

**Invloed van Gezinssituatie en Mate van Culturele Sensitiviteit op de
Werkzaamheid van SEL-Interventies Tijdens de Voorschoolse Leeftijd:
Een Systematische Literatuurreview**

Student: Lieke Spenkelink (s3506886)

Begeleider: Erica Kamphorst

2e beoordelaar: Anoek Sluiter-Oerlemans

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

Abstract

Background: Social-emotional skills are of great importance in today's society. There are different types of social learning interventions (SEL), but it is not yet clear whether the family situation influences the effectiveness of the intervention, and to what extent the interventions are culturally sensitive.

Methods: For this systematic review, the databases ERIC, PsycINFO and Medline were searched. In addition, a reference search and the snowball method were used. The search was conducted on April 16, 2022. Studies regarding SEL intervention with children from zero to five years old were included, looking at interventions at different levels (Tier 1,2,3). A second assessor was used during the screening process. The studies were analyzed based on thematic analysis.

Findings: Out of 2814 results, 20 studies were eligible, examining 18 different SEL interventions. There are various interventions for children up to five years of age, where the intervention is based on different theories. The theory had little or no influence on the effect size of the intervention. In the included studies it became clear that the family situation can influence the efficacy, but this has not yet been well studied in the majority of the interventions. In addition, it can be concluded that too little research has been done on the degree of cultural sensitivity in SEL interventions. Therefore it is unclear whether the interventions are effective for a diverse range of children with different cultural backgrounds.

Interpretation: Future research in SEL interventions should focus more on the influence of family situations. With the emergence of multiple cultures due to the arrival of migrants in today's society, it is of great importance to learn more about the sensitivity of cultural background to the effectiveness of a SEL intervention.

Invloed van Gezinssituatie en Mate van Culturele Sensitiviteit op SEL-Interventies Tijdens de Voorschoolse Leeftijd: Een Systematische Literatuurreview

De voorschoolse leeftijd (van 2,5 tot 4 jaar) vertegenwoordigt een fase met verschillende uitdagingen voor kinderen. Zo krijgen kinderen te maken met minder zorg van de ouders en moeten ze relaties aangaan met leeftijdsgenoten en leerkrachten op de kleuterschool (Huber et al., 2019). Het is een ontwikkeling waarbij het beheersen van emoties en empathie voor anderen een grote rol speelt (CASEL, 2019). In het onderzoek van Epstein (2009) komt naar voren dat het verwerven van sociaal-emotionele vaardigheden één van de belangrijkste ontwikkelingstaken is, aangezien dit in grote mate de vorming tot volwassene bepaald. Het blijkt dat de meerderheid van de kinderen sociale en emotionele vaardigheden ontwikkelt door te observeren en interacteren met leeftijdsgenoten in de kleuterjaren (Martinez et al., 2021). Het ontwikkelen van deze vaardigheden is van groot belang, sterke vaardigheden op sociaal-emotioneel gebied worden namelijk ook in verband gebracht met een aantal competenties die in de huidige maatschappij nuttig zijn. Als eerste zorgt het voor meer academisch succes, waarbij de kinderen een positieve houding ten opzichte van de school hebben en daarnaast geeft het de kinderen een bevorderlijke motivatie (Birch & Ladd, 1997). Verder zorgen sociale emotionele vaardigheden voor positievere interacties met leeftijdsgenoten en docenten (Engle et al., 2010). In lijn met dit onderzoek tonen Cohen en Kauffman (2005) aan dat het sociaal-emotioneel leren (SEL) als voorspeller kan worden gebruikt bij psychosociale veranderingen. Tevens is het een belangrijke factor bij het voorkomen van academische problemen, psychische stoornissen en psychosociale conflicten. Kinderen die achterblijven in het ontwikkelen van SEL-vaardigheden lopen dan ook een verhoogd risico op academische, sociale en gedragsmatige problemen (Denham et al., 2003). Wanneer er sprake is van een gebrek aan de benodigde vaardigheden in de voorschoolse periode, is het bevorderen van sociale en emotionele vaardigheden van cruciaal belang (Martinez et al., 2021). Hierbij kunnen SEL-interventies een positief effect geven aan kinderen, waarbij de vaardigheden worden bijgebracht die noodzakelijk zijn om te kunnen functioneren in de samenleving (Ervin, 2018).

Theoretisch Kader

Zoals hierboven wordt beschreven wordt het SEL in de voorschoolse leeftijd als erg belangrijk beschouwd, hierdoor is het van belang om het construct SEL te onderbouwen. Dit kan worden gedaan aan de hand van een theoretisch raamwerk wat in meerdere onderzoeken naar voren komt (Denham et al., 2010; Denham et al., 2012; Denham et al., 2014). Bij dit

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

theoretisch kader wordt gekeken naar de invloed van verschillende SEL-taken op de ontwikkeling van sociale competentie bij voorschoolse kinderen. Overgangen van de ene naar de andere ontwikkelingsperiode hangen samen met nieuwe SEL-taken, daarnaast is een overgang ook gebaseerd op de prestaties van taken uit eerdere periodes (Denham et al., 2010). Tijdens de voorschoolse kinderjaren zijn SEL-vaardigheden gebaseerd op het behouden van een positieve betrokkenheid bij de fysieke en sociale omgeving, het kunnen omgaan met emotionele en cognitieve eisen en als laatste het onderhouden van een goede sociale interactie met leeftijdsgenoten en volwassenen (Denham et al., 2012). Het model bestaat uit verschillende niveaus met elk weer specifieke competenties. In het hoogste niveau wordt gekeken naar het succes van de bereikbare persoonlijke en interpersoonlijke doelen (Denham & Brown, 2010). Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen drie onderdelen, namelijk de relatie van het individu in een groep, de relatie tussen leeftijdsgenoten, ouders en het kind en als derde de mate van zelfeffectiviteit. Een niveau lager gaat het over de specifieke sociale en emotionele vaardigheden die gericht zijn op het behouden van positieve betrokkenheid en zelfregulatie. Hiernaast wordt er in dit niveau aandacht gegeven aan het verwerven van een positieve relatie met leeftijdsgenoten. Het laagste niveau heeft betrekking op de individuele competenties van het kind. Het zijn specifieke SEL-vaardigheden, gedragingen en motivaties die deel uitmaken van de reflectievaardigheden van het kind zelf, namelijk het sociaal bewustzijn, zelfregulering, verantwoorde besluitvorming, sociale vaardigheden en zelfbewustzijn (Denham et al., 2012). CASEL (2012) definieert deze vijf competenties als het belangrijkste voor de SEL-ontwikkeling, aangezien deze competenties een aanmerkelijke bijdrage leveren aan een effectieve interactie van het kind (Denham & Brown, 2010). Het model kan worden toegepast in verschillende omgevingen, namelijk in de context met leeftijdsgenoten, ouders en met leerkrachten.

Interventies Sociale Emotionele Vaardigheden

Er zijn verschillende soorten interventies om de sociale en emotionele vaardigheden te verbeteren. In deze review gaat het over SEL-interventies. Meerdere onderzoeken concluderen dat SEL-interventies in het kader van Early Childhood Education and Care (ECEC) positief bijdragen aan een gezonde ontwikkeling van kleuters (Blewitt et al., 2021).

De diverse SEL-interventies zijn op verschillende theorieën gebaseerd (McClelland et al., 2017). Ten eerste zijn er interventies met fantasiespel, waarbij de nadruk ligt op het beoefenen van sociale rollen tijdens het spelen. Bij het spelen van sociale rollen wordt er vooral gefocust op de cognitieve regulatie van kinderen. Dit betekent dat er veel rekening

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

wordt gehouden met het reguleren van gedachten, gevoelens en gedrag tijdens het spel. Dwangtheorie interventies leggen de focus op het ontwikkelen van capaciteiten van leerkrachten en ouders. Zo is het belangrijk om als ouder te weten hoe je je kinderen kan helpen om intense emoties te de-escaleren en te kijken naar passend gedrag. Onderzoek van Webster-Stratton et al. (2001) heeft aangetoond dat interventies gericht op modellering en klasmanagement ervoor zorgen dat kinderen grote winst kunnen behalen met betrekking tot emotieregulatie en sociale competentie en eventuele gedragsproblemen afnemen. Als derde zijn de interventies gericht op de cognitieve gedragstheorie bedoeld om een bepaalde vaardigheid onder de knie te krijgen. Dit heeft betrekking op allerlei uitvoerende functies, waaronder cognitieve flexibiliteit, werkgeheugen, metacognitie en remmende controle. Interventies vanuit deze theorie kunnen zich focussen op cognitieve muziek- en bewegingsspelletjes, zoals het maken van geluid met behulp van instrumenten of spellen waarbij ze meer controle krijgen over hun eigen gedrag en gedachtes. Tijdens de interventies wordt gebruik gemaakt van reflectietraining, waarbij de kinderen leren te reflecteren op hun eigen gedachten, terwijl ze een taak voltooien. Hier komen de SEL-vaardigheden meer naar voren (McClelland et al., 2017). Uit onderzoek is gebleken dat kinderen een SEL-taak beter uitvoeren, wanneer er gebruik werd gemaakt van reflectietraining (Razza et al., 2015). Andere interventies zijn daarentegen meer gebaseerd op de sociale leertheorie, waarbij er wordt gekeken naar de manier waarop kinderen sociale signalen interpreteren en hoe ze reageren op sociale uitdagingen. Hierbij worden sociale en emotionele vaardigheden expliciet aangeleerd met behulp van klassikale speelsessies (McClelland et al., 2017).

SEL-interventies kunnen beschreven worden binnen drie verschillende niveaus, dit wordt gedaan aan de hand van het respons op interventiemodel voor sociaal en emotioneel leren (Blewitt et al., 2021). Het model wordt ingezet in voorschoolse en schoolse omgevingen bij (preventie van) problemen binnen de sociale-, emotionele- en gedragsdomeinen (Greenberg et al., 2017). Het is een model wat ervoor zorgt dat de interventie zo goed mogelijk aansluit op de behoeften van het kind. In het eerste niveau (Tier 1) van het interventiemodel staan programma's centraal die voor alle kinderen geschikt zijn. Het zijn interventies die een proactieve en preventieve aanpak hebben met betrekking tot het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden. Wanneer deze interventies bij een kind niet tot voldoende resultaten leidt, kan er worden overgestapt naar een interventie op het tweede niveau (Tier 2). In dit niveau zijn er gerichte programma's die het vergroten van geestelijke gezondheidsproblemen proberen te voorkomen. Hierbij wordt vaak de nadruk

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

gelegd op het probleem wat reeds aanwezig is (Blewitt et al., 2021). Deze interventie kan worden toegepast in zowel kleine als grote groepen, aanvankelijk van het aantal leerlingen met dezelfde problemen. Als laatste is er het derde niveau (Tier 3), waarbij de kinderen intensieve individuele hulp krijgen. Macklem (2011) benoemt dat de kinderen die terechtkomen in dit derde niveau vaak kenmerken van geestelijke gezondheids- en ontwikkelingsproblemen vertonen.

Gezinssituatie

SEL-interventies worden ook vaak in de thuissituatie uitgevoerd. Wanneer dit het geval is staan andere kernpunten centraal dan wanneer het op school wordt uitgevoerd. Zo gaat het in het gezin vooral over het koesteren van de opvoedingsvaardigheden, zoals communicatie, reactievermogen, beheer en toezicht op het gedrag van de kinderen en ondersteuning voor het leren van kinderen (Greenberg et al., 2017). Het belang van het gebruik van SEL-interventies in verschillende contexten is van belang. Het onderzoek van McClelland et al. (2017) suggereert namelijk dat een interventie effectiever is wanneer kinderen de kans krijgen om zowel in de thuissituatie als in een voorschoolse setting aan hun sociale vaardigheden te kunnen werken. Uit de review van McClelland et al. (2017) is gebleken dat een groot deel van de SEL-interventies verschillende gezinscomponenten bevat. Zo wordt het ouders geleerd hoe ze hun kinderen kunnen helpen om de SEL-vaardigheden te ontwikkelen. Tevens wordt tijdens de interventie aan ouders laten zien hoe het tonen van bepaalde vaardigheden ervoor kan zorgen dat kinderen het gewenste gedrag zullen vertonen (McClelland et al., 2017). Echter weten we niet of deze gezinscomponenten van interventies effectief zijn bij verschillende gezinnen, aangezien de manier van leven op micro-, meso-, exo-, macro-, en chrononiveau kan verschillen. Vanuit de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner blijkt dat deze niveaus in wisselwerking staan met elkaar en elkaar beïnvloeden in allerlei aspecten van het leven (Bronfenbrenner, 1992). Dit komt ook deels naar voren in het onderzoek van Uygun en Kozikoglu (2019), zij concluderen namelijk dat er significante relaties optreden bij de interactie tussen ouder en kind wanneer het gaat over sociale en emotionele competenties. Dit is belangrijk om te beseffen, aangezien de omgeving van een kind voor een deel bepaald in hoeverre SEL-vaardigheden worden ontwikkeld (McClelland et al. 2017).

Een gezinssituatie wat van groot belang kan zijn voor het ontwikkelen van de sociaal-emotionele vaardigheden is de sociaaleconomische status (SES). Een lage SES wordt namelijk in verband gebracht met lagere sociale competentie (Iversen & Holsen, 2008) en

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

lagere academische prestaties (Evans & Rosenbaum, 2008). Kinderen die opgroeien in een gezin met een lage SES lopen meer risico op mentale en fysieke gezondheidsproblemen en blijken minder tevreden te zijn over hun leven (Clinton et al., 2015). Daarnaast zijn er verschillende uitdagingen voor gezinnen met een lage SES met betrekking tot interventies, zo beschikken deze gezinnen vaak over weinig middelen om het te financieren of om hulp te vragen. Tevens is er een grote kans op negatieve ervaringen met de overheid of een ander professioneel bureau, waardoor er minder vertrouwen in de interventie kan zijn (Leijten et al., 2017). Het onderzoek van McClelland et al. (2017) suggereert dat er twee mogelijke uitkomsten zijn van een SEL-interventie bij kinderen uit verschillende gezinssituaties. Kinderen uit een gezin met een lage SES zouden wat betreft de compenserende hypothese meer profiteren van SEL-interventies, omdat zij meer ruimte voor verbetering hebben. Daarentegen voorspelt de hypothese gebaseerd op het Mattheuseffect dat kinderen uit hoge SES-gezinnen meer baat bij een SEL-interventie hebben, aangezien zij beter kunnen profiteren van leermogelijkheden en meer hulpmogelijkheden hebben. Professionals streven ernaar om gezinsgerichte interventies toe te passen, waardoor gezinnen met een lage SES net zoveel betrokken worden als de welvarende gezinnen (Gardiner & French, 2011). Echter is er nog weinig bekend over de manier waarop een gezinssituatie de werkzaamheid van SEL-interventies kan modereren.

Culturele Sensitiviteit

Uit onderzoek van Gardiner en French (2011) blijkt dat het toepassen van gezinsgerichte interventies bij mensen met verschillende culturele achtergronden door professionals als een uitdaging wordt gezien. Een cultuur heeft een significantie invloed op alle aspecten van de ontwikkeling van de identiteit van een individu. Het is gebleken dat professionals vaak niet weten hoe ze dit in interventie-praktijken kunnen integreren (Garcia Coll & Magnuson, 2000). In het onderzoek van Gardiner en French (2011) komt naar voren dat de huidige wetenschap het belang van culturele sensitiviteit bij vroegtijdige interventies benadrukt, echter is het onbekend hoe dit tot uiting komt in de SEL-interventies. Volgens Lynch (1992) staan drie cruciale componenten centraal wat betreft culturele sensitiviteit, waaronder culturele zelfbewustheid, wat inhoudt dat iemand zich bewust is van zijn/haar cultuur en wat dat met zich meebrengt. Als tweede component staat het zoeken van cultuurspecifieke kennis centraal. En als laatste het verwerven van vaardigheden die nodig zijn om succesvolle interacties aan te gaan met verschillende mensen. De meeste professionals zijn zich bewust van hun eigen vooroordelen, waardoor ze vaak

cultuurspecifieke informatie opzoeken en vaardigheden verwerven die interculturele interacties het best mogelijk kunnen maken (Gardiner & French, 2011). Zo zorgen de meeste professionals ervoor dat ze de cliënten in zijn of haar norm laten en worden culturele conflicten uitgesproken. Het is daarbij belangrijk om de waarden en normen van een cultuur te begrijpen. Uit hetzelfde onderzoek is gebleken dat professionals de juiste trainingen en middelen nodig hebben, waardoor ze zelfvertrouwen kunnen ontwikkelen met betrekking tot culturele sensitiviteit. Dit zorgt uiteindelijk voor het bereiken van verbeterde ervaringen bij gezinnen tijdens de interventie, waardoor de kinderen zich beter kunnen ontwikkelen tijdens het interventie-programma.

Uit bovenstaande bespreking van het begrip culturele sensitiviteit is gebleken dat het van groot belang is dat er aandacht wordt geschonken aan de culturele sensitiviteit tijdens gezinsgerichte interventies. Professionals kunnen hierin een grote rol spelen, maar in het interventieprogramma kan culturele sensitiviteit ook worden meegenomen. Wanneer een interventie cultureel sensitief is, betekent dit dat er aandacht wordt geschonken aan de diversiteit en dynamiek van culturele fenomenen in de maatschappij. Zo moeten de werkzame elementen van een interventie gebaseerd zijn op de beoogde cultuur (Gjersing et al., 2010). Wanneer een interventie gebaseerd is op een bepaalde bevolkingsgroep, kan het niet zomaar worden overgenomen door mensen uit andere landen (Wang et al., 2006). Dit biedt namelijk geen garantie voor de validiteit en betrouwbaarheid van de interventie. Om het risico op bevooroordeeldheid te verminderen is interculturele aanpassing van groot belang (Herdman et al., 1998). Bij de aanpassing is het belangrijk om te kijken naar de setting, tijd en taal waarin de interventie is ontwikkeld en daarnaast is het van belang om te weten hoe het moet worden toegepast.

Huidig Onderzoek

Eerdere systematische reviews over SEL-interventies richtten zich op de werkzaamheid van verschillende soorten interventies (Barnes et al., 2018; Blewit et al., 2021). Barnes et al. (2018) concludeerde dat er bewijs was voor de werkzaamheid van de interventies in het vergroten van de sociale competentie bij voorschoolse kinderen. Een SEL-interventie kan een veelbelovende benadering zijn om het sociaal en gedragsmatige functioneren van kinderen te versterken (Blewitt et al., 2021). Vernieuwend aan het huidige onderzoek ten opzichte van bovenstaande reviews is dat zij nog niet specifiek naar culturele sensitiviteit en verschillende gezinssituaties hebben gekeken. Daarom is het doel van dit onderzoek om meer informatie over SEL-interventies in kaart te brengen. De studies worden ingedeeld aan de

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

hand van de verschillende theorieën, niveaus en er wordt gekeken naar de effectgrootte van de SEL-interventie. Naast bovenstaande wordt er meer inzicht gecreëerd over wat er bekend is over de mate van culturele sensitiviteit in een SEL-interventie en de invloed van de SES op de interventie. Voor veel partijen is het belangrijk om een helder overzicht te hebben van werkzame interventies voor sociale en emotionele vaardigheden. Denk hierbij bijvoorbeeld aan ouders, hulpverleners, leerkrachten en makers van interventies. Voor de maatschappij is het van belang om te onderzoeken of de interventies over sociale en emotionele vaardigheden ook werkzaam zijn bij gezinnen met verschillende SES. Het zou kunnen dat kinderen uit lage SES-gezinnen minder profiteren van SEL-interventies dan kinderen uit gezinnen met een hoge SES, waardoor de interventies ook rekening zouden moeten houden met deze verschillende groepen mensen. Uiteindelijk is er op dit moment te weinig bekend in welke mate de interventies effectief zijn bij gezinnen met verschillende SES, daarom wordt er in dit onderzoek gekeken in hoeverre de gezinssituatie invloed heeft op de werkzaamheid van een SEL-interventie. Als tweede is het van maatschappelijk belang om te weten of de interventies gericht op sociale vaardigheden cultureel sensitief zijn. Uit onderzoek blijkt namelijk dat interventie inspanningen waarschijnlijk worden ondermijnd, wanneer interventies niet zijn gericht op een duidelijk begrip van de cultureel-contextuele realiteit of sterke punten van een gezin (McNamara et al., 1999). Het is daarom belangrijk om te weten welke SEL-interventies cultureel sensitief zijn.

Concluderend staan er in dit onderzoek drie vragen centraal. De eerste onderzoeksvraag luidt: Welke SEL-interventies zijn er voor kinderen tijdens de voorschoolse periode? De tweede vraag luidt: In welke mate heeft de gezinssituatie van kinderen uit de voorschoolse periode invloed op de werkzaamheid van de interventie? En tot slot de derde vraag: In welke mate zijn de SEL-interventies voor kinderen tijdens de voorschoolse periode cultuur sensitief?

Methode

Protocol

Bij dit systematische literatuuronderzoek is gebruik gemaakt van de richtlijnen die uitgezet zijn in de Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page et al., 2021).

Zoekstrategie

Het literatuuronderzoek is uitgevoerd binnen de literatuur databases ERIC, PsycInfo en Medline. De volgende zoektermen zijn gebruikt om studies te vinden: (intervention OR

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

programme* OR curricul* OR treatment OR therapy OR ‘behavior intervention’), AND (‘early learning’ OR preschool OR ‘pre school’ OR ‘child-care’ OR kindergarten OR ‘day care’ OR daycare) AND (‘social skill*’ OR ‘social interaction’ OR ‘social development’ OR ‘social learning’ OR ‘emotion* learning’ OR ‘social-emotional learning’ OR ‘socioemotional’ OR ‘social and emotional learning’ OR ‘SEL’ OR ‘emotional skill*’). Deze zoektermen moesten voorkomen in de titel, samenvatting of trefwoorden van de studies. Voor de drie zoekmachines is de zoekslag op dezelfde manier gebruikt. Deze termen zijn tot stand gekomen door het gebruik van thesaurus ERIC (EBSCOhost, z.d.). Daarnaast zijn er termen deels overgenomen van eerdere reviews naar SEL-interventies (Barnes, 2018; Blewitt, 2021; Hurley, 2012). Op 16 april 2022 is deze zoekopdracht uitgevoerd.

Er zijn nog twee andere methodes gebruikt om het aantal zoekresultaten te verbeteren. Ten eerste werd er gebruik gemaakt van een zoektocht op de website van CASEL, wat een organisatie is die de SEL-interventies publiceert. Ten tweede werd er gebruik gemaakt van de sneeuwbalmethode, dit hield in dat er naar referenties van reviews werd gekeken, waarbij er werd gezocht naar relevante studies over SEL-interventies.

Inclusie- en Exclusiecriteria

Studies werden geïncludeerd als ze over een SEL-interventie gingen tijdens de voorschoolse periode. De interventies zijn uitgevoerd in een voorschoolse omgeving of een kinderdagverblijf, waarbij de interventies zijn uitgevoerd door bevoegd personeel. Dit is personeel die duidelijke instructie heeft gekregen over hoe de interventie moest worden toegepast. Daarnaast werden studies geïncludeerd wanneer er gebruik werd gemaakt van een gerandomiseerd gecontroleerd onderzoek of een experimenteel- of quasi-experimenteel onderzoeksdesign. Er werd gekeken naar kinderen van nul tot en met vijf jaar waarbij de sociale en emotionele vaardigheden werden beoordeeld in de studies. Onder de sociale en emotionele vaardigheden werden de individuele competenties van het kind bedoeld uit het onderzoek van Denham et al. (2012). Deze vaardigheden werden voorafgaand aan de interventie en naderhand gemeten. De deelnemers van de SEL-interventie hoefden naast de leeftijd (0-5) niet te voldoen aan bepaalde kenmerken. De studie werd geïncludeerd wanneer er sprake was van Tier 1, 2 of 3, wat betekende dat zowel de algemene interventies als de intensievere individuele interventies werden geïncludeerd. Verder werden alleen studies geïncludeerd die zijn geschreven in het Engels, zijn getoetst door vakgenoten (peer-reviewed), beschikbaar zijn in volledige tekst, gepubliceerd zijn in een wetenschappelijk tijdschrift en tot slot na het jaar 1980 en voor 16 april 2022 zijn gepubliceerd. Studies die niet onder de

inclusiecriteria vielen werden uitgesloten van deze review.

Procedure en Interbeoordelaarsovereenstemming

Na de eerste zoekslag kwamen 2814 studies naar voren. Vervolgens moesten de duplicaten uit de databases verwijderd worden en werden de overige studies handmatig geanalyseerd aan de hand van de titel en de samenvatting. Hierbij werd gebruik gemaakt van het internetprogramma Rayyan (Quzzani et al., 2016). Naderhand vond een volledige tekstanalyse plaats bij de overgebleven studies, waardoor uiteindelijk de juiste studies over SEL-interventies werden meegenomen. Het onderzoek is uitgevoerd door één reviewer, maar om inzicht te krijgen in de betrouwbaarheid van het screeningsproces werd er tijdens het screenen van studies gebruik gemaakt van een tweede beoordelaar. Twee onderzoekers beoordeelden onafhankelijk de titels en samenvattingen van 20% van het totaal aantal resultaten. De inconsistenties werden besproken totdat consensus was bereikt. Hetzelfde proces gebeurde bij de volledige tekstanalyse en het kwaliteitsassessment. De mate van overeenstemming werd berekend met behulp van Cohen's Kappa, hierbij werd de overeenstemmingsmaat duidelijk tussen twee beoordelaars waarbij gecorrigeerd werd voor toeval (Cohen, 1968). De waarden van Kappa werden geïnterpreteerd, waarbij (.21-.40) een matige overeenkomst was, (.41-.60) een redelijke, (.61-.80) een voldoende tot goed en als laatste (.81-1.0) een bijna perfecte overeenkomst.

Data Analyse

Bij dit literatuuronderzoek werden verschillende gegevens uit de studie gehaald. Er werd een thematische analyse uitgevoerd bij de gevonden studies. Dit is een methode waarbij gegevens van onderzoeken geordend en beschreven kunnen worden, waardoor gemeenschappelijke of overkoepelende thema's, ideeën en patronen worden geïdentificeerd (Braun & Clarke, 2006). Er werd allereerst gekeken naar de theoretische achtergrond van de SEL-interventie, de opbouw van het curriculum, de focus en de effectgrootte van de interventie. Vervolgens werd er gekeken waar het onderzoek heeft plaatsgevonden en in welke setting dit was. Om antwoord te kunnen krijgen op de vragen was het ook van belang om meer te weten over de afkomst van de participanten en hun gezinssituatie. Er werd gekeken naar de verschillende SEL-interventies en er werd beschreven in hoeverre ze cultureel sensitief waren en in hoeverre de gezinssituatie van invloed was op de werkzaamheid van de interventie. Er werd gecontroleerd of de interventie componenten bevatte waarvan de mate van culturele sensitiviteit werd beschreven of beoordeeld (Lynch, 1992). Om de vraag over de gezinssituaties te kunnen beantwoorden is er gekeken of er wat

over de situatie van het gezin werd benoemd in de studies en daarna werd er gekeken of dit invloed had op de werkzaamheid van de SEL-interventie.

Kwaliteitsassessment

Om de kwaliteit van de studies te beoordelen is gebruik gemaakt van de Checklist for Assessing the Quality of Quantitative Studies (Kmet et al., 2004). Dit is een instrument dat specifiek is ontwikkeld voor het evalueren van de kwaliteit van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. De checklist bestaat uit 14 items voor kwantitatieve studies en 10 items voor kwalitatieve studies. Elk criterium had vier mogelijke opties, namelijk 'ja=2', 'gedeeltelijk=1', 'nee=0' en tot slot niet van toepassing. Wanneer een criteria niet van toepassing was werd deze uitgesloten van de samenvattende score. Studies werden niet uitgesloten uit deze review vanwege de kwaliteit. Voor kwantitatieve studies waren scores $\geq .72$ van goede kwaliteit en werden studies gedefinieerd als voldoende met een score van $\leq .55$. Tot slot werd dit proces ook uitgevoerd door een tweede beoordelaar bij 20% van de overgebleven studies, hierbij werden de scores met elkaar vergeleken.

Resultaten

Na de eerste zoekslag kwamen 2814 studies naar voren. De 844 duplicaten werden uit de databases verwijderd en vervolgens werden de overige studies handmatig geanalyseerd aan de hand van de titel en de samenvatting. Wanneer deze studies niet voldeden aan de inclusiecriteria werden de studies geëxcludeerd. Naderhand vond een volledige tekstanalyse plaats bij de overgebleven studies, waardoor uiteindelijk de juiste studies over SEL-interventies werden meegenomen. Er werd gekeken naar de mate van overeenstemming tussen twee beoordelaars. Cohen's Kappa betreffende de abstract screening was .66 en bij de full-tekst screening .81. Uiteindelijk zijn er 20 studies meegenomen. De resultaten van het screeningsproces zijn weergegeven in Figuur 1. Hier staat ook beschreven waarom andere studies werden geëxcludeerd.

Algemene Kenmerken Geïnccludeerde Studies

De algemene kenmerken van de 20 studies die geïnccludeerd zijn bij deze systematische literatuurreview zijn weergegeven in Tabel 1. In Tabel 2 staan verdere kenmerken van de studies die belangrijk zijn voor het beantwoorden van de deelvragen over de mate van culturele sensitiviteit en de invloed van de gezinssituatie op de SEL-interventie. De 20 studies bevatten totaal 18 verschillende SEL-interventies.

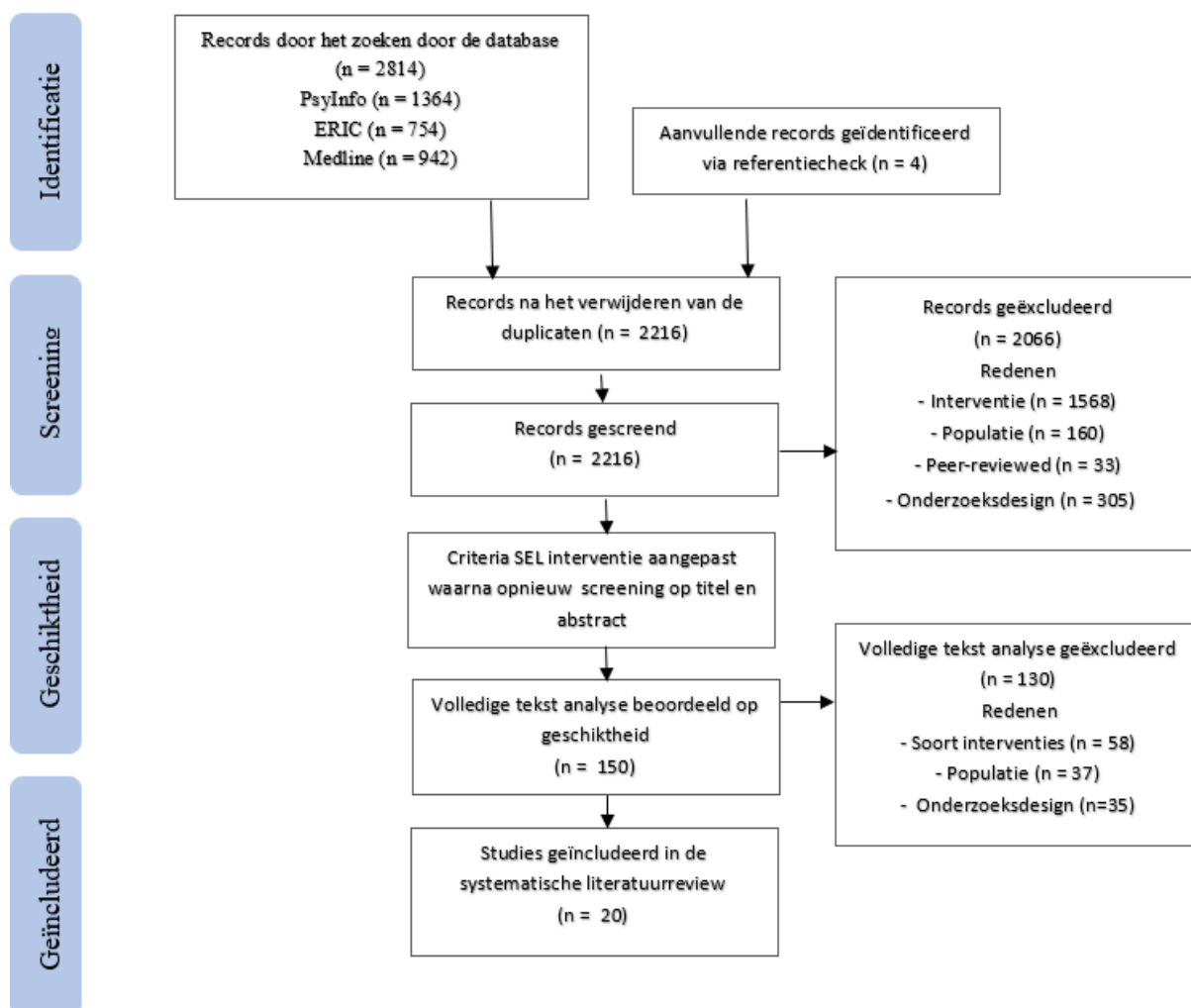
De hoeveelheid participanten van de studies liep uiteen van 19 tot 1634, waarbij de leeftijd varieerde van 3 tot 5,5 jaar. De SEL-interventie werd in 25% van de gevallen door

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

leerkrachten en ouders samen uitgevoerd, terwijl bij de overige 75% de interventie alleen werd uitgevoerd door de leerkracht. De helft van de interventies waren gericht op de hele groep kinderen (Tier 1), 10% van de SEL-interventies zaten in Tier 2 wat betekent dat het interventies zijn gericht op kinderen die al eerste signalen vertonen van sociale-, emotionele- of gedragsproblemen. Er waren ook een aantal interventies die zowel binnen Tier 1 als 2 werden aangeboden, namelijk 30% en de overige studies zijn ontwikkeld voor Tier 1, 2 en 3. Met behulp van de Quaysyst-tool is de kwaliteit van de studies berekend, hieruit is gekomen dat veertien studies beoordeeld worden met een voldoende, terwijl bij zes studies de kwaliteit als goed wordt beschouwd, dit is weergegeven in Tabel 1. Bij het kwaliteitsassessment betrof de Cohen's Kappa .60, dit kan worden beschouwd als een redelijke overeenkomst.

Figuur 1

Flow diagram van studies geïncludeerd in de review



SEL-Interventies

Er zijn achttien verschillende SEL-interventies naar voren gekomen bij deze zoekslag. De studies onderzochten verschillende benaderingen om de SEL-vaardigheden van de kinderen te verbeteren. De verschillende interventies hadden andere focuspunten en een andere opbouw, deze worden weergegeven in Tabel 1.

De onderzochte SEL-interventie zijn in te delen bij verschillende theorieën. Van de twintig studies waren zes studies gebaseerd op de sociale leertheorie [8,9,10,14,17,18]. In de studies kwam naar voren dat de informatieverwerking van het kind centraal staat, waarbij het informatief spelen, het maken van oogcontact en bewegen belangrijk is. Bij de studie over het Positive Action programma beweerden de onderzoekers dat de informatieverwerking van het kind van groot belang is, maar daarnaast was het ontwikkelen van zelfeffectiviteit erg belangrijk. Pas wanneer dat is ontwikkeld kunnen kinderen gedragsverandering laten zien, dit werd niet in de andere programma's over de sociale leertheorie benoemd. Een ander punt wat vanuit de sociale leertheorie naar voren kwam in het Positive Action programma is dat de leerling nauwkeurig moest leren omgaan met omgevingssignalen [18]. Naast de sociale leertheorie is de Sunshine Circles interventie ook gebaseerd op de gehechtheidstheorie, waardoor de interventie zich richt op de verbindingen met leeftijdsgenoten en leerkrachten [17]. Wanneer er gekeken werd naar de effectgroottes bij deze studies, waren er twee studies met een zeer groot effect [9,17], drie een middelgroot effect [8,14,18] en één een klein effect [10].

Van de overgebleven dertien studies waren zes studies grotendeels gebaseerd op cognitieve gedragstheorie [2,3,6,16,19,20]. De kenmerken van de interventies die in de studies werden onderzocht kwamen redelijk overeen, ze streven namelijk dat de kinderen doormiddel van de SEL-interventie beter om kunnen gaan met eventueel negatieve gedachten en gevoelens over zichzelf en/of de context waarin ze leven. In twee van de zes studies met interventies over de cognitieve gedragstheorie werd er gesproken over verschillende methodes die werden uitgevoerd met bijpassende oefeningen. Zo werd er tijdens de interventie van Coping Power Universal gebruik gemaakt van token economy, het stellen van doelen, zelfbeheersingstechnieken en ontspanning [3]. Terwijl er bij de interventie I Can Problem Solve alleen maar gebruik werd gemaakt van oefeningen over probleemoplossende en cognitieve processen [6]. De cognitieve gedragstheorie kon ook in combinatie worden gebruikt met de dwangtheorie, dit gebeurde bij de studie over het interventieprogramma You Can Do It [20]. De focus van deze interventie lag op het ontwikkelen van capaciteiten van de

leerkracht. Hierbij was het streven om de leraar in staat te stellen om de SEL-concepten te generaliseren bij nieuwe situaties. Het was de bedoeling dat de leerkrachten na afloop van de interventie wisten hoe ze het beste een SEL-taak konden geven aan de leerlingen. Hierbij stond het geven van gedragsspecifieke feedback centraal, waardoor de leerlingen aan het denken werden gezet over hun eigen sociaal-emotionele handelen. Wanneer er werd gekeken naar de effectgroottes bij de zes studies met de cognitieve gedragstheorie bleek het dat drie studies een zeer groot effect hadden [2,16,20], één een groot effect [3], twee een middelgroot effect [6,19] en één een klein effect [7].

Drie studies waren gebaseerd op de gedragsleertheorie [1,13,15], waarbij Best in Class [1] zich meer richtte op de manier waarop de gedragsleerprincipes zijn ingebed in sociale transacties tussen leerkrachten en kinderen in de schoolse omgeving, terwijl de andere studies naast bovenstaande ook rekening hielden met de dwangtheorie [13,15]. Hierbij was het belangrijk dat de leerkrachten de juiste vaardigheden ontwikkelden om ervoor te zorgen dat de leerlingen profiteerden van de SEL-taken. Zo werden de leerkrachten geïnstrueerd om meer aandacht te geven aan de zelfregulatie van de leerlingen. De interventie Best in Class liet een groot effect zien, terwijl de andere twee studies een middelgroot effect vertoonden.

Twee studies waren gebaseerd op een affectief-gedragsmatig-cognitief-dynamische theorie, verder wordt hier weinig uitleg over weergegeven, deze twee studies hadden een middelgroot effect [11,12]. In de studies over het Head Start REDI programma wordt niet besproken welke theorie hierbij centraal staat [4,5]. Bij deze studies was sprake van een middelgroot [5] en een klein [4] effect. In de overige studies met verschillende theoretische achtergronden werd geen verdere informatie weergegeven over de bekende theoretische achtergrond [2,7,8,9,10,14,16,19].

Naast de effectgroottes zijn de *p*-waardes van de studies onderzocht, deze zijn weergegeven in Tabel 2. Van de twintig studies waren van negentien studies de *p*-waardes van uitkomst van de interventie over de SEL-vaardigheden significant. Bij de studie over de interventie Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS), werd geen informatie gegeven over het effect [12].

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

Tabel 1*Overzicht van de geïncludeerde studies*

Nr.	Interventie	Studie	Design	N	Leeftijd	Opbouw van het curriculum	Focus van het programma	Soort interventie	Intervention-ist	Tier	Kwaliteits-beoordeling
1	Best in Class	Vo et al. (2012)	QE	L:10 K:19	3-5 jaar	14 weken	Instructie en coaching van leraren om de kwaliteit van belangrijke educatieve praktijken te vergroten en probleemgedrag te verminderen	Gedragstheorie	Leerkracht	2	.57
2	Connecting with others	Schultz et al. (2011)	QE	K:18	3-5 jaar	30 lessen, 1-2 lessen per week	Concept van jezelf en anderen, socialisatie, probleemoplossend vermogen, communicatie, empathie, zorgzaamheid en het delen	Cognitieve gedragstheorie	Leerkracht	1	.62
3	Coping Power Universal	Muratori et al. (2021)	RCT	K:250	4,5 jaar	24 wekelijkse sessies van 45 minuten	Zelfbewustzijn, zelfmanagement, sociaal bewustzijn, sociale relatie vaardigheden en beslissingsvermogen	Cognitieve gedragstheorie	Leerkracht	2	.73
4	Head Start REDI	Nix et al. (2016)	RCT	K:356	4 jaar	Meerderheid dagelijkse taal en alfabet-activiteiten, twee keer per week PATHS-les	Taalontwikkelingsvaardigheid en sociaal-emotioneel functioneren	-	Leerkracht en ouders	1	.77

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

5	Head Start REDI-C	Bierman et al. (2017)	RCT	K:556	4,5 jaar	33 lessen	Taalontwikkelingsvaardigheid en sociaal-emotioneel functioneren	-	Leerkracht en ouders	1/2	.67
6	I can Problem Solve	Boyle en Hassett-Walker (2008)	QE	K:226	-	3-5 lessen per week	Probleemoplossende vaardigheden	Cognitieve gedragstheorie	Leerkracht	1/2	.58
7	Incredible Years TCM	Fossum et al. (2017)	RCT	K: 1049	3-5 jaar	60 lessen, 45 minuten drie keer per week	Emotioneel bewustzijn, empathie en perspectief inzicht, vriendschap relaties, probleemoplossend vermogen	Dwangtheorie en cognitieve theorie	Leerkracht	1/2/ 3	.71
8	INSIGHTS	McCormick et al. (2019)	QE	K: 1634	3-5 jaar	Lessen van 45 minuten gedurende 10 weken	Ontwikkeling pro sociaal gedrag, gerichte meditatie, vriendelijkheid, gevoelens Sociale-emotionele kennis, probleemoplossend vermogen, relationele skills, zelfcontrole	Sociale leertheorie	Leerkrachten en begeleiders	1	.76
9	INSIGHTS	McCormick et al. (2016)	RCT	K:435 L:120	5,5 jaar	Lessen van 45 minuten gedurende 10 weken	Ontwikkeling pro sociaal gedrag	Sociale leertheorie	Leerkracht en ouders	1	.62
10	OpenMind	Jackman et al. (2019)	QE	K: 262 L: 27 O: 281	3-5 jaar	100 minuten per week, 7 dagelijkse oefeningen	Vergroten van sociale en emotionele competentie.	Sociale leertheorie	Leerkracht	1/2	.69

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

11	PATHS	Mihic et al. (2016)	QE	K:164	3-5 jaar	37 lessen van 30 minuten	Voorkomen van geweld, agressie en andere gedragsproblemen. Verbeteren van kritisch denkvermogen.	Affectief-gedragsmatig-cognitief-dynamisch	Leerkracht	1	.62
12	PATHS	Inam et al. (2015)	QE	K:44	4-5 jaar	35 lessen van 25-30 minuten	Voorkomen van geweld, agressie en andere gedragsproblemen. Verbeteren van kritisch denkvermogen.	Affectief-gedragsmatig-cognitief-dynamisch	Leerkracht	1	.67
13	REACH	Connors-Burrow et al. (2016)	QE	K:197	-	6 trainingen	Het vergroten van de vaardigheden die nodig zijn om sociaal-emotioneel vaardigheden te ontwikkelen bij kinderen	Gedragstheorie en dwangtheorie	Leerkracht	1/2	.55
14	Second Step	Kemple et al. (2019)	QE	K:37	3, 4 jaar	28 sessies van 30 minuten	Empathie, emotie management en probleemoplossing	Sociale leertheorie	Leerkracht en ouders	1	.72
15	SELF	Daunic et al. (2013)	QE	K:57	3,4 jaar	2/3 keer per week 20 minuten in kleine groepjes kinderen	Sociaal-emotionele gevoelens, empathie, zelfregulatie, sociale conversaties, leesstrategieën	Gedragstheorie en dwangtheorie	Leerkracht	2	.62
16	Strong Start	Kramer et al. (2010)	QE	K:67 L: 4 O:67	5 jaar	40 lessen van ongeveer 37 minuten	Verbeteren van emotiemanagement	Cognitieve gedragstheorie	Leerkracht	1	.69

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

17	Sunshine circle	Tucker et al. (2017)	RCT	K:206	3, 4 jaar	1 of 2 keer per week een les van ongeveer 25 min	Verbeteren van sociale interactie tussen leerlingen en verminderen van problemen	Sociale leertheorie en de gehechtheids-theorie	Leerkracht	1/2	.74
18	The Positive Action Program	Schmitt et al. (2018)	RCT	K:75	3-5 jaar	64 lessen van 10-15 minuten	Bevorderen en versterken van positief gedrag, het sociaal-emotioneel en de intellectuele en fysieke gezondheid	Sociale leertheorie	Leerkracht	1	.54
19	The Tools of the Mind	Barnet et al. (2008)	RT	K:274	3, 4 jaar	40 activiteiten	Brede basis ontwikkelvaardigheden en specifieke geletterdheidsvereisten	Cognitieve/speeltheorie	Leerkracht	1	.77
20	You Can Do It	Ashdown en Bernard (2012)	QE	K:99 L:4	5 jaar	Twee weken drie lessen van 20 minuten	Positief sociaal-emotioneel welzijn, probleemgedrag, sociaal-emotionele competentie, sociale vaardigheden	Cognitieve gedragstherapie en dwangtheorie	Leerkracht	1	.62

Opmerking. Gerandomiseerd onderzoek met een controlegroep (RCT), Kind (K), Leerkracht (L), Ouders (O), Quasi-experimenteel (QE), Niet beschreven in het onderzoek (-)

Tabel 2

Extra informatie geïncludeerde studies

Nr.	Interventie	Studie	Waar vond het onderzoek plaats	Setting interventie	Participanten	% Vrouw	Afkomst	Lage/Hoge SES	p-waarde en Effectgrootte
1	Best in Class	Vo et al. (2012)	-	Klassikaal	19	26	73,7% Afrikaans-Amerikaans 10,5% Kaukasisch	De participanten waren kinderen uit hoge risico gezinnen	PG $p = .01$ $d = -.95$ en $-.59$ SC $p = .000$

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

							5,3% Aziatisch 10,5% geen informatie		$d = -.1$ en $.95$ $R^2 p = .002$ $d = .99$ en $-.63$
2	Connecting with others	Schultz et al. (2011)	-	Klassikaal	18	50	16,7% Afrikaans-Amerikaans 44,4% blank 38,9% Spaans	Risico gezinnen en laag inkomen	$p < .001$ $d = 1.51$
3	Coping Power Universal	Muratori et al (2021)	Italië (zuiden van Toscane)	Klassikaal	250	50	81% blank 19% Afrikaans	-	$p < .001$ SC $d = -.79$ en $.90$
4	Head Start REDI	Nix et al. (2016)	n.v.t	Klassikaal	356	54	58% Europees-Afrikaans 25% Afro-Amerikaans 17% Latino	70% leefden in armoede met gemiddeld $.88$ inkomen in verhouding met de bevolking 40% alleenstaande ouders 21% van de ouders gestopt met de middelbare school	$p < .05$ $d = .32$
5	Head Start REDI-C	Bierman et al. (2017)	Amerika	School of thuis interventie	556	51	55% Europees-Amerikaans 25% Afrikaans-Amerikaans 19% Latino	Gezinnen hadden een laag inkomen 38% alleenstaande ouders	$p < .05$ $d = .26$ en $.35$
6	I Can Problem Solve	Boyle en Hassett-Walker (2008)	In een wijk in Amerika waarbij kwart van de kinderen in armoede opgroeit	Klassikaal	226	54	85% Spaans 6% Afrikaans-Amerikaans 5% blank 4% Aziatisch	91% lage SES de participanten van experimentele groep kreeg een gratis lunch of korting op de lunch	$p \leq .001$ $d = .55$ en $.74$

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

7	Incredible Years TCMP	Fossum et al. (2017)	Noorwegen	Klassikaal	1049	50	-	-	$p < .01$ $d = .12$ en $.48$
8	INSIGHTS	McCormick et al. (2019)	New York City	Klassikaal	1634	48	73% zwart 35% Spaans 12% wit 15% ander etniciteit	Van de 1262 kinderen is de SES bekend 973 laag inkomen 290 hoog inkomen	$p < .05$ $d = -.52$ en $-.13$
9	INSIGHTS	McCormick et al. (2016)	Stedelijke openbare basisscholen	Klassikaal en thuis	435	48	75% zwart 16% Spaans 9% meerdere etniciteiten	Allemaal lage SES	$p < .05$ $d = 1.54$ en -1
10	OpenMind	Jackman et al. (2019)	Missouri (VS)	Klassikaal	262	52	-	-	$p < .001$ $d = .30$
11	PATHS	Mihic et al. (2016)	Zagreb – Kroatie	Klassikaal	164	45	-	-	$p < .001$ $d = .81$ en $.82$
12	PATHS	Inam et al. (2015)	Pakistan	Klassikaal	44	52	-	-	–
13	REACH	Connors-Burrow et al. (2016)	-	Klassikaal	197 L 90 PL 107 KL	-	-	-	$p < .001$ $d = .72$ en $.37$
14	Second Step	Kemple et al. (2019)	Zuidoosten van de VS	Klassikaal	37	46	EG 70,6% CT 65% blank EG 17,6%, CT 10% Afrikaans-Amerikaans EG 11,8% CT 25% Aziatisch	Midden SES	$P = .04$ $d = .71$

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

15	SELF	Daunic et al. (2013)	Florida	Klassikaal	57	50	55% zwart 33% wit 7% meerdere etniciteiten 5% Spaans	Gemixt lage en hoge SES	$p < .001$ $d = .60$ en $.77$
16	Strong Start	Kramer et al. (2010)	Buitenwijk van Utah	Klassikaal	67	55	85% blank 9% Spaans 6% ander etniciteit	-	$p < .001$ $d = 1.39$ en $.48$
17	Sunshine Circles	Wills et al. (2017)	Middenwesten van Amerika	Klassikaal	207	-	40% Afrikaans of Afrikaans-Amerikaans 13% Kaukasisch 5% Aziatisch 22% Noord-Afrikaans 20% Spaans	-	$p < .01$ $d = .93$ en 1.04
18	The Positive Action Program	Schmitt et al. (2018)	Middenwesten van Amerika	Groepjes van 5	75	47	64% blank 6% Afrikaans-Amerikaans 8% Spaans 22% multiraciaal	Van de ouders had 35% een middelbareschooldiploma 25% universitair diploma 22% hbo diploma 18% < middelbaar schooldiploma	$p < .01$ $d = .70$
19	The Tools of the Mind	Barnet et al. (2008)	New Jersey	Klassikale en in kleine groepen	276	47	92,6% Spaans 2,2% Afrikaans-Amerikaans 3,7% Aziatisch 1,5% meerdere etniciteiten	Participanten groep bijna volledig laag inkomen	$p = .003$ $d = -.50$

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

20	You Can Do It	Ashdown en Bernard (2012)	Melbourne	Klassikaal	99	55	Weergegeven in thuistaal 46% Engels 37,4% Aziatische taal (anders dan Chinees) 4% Afrikaans 3% Chinees 8,1% Europees 1% Talen bij eilanden van Stille Oceaan	Scholen die geïdentificeerd zijn met een lage SES.	$p < .01$ $d = 1.37$ (T) en 1.06 (EC)
-----------	---------------	---------------------------	-----------	------------	----	----	--	--	---

Opmerking. Controlegroep (CG), Emotionele competentie (EC), Experimentele groep (EG), Kleuterleerkracht (KL), Leerkracht (L), Probleemgedrag (PG), Peuterleerkracht (PL), Relatie tussen student en leraar (R), Sociale competentie (SC), Totaal (T), Niet beschreven is in het onderzoek (-)

Gezinssituatie

In zeven van de twintig studies werd iets beschreven over de invloed van SES op de werkzaamheid van de interventie [2,4,5,8,9,15,19], hiervan betroffen twee interventies waarover twee verschillende studies rapporteerden [4,5,8,9].

Uit het onderzoek van Nix et al. (2016) bleek dat risico factoren zoals een lage SES van het gezin, verschillende ontwikkelingstrajecten wat betreft sociaal-emotioneel functioneren of een bepaald ras of etniciteit weinig significante verschillen lieten zien met betrekking tot de werkzaamheid van het Head Start REDI programma [4]. Dit wil zeggen dat de gezinssituatie de werking van de interventie niet beïnvloedde. Hetzelfde resultaat werd aangetoond in de studies naar de interventie INSIGHTS [8,9]. Bij de studie van McCormick et al. (2016) werden de uitkomsten van het interventieprogramma weergegeven en er werden twee groepen vergeleken, namelijk gezinnen met lage en hoge SES. Het onderzoek concludeert dat de SEL-interventie bij beide groepen ervoor zorgt dat de kans verminderd dat er in de verdere ontwikkeling van het kind speciale hulp nodig is. Dit staat in lijn met het onderzoek van McCormick et al. (2016), echter benadrukten ze in dit onderzoek niet alleen het belang van SEL-interventies op scholen, maar ook in de thuisomgeving. Deze studie suggereerde dat het interventie effect versterkt werd wanneer het in beide contexten plaatsvond. In dit onderzoek werd daarnaast een verschil weergegeven dat ontstaat als gevolg van de interventie tussen de uitkomsten van kinderen met een lage en hoge SES. De impact van ouderparticipatie op de werkzaamheid van de INSIGHT-interventie blijkt groter te zijn voor kinderen van ouders met een lage SES. De resultaten uit dit onderzoek lieten zien dat er grotere vermindering was op het gebied van storend gedrag voor de groep leerlingen waarvan de ouders deelnamen aan de ouderparticipatie groep en daarnaast een lage SES hadden. Echter liet dit onderzoek ook zien dat ouders uit gezinnen met een lage SES hun kinderen wat minder goed kunnen ondersteunen tijdens de thuisessies, dit gebeurde wanneer ze niet deelnamen aan de ouderparticipatie groep. Uiteindelijk had dit een negatieve invloed op de werkzaamheid van de interventie INSIGHTS.

In het onderzoek van Daunic et al. (2013) staat beschreven dat het dialogisch lezen wat centraal staat tijdens de eerste paar lessen van de SELF-interventie een positief effect heeft bij kinderen uit gezinnen met een laag inkomen. Het zorgde voor een ontwikkeling in de mondelinge taal, zelfregulering, geletterdheid en begrijpend lezen. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een gemixte participatie groep met kinderen uit een lage en hoge SES, daarnaast werd er gebruik gemaakt van een controlegroep. Ondanks de gemixte participatiegroep is er niet verder onderzocht wat de verschillen waren tussen de uitkomsten

van het SELF-programma bij kinderen uit lage en hoge SES-gezinnen [15].

De studies naar de interventieprogramma's Connecting with Others, Tools of the Mind en HEAD Start REDI-C includeerden allen deelnemers met een lage SES [2,5,19]. Aangezien deze studies geen gemixte doelgroepen bevatte konden er geen concrete conclusies worden getrokken, wel is er gekeken naar de werkzaamheid van de interventie bij de deelnemers. Bij het onderzoek van Schultz et al. (2011) zijn alleen deelnemers geïncludeerd wanneer ze aan de criteria voldeden om in aanmerking te komen voor een risico status en wanneer ze een lage SES hadden. Uit het onderzoek komt naar voren dat het voorschoolse programma Connecting with Others effectief is voor kinderen met speciale behoeften of gezinnen met een laag inkomen. Hetzelfde bleek uit het onderzoek van Barnett et al. (2008), waarbij werd gekeken naar de interventie Tools of the Mind. De participanten bestonden bijna volledig uit kinderen uit gezinnen met een laag inkomen. De conclusie van dit onderzoek was dat de interventie Tools of the Mind voor een positieve ontwikkeling zorgt op het gebied van sociaal en academische vaardigheden. Tot slot suggereerde het onderzoek van Bierman et al. (2017) dat het REDI-programma voor het verminderen van ongelijkheden kan zorgen wanneer kinderen uit een lage SES deze interventie ondergingen. Daarnaast had het programma een bevorderende invloed van blijvende voordelen van sociaal-emotionele vaardigheden bij kinderen waarvan de gezinnen een laag inkomen hebben [5].

In de volgende interventies wordt niets gezegd over de werkzaamheid van de interventie met betrekking tot de gezinssituatie; Best in Class, Coping Power Universal, I Can Problem Solve, Incredible Years TCMP, OpenMind, PATHS, Second Step, Strong Start, Sunshine Circles, The Positive Action Program en You Can Do it. Een aantal studies over bovenstaande interventies beschrijven wel dat het van belang is om het programma toe te passen bij gezinnen met een lage SES. Echter was er nog niet gekeken naar de invloed van de gezinssituatie op de werkzaamheid van de interventie, waardoor er in deze review nog geen concrete uitspraken hieraan worden verbonden.

Culturele Sensitiviteit

In de inleiding kwam naar voren dat een interventie cultureel sensitief is wanneer er aandacht werd geschonken aan de diversiteit en dynamiek van culturele fenomenen in de maatschappij. Echter werd dit begrip in de geïncludeerde studies niet zo uitgebreid beschreven, waardoor er op andere manieren naar het begrip werd gekeken bij het analyseren van deze studies. De studies werden doorgrondig gelezen en er werd gekeken welke stukken tekst in de studie te maken hadden met het begrip cultuur.

In vier van de twintig studies werd iets beschreven over de mate van culturele

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

sensitiviteit van de interventie [3,12,15,19]. De interventie Coping Power Universal (CPU) is een interventie die is ontworpen om geïmplementeerd te worden in Noord-Amerikaanse scholensystemen. In het onderzoek van Muratori et al. (2021) werd deze interventie toegepast op een Italiaanse school. De bevindingen van dit onderzoek lieten zien dat dit programma ook geïmplementeerd kan worden in een andere culturele context, waarbij ook positieve effecten zichtbaar waren wat betreft de gedrags- en leerresultaten. Echter werd in deze studie niet expliciet beschreven of de CPU aangepast is, waardoor het ook minder zegt over de mate van culturele sensitiviteit. In tegenstelling tot het onderzoek van Muratori et al. (2021) werd in de studie naar de interventie PATHS wel gekeken naar de aanpassingen die nodig zijn om ervoor te zorgen dat de werkzame elementen van de studie gebaseerd zijn op de beoogde cultuur. De universaliteit van de inhoud van het PATHS-curriculum komt namelijk naar voren in het onderzoek van Inam et al. (2014). Uit dit onderzoek is gebleken dat het programma met behulp van systematische aanpassingskaders bruikbaar is voor meerdere culturen. Dit systematische aanpassingskader zorgde ervoor dat er geen kerncomponenten van de interventie werden veranderd. Per curriculumonderdeel werd rekening gehouden met de culturele relevantie van de kernprogrammaonderdelen, Urdu-uitdrukkingen voor emotiewoorden en als laatste de situaties en scenario's gepresenteerd in de PATHS-lessen. De aanpassingen die gedaan zijn in dit onderzoek waren niet gerelateerd aan de kernconcepten van het PATHS-curriculum. De meeste veranderingen die de onderzoekers moesten uitvoeren hadden betrekking op de taal, presentatie van materialen, frequentie van de programma uitvoering en conceptuele gelijkwaardigheid van de begrippen. Hierdoor konden de onderzoekers concluderen dat PATHS een universele interventie is, waardoor het kan worden toegepast op niet-westerse culturen [12].

In de studies naar de interventies SELF en Tools of the Mind werden onderdelen beschreven die voor de culturele sensitiviteit van het programma zorgen [15,19]. Zo staat in het curriculum van SELF beschreven dat er authentieke kinderliteratuur werd geselecteerd aan de hand van bepaalde criteria. Deze criteria zijn het ontwikkelen van mentale geschiktheid, culturele en etnische diversiteit, een duidelijke verhaalstructuur met sociaal-emotionele onderwerpen waar leerlingen zich aan kunnen identificeren en verhalen die het sociaal-emotioneel vocabulaire ondersteund en helpen bij het vertellen van een verhaal (Daunic et al., 2013). Doormiddel van de criteria van het curriculum is het de bedoeling dat kinderen met verschillende etniciteit zich kunnen vinden in dit programma. De authentieke kinderliteratuur zorgt ervoor dat SELF gebaseerd is voor verschillende leerlingen uit diverse culturen. Bij de Tools of the Mind werd bijna hetzelfde gebruikt om de interventie cultureel sensitief te

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

maken. Leraren die werkten met deze interventie zorgden er namelijk voor dat kinderen doormiddel van een verscheidenheid aan activiteiten hun zelfregulatie konden ontwikkelen. Uit onderzoek van Barnett et al. (2008) komt naar voren dat deze activiteiten gebruik maken van verschillende psychologische hulpmiddelen, zoals een knuffel of een pop. Deze psychologische hulpmiddelen zijn in het curriculum gebaseerd op de cultuur, dit houdt in dat de symbolen, grafische vormen en teksten rekening houden met een bepaalde cultuur.

In de inleiding worden drie componenten benoemd van culturele sensitiviteit in de houding van een professional. Dit komt deels terug naar voren in het onderzoek van Connors-Burrow et al. (2016). In dit onderzoek worden trainingen weergegeven die bedoeld zijn voor de leerkrachten om het REACH model zo goed mogelijk toe te kunnen passen. Bij deze interventie is het belangrijk dat de leerkrachten effectieve professionele technieken ontwikkelen, echter werd er niet benoemd wat er hoort bij deze professionele technieken. Het was dus niet bekend of de drie componenten van een professional (culturele zelfbewustheid, zoeken naar cultureel specifieke kennis en culturele vaardigheden) hieronder vallen. In de overige vijftien studies werd niets beschreven over de mate van culturele sensitiviteit van de interventie, waardoor er in deze review geen conclusies hieraan worden verbonden [1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,14,16,17,18,20].

Discussie

In deze review is onderzoek gedaan naar SEL-interventies voor kinderen tot en met vijf jaar oud. Het vernieuwende aan deze literatuurreview is dat er werd gekeken naar de mate van culturele sensitiviteit en de invloed van de gezinssituatie op de werkzaamheid van de interventie. Het algemene beeld dat voortkomt uit deze review is dat er een verscheidenheid is aan SEL-interventies, waarbij elke interventie een andere inhoud, opzet en focus heeft. Dit staat grotendeels in lijn met de systematische meta-analyse over SEL-interventies van Murano et al. (2020). Ondanks deze verscheidenheid kunnen alle achttien onderzochte SEL-interventies een positieve bijdrage leveren aan het ontwikkelen en/of verbeteren van de sociaal-emotionele vaardigheden van kinderen. Het onderzoek van Murano et al. (2020) omvatte 56 studies, deze review bevatte maar 20 studies waardoor we in vergelijking voorzichtig moeten zijn met het interpreteren van de bevindingen. Een overeenkomst met dit onderzoek is dat wanneer zowel de leerkrachten als ouders de interventie aanbieden er een extra sterk interventie effect werd gevonden. Daarnaast komt het overeen met informatie uit de inleiding, waarin staat beschreven dat het onderzoek van McClelland et al. (2017) suggereert dat een interventie effectiever is wanneer kinderen zowel in de thuissituatie als in

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

de voorschoolse setting aan hun sociaal-emotionele vaardigheden kunnen werken. Het zorgt voor een stuk structuur, waarbij kinderen weten op welke manier ze aan hun SEL-vaardigheden kunnen werken en wat voor feedback ze kunnen ontvangen van leerkrachten en ouders.

Een bevinding uit een andere review is ook consistent met ons resultaat, namelijk dat er veel studies naar SEL-interventies waren met een middelgroot tot klein effect. Dit wordt ook beschreven in het onderzoek van Corcoran et al. (2019), daar waren de effectgroottes van sommige onderzoeken naar SEL-interventies ook niet zo groot als voorafgaand werd gedacht. Deze review bestaat grotendeels uit studies met een quasi-experimenteel onderzoeksdesign. Dit zorgt voor een lagere interne validiteit van de studies, aangezien het zonder randomisatie moeilijk is om het resultaat te kunnen koppelen aan de interventie (Loon et al., 2015). Het is dus belangrijk dat er meer gerandomiseerd onderzoek wordt gedaan naar de interventies om te kijken wat voor effect de interventie daadwerkelijk heeft bij de kinderen tot en met vijf jaar oud. Een andere conclusie die getrokken kan worden uit deze review is dat er geen duidelijk patroon is tussen de twee meest voorkomende theorieën en de effectgrootte van de SEL-interventie. Naast de effectgrootte is er in deze review ook gekeken naar de *p*-waardes, hieruit blijkt dat negentien van de twintig studies een significant resultaat had. Dit suggereert dat er mogelijk sprake is zijn van enige publicatie bias, hierbij worden de positieve resultaten van een onderzoek wel gepubliceerd, terwijl de negatieve of onduidelijke resultaten niet gepubliceerd worden.

In de review komt naar voren dat er relatief weinig studies zijn die uitspraken doen over de invloed van de gezinssituatie op de werkzaamheid van de interventie. Vaak wordt er alleen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de interventie bij kinderen uit gezinnen met een lage SES of wordt de participanten groep als één geheel beschreven en onderzocht, waardoor er geen conclusies getrokken kunnen worden. Er is een gebrek aan studies die gebruik maken van vergelijkingsgroepen met verschillende gezinssituaties. Dit kan liggen aan het wetenschappelijk onderzoek, maar het zou ook kunnen liggen aan de participanten van een onderzoek. De studie van Leijten et al. (2017) suggereert namelijk dat minderheden terughoudend zijn om deel te nemen aan onderzoek, omdat eerdere ervaringen hun vertrouwen hebben geschaad. Echter is het deelnemen toch van groot belang, aangezien er dan pas kan worden gekeken naar de invloed van SES op de uitkomst van een SEL-interventie. Uit onderzoek blijkt dat sociaaleconomische achtergestelde gezinnen profiteren van opvoedingsinterventies om het gedrag van kinderen te verbeteren (Leijten et al., 2017). In lijn met deze resultaten heeft het onderzoek van Kemple et al. (2019) een redelijke verklaring

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

voor waarom SEL interventies een grotere impact kunnen hebben bij gezinnen met een lage SES. Het onderzoek suggereerde namelijk dat de interventie Second Step door middel van de brede impact op de sociaal-emotionele vaardigheden bij kinderen met lage sociale competenties effectief zou zijn bij kinderen met een lage SES. Dit konden zij concluderen aangezien er was aangetoond dat deze kinderen een groter risico lopen op sociaal-emotionele tekorten. Dit is een verschil met de resultaten van het onderzoek van McCormick et al. (2019), zij concludeerden namelijk dat de participanten met een lage SES ongeveer dezelfde winst behaalden tijdens de SEL-interventie dan de participanten met een hoge SES. Dit komt overeen met de studie van Taylor et al. (2017), waarbij participanten deelnamen met verschillende SES-gezinnen en etniciteiten. Zij toonden aan dat de winst voor minderheden en niet-minderheden ongeveer gelijk was, waardoor ze concludeerden dat de SEL-interventies een positieve werking hebben ongeacht de SES of etniciteit.

De mate van culturele sensitiviteit wordt te weinig beschreven in de studies die geïnccludeerd zijn in deze review, waardoor de universaliteit van een interventie niet duidelijk wordt. Vergelijkbaar resultaat komt naar voren in een kleine review van Gershon en Pellitteri (2018) naar vier verschillende SEL-interventies. Ze concluderen dat er bij deze vier interventies meer behoefte is aan internationaal onderzoek die de effectiviteit kan onderzoeken van SEL-interventies in specifieke landen en verschillende culturele contexten (Gershon & Pellitteri, 2018). Uit het onderzoek van Inam et al. (2015) blijkt dat het aanpassen van het curriculum van een SEL-interventie gunstig is voor andere culturen. Dit staat in lijn met andere onderzoeken waaruit blijkt dat het aanpassen van interventies ervoor zorgt dat het in meerdere contexten kan worden gebruikt. Echter blijkt uit deze onderzoeken dat het niet zorgt voor een verbetering, maar soms voor vermindering van de effectiviteit van de interventie. Wel is er steeds meer bewijs dat interventies die zijn ontworpen voor de Kaukasische populaties effectief kunnen zijn voor gezinnen uit andere culturen (Gardner et al., 2015; Scott et al., 2010).

Deze literatuurreview bevat een aantal sterke punten. Zo is er gebruik gemaakt van drie verschillende databases en is er verder nog gebruik gemaakt van aanvullende zoekstrategieën. De zoekslag is uitgebreid beschreven wat de reproduceerbaarheid van het onderzoek vergroot. Daarnaast is er geprobeerd om zo goed mogelijk gebruik te maken van de PRISMA richtlijnen (Page et al., 2021).

Naast de sterke punten zijn er ook een aantal beperkingen. In de geïnccludeerde studies is er twee keer gebruik gemaakt van een studie met minder dan twintig participanten, wat kan leiden tot onnauwkeurige schattingen. Daarnaast hadden meerdere studies uiteindelijk geen

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

meerwaarde voor de review tijdens het analyseren van de data, de geïncludeerde studies hadden namelijk slechts voor een deel of indirect betrekking op de onderzoeksvragen. Dit kwam doordat er vaak informatie over het curriculum van de SEL-interventie ontbrak of er gegevens over de participanten niet volledig waren weergegeven, waardoor deze niet gebruikt konden worden bij het beantwoorden van de vragen. Uit dit onderzoek is gebleken dat er over het algemeen te weinig onderzoek is gedaan naar de mate van culturele sensitiviteit, waardoor er nog weinig conclusies kunnen worden getrokken. Vanwege tijdgebrek zijn de titel en abstract screening, fulltext-screening en het kwaliteitsassessment slechts voor 20% dubbel gescreend. Uit onderzoek van Gartlehner et al. (2020) bleek dat een enkele abstract screening ervoor zorgt dat 13% van de studies over het hoofd wordt gezien. Dit houdt in dat er eventuele studies bij de screening verloren gaan of juist in de review bleven, terwijl dit volgens de exclusiecriteria niet hoort. Het blijft hierdoor de vraag of de juiste conclusies worden getrokken in deze review. Een andere limitatie van deze review is dat er alleen maar gebruik is gemaakt van Engelstalige literatuur. Het is mogelijk dat er wel onderzoek is gedaan naar de culturele sensitiviteit van een SEL-interventie, alleen dat deze in de eigen taal is geschreven of in een andere database is gepubliceerd. Hierdoor zou deze reviews potentiële studies niet geïncludeerd hebben, terwijl dit wel nodig was. Daarnaast was het bij een veelvoud van de studies niet mogelijk om aan het curriculum van de SEL-interventie te komen, aangezien er vaak geld moest worden betaald of er een andere toegang nodig was. Bij onvolledigheid van een curriculum van een SEL-interventie is geprobeerd contact te leggen met de auteurs van de studie om onduidelijke informatie te verduidelijken, echter is hier niets uitgekomen.

Bevindingen van deze review laten zien dat er nog veel onderzoek moet worden gedaan naar de inhoud van SEL-interventies. Toekomstig onderzoek is niet alleen belangrijk voor ontwikkelaars van de interventie, beleidsmakers en onderzoekers, maar uiteindelijk ook voor de leerkrachten, ouders en kinderen. Het is van belang dat de onderzoekers de gegevens van het curriculum duidelijk weergeven en alle gegevens van de participanten rapporteren. Zoals hierboven is benoemd is er nog te weinig informatie in de huidige literatuur over de invloed van verschillende sociale economische statussen op de werkzaamheid van SEL-interventies. Naast het feit dat er meer onderzoek nodig is over dit onderwerp is het ook van belang om andere aspecten mee te pakken in vervolgonderzoek. Zo kan er op een andere manier worden gekeken naar de invloed van de gezinssituatie op de werkbaarheid van een interventie. Wanneer er wordt gekeken naar de gezinssuatie kan ook worden gekeken naar de gezinssamenstelling in plaats van het SES. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat kinderen

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

uit eenoudergezinnen meer kans hebben op het ontwikkelen van problemen dan kinderen uit tweeoudergezinnen (NJI, 2014). Daarnaast kan een verandering van de gezinsstructuur op jonge leeftijd een stressvolle situatie zijn voor jonge kinderen, waarbij er veranderingen kunnen optreden in het gezinsleven en de relaties met ouders (Heard, 2007). Door deze stressvolle situatie kunnen problemen ontstaan met betrekking tot de ontwikkeling van het jonge kind. Hieruit kunnen we concluderen dat het mogelijk zou kunnen zijn dat er meer vraag is naar interventies bij gezinnen die een verandering hebben ondergaan in de gezinsstructuur. Wanneer dit het geval is, is het belangrijk dat de interventies hierop ingericht zijn. Daarnaast kunnen we concluderen dat er bij bestaand onderzoek een hiaat is op het gebied van informatie over de culturele sensitiviteit bij SEL-interventies, terwijl dit juist van groot belang is. Op dit moment heeft ons land meer dan de afgelopen jaren te maken met een toestroom van vluchtelingen uit oorlogs- en conflictgebieden. Als land is er de verantwoordelijkheid om een veilige ruimte te bieden voor deze mensen, alleen kan dit lastig zijn. Uit onderzoek is namelijk gebleken dat veel vluchtelingen, asielzoekers en interne verdrevenen risico lopen op psychische problemen (Lindert et al., 2009). Het is daarom enorm belangrijk dat er onderzoeken worden gedaan naar de mate van culturele sensitiviteit van een SEL-interventie. Het is belangrijk om te weten of de interventie effectief is of dat er een culturele aanpassing nodig is om de werkzaamheid van de oorspronkelijke interventie te evenaren.

Conclusie

In deze literatuurreview zijn twintig studies geïncludeerd, waarbij achttien verschillende SEL-interventies werden onderzocht. De conclusie van dit onderzoek is dat er een verscheidenheid aan interventies is voor kinderen tot en met vijf jaar oud, waarbij de interventie gebaseerd is op verschillende theorieën. De theorie had geen tot weinig invloed op de effectgrootte van de interventie. Bij de geïncludeerde studies werd duidelijk dat de gezinssituatie wel invloed kan hebben op de werkzaamheid, echter is dit nog niet goed onderzocht in het grootste deel van de interventies. Daarnaast kan worden geconcludeerd dat er te weinig onderzoek is gedaan naar de mate van culturele sensitiviteit bij SEL-interventies, hierdoor is het nog niet duidelijk of de interventies effectief zijn voor verschillende kinderen met diverse culturele achtergronden.

Referentielijst

- *Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, 39(6), 397–405. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- Barnes, T. N., Wang, F., & O'Brien, K. M. (2018). A meta-analytic review of social problem-solving interventions in preschool settings. *Infant and Child Development*, 27 (5), e2095. <https://doi.org/10.1002/icd.2095>
- *Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. (2008). Educational effects of the tools of the mind curriculum: a randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 299–313. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.03.001>
- *Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L., & Gest, S. D. (2017). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(2), 129–137. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12618>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. (2021). A Systematic Review of Targeted Social and Emotional Learning Interventions in Early Childhood Education and Care Settings. *Early Child Development and Care*, 191(14), 2159–2187. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037>
- *Boyle, D., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing overt and relational aggression among young children. *Journal of School Violence*, 7(1), 27–42. https://doi.org/10.1300/J202v07n01_03
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Eds.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187–249). Jessica Kingsley Publishers.

SEL-INTERVENTIES TIJDENS DE VOORSCHOOLSE LEEFTIJD

CASEL (2012). 2013 *CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*.

<https://www.casel.org>

CASEL. (2019). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>

Clinton, A. B., Edstrom, L., Mildon, H. A., & Davila, L. (2015). Social emotional learning in a Guatemalan preschool sample: Does socioeconomic status moderate the effects of a school-based prevention program? *School Psychology International*, *36*(1), 18–35.

<https://doi.org/10.1177/0143034314559868>

Cohen, E., & Kaufmann, R. (2005). *Early Childhood Mental Health Consultation*. U.S. Department of Health and Human Services

Cohen, J. (1968). Weighted kappa: nominal scale agreement with provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, *70*(4), 213–20.

<https://doi.org/10.1037/h0026256>

*Conners-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of reach: training early childhood teachers to support children’s social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, *45*(2), 187–199.

<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0781-2>

Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: a systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, *25*, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>

*Daunic, A., Corbett, N., Smith, S., Barnes, T., Santiago-Poventud, L., Chalfant, P., Pitts, D., & Gleaton, J. (2013). Brief report: integrating social-emotional learning with literacy instruction: an intervention for children at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *39*(1), 43–51. <https://doi.org/10.1177/019874291303900106>

Denham, S. A., Basselt, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers’ early school success: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, *22*(2), 178-189.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.05.001>

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K., & Wyatt, T. M. (2014). How Preschoolers’ Social-Emotional Learning Predicts Their Early School Success: Developing Theory-Promoting, Competency-Based Assessments. *Infant and Child Development*, *23*(4), 426–454. <https://doi.org/10.1002/icd.1840>

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). “Plays Nice With Others”: Social–Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and Development 21*(5), 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- EBSCOhost. (z.d.). *Thesaurus ERIC*. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://web-s-ebSCOhost-com.proxy-ub.rug.nl/ehost/thesaurus?vid=2&sid=7363ab21-d729-47f0-80db-45567631680b%40redis>
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2010). Presence and quality of kindergarten children’s friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant and Child Development, 20*(4), 365–386. <https://doi.org/10.1002/icd.706>
- Epstein, A. S. (2009). Me, you, us: Social-emotional learning in preschool. Ypsilanti, Michigan: HighScope Educational Research Foundation
- Ervin, B. R. (2018). *Social-Emotional Learning Interventions: Familiarity and Use among NYS Elementary School Principals*. Alfred University.
- Evans, G. W., & Rosenbaum, J. (2008). Self-regulation and the income-achievement gap. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 504–514. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.002>.
- *Fossum, S., Handegård, B. r., & Britt Drugli, M. (2017). The incredible years teacher classroom management programme in kindergartens: effects of a universal preventive effort. *Journal of Child and Family Studies, 26*(8), 2215–2223. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0727-3>
- Garcia Coll, C., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Reds.), *Handbook of early childhood intervention* (2nd ed.; pp. 94–114). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511529320.007>
- Gardiner, E., & French, C. (2011). The Relevance of Cultural Sensitivity in Early Intervention. *Exceptionality Education International, 21*(3), 34–49. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7681>
- Gardner, F., Montgomery, P., & Knerr, W. (2015). Transporting evidence-based parenting programs for child problem behavior (age 3–10) between countries: Systematic review

- and meta-analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080=15374416.2015.1015134>
- Gartlehner, G., Affengruber, L., Titscher, V., Noel-Storr, A., Dooley, G., Ballarini, N., & König F. (2020). Single-reviewer abstract screening missed 13 percent of relevant studies: a crowd-based, randomized controlled trial. *Journal of Clinical Epidemiology*, *121*, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.01.005>
- Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: a review of programs. *International Journal of Emotional Education*, *10*(2), 26–41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197563.pdf>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *Future of Children*, *27*(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
- Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A. (2016). On becoming multicultural in a monocultural research world: A conceptual approach to studying ethnocultural diversity. *American Psychologist*, *71*, 40–51. <https://doi.org/10.1037/a0039734>
- Heard, H. E. (2007). Fathers, Mothers, and Family Structure: Family Trajectories, Parent Gender, and Adolescent Schooling. *Journal of Marriage and Family*, *69*(2), 435–450. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2007.00375.x>
- Herdman, M., Fox-Rushby, J., & Badia, X. (1998). A model of equivalence in the cultural adaptation of hrqol instruments: the universalist approach. *Quality of Life Research*, *7*(4), 323–335. <https://doi.org/10.1023/A:1024985930536>
- Huber, L., Plötner, M., & Schmitz, J. (2019). Social competence and psychopathology in early childhood: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *28*(4), 443–459. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1152-x>
- Hurley, J. J. (2012). Social Validity Assessment in Social Competence Interventions for Preschool Children: A Review. *Topics in Early Childhood Special Education*, *32*(3), 164–174. <https://doi.org/10.1177/0271121412440186>
- *Inam, A., Tariq, P. N., & Zaman, S. (2015). Cultural adaptation of preschool paths (promoting alternative thinking strategies) curriculum for pakistani children. *International Journal of Psychology. Journal International De Psychologie*, *50*(3), 232–9. <https://doi.org/10.1002/ijop.12090>
- Iversen, A. C., & Holsen, I. (2008). Inequality in health, psychosocial resources and health behaviour in early adolescence: The influence of different indicators of socioeconomic

- position. *Child Indicators Research*, 1, 291–302. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9015-5>.
- *Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D., & Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the openmind (om) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28(10), 2910–2921. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01506-5>
- *Kemple, K. M., Lee, I., & Ellis, S. M. (2019). The impact of a primary prevention program on preschool children's social-emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 47(6), 641–652. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00963-3>
- Kmet, L. M., Lee, R. C., & Cook, L. S. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research (AHFMR) HTA Initiative #13. <https://doi.org/10.7939/R37M04F16>
- *Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303–309. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
- Leijten, P., Raaijmakers, M. A. J., Orobio de Castro, B., van den Ban, E., & Matthys, W. (2017). Effectiveness of the incredible years parenting program for families with socioeconomically disadvantaged and ethnic minority backgrounds. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(1), 59–73. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1038823>
- Lindert, J., Ehrenstein, O. S. von, Priebe, S., Mielck, A., & Brähler, E. (2009). Depression and anxiety in labor migrants and refugees - a systematic review and meta-analysis. *Social Science & Medicine*, 69(2), 246–257. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.04.032>
- Loon, D. van, Meulen, B. F. van der, & Minnaert, A. E. M. G. (2015). *Effectonderzoek in de gedragswetenschappen: een introductie*. Garant.
- Lynch, E. W. (1992a). From culture shock to cultural learning. In E. W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross cultural competence: A guide for working with young children and their families* (pp. 19–34). Paul H. Brookes.
- Lynch, E. W. (1992b). Developing cross cultural competence. In E. W. Lynch & M. J. Hanson (Eds.), *Developing cross cultural competence: A guide for working with young children and their families* (pp. 35–59). Paul H. Brookes

- Macklem, G. L. (2011). Evidence-based Tier 1, Tier 2, and Tier 3 mental health interventions in schools. In G. L. Macklem (Reds.), *Evidence-based school mental health services* (pp. 19–37). Springer.
- Martinez, J. R., Prykanowski, D. A., & Morgan, C. W. (2021). Individualized Peer-Mediated Interventions to Increase Young Children's Social Competence. *Young Exceptional Children*, 24(2), 82–95. <https://doi.org/10.1177/1096250620928332>
- *McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E., Hill, J. L., & McClowry, S. (2016). Do effects of social-emotional learning programs vary by level of parent participation? evidence from the randomized trial of insights. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), 364–394. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1105892>
- *McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. (2019). Long-term effects of social-emotional learning on receipt of special education and grade retention: evidence from a randomized trial of "insights". *Aera Open*, 5(3). <https://doi.org/10.1177/2332858419867290>
- McNamara, K., Telzrow, C., & DeLamatre, J. (1999). Parent reactions to implementation of intervention-based assessment. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 10, 343–362. doi:10.1207/s1532768xjepc1004_2
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33–47.
- *Mihic, J., Novak, M., Basic, J., & Nix, R. L. (2016). Promoting social and emotional competencies among young children in croatia with preschool paths. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 45–59.
- Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. (2020). A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 90(2), 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743>
- *Muratori, P., Giofrè, D., Bertacchi, I. Darini, A., Giuli, C., Lai, E., Modena, A., Lochman, J. E., & Mammarella, I. (2021). Testing the Efficacy of Coping Power Universal on Behavioral Problems and Pre-academic Skills in Preschoolers. *Early Childhood Education Journal* 50, 613–625. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1007/s10643-021-01179-0>
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI). (2014). *Eenoudergezinnen*. www.nji.nl/sites/default/files/2021-07/Eenoudergezinnen.pdf
- *Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of head start redi: sustained effects on

- developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310–22. <https://doi.org/10.1037/a0039937>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, R., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews* 10(89), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Razza, R.A., Bergen-Cico, D. & Raymond, K. (2015) Enhancing Preschoolers' Self-Regulation Via Mindful Yoga. *Journal of Child Family Studies* 24, 372–385. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6>
- *Schmitt, S. A., Lewis, K. M., Duncan, R. J., Korucu, I., & Napoli, A. R. (2018). The effects of positive action on preschoolers' social-emotional competence and health behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 141–151. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0851-0>
- *Schultz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R., & Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39(2), 143–148. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0450-4>
- Scott, S., O'Connor, T. G., Futh, A., Matias, C., Price, J., & Doolan, M. (2010). Impact of a parenting program in a high-risk, multi-ethnic community: The PALS trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1331–1341. <https://doi.org/10.1111=j.1469-7610.2010.02302.x>
- Taylor, R. D., Durlak, J. A., Oberle, E., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- *Tucker, C., Schieffer, K., Wills, T. J., Hull, C., & Murphy, Q. (2017). Enhancing social-emotional skills in at-risk preschool students through theraplay based groups: the sunshine circle model. *International Journal of Play Therapy*, 26(4), 185–195. <http://dx.doi.org/10.1037/pla0000054>
- Uygun, N. & Kozikoğlu, İ. (2019). The relationships between preschoolers' play behaviors, social competence behaviors and their parents' parental attitudes. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 397-408. <https://doi.org/10.33200/ijcer.605900>

- *Vo, A. K., Sutherland, K. S., & Conroy, M. A. (2012). Best in Class: A Classroom-Based Model for Ameliorating Problem Behavior in Early Childhood Settings. *Psychology in the Schools*, 49(5), 402–415. <https://doi.org/10.1002/pits.21609>
- Wang, W.-L., Lee, H.-L., & Fetzer, S. J. (2006). Challenges and strategies of instrument translation. *Western Journal of Nursing Research*, 28(3), 310–21. <https://doi.org/10.1177/0193945905284712>
- Webster-Stratton, C. M., Reid, J., & Hammond, M. (2001). "Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start," *Journal of Clinical Child Psychology* 30, 283-302. http://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_2
- Quzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan: a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5(210), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>.

Opmerking. Met een asterisk (*) is aangegeven welke artikelen tot de review behoorden