

De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen

De sociale en emotionele ontwikkeling, de betekenis van het begrip en preventie
van sociaal-emotionele problematiek

Linda de Winter



Bachelorthesis Psychologie en Gezondheid

Departement Kinder- en Jeugdpsychologie

Universiteit van Tilburg

Begeleider: Dr. J. Scheirs

Datum: 31-01-2008

Samenvatting

Dit is een literatuurstudie over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Er bestaat in de literatuur geen consensus over het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling en deze studie is er dan ook op gericht om hier meer duidelijkheid over te krijgen. Deze studie gaat in op het concept sociaal-emotionele ontwikkeling, door eerst sociale en emotionele ontwikkeling gescheiden van elkaar te bespreken en vervolgens in te gaan op het begrip zelf. Gegevens over deze onderwerpen zijn samengevoegd en geïntegreerd om vervolgens tot een oordeel te komen over wat het concept sociaal-emotionele ontwikkeling inhoudt.

Sociale en emotionele ontwikkeling bevatten overlap. Uit de gegevens kan geconcludeerd worden dat het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling niet alleen een samenvattend begrip voor sociale en emotionele ontwikkeling is, maar de integratie van de sociale, emotionele, cognitieve en gedragsvaardigheden op dit gebied weergeeft. Dit wordt onder andere duidelijk bij sociale interactie en het PAD-leerplan, een preventieprogramma voor sociaal-emotionele problematiek. Verder komen familie en baby- en peuterjaren als erg belangrijk naar voren in de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Keywords: sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling, sociaal-emotionele ontwikkeling, sociale interactie, PAD-leerplan, familie

Abstract

This is a literature review of the social-emotional development of children. In the literature there is no consensus on the concept of social-emotional development. This study is focused on making this more clear. First the description of social and emotional development is dealt with separately. After that the concept of social-emotional development is described.

Information on these topics has been brought together and integrated to draw conclusions about the definition of social-emotional development. Social development and emotional

development cover a lot of the same concepts. It can be concluded that the concept of social-emotional development is not only a summarizing concept of social and emotional development, but most importantly covers the integration of skills of social, emotional, cognitive and behavioral domains. This is illustrated by social interaction and the PATHS-curriculum, a prevention program for social-emotional problems. Furthermore family and infant- and toddler years are very important factors in the social-emotional development.

Keywords: social development, emotional development, social-emotional development, social interaction, PATHS-curriculum, family

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	1
ABSTRACT	1
INHOUDSOPGAVE	3
INLEIDING	4
METHODE	8
RESULTATEN	10
Deel 1: De sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen	10
Hoofdstuk 1: De sociale ontwikkeling van kinderen	10
§ 1.1 Sociaal gedrag	10
§ 1.2 Sociale competentie	10
§ 1.3 Sociale cognitie	11
§ 1.4 Moraliteit	11
§ 1.6 Identiteit	16
Hoofdstuk 2: De Emotionele ontwikkeling van kinderen	16
§ 2.1 Emotionele competentie	17
§ 2.2 Empathie en sympathie	18
§ 2.3 Emotieregulatie	19
§ 2.4 Temperament	22
§ 2.5 Moraliteit	22
§ 2.6 Het zelfconcept	23
§ 2.7 Samenvatting deel 1	24
Deel 2: De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen	25
Hoofdstuk 3: Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling	25
§ 3.1 Sociaal-emotionele competentie	26
§ 3.2 Sociale interactie	28
§ 3.3 De prevalentie van problemen op sociaal-emotioneel gebied	29
§ 3.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling en hechting	32
§ 3.5 Samenvatting	33
Hoofdstuk 4: Het PAD-leerplan: preventieprogramma voor sociaal-emotionele problematiek	33
§4.1 PATHS-curriculum	34
§4.2 PAD-leerplan in Nederland	36
DISCUSSIE	38
LITERATUURLIJST	40

Inleiding

Sociaal-emotionele ontwikkeling is een belangrijk en groot element van de ontwikkeling van kinderen. Sociaal-emotionele ontwikkeling staat als gebied niet geheel op zichzelf. Carter, Briggs-Gowan en Ornstein Davis (2004) schrijven dat de evaluatie van de sociaal-emotionele ontwikkeling altijd in een context moet worden geplaatst van taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling en dat er aandacht moet zijn voor de algehele gezondheid van een kind. Peuters die bijvoorbeeld laat leren praten hebben meer kans op probleemgedrag en verwerven minder sociale en emotionele competenties (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007; Irwin, Carter, & Briggs-Gowan, 2002).

Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling wordt vaak gebruikt, maar er is onduidelijkheid over de exacte inhoud. Er zijn meerdere definities in de literatuur te vinden (De Jong, Bosman, & Bakker, 2003). In veel artikelen komt naar voren dat het een samenvattend begrip is voor zowel sociale als emotionele ontwikkeling, bijvoorbeeld in Scholte en Van der Ploeg (2006) en Van Overveld (2001). Om echter inzicht te krijgen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is het vooral belangrijk om te kijken naar zowel gedrags- als sociaal-emotionele competenties en problemen. Achterblijvende sociaal-emotionele ontwikkeling verhoogt de kans op gedrags- en sociaal-emotionele problemen (Carter, Briggs-Gowan, Jones, & Little, 2003). Uit longitudinaal onderzoek is gebleken dat op zeer jonge leeftijd problemen in de sociaal-emotionele ontwikkeling niet van korte duur zijn (Briggs-Gowan, Carter, Bosson-Heenan, Guyer, & Horwitz, 2006). De sociaal-emotionele vragenlijst (SEV) verdeelt sociaal-emotionele problematiek in de volgende probleemcategorieën: aandachtstekort en hyperactiviteit, sociale gedragsproblematiek, angstig en stemmingsverstoord gedrag en autistisch gedrag (Scholte & Van der Ploeg, 2006).

De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen wordt vaak in verband gebracht met hechting. De laatste 30 jaar is de relatie tussen moeder en kind één van de hoofdonderwerpen in de literatuur over sociaal-emotionele ontwikkeling, omdat er vanuit gegaan wordt dat de relatie van grote invloed is op het latere functioneren (Kochanska, 2001). Hier wordt op terug gekomen in het laatste deel van deze studie.

Stimulatie van de sociaal-emotionele ontwikkeling komt steeds meer centraal te staan op Nederlandse scholen. Er ontstaat meer vraag naar programma's die bij alle kinderen aansluiten en niet alleen bij kinderen met specifieke sociaal-emotionele ontwikkelingsproblemen. Er zijn twee types programma's voor scholen die zich richten op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het eerste type richt zich op de gehele sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD). Dit programma richt zich op de verbetering van de sociale cognitie, sociale en emotionele vaardigheden en de morele ontwikkeling. Een tweede type richt zich juist op deelgebieden van de sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals sociale vaardigheden en fysieke of sociale weerbaarheid (De Jong et al., 2003; Van Overveld, 2001). De Sociale Vaardigheidstraining is een voorbeeld van een programma dat zich richt op een deelgebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit programma werd tot voor kort alleen gebruikt wanneer kinderen al problemen op sociaal gebied ondervinden (De Jong et al., 2003). Geldard en Geldard (2002) verstaan onder deze problemen het niet begrijpen van sociale aanwijzingen, het niet kunnen uitvoeren van sociale vaardigheden die nodig zijn voor een bepaalde situatie, de neiging om te kiezen voor minder gewenst sociaal gedrag of zelfs agressief gedrag, het moeilijk vinden om consequenties van gedrag in te zien en impulsiviteit.

Er zijn meerdere therapieën die zich richten op het verbeteren van deelgebieden van sociaal-emotionele ontwikkeling. Speltherapie richt zich bijvoorbeeld op de verbetering van de

expressie van emoties, zelfconcept, zelfvertrouwen en het ontwikkelen van sociale vaardigheden.

De laatste jaren is het duidelijk geworden dat het belangrijk is sociaal-emotionele en gedragsproblemen vroeg te detecteren en niet alleen ontwikkelingsachterstanden. In het verleden is er bij tests die de ontwikkeling van kinderen meten nog weinig aandacht geweest voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit is de laatste jaren wel steeds meer het geval. Het valt echter op dat bij de tests die gebruikt worden om sociaal-emotionele ontwikkeling bij kinderen te meten, vaak wordt ingegaan op een deelaspect en niet het hele terrein van het veelomvattende begrip wordt bestreken (Carter et al., 2004). Squires (2003) schrijft dat het voor de ontwikkeling van kinderen essentieel is sociaal-emotionele problemen vroeg te identificeren. Hij geeft hiervoor een drietal argumenten. Op de eerste plaats kan voor de ontwikkeling van de hersenen het vroeg identificeren van (sociaal-emotionele) problemen en het oplossen hiervan een levenslang positief effect hebben. Goede vroege ervaringen en relaties kunnen namelijk een positieve uitwerking hebben, dit geldt vooral wanneer ze plaatsvinden in de sensitieve periodes van de ontwikkeling. Sommige ervaringen zijn nodig om de hersenen voor te bereiden op de toekomst en zo vaardigheden te ontwikkelen. Het uitblijven van goede ervaringen in de sensitieve periode kan de ontwikkeling van de hersenen zodanig beïnvloeden dat er een risico is voor permanent disfunctioneren (Squires, 2003; Shonkoff & Phillips, 2000). Ten tweede bestaat er een sterke relatie tussen gedragsproblemen bij kinderen en problemen op latere leeftijd als delinquentie, drugsverslaving, het niet afmaken van school en criminaliteit (Domitrovich et al., 2007; Riggs, Greenberg, Kusché, & Pentz, 2006; Squires, 2003). Dit geeft aan dat problemen op sociaal-emotioneel gebied stabiel zijn over de tijd. Als derde argument wordt naar voren gebracht dat de kosten van criminaliteit en antisociaal gedrag erg hoog zijn. Vroege identificatie en interventie van

problemen op sociaal-emotioneel gebied zouden veel kosten kunnen besparen (Squires, 2003).

Deze studie is erop gericht meer inzicht te krijgen in de definitie en het gebruik van het concept sociaal-emotionele ontwikkeling. In het eerste deel zullen sociale en emotionele ontwikkeling los van elkaar behandeld worden. Vervolgens zal er in het laatste deel ingegaan worden op het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling en op een preventieprogramma voor sociaal-emotionele problematiek.

Methode

In dit onderzoek wordt er ingegaan op het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling, de problemen op dit gebied en de samenhang met hechting. De literatuur in dit onderzoek is op verschillende manieren verkregen. Web of science, PsycINFO, de UVT-catalogus, Google Wetenschap en Ovid zijn de programma's die gebruikt zijn voor het vinden van de literatuur. Meerdere zoektermen zijn gebruikt voor het vinden van deze literatuur. Zowel de zoekmachines als de zoektermen worden weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1. Overzicht resultaten zoekprogramma's

Zoekprogramma	Gebruikte zoektermen in alle zoekprogramma's
<i>Web of Science</i>	Sociale ontwikkeling, emotionele ontwikkeling,
<i>PsycINFO (WebSpirs interface)</i>	sociaal-emotionele, sociaal-emotionele ontwikkeling,
<i>UVT-catalogus</i>	hechting, social development, emotional
<i>Google Wetenschap</i>	development, social-emotional development, social-
<i>Ovid</i>	emotional, attachment, social competence, emotional
<i>Blackwell Synergy</i>	competence, perspective-taking, theory of mind, PATHS

In de literatuurlijst van de gevonden artikelen en boeken zijn ook artikelen gevonden die gebruikt worden in dit onderzoek.

In het begin van deze studie was het nog niet duidelijk op welke onderdelen van sociaal-emotionele ontwikkeling er toegespitst zou worden. Er werden dan ook veel artikelen bewaard voor eventueel later gebruik. Uit de gevonden zoekresultaten is er geselecteerd op basis van eventuele relevantie met het onderwerp sociaal-emotionele ontwikkeling en alles hierover is bewaard. In de loop van deze studie zijn de meeste geselecteerde artikelen en

boeken gebruikt, de overige informatie bleek niet bruikbaar. Ook is er later nog wat literatuur bijgezocht, dit vooral voor het PATHS-curriculum.

Resultaten

Deel 1: De sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen

Hoofdstuk 1: De sociale ontwikkeling van kinderen

In dit hoofdstuk zal beschreven worden hoe de sociale ontwikkeling van een kind verloopt.

Met de sociale ontwikkeling wordt de ontwikkeling bedoeld van een kind in relatie tot zijn sociale omgeving (Van Beemen, 2001). Eerst zal kort worden ingegaan op wat sociaal gedrag precies inhoudt. De elementen sociale competentie, sociale cognitie, moraliteit, zelfconcept en identiteit worden in de literatuur gebruikt om sociaal gedrag te beschrijven. Dit wordt dan ook in dit hoofdstuk als indeling gebruikt om de sociale ontwikkeling van kinderen weer te geven.

§ 1.1 Sociaal gedrag

Gedrag van een individu dat gericht is op andere mensen, met als doel contact maken met of het ontwijken van een ander, wordt sociaal gedrag genoemd. Het in contact komen met iemand kan uiteenlopen van vriendelijk tot neutraal tot agressief. Agressief gedrag heeft als doel de ander pijn te doen of te kwetsen. Bij neutraal gedrag is dit niet het geval, hieronder valt bijvoorbeeld samen spelen of praten. Gedrag dat de bedoeling heeft een ander goed te doen, valt onder vriendelijk gedrag (Kieviet, Tak, & Bosch, 2002).

§ 1.2 Sociale competentie

Succes op school en goede relaties met docent en leeftijdsgenoten worden geassocieerd met sociale competentie (Henricsson & Rydell, 2006). Er zijn grote verschillen te vinden in de definitie van het begrip sociale competentie. Binnen de meeste beschrijvingen van sociale competentie wordt echter de nadruk gelegd op de weergave die het begrip geeft van de effectiviteit van sociale interacties die iemand heeft met anderen (Fabes, Gaertner, & Popp

2006). Erg jonge kinderen zijn al verrassend competent in sociale interactie. Meer complexe vormen van sociale interactie ontstaan tijdens de ontwikkeling van de taal (Carpendale & Lewis, 2006).

§ 1.3 Sociale cognitie

Het begrip sociale cognitie staat voor het denken van kinderen over de sociale wereld. Dit houdt het denken over personen en het waarnemen en interpreteren van de gevoelens, gedachten en bedoelingen van anderen in (Van Beemen, 2001; Kieviet et al., 2002; Shaffer, 2002). Vaak maken we bij een sociale situatie gebruik van eerder gevormde verklaringen en interpretaties van personen en situaties, die gebruikt worden om de wereld beter te begrijpen. Door middel van cognitieve processen kunnen we tegen de achtergrond van deze sociale representaties de manier beïnvloeden waarop we onze sociale omgeving begrijpen, gebruiken en hoe we erop reageren (Carlson, Martin & Buskist, 2004). Normen en waarden zijn een voorbeeld van sociale representaties, hierop wordt verder ingegaan in de volgende paragraaf.

§ 1.4 Moraliteit

Moraliteit bestaat uit een verzameling van principes of ideeën die een individu heeft om het verschil tussen goed en fout te kunnen onderscheiden en hier gepast op te kunnen reageren. Deze principes en ideeën worden gevormd uit een algemeen geaccepteerde verzameling van regels over sociaal gedrag in de maatschappij. Een aantal morele ideeën zijn universeel, andere verschillen per groep, land of cultuur (Van Beemen, 2001; Carlson et al., 2004; Shaffer 2002). Shaffer (2002) verdeelt moraliteit in drie componenten: een emotionele component, een cognitieve component en een gedragsmatige component. De emotionele component wordt in het volgende hoofdstuk over emotionele ontwikkeling verder uiteengezet. Hier zal worden ingegaan op de gedragsmatige en cognitieve component.

De cognitieve component van moraliteit kan beschreven worden door middel van twee theorieën: de morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg en van Piaget. Deze worden beide kort uiteengezet in Tabel 2 (pagina 13). In deze tabel is te zien dat Piaget leeftijden koppelt aan de fases die doorlopen moeten worden. Kohlberg doet dit niet, hij gaat er wel vanuit dat de fases in de beschreven volgorde doorlopen worden. Voor beide theorieën zijn argumenten voor en tegen te vinden (Van Beemen, 2001; Carlson et al., 2004; Shaffer, 2002). Voor meer informatie hierover kan ook gekeken worden in Van Beemen (2001), Carlson et al. (2004) en Shaffer (2002), hier wordt verder op deze theorieën ingegaan.

De gedragscomponent van moraliteit wordt alleen beschreven door Shaffer (2002). Hierbij wordt ervan uitgegaan dat moreel gedrag op dezelfde manier wordt geleerd als ander sociaal gedrag, namelijk door bekrachtiging, straf en observatie. Verder hangt moreel gedrag af van de situatie waarin men zich bevindt, een uitgangspunt dat ook wel de doctrine van specificiteit wordt genoemd.

Tabel 2. De morele ontwikkelingstheorie van Piaget en Kohlberg

Theorie Piaget		Theorie Kohlberg		
<i>Fase</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Fase</i>	<i>Niveau</i>	<i>Beschrijving</i>
Premorele periode (0-5 jaar)	Het kind heeft weinig bewustzijn over regels en principes. Ze spelen een spel niet om te winnen maar om plezier te maken en hebben hun eigen regels.	Preconventionele level	1	De consequenties van een daad bepalen of deze goed of slecht is. Er wordt aan regels gehouden om straf te ontwijken.
			2	Egocentrisch perspectief: afwegen van risico's en voordelen. Regels worden overtroffen uit eigenbelang.
Moreel realisme (5-10 jaar)	<ul style="list-style-type: none"> - Respect voor regels. - Beoordeling van een daad aan de hand van de consequenties. - Het kind ziet straf als boetedoening. - Al het kwaad wordt vanzelf gestraft. 	Conventionele level	3	Goedkeuring van anderen bepaalt de moraliteit van het kind.
			4	Regels en wetten geven aan wat goed of fout is en bepalen op die manier de moraliteit. Een individueel motief is van minder belang dan naleving van de wet.
Moreel relativisme (10-12 jaar)	<ul style="list-style-type: none"> - Het kind wordt meer flexibel in interpretaties van morele kwesties. Regels kunnen aangepast worden en er wordt onderscheid gemaakt tussen nuttige en functionele regels. - Er wordt rekening gehouden met de intentie van gedrag. De bedoeling is bepalend voor de mate van straf. 	Postconventionele level	5	De regels van de maatschappij staan voor het goede, soms staat de waarde van een mens boven de wetten.
			6	<ul style="list-style-type: none"> - Maatschappelijke regels en wetten gebaseerd op zelf gekozen ethische waarden. - Adoptie van waarden die de maatschappelijke normen te boven gaan.

§ 1.5 Het zelfconcept

Zelfconcept of zelfbeeld geeft het totaal aan indrukken, ideeën en waarnemingen van iemand over zijn of haar unieke kenmerken aan (Van Beemen, 2001; Shaffer, 2002). De ontwikkeling van het zelfconcept is zowel een sociale als een cognitieve ontwikkeling die kinderen doorlopen. Bij de ontwikkeling van het zelfconcept moeten meerdere stappen doorlopen worden. Deze worden weergegeven in Tabel 3 (Van Beemen, 2001).

Tabel 3. De ontwikkeling van het zelfconcept

Stappen	Leeftijd	Beschrijving
<i>Zelfbesef</i>	Jonge baby's	Bewust zijn dat je iemand bent: zichzelf zien als eenheid die zich onderscheidt van de omgeving.
<i>Waarneming van de ruimte</i>		Objecten worden gelokaliseerd met zichzelf als referentiepunt.
<i>Zelf als veroorzaker</i>		Bewegingen kunnen zelf veroorzaakt worden, handen en benen maken deel uit van zelf.
<i>Visuele zelfherkenning</i>	18-24 maanden	Spiegelbeeld en foto's van zichzelf worden herkend.
<i>Rol van taal</i>	3 jaar	Herkenning van naam, het leren gebruiken van de ik-vorm.
<i>Zelfbeschrijvingen</i>	2,5 jaar	Beschrijving van zichzelf als jongen of meisje.
	Kleuters	Beschrijving in termen van uiterlijke kenmerken, voorkeuren, bezittingen, en activiteiten.
	7-11 jaar	Beschrijving van vaardigheden in vergelijking met andere kinderen door het benoemen van de categorie (zoals voetbal) waartoe behoort wordt.
	Adolescent	Beschrijving van attitudes en karaktereigenschappen.

Shaffer (2002) beschrijft ook een aantal onderdelen van de ontwikkeling van het zelfconcept.

Kinderen van 18-24 maanden hebben een vroege representatie van zichzelf, ze kunnen zichzelf herkennen in de tegenwoordige tijd. Ze zijn zich nog niet bewust van zichzelf in het verleden en zij zien niet in dat gebeurtenissen in het verleden invloed hebben op zichzelf nu. Ze herkennen dus wel hun eigen spiegelbeeld en foto's van nu maar niet van vroeger.

Kinderen met een leeftijd tussen 3,5 en 5 jaar ontwikkelen een meer uitgebreid zelfbeeld.

Deze kinderen kunnen hun zelfbeeld integreren uit het verleden, heden en de onbekende

toekomst. Vanaf deze leeftijd herkennen kinderen ook foto's van zichzelf toen ze jonger waren. Deze ontwikkeling komt overeen met de ontwikkeling van visuele zelfherkenning die Van Beemen (2001) beschrijft.

Bjorklund en Pellegrini (2006), Saarni (1997), Shaffer (2002), Barnes-Holmes, McHugh en Barnes-Holmes (2004) en Wellman, Cross en Watson (2001) beschrijven ook een onderdeel van de ontwikkeling dat niet door Van Beemen (2001) genoemd wordt. Wanneer iemand over zichzelf denkt, kan dit opgedeeld worden in het publieke zelf en het persoonlijke zelf. Het publieke zelf staat voor het zelf dat anderen kunnen zien. Het persoonlijke zelf zit van binnen, heeft een reflectief karakter en kan niet door anderen worden zien. Dit onderscheid wordt de "perspective-taking" genoemd en ontwikkelt een kind tussen 3 en 5 jaar. Een veelgenoemde theorie over "perspective-taking" is de "theory of mind". Iemand die over "theory of mind" beschikt kan zich in een ander verplaatsen en beschikt over de kennis dat de gedachten en verlangens van andere mensen niet hetzelfde hoeven te zijn als die van jezelf. De "theory of mind" wordt in verschillende stappen ontwikkeld, zoals weergegeven in Tabel 4 (Shaffer, 2002).

Tabel 4. De ontwikkeling van de "perspective-taking" volgens de "theory of mind"

Leeftijd	Ontwikkeling
<i>2 maanden</i>	Er is identificatie met andere mensen; gebaren worden nagedaan.
<i>6 maanden</i>	Menselijke acties worden als vastberaden gezien; er wordt onderscheid gemaakt tussen praten tegen personen en praten tegen levenloze objecten.
<i>9 maanden</i>	Delen en begrijpen van eigen intenties.
<i>1,5 jaar</i>	De kennis dat wensen een directe invloed hebben op het gedrag van een persoon; wensen van anderen worden herkend.
<i>2-3 jaar</i>	Percepties, gevoelens en wensen zijn vaak het gespreksonderwerp; ook worden er verbanden tussen deze onderwerpen gezien. Er wordt vanuit gegaan dat iedereen dezelfde kijk op de wereld heeft.
<i>3-4 jaar</i>	Herkenning dat wensen en geloof niet hetzelfde zijn en dat deze elkaar kunnen beïnvloeden; de theory of mind is aanwezig.

Er is de laatste jaren veel onderzoek gedaan naar “perspective-taking”, meestal met als uitgangspunt de “theory of mind”. De reden hiervan is vooral gericht op de praktijk zoals de ontwikkeling van interventieprogramma’s voor het herstel van problemen op het gebied van “perspective taking” zoals bij kinderen met de diagnose van een stoornis uit het autistisch spectrum (Barnes-Holmes et al., 2004).

§ 1.6 Identiteit

De ontwikkeling van identiteit wordt door de meeste theorieën gezien als een geleidelijk proces dat de hele levensloop blijft duren. De adolescentie wordt als belangrijkste periode beschouwd. Erikson zag zelfs de ontwikkeling van de identiteit als centraal doel tijdens de adolescentie (Van Beemen, 2001; Shaffer 2001).

Hoofdstuk 2: De Emotionele ontwikkeling van kinderen

Emotie dient als een gedragsregulator: het motiveert en leidt verschillende adaptieve gedragsprocessen zoals empathie, het ophalen van herinneringen, hechting en het begrijpen van zichzelf en anderen (Thompson, 1991).

In dit hoofdstuk gaat de aandacht uit naar het verloop van de emotionele ontwikkeling van kinderen. Dit wordt ook wel de verworven emotionele competentie genoemd en dit wordt besproken in de eerste paragraaf. In de daarop volgende paragrafen wordt op twee onderdelen van emotionele competentie ingegaan, namelijk empathie en sympathie en emotieregulatie. Verder zal er ook aandacht zijn voor een aantal factoren die de ontwikkeling van emotionele competentie beïnvloeden, te weten temperament, moraliteit en zelfconcept. Ook andere factoren, zoals kijk op de wereld, houding en geslacht, kunnen emotionele competentie beïnvloeden, maar worden in deze studie niet verder besproken (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001; Morris, Silk, Steinberg, Myers, & Robinson, 2007). De laatste twee

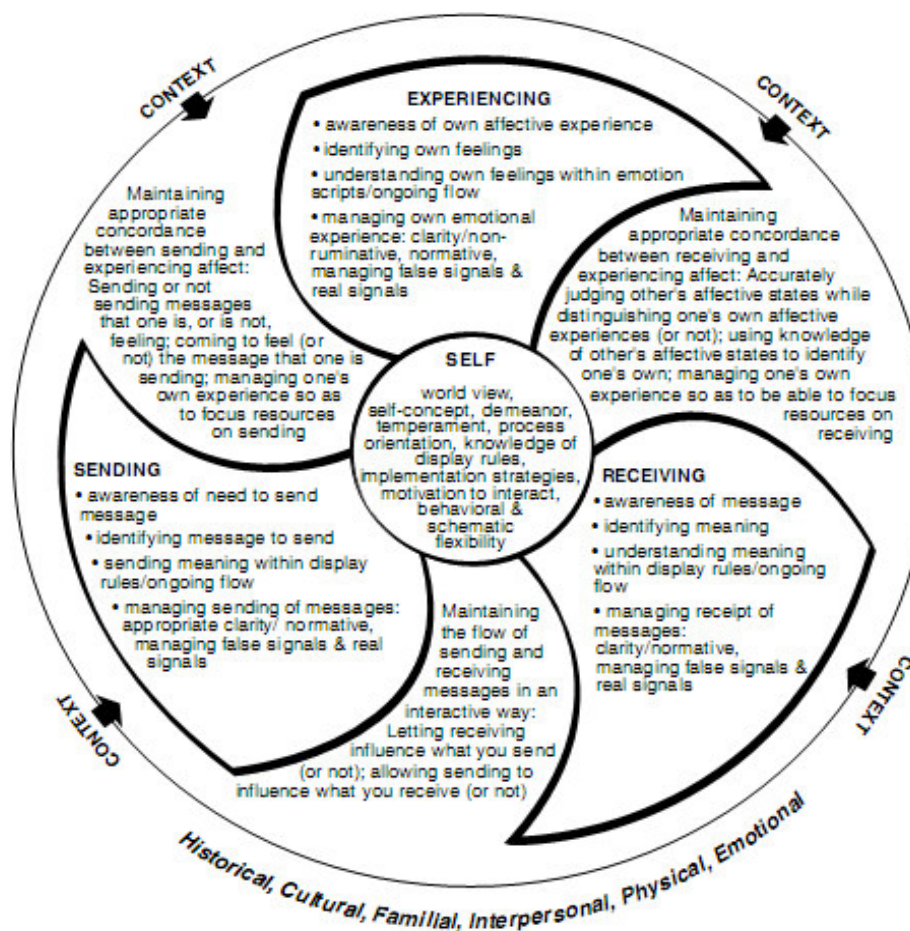
paragrafen gaan over moraliteit en zelfconcept. Deze onderdelen zijn ook al in het hoofdstuk over de sociale ontwikkeling van kinderen beschreven en zullen nu van een andere kant worden belicht.

§ 2.1 Emotionele competentie

Het herkennen van emoties bij anderen en emoties kunnen benoemen zijn voorbeelden van de basisonderdelen van emotionele kennis (Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, & Eguia, 2005)

Het laten zien en toepassen van deze emotionele kennis in situaties die emoties uitlokken wordt door Saarni (1997) emotionele competentie genoemd. Emotionele competentie bestaat uit verschillende onderdelen. Deze onderdelen vormen bekwaamheden die nodig zijn om doeltreffend te zijn, vooral bij contact met anderen wanneer emoties worden uitgelokt (Katz, Hessler, & Annest, 2007; Saarni, 1999; Squires, 2003). Het zelfbeeld, het morele gevoel en vooral de ontwikkelingsgeschiedenis van een persoon werken mee aan de emotionele competentie van een persoon (Saarni, 1999). Er zijn meerdere beschrijvingen van emotionele competentie in de literatuur te vinden en ook meerdere begrippen waarmee hetzelfde construct beschreven wordt. Mayer & Solevey (1997) spreken over emotionele intelligentie, waar Saarni (1999) en Katz et al. (2007) over emotionele competentie spreken en Halberstadt et al. (2001) over affectieve sociale competentie. De figuur die Halberstadt et al. (2001) in hun artikel gebruiken om het begrip te verduidelijken wordt hieronder als Figuur 1 weergegeven. Hierin zijn de drie onderdelen van affectieve sociale competentie te onderscheiden: het ervaren, ontvangen en verzenden van emoties. Elk onderdeel bestaat uit vaardigheden die progressief van aard zijn, namelijk bewustzijn, identificatie, het werken binnen een sociale context en beheersing en regulering. Sociale interacties veranderen steeds, net als de mate van integratie van de onderdelen van affectieve sociale competentie. Deze verandering wordt in het figuur weergegeven door de vorm van een windmolen, deze draait

telkens rond en verandert dus steeds. De “wind” die de windmolen doet bewegen kan het kind zelf zijn, zijn sociale omgeving of de context waarin de interactie plaatsvindt.



Figuur 1. Affectieve sociale competentie (Halberstadt et al., 2001)

§ 2.2 Empathie en sympathie

Empathie geeft het inlevingsvermogen van iemand aan en kan opgedeeld worden in een cognitieve (het begrijpen van emoties van anderen) en een affectieve (de emoties van een ander meevoelen) component (Arsenio & Lemerise, 2001; Saarni, 1997, 1999). Samen met sympathie en gevoel van genegenheid, vormt het de emotionele reactie die ons samenbrengt met anderen. Empathie wordt ook wel één van de morele emoties genoemd. De andere morele emoties zijn schuld en schaamte. Als je empathie in termen van emotionele competentie

gebruikt kun je het zien als een belangrijk onderdeel dat prosociaal gedrag aanmoedigt en sociale banden tussen mensen bevordert (Saarni, 1999).

§ 2.3 Emotieregulatie

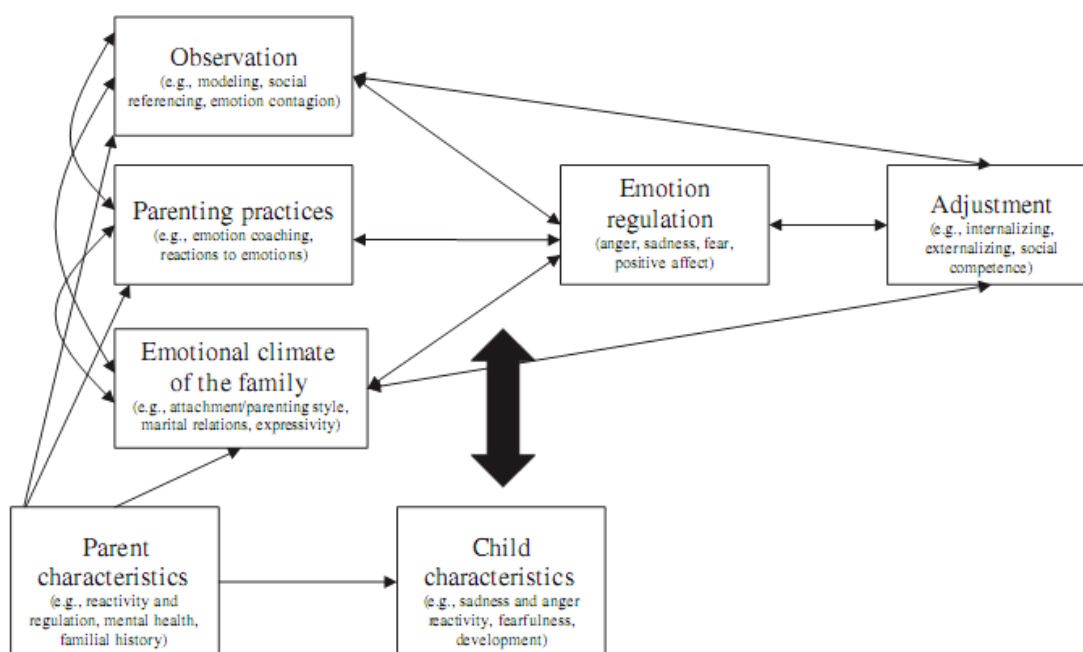
In de psychologische literatuur is het concept van emotieregulatie populair. Zo populair zelfs dat door de verschillende visies erop twijfel begint te ontstaan over de wetenschappelijkheid van het construct (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Denham & Burton, 2003).

De interne en externe processen die ervoor zorgen dat emotionele reacties in de gaten gehouden worden, geëvalueerd worden en gemodificeerd worden, kunnen als emotieregulatie aangeduid worden (Thompson, 1991). Een andere definitie gaat ervan uit dat emotieregulatie een rol speelt in het organiseren en leiden van interne systemen, gedragscomponenten en sociale (externe) componenten (Zeman, Cassano, Perry-Parrish, & Stegal, 2006). Het valt hier op dat Thompson (1991) zich vooral richt op emotionele reacties terwijl Zeman et al. (2006) zich vooral richten op hoe emotie een rol speelt in verschillende systemen en componenten. Cole et al. (2004) maken ook onderscheid tussen definities die ervan uitgaan dat emotieregulatie alleen verwijst naar optimale emotieregulatie of juist ook de problematische emotieregulatie. Zelf definiëren ze emotieregulatie als de veranderingen die geassocieerd zijn met emoties. Dit kan zijn op emotioneel gebied of in andere psychologische processen zoals sociale interactie en geheugen. Deze definitie sluit goed aan bij de definitie van emotieregulatie van Zeman et al. (2006) en deze wordt dan ook gebruikt in deze studie. Regulatie van emoties brengt overeenstemming tussen de behoeften van een individu en de sociale beperkingen die het individu ondervindt. Het emotionele welzijn van iemand wordt in de meeste gevallen weergegeven door het wel of niet kunnen reguleren van emoties. De ontwikkeling van emotieregulatie is dan ook een belangrijk onderdeel van de emotionele ontwikkeling van een kind (Kievit et al., 2002; Thompson, 1991).

Vooraf in de eerste levensjaren van een kind wordt de ontwikkeling van emotieregulatie sterk beïnvloed door taal. Dit gebeurt op verschillende manieren. Ten eerste kunnen ouders richting geven aan het regulatieproces door verbale instructies, zoals “Stop met huilen anders moet je naar je kamer”. Een tweede manier waarop ouders de ontwikkeling van emotieregulatie bij hun kind kunnen beïnvloeden is door informatie te geven wanneer een kind bijvoorbeeld bang is voor de eerste schooldag of een ziekenhuisopname. Ouders kunnen door middel van taal regulatiestrategieën gesuggereren. Hoe verder taal bij kinderen ontwikkeld is hoe meer ze begrijpen wat hun ouders zeggen en doen. Op deze manier kunnen er onbewust regulatiestrategieën ontstaan. Dit vormt de derde manier waarop de ontwikkeling van regulatie van emoties bij een kind beïnvloed kan worden. Taal beïnvloedt ook op een andere manier de regulatieontwikkeling van een kind. Voor kinderen vormt taal de symbolische representaties die een kind heeft van emoties en emotionele gebeurtenissen. Tevens vormt taal de eerste basis voor cognitieve strategieën van emotieregulatie (Thompson, 1991). Ook Zeman et al. (2006) geven het belang aan van taal in de ontwikkeling van emotieregulatie bij kinderen. Zij zeggen dat op elk moment de emotieregulatie van kinderen afhangt van sociale interacties in het verleden en de organisatie van emotionele systemen.

Er wordt steeds meer bewijs gevonden dat ouders misschien wel de belangrijkste rol spelen in de ontwikkeling van emotieregulatie bij kinderen (Eisenberg, Fabes, & Losoya, 1997; Katz et al., 2007; Zeman et al., 2004). Zo kunnen in gezinnen waar geweld voorkomt ouders het moeilijk hebben om gesprekken te voeren. Vaak hebben deze ouders zelf problemen met het begrijpen van emoties en hebben hierdoor meer moeite dit door te geven aan hun kinderen. Kinderen uit deze gezinnen hebben een grotere neiging om vijandigheid te voelen en worden vaker beschreven als agressief. Vaak hebben deze kinderen ook problemen in de omgang met leeftijdsgenoten (Katz et al., 2007; Thompson & Lagattuta, 2006).

Morris et al. (2007) hebben de invloed van gezinsomstandigheden op de ontwikkeling van emotieregulatie onderzocht. Deze invloed wordt weergegeven in het model in Figuur 2. De informatie voor dit model is samengevoegd uit eerdere onderzoeken en geeft dan ook een goede weergave van de informatie die er op het moment bekend is over dit onderwerp. In Figuur 2 is te zien dat zowel observatie, opvoedingsstijl als emotioneel klimaat van het gezin invloed heeft op de ontwikkeling van emotieregulatie bij kinderen. Observatie kan op meerdere manieren tot uiting komen. Modeling, de eerste manier van observatie, suggereert dat het emotionele profiel van de ouders zelf de kinderen leert welke emoties geaccepteerd en verwacht worden. ‘Emotion contagion’, het ontvangen van een emotie, is een tweede manier van observeren. Hierbij ontvangt een kind een emotie die het meest in de familie voorkomt en geuit wordt door middel van stem, houding en gezichtsuitdrukkingen. Vooral negatieve emoties in de familie kunnen negatieve emoties bij kinderen veroorzaken. Dit komt vooral voor bij jonge kinderen. De laatste manier van observeren wordt sociaal refereren genoemd en staat voor de manier waarop kinderen en adolescenten naar andere personen kijken om zo te zien hoe ze moeten reageren en wat ze moeten denken over een bepaalde situatie of stimulus.



Figuur 2. Driedelig model van de invloed die het gezin heeft op de ontwikkeling van emotieregulatie bij kinderen.

§ 2.4 Temperament

Temperament geeft de verschillen tussen individuen in reactiewijze weer die van belang zijn voor emotieregulatie en aanpassing van gedrag. Deze verschillen uit zich al op zeer jonge leeftijd en vertonen stabiliteit (Martin, & Fox, 2006; Cole et al., 2004; Van Beemen, 2001). Temperament kan gezien worden als het begin van de vorming van persoonlijkheid (Van Beemen, 2001). Halberstadt et al. (2001) maken onderscheid tussen twee dimensies van temperament, namelijk individuele karakteristieken die de intensiteit van emoties bepalen en aandachtsprocessen die omgaan met emoties mogelijk maken. Temperament kan dus van directe invloed zijn op de emotionele competentie van een kind. Wanneer een kind bijvoorbeeld vaak intense emoties ervaart zal hij het moeilijk vinden om zich te concentreren. Hierdoor kan hij problemen ondervinden met het ontvangen van boodschappen, het verzenden van boodschappen en het zich bewust worden en benoemen van eigen emoties.

§ 2.5 Moraliteit

Gevoelens als schuld, trots en bezorgdheid om gevoelens van anderen staan centraal in de emotionele component van moraliteit. Deze richt zich op de emoties die ontstaan bij goede of slechte gedragingen en morele gedachten en gedragingen motiveren. Psychoanalytische theoretici richten zich op deze emotionele component van de moraliteit. Als voorbeeld hiervan wordt hieronder de oedipale moraliteitstheorie van Freud (1856-1936) kort besproken. Psychoanalisten onderscheiden drie aspecten in de persoonlijkheid van een volwassene, het id, het ego en het superego.

Freud ging ervan uit dat het superego zich ontwikkelt tussen het derde en zesde levensjaar. Op deze leeftijd ondervinden kinderen een emotioneel conflict met de ouder van hetzelfde geslacht, omdat ze verlangen naar de ouder van het andere geslacht (Shaffer, 2002). De hechting van een jongen aan zijn moeder wordt Oedipuscomplex genoemd en wordt veroorzaakt door zijn onbewuste wens zijn vader te vervangen en de angst dat zijn vader hem zal castreren. De hechting van een meisje met haar vader wordt het Electracomplex genoemd. Dit complex wordt veroorzaakt door jaloersheid op de penis. Een meisje raakt gehecht aan haar vader om dat hij er een heeft en haar moeder niet. (Carlson et al., 2004; Westerveld, 1998). Het Oedipale complex kan een jongen oplossen door zich te identificeren met zijn vader; hierbij neemt hij ook de morele standaarden van zijn vader over. Een meisje lost haar Electracomplex op door zich te identificeren met haar moeder, waarbij ook zij de emotionele standaarden van haar moeder overneemt (Carlson et al., 2004; Shaffer, 2002; Westerveld, 1998).

Er is weinig bewijs gevonden voor deze theorie van Freud. Moderne psychoanalisten kijken dan ook anders naar de morele ontwikkeling van kinderen (Shaffer, 2002; Westerveld, 1998). Zij gaan ervan uit dat kinderen hun geweten beginnen te vormen op de peuterleeftijd. Wanneer kinderen een goede band hebben gevormd met hun ouders of iemand die ze bewonderen, kunnen zij tegen hen opkijken als voorbeeld. Moraliteit wordt dan dus aangeleerd door middel van identificatie (Van Beemen, 2001; Shaffer, 2002).

§ 2.6 Het zelfconcept

Het zelfbeeld van een kind speelt een rol bij het beeld dat een kind vormt uit ervaringen. Voor het beoordelen van de omgeving van het kind vormt het zelfbeeld een soort adaptieve functie (Saarni, 1999). Hoe een kind denkt, wordt dus beïnvloed door hoe het over zichzelf denkt. Een positief zelfconcept zorgt er bijvoorbeeld voor dat kinderen succesvoller zijn in het

reguleren van hun angsten voor sociale interactie en meer volhardend zijn in het verzenden van positieve en speelse boodschappen bij het spelen met leeftijdsgenootjes. Een kind met een positief zelfbeeld zal verwachten dat hij goed behandeld wordt en zal eerder tegen iemand die hem pest ingaan. Aan de andere kant zal een kind dat een negatief beeld heeft van zichzelf, zich meer kwetsbaar tonen tegenover iemand die hem pest en wat anderen zeggen eerder aannemen (Halberstadt et al., 2001).

Zelfreflectie, het evalueren van jezelf ten opzichte van kennis die je hebt van sociale standaarden, lokt emoties uit. Schaamte, verlegenheid, trots en schuld zijn de emoties die zelfreflectie kunnen oproepen (Saarni, 1999).

§ 2.7 Samenvatting deel 1

Deze studie is begonnen met de vraag wat het concept sociaal-emotionele ontwikkeling precies inhoudt. Het begrip werd geïntroduceerd als een samenvattend begrip voor zowel sociale als emotionele ontwikkeling (Scholte & Van der Ploeg, 2006; Van Overveld, 2001). Hier vanuit gaande is eerst de sociale ontwikkeling van kinderen beschreven en daarna de emotionele ontwikkeling. Het sociale deel van de ontwikkeling van kinderen gaat meer in op interactie en vaardigheden van een kind en waardoor deze succesvol kunnen plaatsvinden (sociale cognitie en sociale competentie) en het emotionele deel richt zich vooral op de gevoelens (empathie en sympathie) die kinderen hebben en hoe ze hiermee omgaan (emotieregulatie).

Deel 2: De sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen

Hoofdstuk 3: Het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling

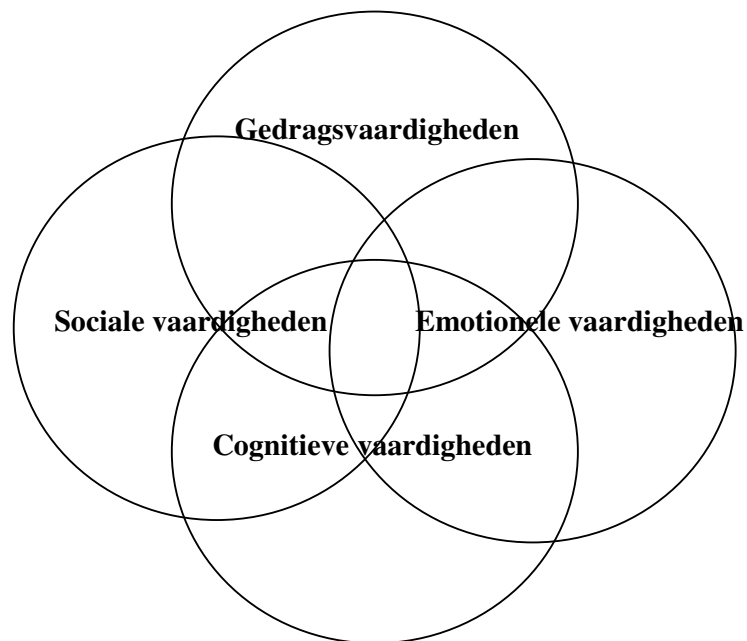
Denham, Von Salvisch, Olthof, Kochanoff en Caverly (2003b) gebruiken het volgende voorbeeld om aan te geven in hoeverre emotionele en sociale ontwikkeling met elkaar te maken hebben. Twee jongens, Gary en Ron, spelen samen voetbal op de speelplaats. Ze hebben het leuk samen. Ron laat Gary zien hoe je de bal in de goal kan schieten. Maar dan worden dingen gecompliceerder en veranderen snel, zoals vaak bij interactie gebeurt. Ron twijfelt of hij zijn beste beweging wil laten zien en trapt uiteindelijk de bal boos weg tijdens het spelen. Huyn vraagt Gary of hij mag meedoen en Gary valt dan over de bal heen. Op dat moment komt Jack aanlopen, hij is de pestkop van de klas. Jack lacht de gevallen Gary uit en eist dat Gary en Ron het veld afgaan zodat hij en zijn vrienden kunnen spelen. Gary weet hier mee om te gaan en geeft de bal aan Huyn. Hij steekt zijn hand uit naar Ron en zegt Jack op een kalme manier dat het nu zijn beurt is. Wanneer de leraar iedereen terug naar binnen roept is iedereen tevreden, behalve Jack. Dit voorbeeld laat zien dat emoties en sociaal gedrag met elkaar samen gaan. Tijdens het spelen met elkaar ondervinden zowel Ron als Gary verschillende emoties. In eerste instantie hebben ze het samen leuk, ze voelen zich vrolijk. Vervolgens wordt Ron boos omdat hij niet goed weet of hij zijn beste beweging wil laten zien aan Gary. Wanneer Gary valt lacht Jack hem uit. Gary voelt zich hierbij verslagen en verlaat samen met Ron het veld. De emoties bepalen mede het gedrag van deze personages in het voorbeeld. Dit deel gaat over de samenhang tussen sociale en emotionele ontwikkeling.

In de inleiding kwam al naar voren dat over de betekenis van het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling geen overeenstemming bestaat in de literatuur. Dit hoofdstuk gaat verder op dit begrip in om zo een beeld te schetsen over de betekenis en meerwaarde. De paragrafen gaan over verschillende onderdelen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind die laten

zien dat de sociale en emotionele ontwikkeling niet los van elkaar staan. Ook zal er aandacht worden besteed aan de prevalentie van sociaal-emotionele problematiek en de relatie tussen hechting en sociaal-emotionele ontwikkeling.

§ 3.1 Sociaal-emotionele competentie

Briggs-Gowan en Carter (1998) beschrijven sociaal-emotionele competentie als gedrag dat het behalen van leeftijdsgerelateerde mijlpalen reflecteert. Sociaal-emotionele competentie bestaat uit het integreren van de onderdelen cognitieve, sociale, emotionele en gedragsvaardigheden (Domitrovich et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997). Squires (2003) en Denham et al. (2003a) laten in hun artikelen zien dat er overlap bestaat tussen sociale en emotionele competentie. Deze overlap is in Figuur 3 te zien.



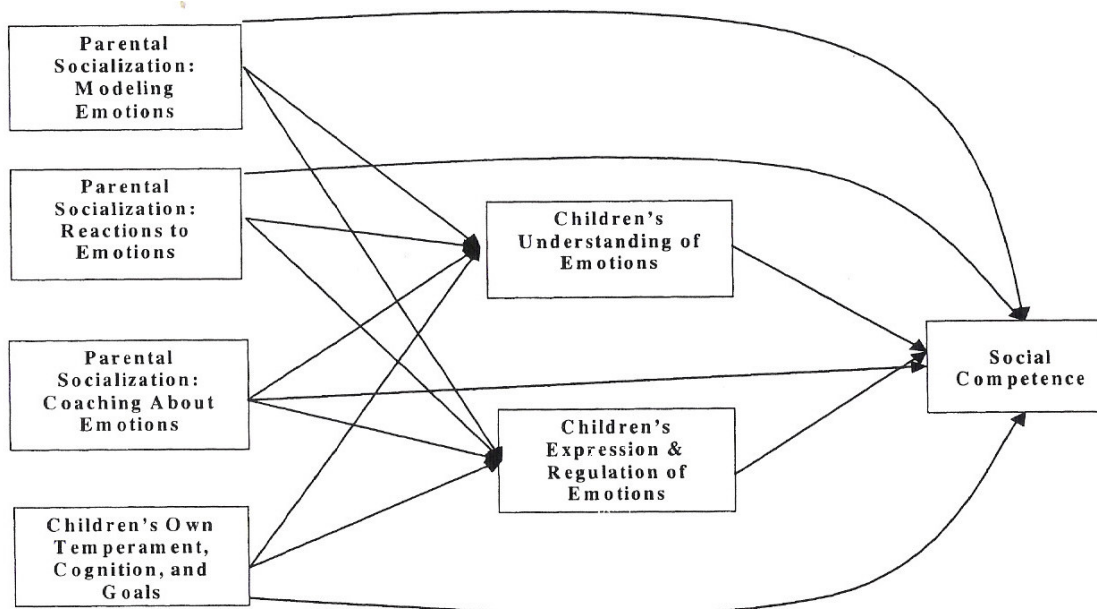
Figuur 3. Sociaal-emotionele competentie: samengevoegd en aangepast van informatie uit Denham et al. (2003a), Squires, (2003), Rose-Krasnor (1997) en Domitrovich et al. (2007).

Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat sociale en emotionele competentie met elkaar samenhangen. Bij peuters draagt elk element van emotionele competentie bij aan de

succesvolle sociale interactie (Denham et al., 2003a; Domitrovich et al., 2007). De bruikbaarheid van de onderdelen van emotionele competentie in relatie tot sociale competentie hangt vaak af van de sociale context waarin een individu verkeert (Denham et al., 2003a).

Wanneer er naar de sociaal-emotionele competentie van kinderen gekeken wordt, moet men rekening houden met de leeftijd van het kind, wanneer en waar het gedrag zich voordoet en welke volwassenen aanwezig zijn op het moment van het gedrag (Kievit et al., 2002; Squires, 2003).

Variatie in de sociaal-emotionele ontwikkeling komt grotendeels voort uit ervaringen die het kind heeft gehad binnen het gezin en op school in de peuterschool. Figuur 2 (pagina 21) liet de invloed zien van het gezin op de ontwikkeling van emotieregulatie van een kind. In Figuur 4 van Denham en Burton (2003) is een schema te zien met soortgelijke componenten. Dit schema is uitgebreid met de invloed die emotionele competentie heeft op sociale competentie.

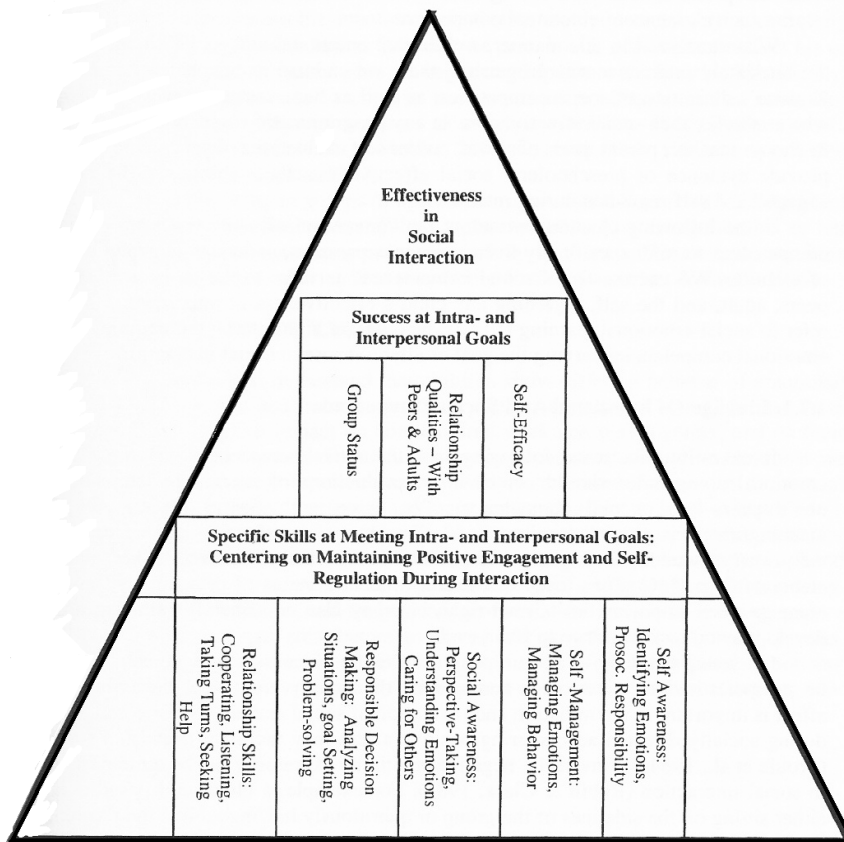


Figuur 4. Emotionele en sociale competentie.

Deze Figuur geeft samen met andere onderzoeken die in deze paragraaf beschreven zijn de relatie weer tussen emotionele competentie en sociale competentie. Emotionele competentie wordt uitgebeeld door de twee middelste componenten, deze hebben samen invloed op sociale competentie. Dat het gezin (de drie componenten links boven in het schema) de belangrijkste invloed heeft op de ontwikkeling van zowel sociale als emotionele competentie is hier ook duidelijk te zien. Tevens schrijft Eisenberg et al. (1997) dat familie de belangrijkste factor is in socialisatie van sociaal-emotionele competenties.

§ 3.2 Sociale interactie

In hoofdstuk 1 werd beschreven dat de effectiviteit van sociale interacties de sociale competentie van een kind weergeeft. Dit wordt hier naar voren gehaald omdat juist emoties bijdragen aan sociale interactie (Denham et al., 2003a; Halberstadt et al., 2001; Kievit et al., 2002). Emotionele competentie wordt steeds belangrijker bij sociale interactie naarmate kinderen ouder worden. De sociale interactie wordt dan namelijk ingewikkelder in steeds grotere sociale groepen, waardoor kinderen vaker emotionele competentie nodig hebben om hier mee om te kunnen gaan. Emotionele competentie vormt dan ook een voorspeller voor sociale competentie (Miller et al., 2005). Denham en Burton (2003) zien emotie tevens als een onderdeel van sociale interactie. Zij splitsen deze invloed van emoties op in onderdelen van de emotionele ontwikkeling die in hoofdstuk 2 besproken zijn: het identificeren, begrijpen en reguleren van emoties en empathie. Deze worden in Figuur 5 weergegeven in het onderste deel van de piramide. Het totaal van de onderdelen die in de piramide staan draagt bij aan de effectiviteit van sociale interactie.



Figuur 5. Model over effectiviteit in sociale interactie (Denham & Burton, 2003).

Emotie is niet alleen een onderdeel van sociale interactie maar leidt en definieert relaties en sociale interactie (Denham & Burton, 2003; Halberstadt et al., 2001; Ronen, 1998; Saarni, 1999). Wanneer emotionele kennis goed wordt toegepast hebben kinderen meer succes met sociale interacties en een betere capaciteit in het opbouwen van relaties met bijvoorbeeld leeftijdsgenoten (Carter et al., 2004; Denham & Burton, 2003; Domitrovich et al., 2007).

§ 3.3 De prevalentie van problemen op sociaal-emotioneel gebied

De sociale, psychische en emotionele problemen die kinderen kunnen ondervinden tijdens de ontwikkeling worden sociaal-emotionele problematiek genoemd (Scholte & Van der Ploeg, 2006). Gedrag wordt als probleem aangeduid wanneer het functioneren van een kind erdoor verhinderd wordt of wanneer het tekortkomingen in leeftijdsrelevante sociaal-emotionele competenties laat zien (Briggs-Gowan, 1998). Doordat deze kinderen zich vaak agressief,

druk, opstandig of juist angstig gedragen hebben zij vaak sociale problemen (Scholte & Van der Ploeg, 2006).

Er zijn verschillende definities van sociaal-emotionele problematiek in de omloop, samen met het gebruik van verschillende instrumenten zorgt dit ervoor dat de schattingen van prevalentie sterk uiteenlopen (Scholte & Van der Ploeg, 2006). Hieronder worden verschillende schattingen genoemd om een beeld te schetsen van de prevalentie.

Het is al meerdere malen uit onderzoeken gebleken dat 7 tot 24% van kinderen van twee en drie jaar problemen ondervinden op sociaal-emotioneel gebied (Bracha et al., 2004). Briggs-Gowan en Carter (1998) maken onderscheid tussen twee typen observatoren, namelijk de ouders en de docenten. De ouders constateerden bij 5 tot 24% van de kinderen van twee en drie jaar sociaal-emotionele problemen. De docenten constateerden echter bij 28 tot 35% van driejarige kinderen sociaal-emotionele problemen. De schatting van de docenten is echter gemaakt op basis van een steekproef, die bestaat uit gezinnen met een relatief lage welvaart. De steekproef is daarom misschien niet representatief voor de populatie.

In Tabel 5 wordt de prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen in Nederland weergegeven. Deze gegevens zijn verkregen met behulp van de sociaal-emotionele vragenlijst (SEV). Dit is een nieuw instrument voor het in kaart brengen van de aan de DSM-IV en de ICD-10 verwante sociaal-emotionele problemen. De DSM-IV en de ICD-10 geven gedragscriteria die als voorwaarde dienen voor toelating tot het cluster-4 speciaal onderwijs voor jeugdigen met sociaal-emotionele gedragsproblematiek. De SEV deelt sociaal-emotionele problematiek op in vier categorieën. De eerste probleemcategorie is aandachtstekort met hyperactiviteit. Kinderen die hier last van ondervinden, hebben veel concentratieproblemen, zijn druk, overbewegelijk en ongeremd. Deze categorie, ADHD, is opgedeeld in drie subdimensies namelijk aandachtstekort, hyperactiviteit en impulsiviteit. De tweede probleemcategorie die de SEV onderscheidt, is sociale gedragsproblematiek, met als

subcategorieën oppositioneel-opstandig gedrag, agressief gedrag en antisociaal gedrag. De eerste subcategorie is in Tabel 5 te vinden onder ODD (Oppositional Defiant Disorder) en de laatste twee verwijzen in Tabel 5 naar CD (Conduct Disorder). Door angstig en stemmingsverstoord gedrag wordt de derde categorie gevormd, deze heeft betrekking op vage angsten, veel piekeren, somber en sociaal teruggetrokken gedrag. Sociale gedragsproblematiek bevat de volgende drie subdimensies: angstig gedrag in het algemeen, sociaal angstig gedrag en angstig depressief gedrag. De laatste probleemcategorie bestaat uit autistisch gedrag en verwijst hiermee naar gebreken in sociaalcommunicatief gedrag (Scholte & Van der Ploeg, 2006).

Tabel 5. Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen volgens docenten

		Totale groep (N=1243)	4-11 jaar		12-18 jaar	
			Jongens (N=361)	Meisjes (N=363)	Jongens (N=276)	Meisjes (N=243)
<i>ADHD</i>	sk*	6,2%	6,4%	2,2%	14,5%	2,5%
	k	1,1%	1,4%	<1,0%	2,9%	<1,0%
<i>ODD</i>	sk	5,1%	3,3%	1,7%	10,1%	7,0%
	k	1,5%	<1,0%	1,1%	3,6%	1,2%
<i>CD</i>	sk	6,6%	9,4%	1,7%	11,6%	4,1%
	k	2,7%	2,8%	<1,0%	6,9%	1,6%
<i>Angstig en stemmingsverstoord gedrag</i>	sk	11,1%	8,3%	6,6%	17,0%	15,2%
	k	4,3%	3,3%	2,5%	6,9%	5,3%
<i>Autistisch gedrag</i>	sk	2,1%	1,9%	<1,0%	4,3%	2,1%
	k	1,3%	1,4%	<1,0%	1,8%	2,1%

*sk = subklinisch en klinisch gebied (ten minste maandelijks tot wekelijks kernsymptomen in het voorafgaande halve jaar). k = klinisch gebied (ten minste wekelijks tot dagelijks kernsymptomen in het voorafgaande jaar).

Uit Tabel 5 valt af te leiden dat angstig en stemmingsverstoord gedrag het vaakst voorkomt onder deze leerlingen.

Wanneer de resultaten opgesplitst worden in schooltypes, valt op dat in het speciaal-onderwijs sociaal-emotionele gedragsproblematiek meer voorkomt dan in het normale basisonderwijs.

Ook zijn er verschillen te zien tussen niveaus van middelbare scholen. Zo komt de

problematiek in het VMBO drie tot vier keer zo vaak voor in vergelijking met de HAVO en het VWO (Scholte & Van der Ploeg, 2006).

Scholte en van der Ploeg (2006) gebruiken de SEV om de prevalentie van sociaal-emotionele ontwikkeling weer te geven. Zoals eerder aangehaald in deze studie zijn er meerdere instrumenten die hiervoor gebruikt kunnen worden. Het besproken onderzoek geeft niet de prevalentie weer van alle gevallen van sociaal-emotionele problematiek, maar alleen de gevallen die door de DSM-IV en de ICD-10 als problematiek gezien worden.

§ 3.4 Sociaal-emotionele ontwikkeling en hechting

Het begrip hechting staat voor de sterke gevoelsbanden die we ontwikkelen met belangrijke mensen in ons leven (Shaffer, 2002). De kwaliteit van vroege relaties met de verzorger zet een trend voor relaties in de toekomstige jaren. De sociaal-emotionele competentie van volwassenen wordt bijvoorbeeld beïnvloed door aspecten van de relatie die een baby heeft met zijn verzorgers (Denham, Renwick, & Holt, 1991; Moss, Smolla, Cyr, Dubois, Mazzarellom, & Berthiaume, 2006).

Saarni (1997) werkte deze aspecten verder uit. Veilig gehechte kinderen, die hun verzorgers als een 'veilige haven zien', ervaren stabiliteit, waardoor het delen van empathische gevoelens normaal wordt. Een onveilig gehecht kind heeft vaak afwijzing ervaren van zijn verzorgers, wanneer hij aandacht zocht als hij zich niet goed voelde. Hierdoor zal het kind leren dat gevoelens niet veilig zijn en niet geaccepteerd worden. Hechtingsstijl en emotioneel functioneren op 18-jarige leeftijd staan nog steeds in relatie met elkaar. De veilig gehechte individuen zijn minder vijandig en angstig, hebben een stabiel zelfbeeld, voelen zich minder vaak niet goed en halen meer voldoening uit sociale relaties dan de onveilig gehechte individuen. Ook op jongere leeftijd wordt de hechting tussen kind en verzorgers als een belangrijke factor gezien bij het ontstaan van probleemgedrag (DeVito & Hopkins, 2001).

Vooral de hechtingsrelatie tussen moeder en kind wordt als belangrijk beschouwd in de psychologische literatuur en wordt als basis gezien van het aanpassingsvermogen van een kind. De loyaliteit en gevoeligheid van de moeder in het eerste levensjaar worden gezien als een belangrijke basis voor de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind (Feldman & Eidelman, 2001).

§ 3.5 Samenvatting

Bij het concept sociaal-emotionele ontwikkeling staat integratie centraal. Sociaal-emotionele competentie werd in dit hoofdstuk dan ook gedefinieerd als het integreren van cognitieve, sociale, emotionele en gedragsvaardigheden (Domitrovich et al., 2007; Rose-Krasnor, 1997). Sociaal-emotionele ontwikkeling dient dus niet alleen als een samenvattend begrip, maar ook als een begrip waarin alle onderdelen geïntegreerd worden. Er zijn verschillende definities in omloop van sociaal-emotionele problematiek. Briggs-Gowan en Carter (1998) geven aan dat gedrag als probleem wordt aangeduid wanneer het functioneren van een kind erdoor verhinderd wordt of wanneer het tekortkomingen in leeftijdsrelevante sociaal-emotionele competenties veroorzaakt.

Hoofdstuk 4: Het PAD-leerplan: preventieprogramma voor sociaal-emotionele problematiek

De laatste decennia zijn er steeds meer preventieprogramma's ontwikkeld voor het verbeteren van sociaal-emotionele competentie om zo gedragsproblemen te verminderen. Veel van deze programma's richten zich op het tegengaan van impulsief gedrag, regulatie van emoties, het leren identificeren van problemen, de ontwikkeling van theorieën om problemen op te lossen en de juiste perceptie van gevoelens van anderen (Riggs et al., 2006).

In dit hoofdstuk wordt het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) beschreven. Het is een preventieprogramma waarmee gewerkt kan worden om de sociaal-emotionele

ontwikkeling van kinderen op basisscholen te verbeteren en hierdoor agressie en gedragsproblemen te laten afnemen (Van Overveld, 2001; Riggs et al., 2006).

Het PAD-leerplan is een vertaling en bewerking van het Amerikaanse Promoting Alternative Thinking (PATHS) en is op het moment een van de meest uitgewerkte programma's in Nederland (Louwe, 2001). Het PAD-leerplan wordt internationaal gewaardeerd. Het programma wordt namelijk niet alleen toegepast in Nederland en Amerika, maar ook in België, Noorwegen, Tsjechië, Frankrijk, Israël, Engeland en Canada (Van Overveld, 2001). In de volgende paragrafen zal eerst ingegaan worden op het PATHS-curriculum, vervolgens op het PAD-leerplan zelf.

§4.1 PATHS-curriculum

In 1987 is het PATHS-curriculum ontwikkeld als een preventief programma dat zich richtte op de sociaal-emotionele ontwikkeling van dove kinderen. Later is dit uitgebreid naar een bredere doelgroep (Greenberg & Kusché, 1998; Van Overveld, 2001).

Het Affective-Behavioral-Cognitive-Dynamic (ABCD) model van ontwikkeling ligt ten grondslag aan het PATHS-curriculum. Het ABCD-model gaat ervan uit dat voor de ontwikkeling van sociale competentie het van belang is dat gevoel, taal, cognitief begrip en gedrag met elkaar geïntegreerd worden (Greenberg & Kusché, 1998; Riggs et al., 2006).

Het PATHS-curriculum heeft meerdere doelen, namelijk het bevorderen van groei van het emotionele bewustzijn en van vaardigheden om sociale problemen op te lossen, het ontwikkelen van zelfcontrole, het respecteren van individuele en sociaal-culturele verschillen, het beter kunnen aanpassen van gedrag, het verbeteren van het zelfbeeld en het integreren van gevoel, cognitie, taal en gedrag om zo academische prestaties te verbeteren (Greenberg & Kusché, 1998; Louwe, 2001; Van Overveld, 2001). Het zelfstandig kunnen oplossen van sociale problemen dient als kerndoel van het PATHS-curriculum (Van Overveld, 2001).

Uit onderzoek is gebleken dat het PATHS-curriculum een positieve uitwerking kan hebben op het gedrag van kinderen op de basisschool (Riggs et al., 2006). Louwe (2001) specificeert deze verbetering van gedrag. Uit meerdere evaluatieonderzoeken bij kinderen in het basisonderwijs die het PATHS-curriculum gevolgd hebben is in vergelijking met een controlegroep is op de volgende gebieden effect aangetoond:

- Betere zelfcontrole
- groter vermogen om vooruit te denken
- groter vermogen om logisch te denken
- betere herkenning en begrip van emoties
- hogere tolerantie ten opzichte van frustratie
- beter gebruik van theorieën om problemen op te lossen
- minder symptomen van depressie en angsten bij Special Needs kinderen (bijvoorbeeld dove kinderen).
- Minder problemen in het gedrag, zoals agressie, bij Special Needs kinderen

Het PATHS-curriculum was eerst alleen beschikbaar voor kinderen op basisschoolleeftijd.

Preventie van sociaal-emotionele problemen bij baby's en peuters komt de laatste jaren echter steeds centraler te staan (Briggs-Gowan, Carter, Irwin, Wachtel, & Cicchetti, 2004;

Domitrovich et al., 2007). Hier speelt het PATHS-curriculum op in door middel van een aangepaste versie die ook op peuters toepasbaar is: het preschool PATHS-curriculum. Uit onderzoek van Domitrovich et al. (2007) is gebleken dat het preschool PATHS-curriculum de ontwikkeling van vaardigheden bevordert, maar niet voldoende om een significante verandering in het gedrag van kinderen te zien. Om het preventieprogramma te verbeteren moet het niet alleen worden aangepast aan omstandigheden op school, maar tevens op de algemene omgeving van een kind. De ouders kunnen bijvoorbeeld bij het PATHS-curriculum betrokken worden.

§4.2 PAD-leerplan in Nederland

In 1987 is het PAD-leerplan in gebruik genomen op Nederlandse scholen voor kinderen met ernstige hoor-, spraak- en/of taalmoeilijkheden (Van Overveld, 2001; Van Overveld, Louwe, Orbio de Castro, & Koops, 2007). De doelgroep is uitgebreid naar speciaal onderwijs en basisscholen in 1996. Het PAD-leerplan werd op 150 scholen gebruikt in 2001, waarvan de meeste speciaal onderwijs hadden, maar de belangstelling vanuit het reguliere basisonderwijs neemt toe.

Het PAD-leerplan is afgeleid van het PATHS-curriculum en heeft dan ook dezelfde theoretische uitgangspunten. De lessen van het PAD-leerplan zijn rond vier onderwerpen opgedeeld, namelijk het versterken van het zelfbeeld, het vergroten van de zelfcontrole, het onderkennen van gevoelens en het oplossen van problemen.

Het versterken van het zelfbeeld wordt door het systeem 'PAD-kind' met veel nadruk naar voren gebracht. Door middel van dit systeem komt een kind dat meedoet aan het PAD-leerplan gedurende een dag in het middelpunt te staan als hulpje van de docent. De klasgenoten en de docent letten deze dag op de positieve kwaliteiten van het 'PAD-kind' en vertalen deze in complimentjes. Complimenten geven en krijgen staat centraal in deze lessen. Het vergroten van de zelfcontrole wordt door middel van de schildpaddentechniek en het zogenaamde stoplicht aangeleerd. De schildpaddentechniek bestaat uit een verhaaltje over een schildpad die door impulsiviteit steeds in de problemen raakt. De schildpad trekt zich in het verhaaltje af en toe even terug in zijn schild om rustig te worden en na te denken voordat hij iets doet. De kinderen in de klas worden hiermee duidelijk gemaakt dat er in probleemsituaties een nadenkmoment is en zij leren de schildpaddentechniek toe te passen. Het stoplicht, een visualisatie van een om problemen op te lossen, wordt als extra hulpmiddel ingezet bij het vergroten van zelfcontrole. "Het rode licht betekent: "stop, word rustig, wat is er aan de hand? Het oranje licht laat kinderen nadenken over de (beste) oplossing van het

probleem. Als je weet hoe je het aan gaat pakken, probeer je de oplossing uit: het groene stoplicht.” (p. 254)

Het onderkennen van gevoelens wordt in het PAD-leerplan geleerd door het bespreken van gevoelens aan de hand van foto's en tekeningen. Verder worden er gevoelens nagespeeld in rollenspelen. Het emotiekaartje vormt een belangrijk hulpmiddel. Het is een kaartje met daarop een tekening van een jongen of een meisje waarbij de mimiek, lichaamshouding, context, kleur en een ondersteunend woordje helder maken welk gevoel wordt afgebeeld. Ieder kind heeft een serie emotiekaartjes in bezit en moet op een afgesproken moment nadenken over ervaren gevoelens. In een houdertje op tafel kunnen ze vervolgens een bijpassend emotiekaartje plaatsen. Op deze manier krijgt ieder kind de ruimte om over gevoelens te praten.

Het oplossen van problemen vormt het laatste onderdeel van het PAD-leerplan. Het stoplicht, dat als hulpmiddel wordt gebruikt bij het verkrijgen van zelfvertrouwen, vormt hier de basis van. Voor sommige leerlingen is verdieping hierop niet nodig, dit programma wordt dan ook aangepast op de intellectuele mogelijkheden van de doelgroep. De mogelijke gevolgen van gedragsalternatieven worden hier besproken om op deze manier kinderen te stimuleren een eigen passende keuze te maken.

Betrokkenheid van ouders is voor het PAD-leerplan belangrijk en vanaf 2001 is er dan ook een oudercursus beschikbaar. Hier krijgen de ouders informatie over het PAD-leerplan aangereikt. Ook bespreken zij vaardigheden als het geven van complimenten en omgaan met gevoelens (Van Overveld, 2001).

Discussie

Deze studie is opgezet om meer duidelijkheid te verkrijgen over de inhoud van het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling. In de inleiding werd aangehaald dat er meerdere definities in de literatuur te vinden zijn en dat in artikelen naar voren komt dat het een samenvattend begrip voor zowel sociale als emotionele ontwikkeling (De Jong et al. 2003, Scholte & Van der Ploeg, 2006; Van Overveld 2001). Tijdens deze studie is echter gebleken dat in veel gevallen, zelfs na het lezen van een artikel, het nog onduidelijk is wat sociaal-emotionele ontwikkeling is. Carter et al. (2004) schrijven bijvoorbeeld een artikel over de meting van sociaal-emotionele ontwikkeling en psychopathologie, maar geven geen definitie van wat zij onder het begrip sociaal-emotionele ontwikkeling verstaan. Het boek “De hulpverlening rond het kind met sociaal-emotionele problemen” van Westerveld (1998) geeft twee voorbeelden van een kind met sociaal-emotionele problemen, een definitie van het begrip zelf ontbreekt. Sociaal-emotionele ontwikkeling lijkt door zijn naamgeving vooral een samenvattend begrip voor zowel sociale als emotionele ontwikkeling, hier lijken de meeste auteurs dan ook van uit te gaan. Uit deze studie is echter gebleken dat het samenvoegen van sociaal en emotionele ontwikkeling in één begrip een toegevoegde waarde heeft omdat het de relatie ertussen meeneemt. Dit wordt niet gedaan wanneer er alleen op de sociale of emotionele ontwikkeling gericht wordt. Het concept sociaal-emotionele ontwikkeling zal daarom waarschijnlijk vooral meerwaarde hebben bij het begrijpen, preventie en behandeling van problemen op dit gebied. Om een voorbeeld van deze meerwaarde te geven is ook een preventieprogramma in deze studie verwerkt, het PAD-leerplan. Dit programma laat zien dat als er aan meerdere onderdelen aandacht besteed wordt, sociaal-emotionele problematiek afneemt. In het PAD-leerplan zijn enkele onderdelen verwerkt namelijk het versterken van het zelfbeeld, het vergroten van zelfcontrole, het onderkennen van gevoelens en het oplossen van problemen. Dit geeft nogmaals aan dat de integratie van verschillende vaardigheden van belang is in de

sociaal-emotionele ontwikkeling. Louwe (2001) schrijft dat het PAD-leerplan een significant positieve invloed heeft op meerdere sociaal-emotionele vaardigheden. Hierbij moet wel aangegeven worden dat deze resultaten verkregen zijn over het gedrag in de schoolsituatie en dat in andere situaties het gedrag niet of nauwelijks verandert. Veelbelovend is het PAD-leerplan met een bredere aanpak. Sociaal-emotionele ontwikkeling moet niet alleen op school gestimuleerd worden, maar ook in de buurt en thuis. Domitrovich et al. (2007) geven aan dat voor een significante verandering van gedrag niet alleen gericht moet worden op de schoolsituatie maar ook op de algemene omgeving van het kind.

De laatste jaren wordt er steeds meer aandacht besteed aan onderzoek naar de sociaal-emotionele ontwikkeling bij baby's en peuters. Dit komt naar voren in bijvoorbeeld nieuw ontwikkelde preventieprogramma's voor deze doelgroep (Briggs-Gowan et al., 2004; Domitrovich et al., 2007), zoals het "preschool PATHS-curriculum". De baby- en peuterjaren blijken erg belangrijk te zijn in de sociaal-emotionele ontwikkeling en het is dan ook belangrijk dat in de komende jaren de aandacht, vooral preventief, hierop geconcentreerd blijft.

Verder komt in deze studie meerdere malen naar voren dat familieleden, vooral de ouders of verzorgers, van grote invloed zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling (Denham & Burton, 2003; Eisenberg et al., 1997; Katz et al., 2007; Moris et al., 2007; Zeman et al., 2004).

Het lijkt mij zinvol om in de komende jaren meer onderzoek te doen naar de samenhang tussen sociale en emotionele ontwikkeling. In mijn studie is naar voren gekomen dat er samenhang is, vooral op het gebied van sociale en emotionele competentie. De precieze samenhang blijft onduidelijk en het is belangrijk om deze nader te onderzoeken. De samenvoeging van emotionele en sociale competentie heeft al tot veelbelovende resultaten geleid bij het PAD-leerplan, misschien dat andere raakvlakken tussen sociale en emotionele ontwikkeling deze resultaten kunnen verbeteren.

Literatuurlijst

- Arsenio, W.F. & Lemerise, E.A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and theory of mind: A relational frame account. *The Behavior Analyst Today, 5*, 15-25.
- Beemen, L. van (2001). *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D. (2006). Evolutionary perspectives on social development. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 44-59). Malden: Blackwell Publishing.
- Bracha, Z., Perez-Diaz, F., Perriot, Y., Rocque, F. de la, Flament, M., Leroux, M., et al. (2004). A French adaption of the infant-toddler social and emotional assesment scale. *Infant Mental Health Journal, 25*, 117-129.
- Briggs-Gowan, M.J., & Carter, A.S. (1998). Preliminary acceptability and psychometrics of the infant toddler social and emotional assessment (ITSEA): A new adult-report questionnaire. *Infant Mental Health Journal, 19*, 422-445.
- Briggs-Gowan, M.J., Carter, A.S., Irwin, J.R., Wachtel, K., Cicchetti, D.V. (2004). The brief infant-toddler social and emotional assessment: Screening for social-emotional problems and delays in competence. *Journal of Pediatric Psychology, 29*, 143–155.
- Briggs-Gowan, M.J., Carter, A.S., Bosson-Heenan, J., Guyer, A.E., & Horwitz, S.M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient? *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*, 849-858.
- Carlson, N.R., Martin, G.N., & Buskist, W. (2004). *Psychology*. Essex: Pearson Education.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Malden: Blackwell Publishing.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., Jones, S.M., & Little, T.D. (2003). The infant-toddler

- social and emotional assessment (ITSEA): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 495-514.
- Carter, A.S., Briggs-Gowan, M.J., & Ornstein Davis, N. (2004). Assessment of young children social-emotional development and psychopathology: Recent advances and recommendations for practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45,109–134.
- Cole, P.M., Martin, S.E. & Dennis, T.A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Denham, S.A., Renwick, S.M., & Holt, R.W. (1991). Working and playing together: Prediction of preschool social competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J. Sawyer, K., Auchenbach-Major, S, et al. (2003a). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256.
- Denham, S.A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Denham, S.A., Salvisch, M. von, Olthof, T., Kochanoff, A., & Caverly, S. (2003b). Emotional and social development in childhood. In Smith, P. K., & Hart, C. H. (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (pp.307-328). Malden: Blackwell Publishing.
- DeVito, C., Hopkins, J. (2001). Attachment, parenting and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behavior in preschoolers. *Development en Psychopathology*, 13, 215-231.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R.C., & Greenberg, M.T. (2007). Improving young children's

- social and emotional competence: A randomized trial of the preschool “PATHS” curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28, 67-91.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., & Losoya, S. (1997) Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 129-163). New York: Basic Books.
- Fabes, R.A., Gaertner, B.M., & Popp, T.K. (2006). Getting along with others: Social competence in early childhood. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 297-316). Malden: Blackwell Publishing.
- Feldman, R., & Eidelman, A.I. (2004). Parent–infant synchrony and the social–emotional development of triplets. *Developmental Psychology*, 40, 1133–1147.
- Geldard, K., & Geldard, D. (2002). *Counselling children: a practical introduction*. London: SAGE Publications.
- Greenberg, M.T., & Kusché, C.A. (1998). Prevention intervention for school-age deaf children: The PATHS-curriculum. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 49-63.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.H., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behavioral problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15, 347- 366.
- Irwin, J.R., Carter, A.S., & Briggs-Gowan, M.J. (2002). The social-emotional development of

- late-talking toddlers. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1324-1332.
- Jong, R.J. de, Bosman, A.M.T., & Bakker, J.T.A. (2003) Sport en sociaal-emotionele ontwikkeling: een exploratieve studie bij leerlingen in het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 42, 231-240.
- Katz, L. F., Hessler, D. M., & Annet, A. (2007). Domestic violence, emotional competence And child adjustment. *Social Development*, 16, 513-538.
- Kievit, T., Tak, J.A., & Bosch, J.D. (2002) (Eds.), *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Kochanska, G. (2001). Emotional development in children with different attachment histories: the first three years. *Child Development*, 72, 474-490.
- Louwe, J.J. (2001). Over gebaande PADen?: de effectiviteit van een stimuleringsprogramma voor sociaal-emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 233-250.
- Martin, J.N., & Fox, N.A. (2006). Temperament. In K. McCartney & D. Phillips (Eds.), *Blackwellhandbook of early childhood development* (pp. 126-146). Malden: Blackwell Publishing.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Miller, A.L., Gouley, K.K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledgeskills in low-income elementary school Children: Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14, 637-651.
- Morris, A.S., Silk, J.S., Steinberg, L., Myers, S.S., & Robinson, L.R. (2007). The Role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16, 361-388.

- Moss, E., Smolla, N., Cyr, C., Dubois, K., Mazzarello, & Berthiaume, C. (2006). Attachment and behavior problems in middle childhood as reported by adult and child informants. *Development and Psychopathologie, 18*, 425-444.
- Overveld, C.W. van (2001). Het PAD-leerplan: een systematische aanpak voor de sociaal emotionele ontwikkeling. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 40*, 251-258.
- Overveld, C.W. van, Louwe, J.J., Orobio de Castro, B., & Koops, W. (2007). Een begaanbaar PAD voor agressieve jongens? Tussentijdse evaluatie van effecten van het PAD leerplan op externaliserend gedrag van jongens in het primair onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 46*, 219-232.
- Riggs, N.R., Greenberg, M. Kusché, C.A., & Pentz, M.A. (2006). The mediational role of neurocognition in the behavioral outcomes of a social-emotional prevention program in elementary school students: Effects of the PATHS curriculum. *Prevention Science, 7*, 91-102.
- Ronen, T. (1998). Linking developmental and emotional elements into child and family cognitive-behavioral therapy. In P. Hraham (Eds.), *Cognitive-behavior therapy for children and families* (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey, & D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 35-66). New York: Basic Books.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Scholte, E.M., & Ploeg, J.D. van der (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 45*, 15-22.
- Shaffer, D.R. (2002). *Developmental Psychology*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.

- Shonkoff, J., & Phillips, D. (2000) (Eds.), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Squires, J. (2003). Early ID of social and emotional difficulties: The importance of early identification of social and emotional difficulties in preschool children. Retrieved October 10, 2007, from http://uoregon.edu/~asqstudy/pdf/ImportEarly_IdenCIR.pdf
- Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 1991.
- Thompson, R.A. & Laguttuta, K.H. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development.. In K. McCartney, & D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 317-337). Malden: Blackwell Publishing.
- Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Westerveld, H.J. (1998). *De hulpverlening rond het kind met sociaal-emotionele problemen*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Zeman, J., Cassaono, M., Perry-Parrisch, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Development and Behavioral Pediatrics*, 27, 155-168.