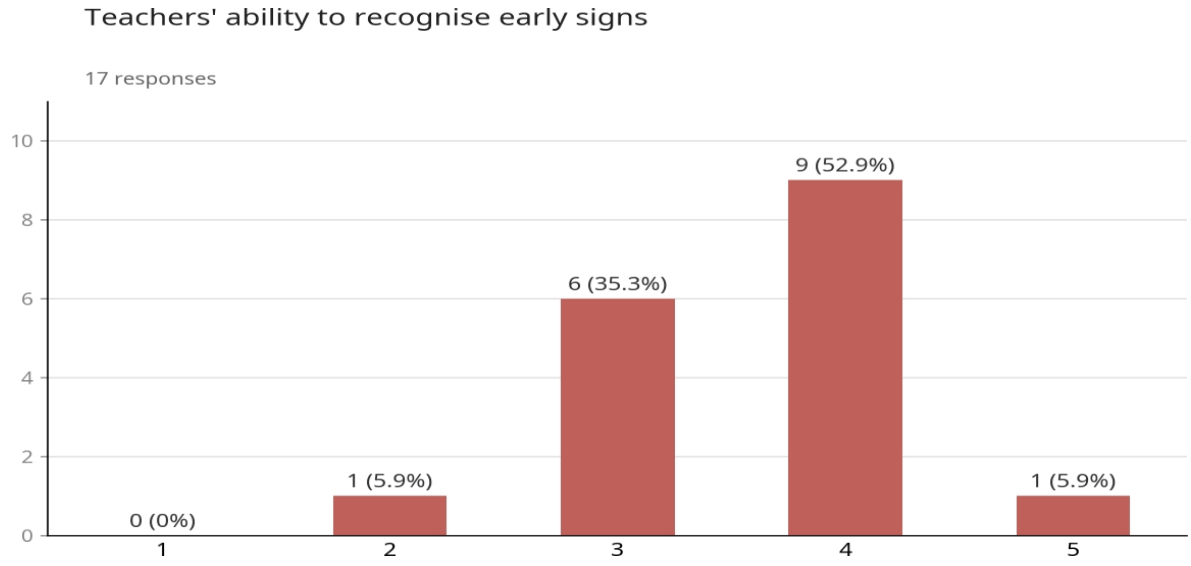
Dit alles wijst erop dat schoolbestuurders vroege signalering niet louter zien als een vaardigheid van de individuele leerkracht, maar als een systemisch proces dat meerdere belanghebbenden en

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

onderwijsniveaus met elkaar verbindt. De kracht van de huidige praktijk is dat er in de meeste instellingen al sprake is van een zekere mate van informele gevoeligheid; de zwakte is echter dat dit in veel gevallen niet wordt vertaald naar een formele, gestandaardiseerde procedure.

Competenties van het personeel en institutionele paraatheid

Volgens leidinggevenden van instellingen liggen de competenties van leerkrachten over het algemeen op een matig of goed niveau, maar zijn ze niet op alle gebieden even sterk. Wat betreft het vermogen om vroege signalen te herkennen, was de meest voorkomende beoordeling categorie 4, gekozen door 52,9%, terwijl 35,3% voor 3 koos, 5,9% voor 2 en 5,9% een 5 gaf. Dit suggereert dat leerkrachten volgens bestuurders in principe in staat zijn om waarschuwingssignalen te detecteren, maar dat een uitstekend niveau op dit gebied minder vaak voorkomt.

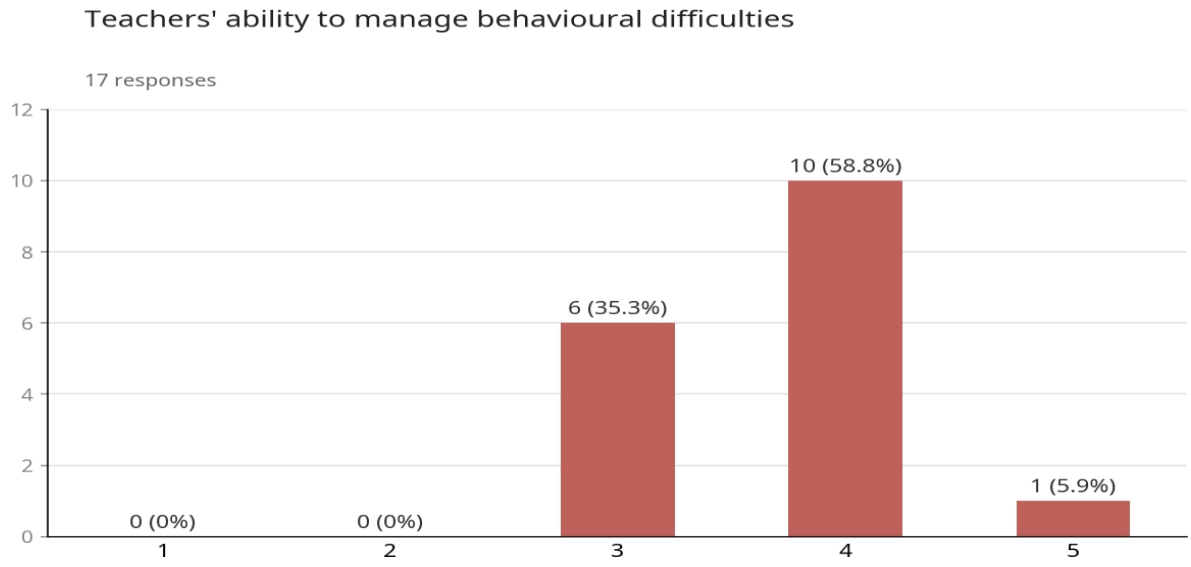


De beoordeling van het omgaan met gedragsproblemen wijst nog sterker op een goed, maar niet uitmuntend, competentieniveau. 58,8% van de respondenten gaf een beoordeling van 4, 35,3% gaf een 3 en 5,9% gaf een 5, wat suggereert dat leerkrachten op dit gebied beschikken over een functioneel instrumentarium dat

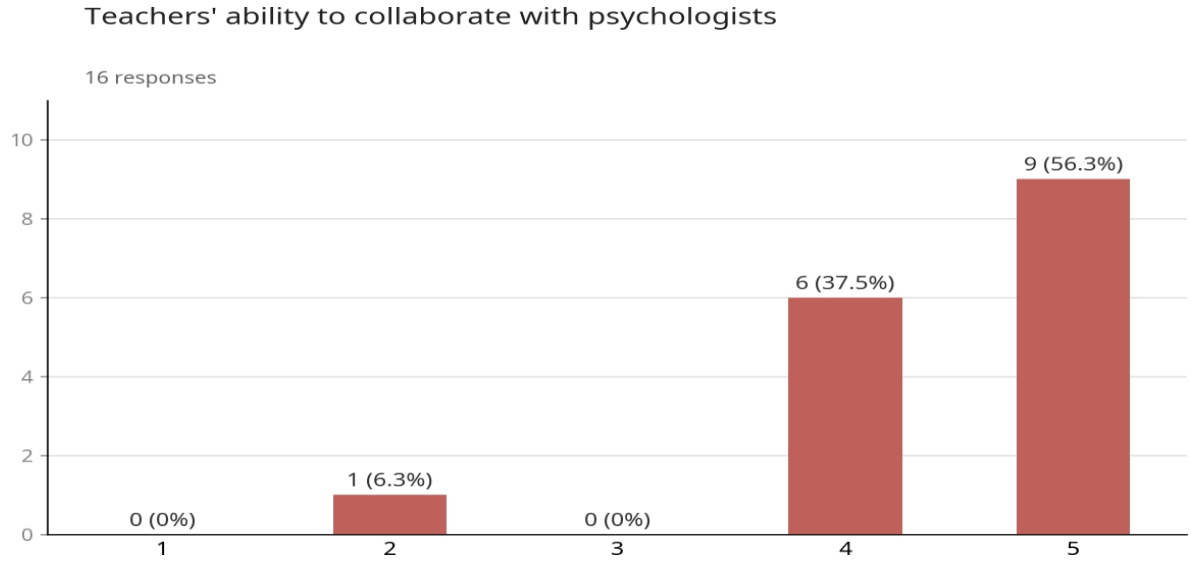
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

verdere ontwikkeling.



De beoordeling van de samenwerking met psychologen is bijzonder positief wanneer een dergelijke relatie daadwerkelijk bestaat. Van de 16 reacties gaf 56,3% de hoogste beoordeling en 37,5% een hoge beoordeling, wat aangeeft dat de kwaliteit van de samenwerking een sterk punt kan zijn binnen de instelling als een specialist aanwezig beschikbaar .

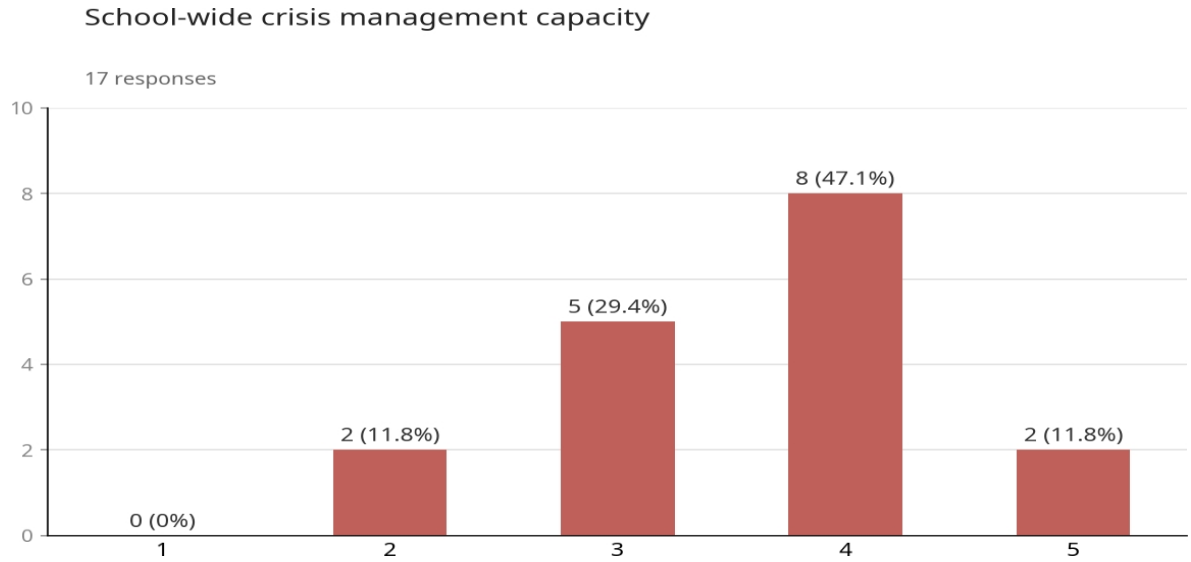


Wat betreft de crisisbeheersingscapaciteiten op schoolniveau viel het merendeel van de antwoorden in categorie 4 (47,1%), terwijl 29,4% deze beoordeelde met een 3, 11,8% met een 2 en 11,8% met een 5. Dit suggereert dat sommige instellingen al over een bepaald niveau van crisisresponscapaciteit beschikken, maar het versterken

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

dit op schoolniveau te versterken blijft een relevante taak. De communicatie met ouders over emotionele problemen laat een vergelijkbaar gemengd beeld zien: 52,9% gaf een 4, 23,5% een 3, 11,8% een 2, en 11,8% een 5.



Op basis van de resultaten beschouwen schoolbestuurders de competenties van leerkrachten niet als zwak, maar zij zien duidelijk in dat er aanvullende ondersteuning, methodiek en institutionele infrastructuur nodig zijn om een hoog prestatieniveau te handhaven bij het omgaan met situaties die verband houden met geestelijke gezondheid.

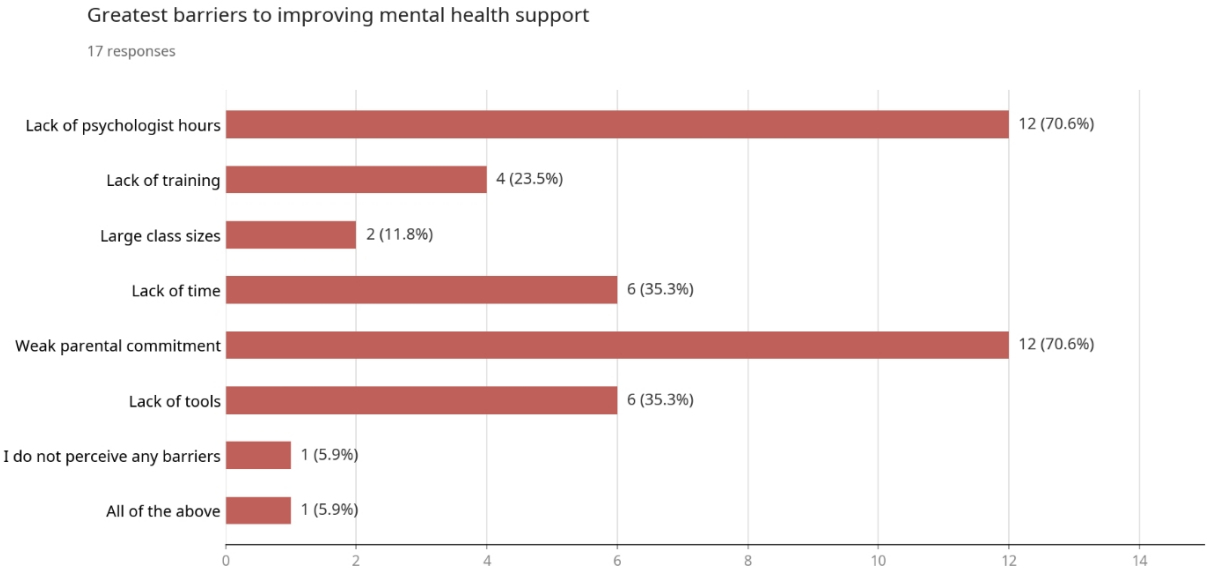
Systeemgerelateerde belemmeringen en ontwikkelingsbehoeften

Op basis van de antwoorden van schoolbestuurders houden de grootste obstakels voor de ondersteuning van de geestelijke gezondheid voornamelijk verband met tekortkomingen in professionele en gezinsondersteuningssystemen. Een gebrek aan lessen in psychologie en een slechte voorbereiding van ouders werden beide door 70,6% van de respondenten genoemd, waardoor dit de belangrijkste obstakels zijn. Daarnaast werden tijdgebrek en een gebrek aan middelen

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

genoemd door 35,3%, een gebrek aan opleiding door 23,5% en grote klassen door 11,8%.



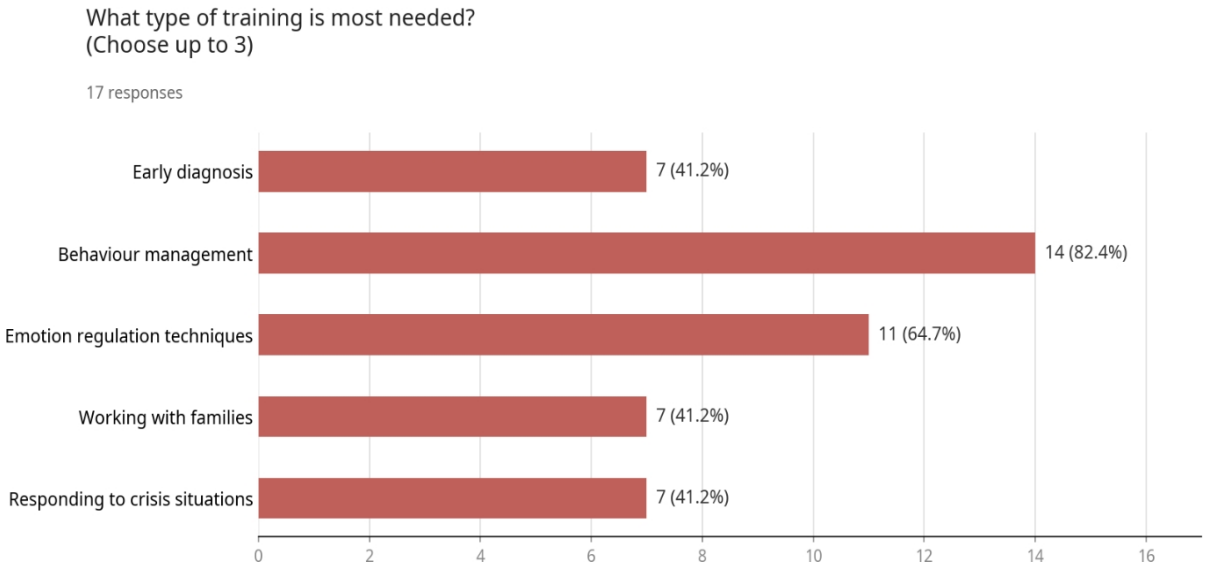
De open antwoorden geven een verdere toelichting op dit kwantitatieve beeld. Er heerst een sterk gevoel dat geestelijke gezondheid niet als een secundaire zorg moet worden behandeld, maar juist als een fundamentele voorwaarde voor onderwijs. Verschillende leiders benadrukken dat emotionele vorming en de ontwikkeling van sociale vaardigheden onderdeel moeten worden van de dagelijkse pedagogische praktijk, met name door middel van gestructureerde, op spel gebaseerde hulpmiddelen. Een ander terugkerend thema is de behoefte aan een professioneel ondersteuningsnetwerk op institutioneel niveau waarin schoolpsychologen, leerkrachten in het speciaal onderwijs, professionals in de geestelijke gezondheidszorg en maatschappelijk werkers niet alleen in crisissituaties aanwezig zijn, maar ook een preventieve rol vervullen.

Verschillende reacties benadrukken het belang van het verlichten van de mentale belasting van leerkrachten, het bieden van voortdurende professionele ondersteuning en begeleiding, en het voorkomen van burn-out. Daarnaast wordt sterk de nadruk gelegd op de noodzaak om buitensporige prestatiedruk te verminderen, een veilige en acceptabele leeromgeving te creëren, de klassen kleiner te maken, „veilige ruimtes“ of rustkamers in te richten, en ouders voor te lichten.

De gesloten vraag over ontwikkelingsbehoeften ondersteunt dit beeld eveneens. Het meest gevraagde opleidingsgebied is gedragsbeheer met 82,4%, gevolgd door technieken voor emotieregulatie met 64,7%. Vroegtijdige diagnose, samenwerking met gezinnen en het reageren op crisissituaties komen elk voor met 41,2%.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



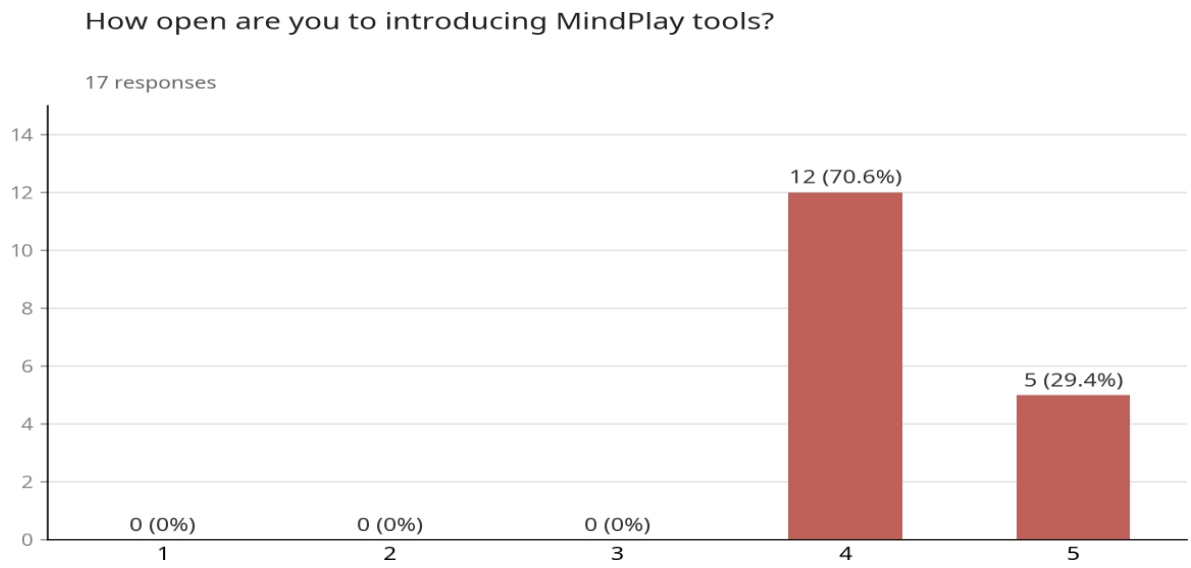
Vanuit het perspectief van leidinggevenden ligt het probleem dus niet uitsluitend in de mentale toestand van de kinderen of de individuele paraatheid van opvoeders, maar in de organisatie van het systeem als geheel: in de beschikbaarheid van professionals, de kwaliteit van de samenwerking met gezinnen, de opleidingsachtergrond en de structurele omstandigheden van de schoolomgeving.

Openheid en verwachtingen ten aanzien van MindPlay-hulpmiddelen

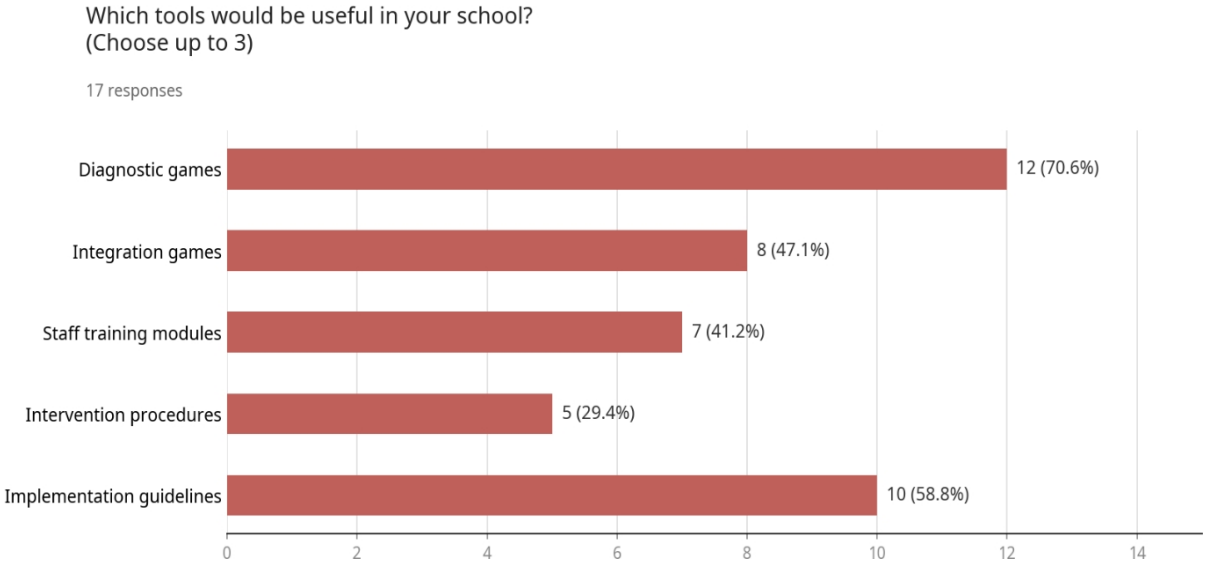
Schoolbestuurders staan uitdrukkelijk open voor de invoering van MindPlay-achtige hulpmiddelen. 70,6% van de respondenten beoordeelde hun openheid voor de invoering van MindPlay-hulpmiddelen met een 4, terwijl 29,4% deze beoordeelde met een 5, wat betekent dat een negatieve of onzekere houding vrijwel niet voorkomt.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



Volgens de schoolhoofden zouden diagnostische spellen het nuttigst zijn op school, zoals aangegeven door 70,6% van de respondenten. Dit wordt gevolgd door implementatierichtlijnen met 58,8%, interventiespellen met 47,1% en opleidingsmodules voor het personeel met 41,2%. Interventieprocedures werden door 29,4% genoemd. Dit patroon suggereert dat leidinggevenden behoefte zien aan zowel direct bruikbare, kindgerichte hulpmiddelen als institutionele kaders die de de implementatie ondersteunen.

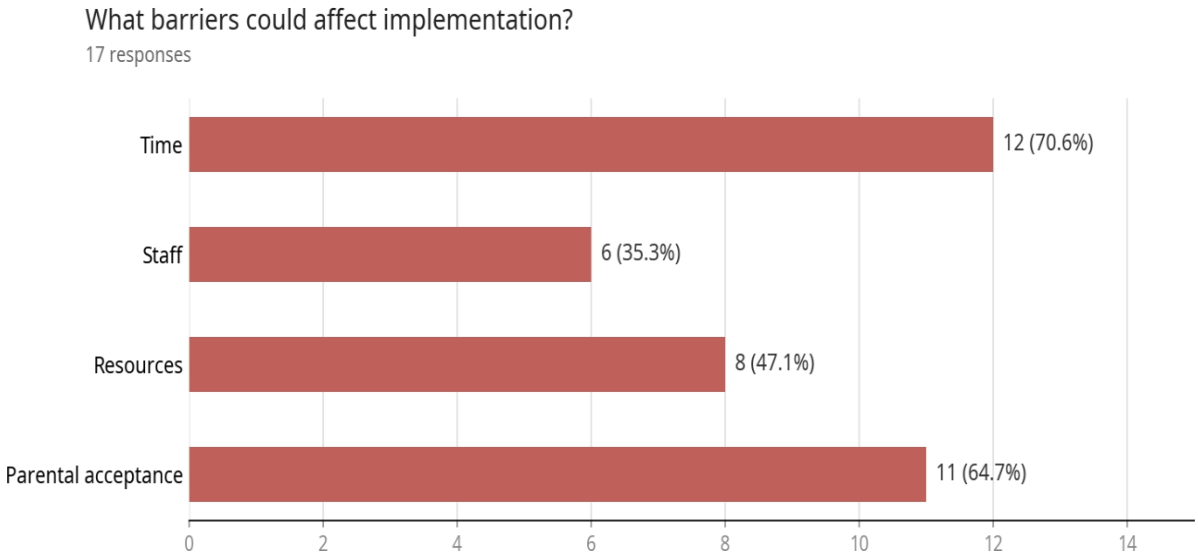


Van de factoren die de implementatie belemmeren, vormt tijdgebrek met 70,6% de grootste barrière, gevolgd door de acceptatie door ouders met 64,7%, vervolgens een gebrek aan middelen met 47,1% en een gebrek aan

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

met 35,3%. Deze gegevens tonen duidelijk aan dat openheid voor het programma alleen niet voldoende is: ook op institutioneel niveau moeten de voorwaarden voor praktische implementatie worden gewaarborgd.



De open antwoorden geven een gedetailleerder beeld van de ondersteuning die als noodzakelijk wordt beschouwd voor de succesvolle implementatie van MindPlay. Terugkerende thema's zijn onder meer gezamenlijke professionele training voor opvoeders, ervaringsgerichte en praktische training, methodologische ondersteuning, doorlopende begeleiding en professionele advies. Verschillende schoolhoofden benadrukken dat het programma alleen effectief kan functioneren als de instelling het niet als een extra last beschouwt, maar als een geïntegreerd onderdeel. Dit vereist betrokkenheid van het schoolhoofd, een tijdschema, de mogelijkheid om het in lesroosters op te nemen en een gefaseerde uitrol in de vorm van een proefproject.

Ook wordt de noodzaak benadrukt om professionals erbij te betrekken. Volgens de reacties kan de rol van psychologen cruciaal zijn, niet alleen bij de ontwikkeling, maar ook bij het opstellen van protocollen voor gevoelige situaties en bij het begeleiden van leerkrachten. Daarnaast benadrukken velen de noodzaak om ouders erbij te betrekken, aangezien het programma door hen gemakkelijk verkeerd begrepen kan worden als het niet gepaard gaat met passende communicatie en voorlichting.

Duurzaamheid en meetbaarheid zijn verdere belangrijke overwegingen. In de reacties van de schoolhoofden wordt de kwestie van de financiering aan de orde gesteld. Andere belangrijke verwachtingen zijn onder meer een goed ontwikkeld beoordelingsinstrument, een beoordeling van de uitgangssituatie van leerlingen, voortdurende feedback, eenvoudige maar relevante indicatoren en een effectbeoordeling. Verschillende respondenten benadrukken ook dat het programma moet aansluiten bij het Nationaal Leerplan (NAT), officiële aanbevelingen of accreditatie moet hebben, en dat

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

ondersteuning op staatsniveau voor proefprogramma's nuttig zou zijn.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Op basis van de reacties van schoolleiders is er een grote openheid ten opzichte van MindPlay; een succesvolle implementatie vereist echter niet alleen de introductie van een nieuw instrument, maar ook de ontwikkeling van een uitgebreid institutioneel ondersteuningssysteem. Dit omvat training, professionele expertise, een tijdschema, medewerking van ouders, financiering en het waarborgen van een meetbare, legitieme implementatie.

Slotopmerkingen

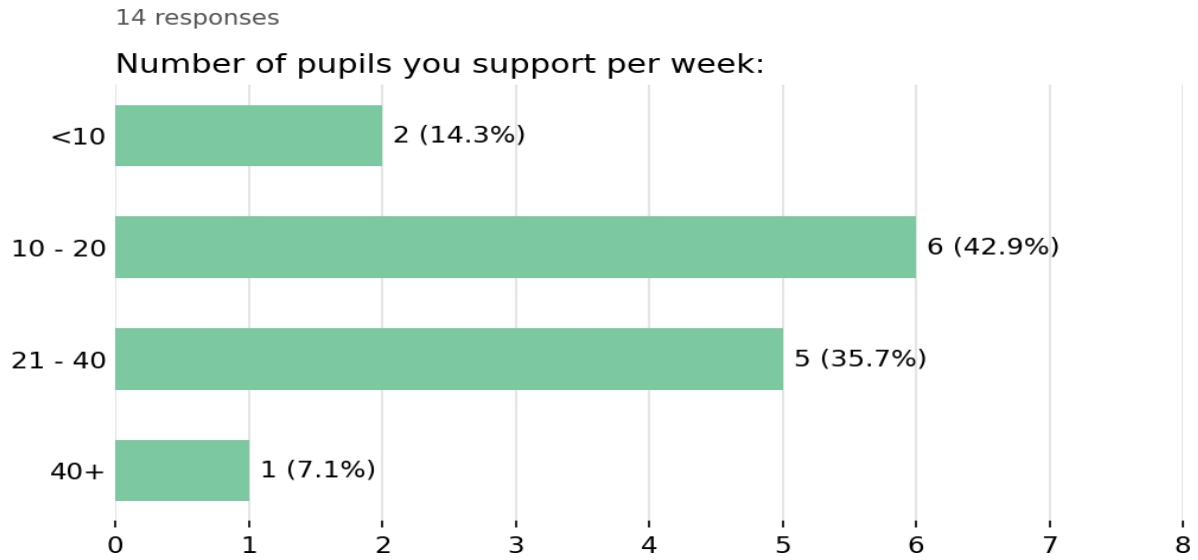
Op basis van de reacties van schoolhoofden blijkt het vraagstuk van de geestelijke gezondheid een belangrijke uitdaging te zijn op institutioneel niveau in het basisonderwijs. De frequentie van problemen, hiaten in de psychologische ondersteuning, de dominantie van informele praktijken voor vroegtijdige signalering en de combinatie van belemmeringen op gezins- en organisatieniveau suggereren dat de ondersteuning van de geestelijke gezondheid van kinderen slechts gedeeltelijk op het niveau van de individuele leerkracht kan worden aangepakt. Op basis van de resultaten kan de grootste vooruitgang worden geboekt door middel van een geïntegreerde aanpak die tegelijkertijd de vroegtijdige signalering, het netwerk van professionals, de methodologische ondersteuning voor leerkrachten en de samenwerking met gezinnen versterkt. In deze context kan MindPlay niet louter als een nieuw hulpmiddel worden gezien, maar mogelijk ook als een katalysator voor een bredere institutionele ontwikkeling op het gebied van geestelijke gezondheid.

4.2.3. Resultaten van de enquête onder schoolpsychologen, begeleiders en ontwikkelingsspecialisten

Achtergrondinformatie

De beroepservaring van de respondenten is relatief evenwichtig verdeeld, maar er is een overwicht aan gemiddelde en hoge ervaringsniveaus waarneembaar. Het grootste deel bestaat uit specialisten met 11–20 jaar ervaring (35,7%), gevolgd door specialisten met meer dan 20 jaar ervaring (28,6%). Het aandeel van de groepen met minder ervaring is lager: 14,3% voor zowel 6–10 jaar als 3–5 jaar, terwijl degenen met 0–2 jaar ervaring slechts 7,1%.
Op basis van het aantal studenten dat wekelijks wordt begeleid, werken de professionals onder aanzienlijke druk. De meesten werken regelmatig met 10–20 studenten (42,9%) of 21–40 studenten (35,7%), terwijl de categorieën met minder dan 10 studenten (14,3%) en meer dan 40 studenten (7,1%) een kleiner aandeel vertegenwoordigen.

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



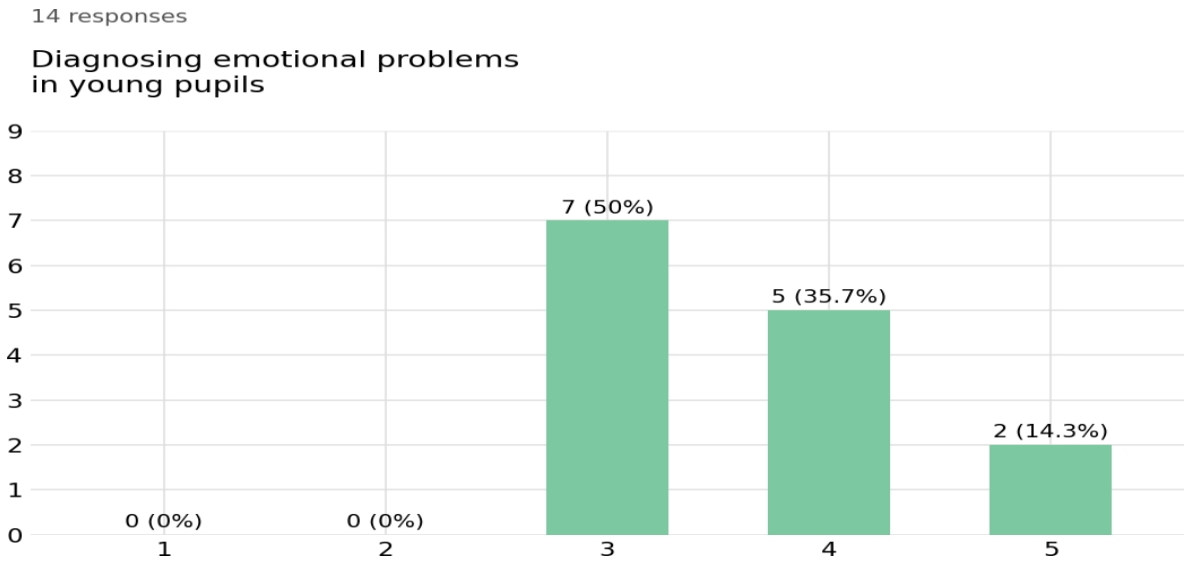
Op basis van de werkgelegenheidsstructuur werkt het merendeel van de professionals fulltime bij één instelling (64,3%); een aanzienlijk deel (35,7%) van de professionals verdeelt zijn tijd echter over meerdere instellingen. Dit laatste kan van invloed zijn op de toegankelijkheid en de continuïteit van de dienstverlening.
Interpretatie:
Uit de steekproef komt een groep ervaren maar zwaar overbelaste professionals naar voren, waarbij het werken bij meerdere instellingen wijst op een structureel tekort aan middelen.

Diagnostische competenties en vroegtijdige opsporing

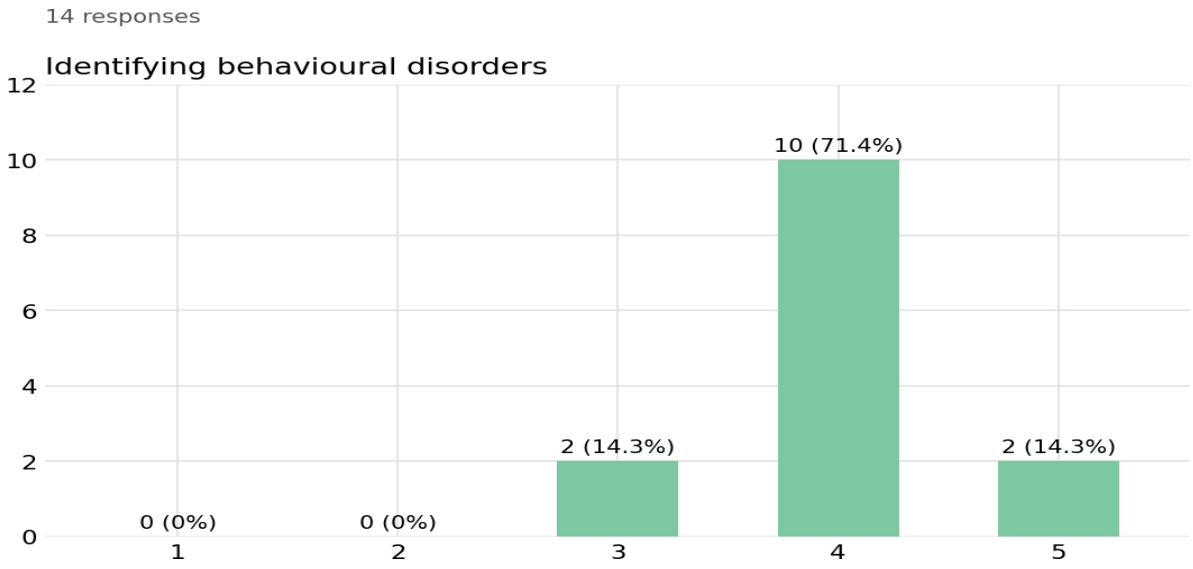
Op basis van de zelfbeoordelingen van de professionals liggen de diagnostische competenties over het algemeen op een hoog niveau; er komen echter duidelijke verschillen naar voren tussen de afzonderlijke gebieden.

Wat betreft het herkennen van emotionele problemen, liggen de antwoorden over het algemeen rond het gemiddelde niveau: de helft van de professionals (50%) gaf aan een gemiddeld competentieniveau te hebben, terwijl 35,7% een hoog niveau rapporteerde en 14,3% een maximaal niveau. Dit suggereert dat het herkennen van emotionele problemen weliswaar in de praktijk plaatsvindt, maar dat er op dit gebied ook een zekere mate van onzekerheid heerst.

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



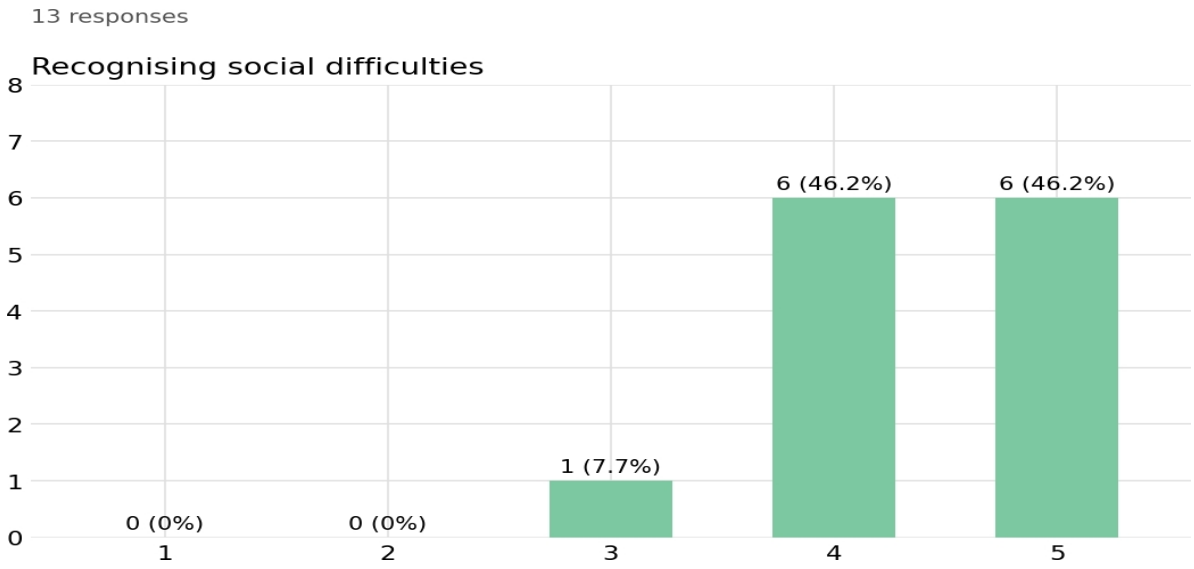
Daarentegen komt er een veel sterker beeld van competentie naar voren als het gaat om het herkennen van gedragsstoornissen: 71,4% van de respondenten gaf aan een hoog niveau te hebben, en nog eens 14,3% gaf aan het maximale niveau te hebben. Dit toont aan dat het herkennen van problemen die gemakkelijk van buitenaf plaatsvindt met groter .



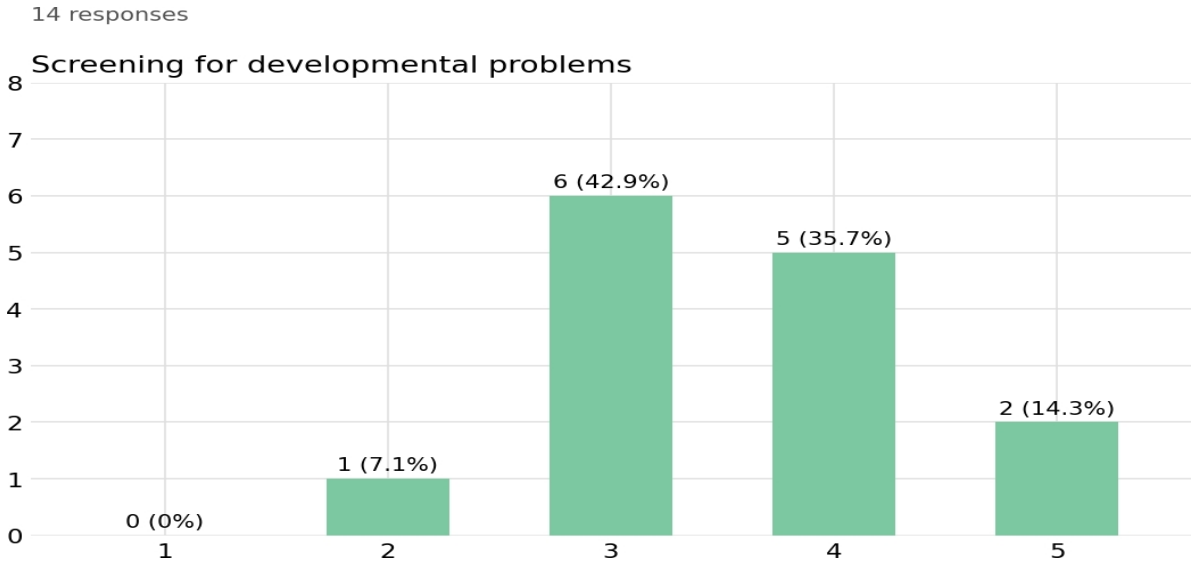
De herkenning van sociale moeilijkheden bevindt zich op een uitzonderlijk hoog niveau: bijna de helft van de respondenten (46,2%) beoordeelde dit op het hoogste niveau, en een even groot deel (46,2%) beoordeelde het als hoog. Dit gebied behoort daarom tot de sterkste competenties.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



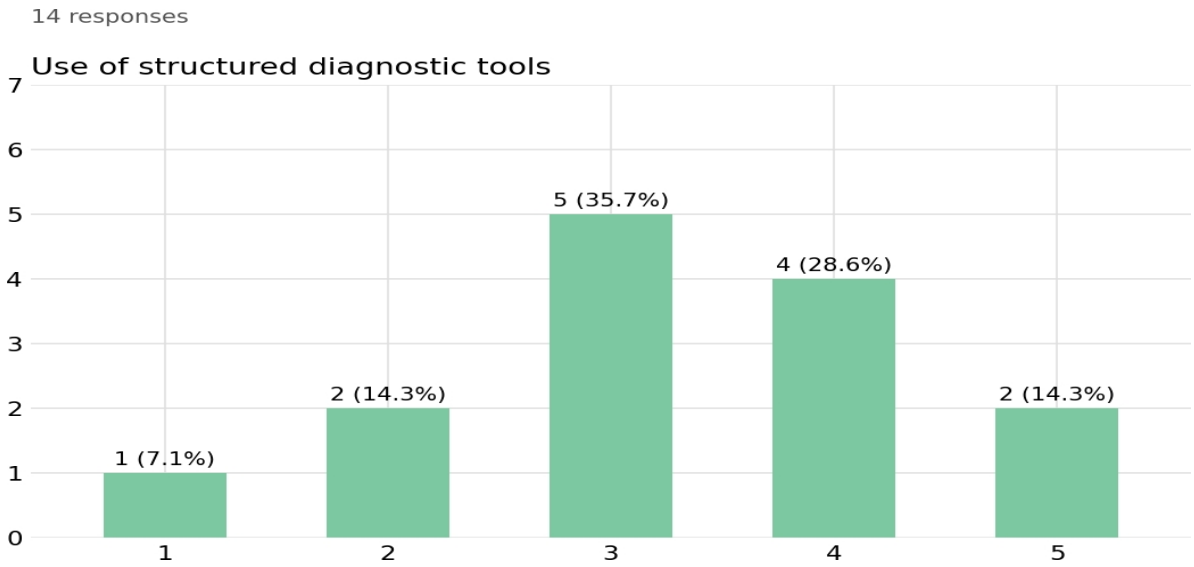
Het opsporen van ontwikkelingsproblemen laat een genuanceerder beeld zien. Het merendeel van de antwoorden valt in de categorieën ‘matig’ (42,9%) en ‘hoog’ (35,7%), terwijl het aandeel op het hoogste niveau lager ligt (14,3%). Dit wijst erop dat er op dit gebied meer onzekerheid heerst en dat individuele verschillen tussen professionals uitgesprokener zijn.



Ook het gebruik van gestructureerde diagnostische instrumenten levert een gevarieerd beeld op. De antwoorden concentreren zich voornamelijk in de categorieën ‘matig’ (35,7%) en ‘hoog’ (28,6%), hoewel zowel lagere als hogere waarden voorkomen. Deze verdeling suggereert dat het gebruik van gestructureerde instrumenten niet uniform in de praktijk is geïntegreerd.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



De communicatie met ouders is een bijzonder sterk punt: de helft van de respondenten gaf het maximale niveau aan, en nog eens 28,6% gaf een hoog niveau aan. Een eveneens gunstig beeld komt naar voren wat betreft de samenwerking met leerkrachten, waarbij 57,1% maximale samenwerking aangaf en 28,6% een hoog niveau van samenwerking.

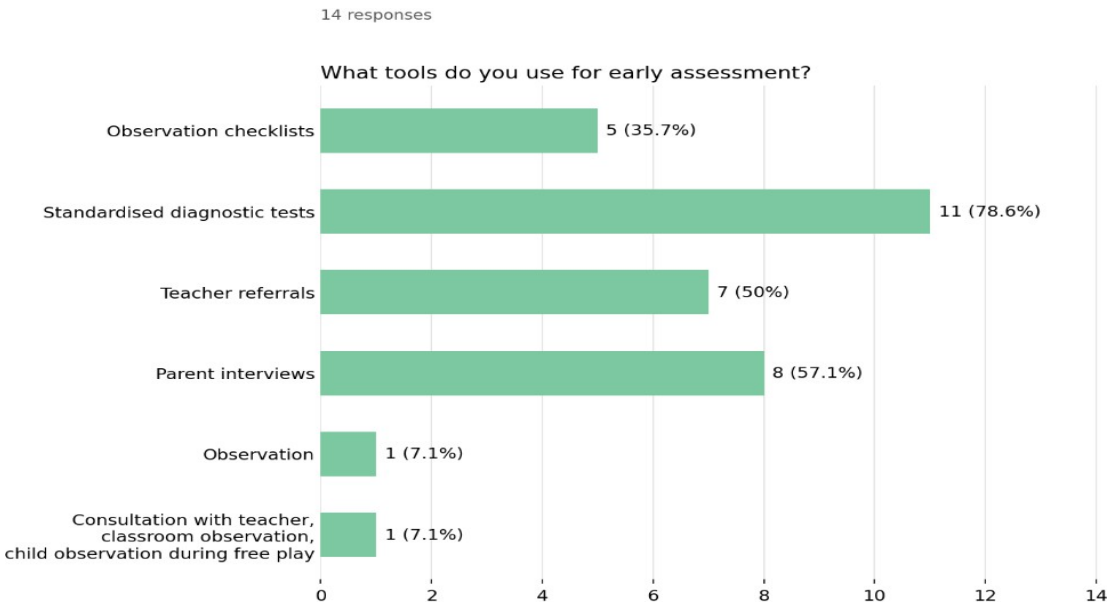
Interpretatie:
Over het algemeen tonen professionals sterke competenties op het gebied van probleemherkenning en samenwerking, met name met betrekking tot gedrags- en sociale moeilijkheden. Tegelijkertijd wordt er een grotere variatie waargenomen bij het screenen op ontwikkelingsproblemen en het gebruik van gestructureerde instrumenten, wat wijst op methodologische verschillen en een gedeeltelijk gebrek aan standaardisatie in de praktijk.

Huidige praktijk en gebruik van instrumenten

Van de methoden die bij vroege beoordeling worden gebruikt, domineren gestandaardiseerde psychologische tests duidelijk: 78,6% van de professionals maakt gebruik van dergelijke instrumenten. Deze worden gevolgd door gesprekken met ouders (57,1%) en doorverwijzingen door leerkrachten (50%), die eveneens een belangrijke rol spelen bij het verzamelen van informatie. Het gebruik van observatiechecklists komt minder vaak voor (35,7%), terwijl andere methoden slechts sporadisch worden toegepast.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



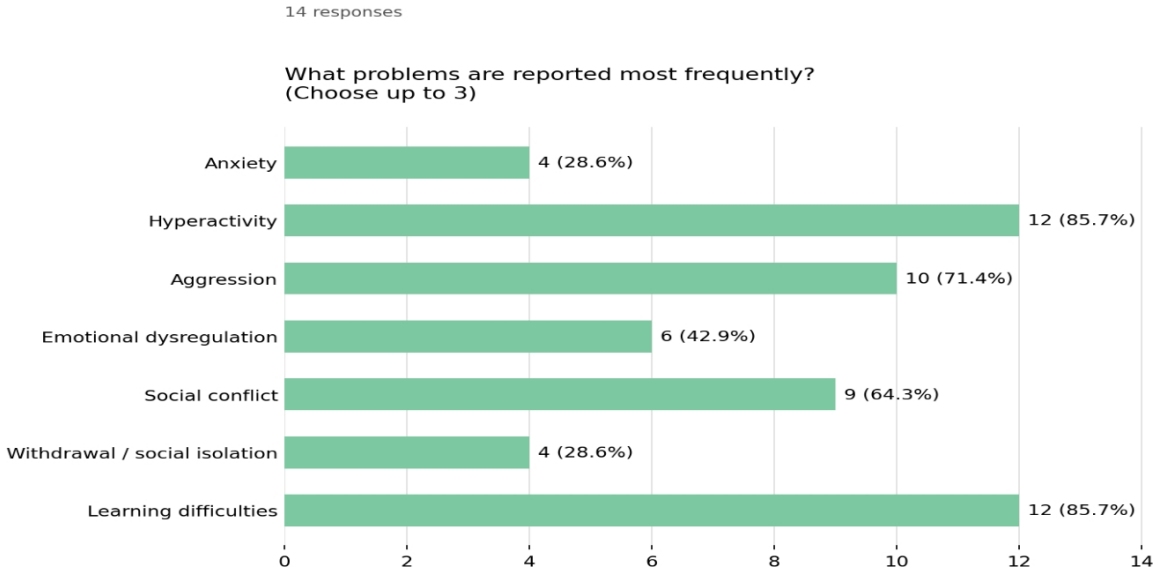
De frequentie van doorverwijzingen door leerkrachten is extreem hoog: 78,6% van de professionals ontvangt regelmatig doorverwijzingen van leerkrachten, terwijl 21,4% deze zeer regelmatig ontvangt. Antwoorden die wijzen op een lagere frequentie komen helemaal niet voor, wat aantoont dat het systeem van doorverwijzingen door leerkrachten continu functioneert.

Onder de meest gemelde problemen vallen hyperactiviteit en leermoeilijkheden op (beide 85,7%). Deze worden gevolgd door agressie (71,4%) en sociale conflicten (64,3%). Emotionele ontregeling komt minder vaak voor (42,9%), terwijl angst en terugtrekking

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

gemeld nog minder vaak (28,6%).



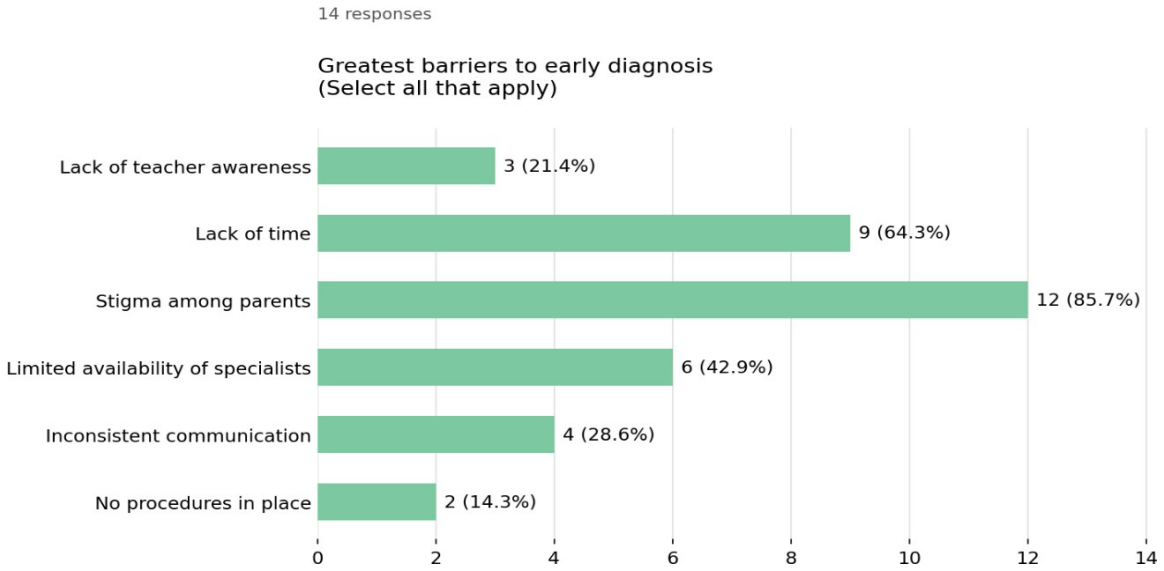
Voor de problemen die leraren af en toe over het hoofd kunnen zien, komt er geen consistent patroon naar voren. De antwoorden zijn verspreid en gebaseerd op een kleine steekproefomvang, wat erop wijst dat er geen gemeenschappelijke, duidelijke werkwijze of consensus in dit gebied.

Interpretatie:
Het werk van professionals is sterk afhankelijk van rapporten van leerkrachten, en het systeem reageert voornamelijk op zeer zichtbare, naar buiten gerichte problemen (hyperactiviteit, agressie, leermoeilijkheden). Daarentegen komen minder zichtbare, naar binnen gerichte problemen – zoals angst of teruggetrokkenheid – minder vaak onder de aandacht van professionals, wat wijst op een cruciaal probleem bij vroegtijdige signalering.

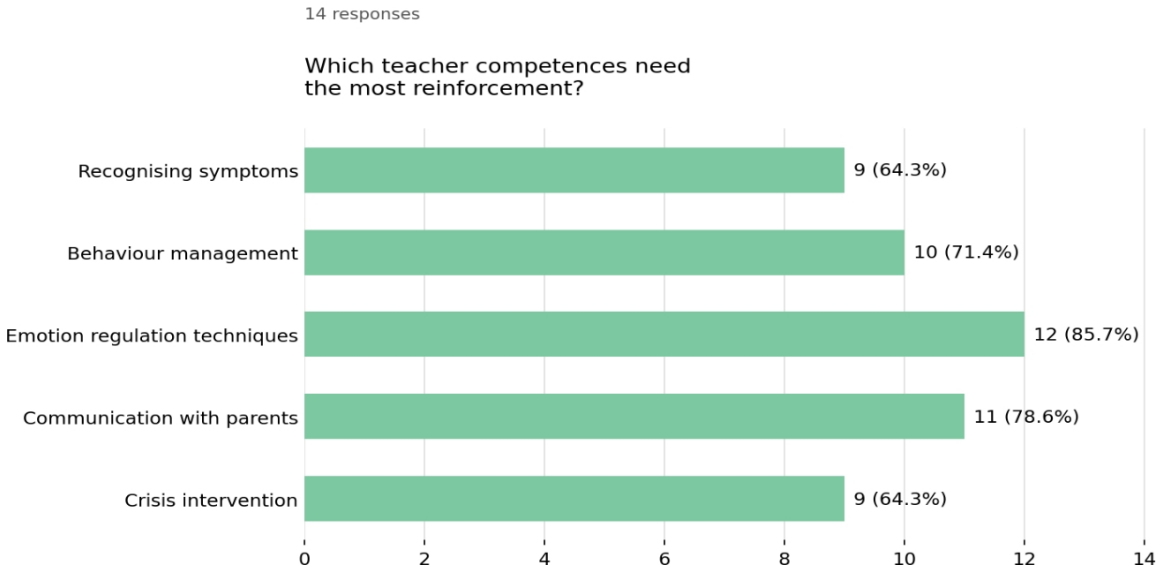
Systeemgebonden tekortkomingen en belemmeringen

Van de grootste belemmeringen voor een vroege diagnose springt het stigma bij ouders (85,7%) eruit als veruit de sterkste remmende factor. Dit wordt gevolgd door tijdgebrek (64,3%) en de beperkte beschikbaarheid van professionals (42,9%). Een gebrek aan bewustzijn bij leerkrachten (21,4%), inconsistente communicatie (28,6%) en het ontbreken van gestandaardiseerde procedures (14,3%) komen naar voren als kleinere maar relevante belemmeringen.

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



Van de onderwijskundige competenties die verder ontwikkeld moeten worden, springen technieken voor emotieregulatie (85,7%), communicatie met ouders (78,6%) en gedragsbeheersing (71,4%) in het oog, terwijl symptoomherkenning en crisisinterventie beide op 64,3% uitkomen.



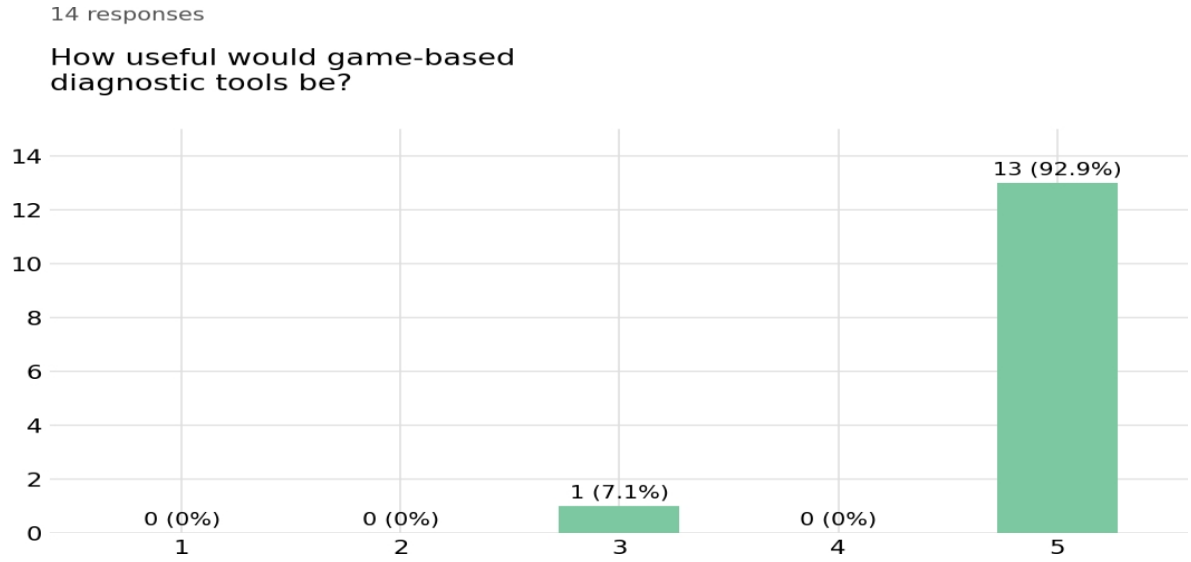
Interpretatie:
Een aanzienlijk deel van de systemische belemmeringen is niet van professionele aard, maar veeleer structureel en houdingsgebonden, met name wat betreft het gebrek aan medewerking van ouders en beperkte middelen.

Verwachtingen ten aanzien van MindPlay-instrumenten

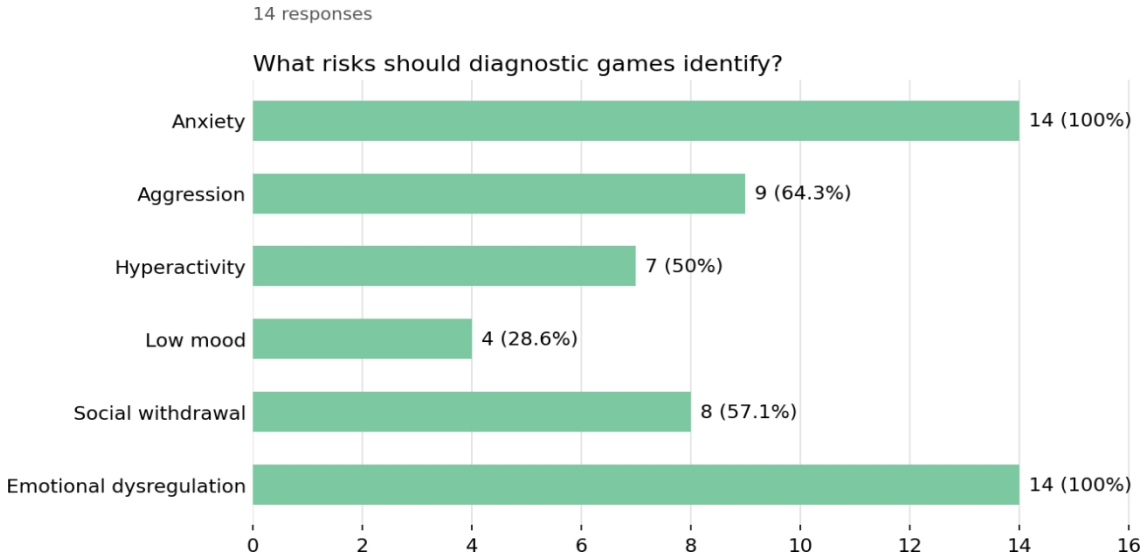
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De beoordeling van op spel gebaseerde diagnostische hulpmiddelen is uiterst positief: 92,9% van de respondenten beschouwt ze als zeer nuttig, terwijl een kleiner deel ze matig beoordeelde.



Volgens professionals zouden dergelijke hulpmiddelen in de eerste plaats angst en emotionele ontregeling moeten signaleren (100%), gevolgd door agressie (64,3%), sociale terugtrekking (57,1%) en hyperactiviteit (50%).



Op basis van de open antwoorden ligt de sleutel tot de geloofwaardigheid van de instrumenten in wetenschappelijke validiteit,

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

standaardisatie en praktische toepasbaarheid. Deskundigen benadrukken het belang van validatie, het vaststellen van normen en een wetenschappelijke onderbouwing.

Kenmerken die in MindPlay moeten worden vermeden, zijn onder meer overmatige formalisering, starheid en het niet rekening houden met individuele verschillen. De sleutel tot effectiviteit ligt daarentegen in speelsheid, aanpasbaarheid, objectiviteit, evenals toegankelijkheid en bruikbaarheid voor professionals.

Interpretatie:
Professionals verwachten duidelijk een instrument dat zowel wetenschappelijk onderbouwd is als gemakkelijk in de dagelijkse praktijk kan worden geïntegreerd.

Slotopmerkingen

Op basis van de reacties van de professionals tekent zich een zorgsysteem af dat over een hoge professionele competentie beschikt, maar binnen aanzienlijke systemische beperkingen functioneert. Hoewel de diagnostische en samenwerkingsvaardigheden sterk zijn, hebben structurele tekortkomingen – met name een tekort aan professionals, tijdsdruk en de houding van ouders – een aanzienlijke invloed op de effectiviteit van vroegtijdige opsporing. De grote vraag naar MindPlay-achtige, speelse maar toch gevalideerde en gestructureerde hulpmiddelen geeft duidelijk aan dat er aanzienlijk potentieel voor verbetering in het huidige systeem bestaat.

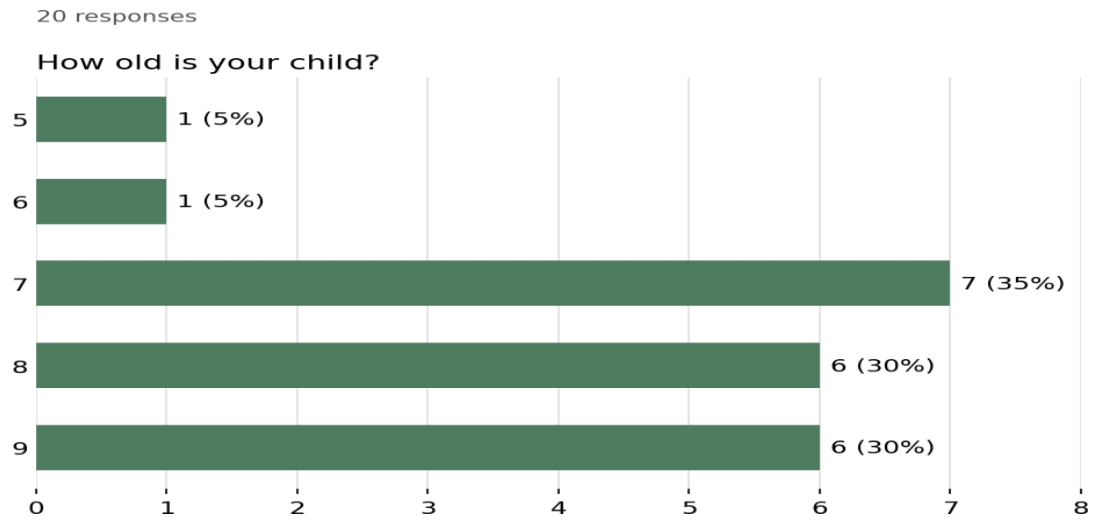
4.2.4. Resultaten van de vragenlijst voor ouders

Achtergrondinformatie

De kinderen van de respondenten vallen doorgaans binnen de onderzochte leeftijdsgroep van 5–9 jaar, waarbij het grootste deel bestaat uit 7-jarigen (35%), gevolgd door 8- en 9-jarigen (beide 30%), terwijl het aandeel 5- en 6-jarigen laag is (5–5%).

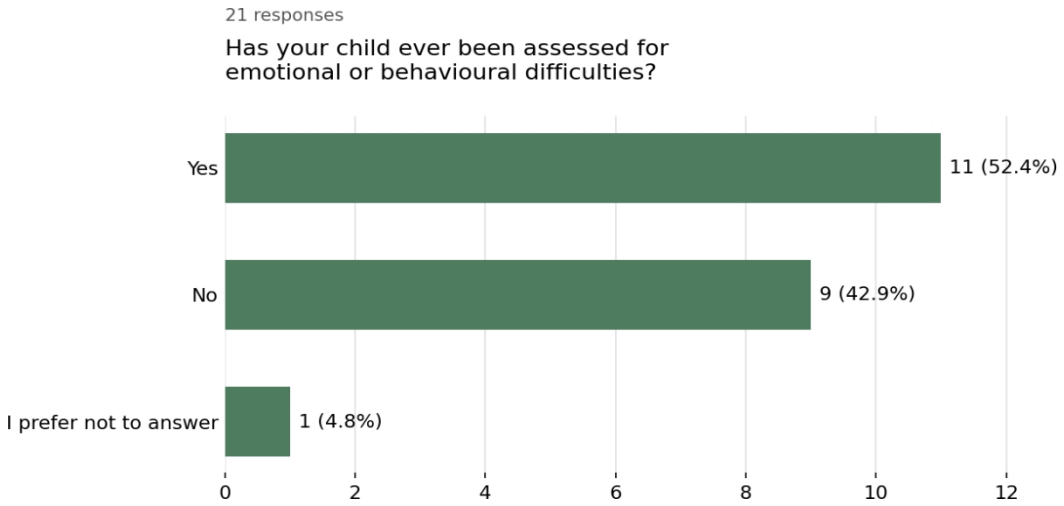
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



Wat de schoolklassen betreft, zitten de meeste kinderen in het eerste leerjaar (47,4%), gevolgd door het derde leerjaar (26,3%) en het tweede leerjaar (21,1%), terwijl het voorbereidende leerjaar slechts marginaal vertegenwoordigd is (5,3%).

Op basis van de antwoorden gaf meer dan de helft van de ouders (52,4%) aan dat hun kind al was onderzocht op emotionele of gedragsproblemen, terwijl 42,9% dit ontkende en 4,8% geen antwoord wilde geven.



Interpretatie:
Een aanzienlijk deel van de steekproef bestaat uit ouders die rechtstreeks te maken hebben met psychische problemen, wat de relevantie en gevoeligheid van de antwoorden vergroot.

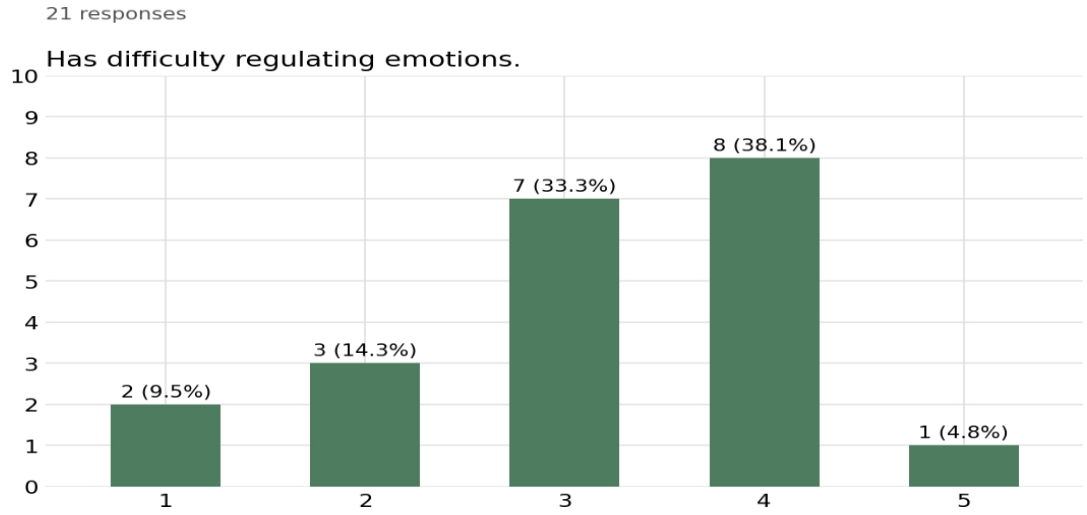
Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Prevalentie en kenmerken van psychische problemen

De manifestatie van angst en zorgen, gebaseerd op de perceptie van de ouders, vertoont geen uniform beeld. Het merendeel van de antwoorden concentreert zich rond de lagere waarden (met name een overwicht van waarde 2, 42,9%), terwijl hogere waarden (4: 19%, 5: 9,5%) ook in een aanzienlijk deel aanwezig zijn. Dit suggereert dat angst weliswaar geen wijdverbreid fenomeen is, maar bij bepaalde kinderen wel uitgesprokener aanwezig is. De heterogeniteit van de verdeling geeft aan dat angst in sommige gevallen een aanzienlijk probleem kan worden, terwijl het bij andere gevallen.

Wat betreft moeilijkheden met emotieregulatie valt het merendeel van de antwoorden in de matige en hoge categorieën (3: 33,3%, 4: 38,1%), wat duidelijk aangeeft dat dit gebied volgens de waarnemingen van de ouders in het bijzonder wordt beïnvloed. Dit suggereert dat een aanzienlijk deel van de kinderen moeite heeft met het op de juiste manier omgaan met en beheersen van hun emoties, wat tot uiting kan komen in het dagelijks gedrag en in sociale situaties.



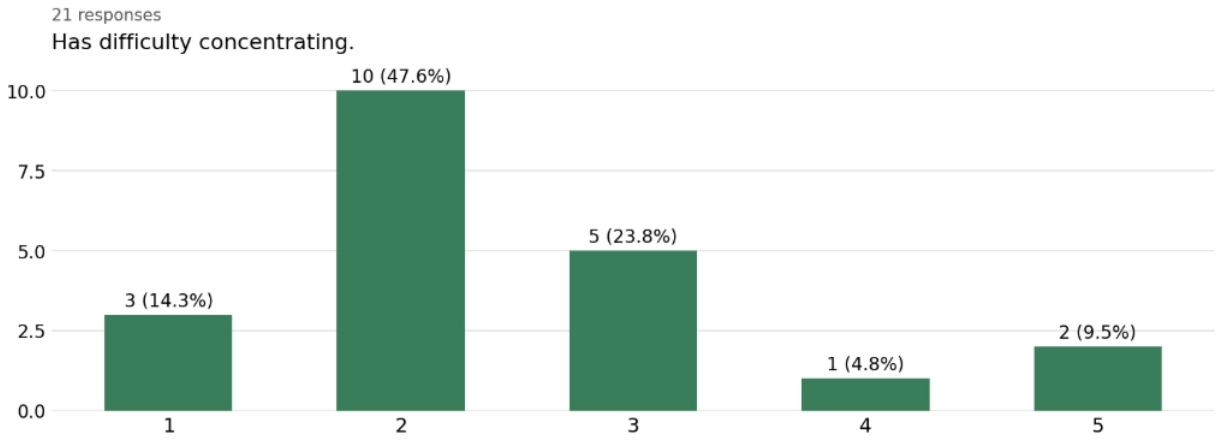
Op basis van de antwoorden van de ouders lijkt sociale terugtrekking doorgaans op een laag niveau voor te komen. De meerderheid van de respondenten koos voor de lagere waarden op de schaal (1: 33,3%, 2: 38,1%), hoewel matige en hogere niveaus ook in mindere mate voorkomen (3 en 4: elk 14,3%). Dit suggereert dat het, hoewel het geen overheersend verschijnsel is, in bepaalde gevallen niettemin aanwezig is.

Ook agressief gedrag komt volgens de waarnemingen van de ouders meestal op een laag of matig niveau voor. 33,3% van de antwoorden duidt op het laagste niveau, terwijl 47,6% op een laag niveau wijst,

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

en slechts een kleiner deel wijst op een matig (14,3%) of hoger niveau (niveau 5: 4,8%). Dit toont aan dat ernstigere externaliserende problemen niet overheersend zijn in de onderzochte steekproef.

Wat concentratieproblemen betreft, overheerst het lage niveau (2: 47,6%), terwijl een aanzienlijk deel van de antwoorden ook binnen het matige bereik valt (3: 23,8%). Dit suggereert dat, hoewel het probleem wijdverbreid is, het zich meestal niet in een ernstige vorm manifesteert, maar eerder het dagelijks functioneren van de kinderen beïnvloedt als een mildere maar aanhoudende moeilijkheid.



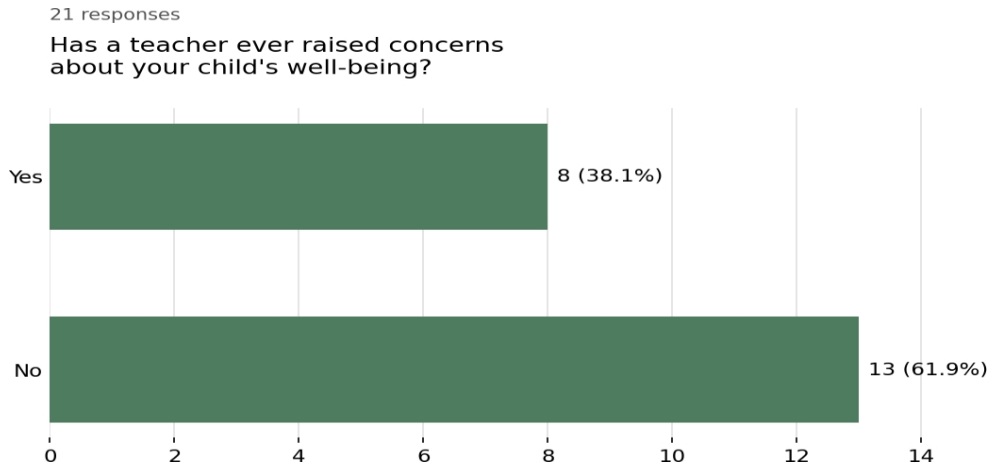
Wat betreft stress en vermoeidheid zijn de antwoorden over een breder bereik verdeeld: hoewel er lagere waarden voorkomen (1: 9,5%, 2: 33,3%), maken matige en hogere niveaus ook een aanzienlijk deel uit (3: 19%, 4: 23,8%, 5: 14,3%). Deze verdeling suggereert dat er op dit gebied opvallende individuele verschillen waarneembaar zijn en dat het probleem bij bepaalde kinderen.

Samenwerking met de school

Op basis van de antwoorden van de ouders schetst de samenwerking met de school een over het algemeen positief beeld; proactieve communicatie en gesprekken over het psychisch welzijn staan echter niet altijd even centraal. De meerderheid van de respondenten (61,9%) gaf aan nog geen feedback van leerkrachten te hebben ontvangen over het psychisch welzijn van hun kind, terwijl 38,1% aangaf dat dergelijke zorgen al door de school waren geuit. Dit suggereert dat feedback van leerkrachten niet als standaardpraktijk wordt beschouwd, maar dat een aanzienlijk deel van de gezinnen dit soort communicatie al heeft meegemaakt.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



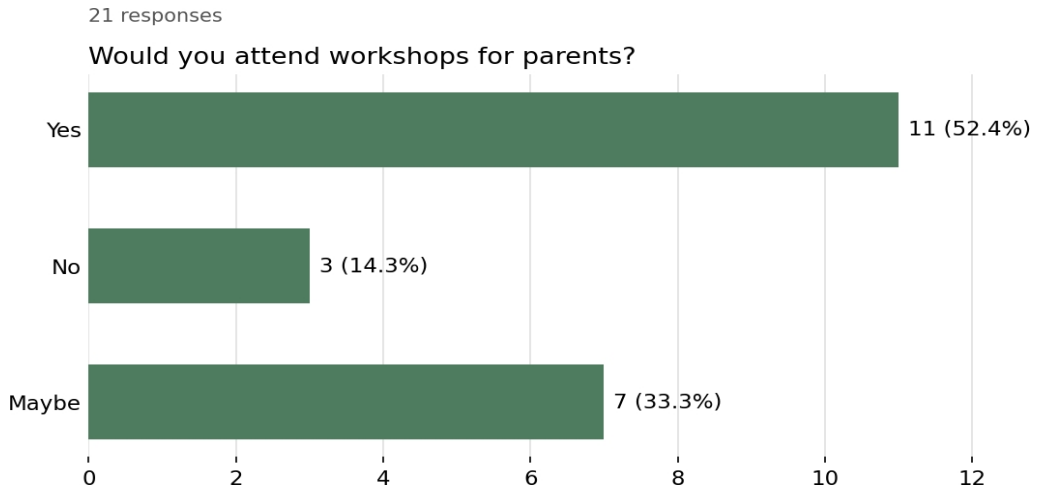
Wat betreft de communicatie over geestelijke gezondheid voelt de meerderheid van de ouders zich redelijk op hun gemak. Hoewel het volledige bereik van de schaal vertegenwoordigd is, overheersen de hogere waarden: 23,8% van de respondenten gaf een 4 en 38,1% een 5. Dit geeft aan dat een aanzienlijk deel van de ouders openstaat voor dit soort dialoog, ook al vindt deze in de praktijk niet altijd regelmatig plaats.

De tevredenheid over de ondersteuning door de school is opvallend hoog. 61,9% van de respondenten gaf aan volledig tevreden te zijn, en nog eens 19% gaf een score van 4, wat aantoont dat de meerderheid van de ouders de ondersteunende rol van de school als fundamenteel positief beschouwt. Lage scores komen slechts bij een verwaarloosbaar deel voor, wat over het geheel genomen wijst op een gunstige beoordeling van de instelling.

Ook de openheid ten aanzien van workshops voor ouders is aanzienlijk. 52,4% van de respondenten zou zeker aan dergelijke programma's deelnemen, en nog eens 33,3% zou daar wellicht voor openstaan. Dit geeft aan dat de meerderheid van de ouders niet alleen passieve ontvangers van schoolondersteuning zou zijn, maar ook bereidheid zou tonen om actief deel te nemen als er passende kaders beschikbaar zouden zijn.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



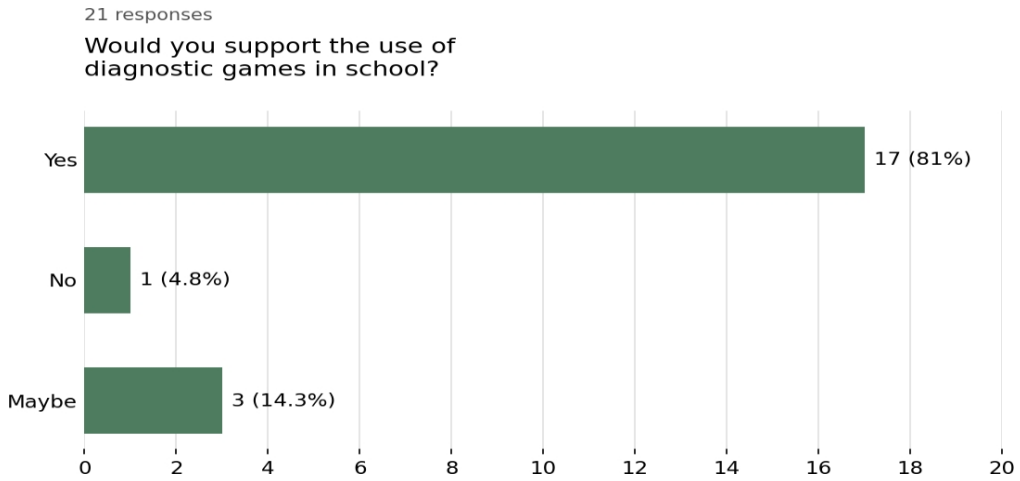
Interpretatie:
Op basis van de antwoorden van de ouders verloopt de relatie met de school binnen een fundamenteel vertrouwensvol en positief kader; vroegtijdige interventie en proactieve communicatie met betrekking tot geestelijk welzijn lijken echter nog niet wijdverbreid te zijn. Tegelijkertijd tonen ouders een sterke openheid voor dialoog en deelname aan ondersteuningsprogramma's, wat wijst op een duidelijke kans om de samenwerking tussen school en gezin verder te versterken.

Openheid ten aanzien van MindPlay en informatiebehoeften

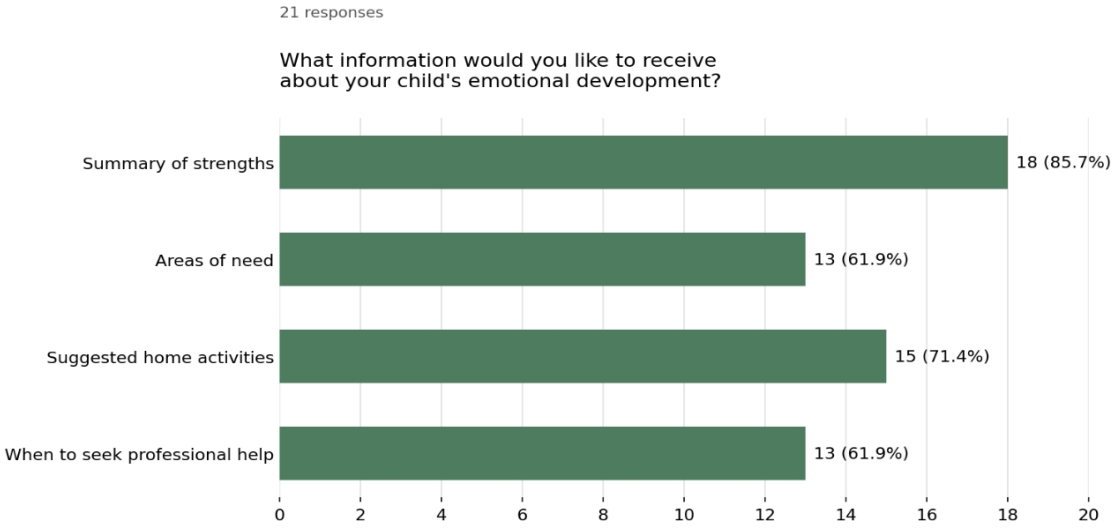
Uit de reacties van ouders blijkt dat er een bijzonder grote openheid bestaat ten aanzien van het gebruik van speelse, diagnostische hulpmiddelen op school. De overgrote meerderheid van de respondenten (81%) zou het gebruik van dergelijke hulpmiddelen steunen, terwijl de weerstand minimaal is. Dit geeft duidelijk aan dat ouders geen weerstand bieden tegen innovatieve, spelgebaseerde benaderingen.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.



De informatiebehoeften met betrekking tot de emotionele ontwikkeling van kinderen zijn duidelijk omschreven. Het grootste deel van de ouders zou graag feedback ontvangen over de sterke punten van hun kind (85,7%), wat suggereert dat een positieve, op sterke punten gebaseerde aanpak voor hen belangrijk is. Daarnaast is er een aanzienlijke vraag naar praktische activiteiten die thuis kunnen worden toegepast (71,4%), evenals naar inzicht in ontwikkelingsgebieden en het juiste moment om professionele hulp te zoeken (beide 61,9%). Dit geeft aan dat ouders niet alleen informatie verwachten, maar ook concrete begeleiding.



Ook wat betreft de vormen van ondersteuning staan praktische benaderingen voorop. Het grootste deel van de respondenten vindt hulpmiddelen die emotionele zelfregulering bevorderen nuttig (70%), evenals specifieke activiteiten die in het dagelijks leven kunnen worden toegepast (65%). Daarnaast is er veel vraag naar communicatietips (50%) en opvoedingsworkshops (45%), terwijl korte video's wordt genoemd door een kleiner aandeel (30%).

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Interpretatie:
Uit de antwoorden van de ouders blijkt duidelijk dat ouders vooral op zoek zijn naar praktische, direct toepasbare ondersteuning. Ze hebben niet alleen informatie nodig, maar ook concrete hulpmiddelen en begeleiding die hen helpen bij het omgaan met alledaagse opvoedingssituaties en die de emotionele ontwikkeling van hun kind ondersteunen.

Analyse van de open antwoorden

Op basis van de open antwoorden zijn de problemen van kinderen onderverdeeld in drie hoofdgebieden.

Enerzijds spelen problemen met gedrags- en emotionele regulatie een prominente rol, met name agressie, impulsiviteit, problemen met het beheersen van woede en moeilijkheden bij het oplossen van conflicten. Ten tweede spelen sociale problemen een prominente rol, zoals problemen met sociale integratie, conflicten met leeftijdsgenoten en ervaringen van uitsluiting. Ten derde komen emotionele problemen naar voren, zoals angst, moeite met het uiten van gevoelens en onzekerheid.

Verschillende antwoorden wijzen op spanningen tussen de gezins- en schoolsituatie, evenals op het feit dat kinderen moeite hebben om hun innerlijke beleving te uiten.

De door ouders gevraagde ondersteuning komt ook op meerdere niveaus tot uiting. Enerzijds vinden zij professionele ondersteuning – zoals supervisie, consultatie en specifieke methodologische hulp – belangrijk. Anderzijds benadrukken zij de behoefte aan praktische hulpmiddelen en technieken, met name wat betreft de toepasbaarheid thuis. Ten derde is de behoefte aan communicatie prominent aanwezig, zowel met opvoeders als met het kind.

Interpretatie:
Het perspectief van de ouders bevestigt dat psychische gezondheidsproblemen complex en multifactorieel zijn, en dat effectieve ondersteuning alleen kan worden bereikt door samenwerking tussen school en gezin.

Slotopmerkingen

Op basis van de reacties van ouders vormen psychische problemen een matig maar wijdverbreid fenomeen, dat zich voornamelijk manifesteert op het gebied van emotionele regulatie en aandacht. Ouders staan open voor samenwerking met de school en voor nieuwe, speelse benaderingen, maar hebben tegelijkertijd een sterke behoefte aan praktische, direct toepasbare ondersteuning. Hulpmiddelen zoals MindPlay kunnen daarom bijzonder relevant zijn, omdat ze de kloof tussen school en gezin kunnen overbruggen en helpen het psychisch welzijn van kinderen bewust te ondersteunen.

4.2.5. Overzichtstabellen en synthese

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Vergelijkende synthese van doelgroepen

Op basis van de onderzoeksresultaten is het duidelijk dat problemen op het gebied van geestelijke gezondheid vanuit het perspectief van alle onderzochte doelgroepen prominent aanwezig zijn en niet moeten worden geïnterpreteerd als randverschijnselen, maar als fenomenen die de dagelijkse onderwijspraktijk fundamenteel bepalen. Leerkrachten worden dagelijks met deze kwesties geconfronteerd, schoolbestuurders beschouwen ze als systeemuitdagingen, terwijl ouders emotionele en gedragsproblemen waarnemen bij hun eigen kinderen.

Tegelijkertijd laten de reacties van de verschillende doelgroepen een consistent patroon zien: psychische gezondheidsproblemen zijn complex van aard en beïnvloeden tegelijkertijd het emotionele, gedragsmatige en sociale functioneren. De interpretatie van deze problemen is niet gebaseerd op geïsoleerde symptomen, maar komt eerder naar voren als een multifactorieel, verweven proces waarin zowel de gezinsachtergrond, de schoolomgeving als individuele kenmerken een rol spelen.

Tegelijkertijd is een andere belangrijke bevinding die alle doelgroepen gemeen hebben, dat hoewel de herkenning van problemen op een relatief hoog niveau plaatsvindt,

Tegelijkertijd is een andere belangrijke bevinding die alle doelgroepen gemeen hebben, dat hoewel het herkennen van problemen op een relatief hoog niveau plaatsvindt, de nauwkeurige interpretatie en differentiatie van deze problemen – met name het onderscheid tussen typische ontwikkelingspatronen en klinische waarschuwingssignalen – al aanzienlijk meer onzekerheid vertoont. Dit wijst erop dat opvoeders en andere belanghebbenden over aanzienlijke ervaringskennis beschikken bij het opsporen van problemen, maar dat de diagnostische kaders en instrumenten die nodig zijn voor een diepgaandere professionele interpretatie ontbreken. Als gevolg daarvan gaat herkenning vaak niet gepaard met een duidelijke interpretatie, wat het moeilijk maakt om de juiste interventiestrategie te kiezen en het risico vergroot dat bepaalde problemen te weinig of juist te veel worden geïnterpreteerd.

Ook ontbreekt de gestructureerde set hulpmiddelen die nodig is om deze kwesties aan te pakken. Opvoeders maken doorgaans gebruik van informele, op ervaring gebaseerde methoden; de meeste instellingen beschikken niet over een gestandaardiseerd diagnostisch protocol; en ouders krijgen slechts beperkte, ongestructureerde feedback.

Op basis van de reacties ontstaat daarom een beeld van een systeem dat weliswaar inspeelt op problemen, maar gefragmenteerd functioneert en niet steunt op uniforme, gestandaardiseerde instrumenten. Deze situatie rechtvaardigt duidelijk de ontwikkeling van oplossingen die complex zijn maar toch gemakkelijk in de praktijk kunnen worden geïntegreerd, zoals die waarop het MindPlay-project zich richt.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Belangrijkste tekortkomingen en ontwikkelingsbehoeften

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de belangrijkste hiaten op systeemniveau die op basis van de onderzoeksresultaten zijn vastgesteld, de gevolgen daarvan en mogelijke ontwikkelingsrichtingen.

Gebied	Huidige situatie	Tekortkoming / probleem	Gevolgen	Gebied voor verbetering
Vroegtijdige opsporing	Leerkrachten signaleren regelmatig problemen	Er is geen gestandaardiseerd, geformaliseerd diagnosesysteem	Probleemherkenning gebeurt sporadisch, en de interventie wordt vaak uitgesteld	Speelse, gestructureerde screening en diagnostische hulpmiddelen
Gebruik van hulpmiddelen	Informele methoden (observatie, gesprek)	Gebruik van gestandaardiseerde instrumenten is gering	Geen objectieve meting, waardoor vergelijkbaarheid moeilijk	Een gebruiksvriendelijke, gestructureerde, maar toch pedagogisch georiënteerde set hulpmiddelen
Ondersteuning voor docenten	Beperkte toegang tot opleiding en professionele ondersteuning	Gebrek aan praktijkgerichte methodologische hulpmiddelen	Onzekerheid, het gevoel onvoldoende toegerust te zijn	Ingebouwde methodologische handleidingen en opleidingsmodules modules
Aanwezigheid van een specialist	In veel instellingen zijn schoolpsychologen niet beschikbaar of zijn ze beperkt beschikbaar	Tekort aan professionals	Ontoereikende of vertraagde zorg	Professioneel degelijke hulpmiddelen die ook worden gebruikt door leerkrachten

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Medewerking van ouders	Variabele kwaliteit van de samenwerking	Verschillen in communicatie en aanpak	Inconsistente ondersteuning voor het kind	Een feedback en ondersteuningssysteem waarbij ouders worden betrokken
Systeemwijde werking	Informele praktijken die variëren per instelling	Gebrek aan gestandaardiseerde protocollen	Ongelijkmatige werking, variaties in kwaliteit	Integreerbaar, schaalbaar systeem
Werkdruk van docenten	Hoge emotionele en tijdsgebonden werkdruk	Gebrek aan tijd, overbelasting	Verminderde effectiviteit en preventiepotentieel potentieel	Snel te implementeren, tijdbesparende hulpmiddelen

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Gebied	Huidige situatie	Tekortkoming / probleem	Gevolgen	Gebied voor verbetering
Preventie	De praktijk is vaak reactief	Er zijn maar weinig preventieve programma's	Problemen worden steeds erger	Speelse, preventieve ontwikkelingsinstrumenten

Interpretatie:
Uit de tabel blijkt duidelijk dat het systeem tekortkomingen vertoont, niet bij het identificeren van problemen, maar bij het gestructureerd beheren en voorkomen ervan. De ontwikkelingsrichtingen wijzen duidelijk in de richting van een reeks hulpmiddelen die tegelijkertijd de diagnostiek, de pedagogische praktijk en de werking op systeemniveau ondersteunen.

Samenvatting van de belangrijkste thema's

De onderzoeksresultaten kunnen worden samengevat aan de hand van drie hoofddimensies: de aard van de problemen, de tekortkomingen van het systeem en de vastgestelde behoeften.

Problemen:

- in de dagelijkse schoolpraktijk doen zich voortdurend problemen op het gebied van geestelijke gezondheid voor
- de problemen zijn complex en beïnvloeden tegelijkertijd het emotionele, gedragsmatige en sociale functioneren
- de gezinsachtergrond heeft een aanzienlijke invloed op de mentale toestand van kinderen

Tekortkomingen:

- Er ontbreekt een uniform, gestructureerd diagnosesysteem
- Er wordt weinig gebruik gemaakt van gestandaardiseerde instrumenten
- De toegang tot professionele ondersteuning is beperkt
- De werkwijze is vaak informeel en verschilt per instelling

Behoeften:

- Praktische, direct toepasbare educatieve hulpmiddelen
- speelse, kindgerichte benaderingen
- Doorlopende professionele ondersteuning en bijscholing
- Een gestructureerd feedbacksysteem

Co-funded by the European Union
Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Belangrijkste bevindingen (samenvatting van inzichten)

- Het systeem signaleert problemen, maar beschikt niet over gestandaardiseerde meetinstrumenten.
- Onderwijsprofessionals zijn zich zeer bewust van deze kwesties, maar hun instrumentarium is beperkt.
- De behoefte aan ondersteuning overstijgt de beschikbare professionele capaciteit.
- De huidige praktijk is meer intuïtief en ervaringsgericht dan gestructureerd en gestandaardiseerd.

4.2.6. Behoeften van gebruikers, vereistenraamwerk en aanbevelingen voor ontwikkeling

Behoeften van gebruikers

Op basis van een kwalitatieve inhoudsanalyse van de antwoorden kunnen de gebruikersbehoeften worden ingedeeld in verschillende thematische categorieën (codes). Deze categorieën komen consequent voor in de antwoorden van alle doelgroepen: leerkrachten, schoolbestuurders, professionals en ouders.

Een van de meest prominente behoeften is de behoefte aan **praktische, direct toepasbare hulpmiddelen**. Respondenten benadrukken herhaaldelijk dat ze oplossingen nodig hebben die direct in specifieke situaties kunnen worden ingezet en waarvoor geen complexe professionele training vereist is. Verschillende onderwijsprofessionals wijzen specifiek op de behoefte aan ondersteuning van het type ‘wat te zeggen, hoe te reageren’, wat duidelijk de vraag naar praktijkgerichte hulpmiddelen aantoont.

Er wordt ook sterk de nadruk gelegd op de behoefte aan **eenvoudige, gemakkelijk te begrijpen hulpmiddelen die vroegtijdige signalering ondersteunen**. Uit de reacties blijkt dat een van de grootste tekortkomingen van het huidige systeem is dat het signaleren van problemen weliswaar lukt, maar dat de juiste interpretatie van deze problemen en de beoordeling van de ernst ervan onzeker zijn. Daardoor **vinden onderwijsprofessionals het vaak moeilijk om onderscheid te maken tussen verschillende soorten moeilijkheden**, **zoals problemen die voortkomen uit speciale onderwijsbehoeften en gedragsproblemen die het gevolg zijn van levensomstandigheden of gezinsachtergrond.**

In deze context verwachten gebruikers een oplossing die **niet functioneert als een klinisch diagnostisch hulpmiddel**, maar die **vroege signalering,** gestructureerde observatie en differentiatie van problemen **ondersteunt door integratie in de pedagogische praktijk**. Een belangrijke eis is dat het hulpmiddel helpt bepalen wanneer het gepast is om een specialist in te schakelen en wanneer ontwikkeling binnen het onderwijskader voldoende is.

Uit de reacties blijkt ook een sterke vraag naar **speelse, kindgerichte benaderingen**. Zowel opvoeders als ouders geven de voorkeur aan hulpmiddelen waarmee kinderen hun emotionele toestand op een natuurlijke manier kunnen uiten en observeren, via speelse situaties.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Een ander terugkerend thema is **de behoefte aan visuele ondersteuning**, met name voor jongere kinderen. Uit de reacties blijkt duidelijk dat oplossingen op basis van visuele elementen – zoals beeldherkenning, koppelen en het herkennen van situaties – voor deze leeftijdsgroep effectiever zijn dan abstracte of op tekst gebaseerde benaderingen.

Tijdens de kwalitatieve analyse werd ook duidelijk dat gebruikers niet uitsluitend in termen van digitale oplossingen denken, maar er wel expliciet voor openstaan. Er is dan ook een groeiende vraag naar een **digitaal gebaseerd maar fysiek toegankelijk (hybride) hulpmiddel** dat de voordelen van digitale oplossingen – zoals geautomatiseerde feedback, gegevensorganisatie en schaalbaarheid – combineert met tastbare elementen die het gebruik in de klas ondersteunen. Gebruikers geven de voorkeur aan hulpmiddelen die gemakkelijk toe te passen zijn in de dagelijkse lespraktijk en flexibel kunnen worden aangepast aan verschillende situaties. Op basis hiervan lijkt het zinvol om oplossingen te ontwikkelen die niet uitsluitend in digitale vorm beschikbaar zijn, maar die indien nodig ook fysiek kunnen worden gebruikt, bijvoorbeeld in de vorm van afdrukbaar materiaal, met name voor jongere leeftijdsgroepen.

Over het algemeen wijzen de behoeften van gebruikers in de richting van een hulpmiddel dat zowel digitaal als fysiek bruikbaar is, eenvoudig en visueel is, speels is en het herkennen en interpreteren van problemen op een professioneel onderbouwde manier ondersteunt.

Verwachte functies

Op basis van een gecombineerde analyse van kwalitatieve en kwantitatieve resultaten kunnen de verwachtingen ten aanzien van het hulpmiddel worden gestructureerd rond vier kernfuncties.

1. **Functie ter ondersteuning van vroegtijdige signalering en besluitvorming**

De primaire taak van de tool is het bieden **van ondersteuning bij** niet-klinische **observatie en interpretatie** die past binnen de pedagogische praktijk. Binnen dit kader helpt de tool op gestructureerde wijze bij het identificeren van problemen, het interpreteren van de aard en ernst ervan, en ondersteunt het differentiatie. Een belangrijke functie is het bieden van begeleiding bij de volgende stappen: wanneer het gepast is om een specialist in te schakelen, en wanneer ontwikkeling met behulp van educatieve hulpmiddelen voldoende is.

2. Spelgebaseerde werking

De werking van de tool is gebaseerd op speelse interacties, die de betrokkenheid van kinderen waarborgen en aansluiten bij hun leeftijd. De spelmechanismen dienen niet alleen als motivatie, maar maken het ook mogelijk om het gedrag en de reacties van kinderen op natuurlijke wijze te observeren.

3. Gestructureerd feedbacksysteem

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

De tool biedt feedback op meerdere niveaus: enerzijds biedt het de opvoeder interpreteerbare, geordende informatie. Anderzijds maakt de digitale werking het mogelijk om feedback weer te geven in een transparant, traceerbaar en consistent formaat.

4. Eenvoudig en snel in gebruik

Een fundamentele vereiste is dat de tool in de klas kan worden gebruikt met een minimale tijdsinvestering en zonder speciale voorbereiding. Het gebruik ervan vereist geen gespecialiseerde expertise en verhoogt de werkdruk van de leerkracht niet aanzienlijk, waardoor het gemakkelijk in de dagelijkse praktijk kan worden geïntegreerd.

Ontwikkelingsvereisten

Op basis van de onderzoeksresultaten kunnen de volgende specifieke ontwikkelingsvereisten worden geformuleerd:

- een structuur op basis van eenvoudige, korte reeksen vragen (afhankelijk van de leeftijd)
- overwicht van visuele elementen (afbeeldingen, situaties, pictogrammen)
- een formaat dat ook voor jonge kinderen geschikt is
- spelachtige mechanismen (bijv. combineren, herkennen, selecteren)
- aanduiding van het type en de ernst van de problemen
- een structuur die differentiatie ondersteunt
- uitvoer die voor docenten gemakkelijk te interpreteren is
- minimale tijdsinvestering vereist
- systeem dat draait op een digitaal platform (met geautomatiseerde feedback)
- fysiek toegankelijk formaat (afdrukbare, uitknipbare elementen)
- Combinatie van digitaal en offline gebruik
- Integratie in de klasomgeving
- Functie ter ondersteuning van vroegtijdige signalering (niet-klinisch)
- indicatoren ter ondersteuning van de besluitvorming (pedagogische ondersteuning versus inschakeling van een specialist)

Aanbevelingen voor de ontwikkeling van MindPlay

Op basis van de onderzoeksresultaten is het van het grootste belang om bij de ontwikkeling van MindPlay de nadruk te leggen op de praktische behoeften van leerkrachten. De tool kan alleen effectief zijn als deze niet als een extra taak wordt ervaren, maar organisch wordt geïntegreerd in de dagelijkse lespraktijk.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.

Het aanbieden van training en professionele ondersteuning is eveneens cruciaal. Hoewel de tool op zichzelf bruikbaar moet zijn, wordt de effectieve toepassing ervan aanzienlijk verbeterd wanneer leerkrachten praktijkgerichte voorbereiding krijgen.

Een van de belangrijkste conclusies van het onderzoek is dat de te ontwikkelen tool eenvoudig, praktisch, digitaal ondersteund en fysiek toegankelijk moet zijn. Er tekent zich een hybride oplossing af die is gebaseerd op korte, visueel gepresenteerde vragenlijsten en waarmee de toestand van kinderen op een speelse manier kan worden beoordeeld.

Het is van het grootste belang dat het instrument niet functioneert als een klinisch diagnostisch hulpmiddel, maar veeleer als een systeem dat past in de pedagogische praktijk en vroegtijdige signalering ondersteunt. Binnen dit kader helpt het bij het interpreteren van de aard en ernst van problemen, ondersteunt het de identificatie van diverse moeilijkheden en biedt het houvast bij de afweging wanneer een specialist moet worden ingeschakeld en wanneer onderwijsondersteuning voldoende is.

MindPlay is dus niet louter een hulpmiddel, maar een ondersteuningssysteem dat de kloof overbrugt tussen de pedagogische praktijk en de professionele benadering van geestelijke gezondheid.

Co-funded by the European Union

Medegefinancierd door de Europese Unie. De standpunten en meningen die hierin worden weergegeven, zijn uitsluitend die van de auteur(s) en komen niet noodzakelijkerwijs overeen met die van de Europese Unie of de Stichting voor de Ontwikkeling van het Onderwijssysteem (FRSE). Noch de Europese Unie, noch de FRSE kan hiervoor verantwoordelijk worden gehouden.