



Academiejaar 2009-2010

EERSTE ZITTIJD

Universiteit Antwerpen

Instituut voor Opleidings- en Informatiewetenschappen

Hoe emotioneel intelligent is het lager onderwijs in Vlaanderen?

Kristiaan Pipijn

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op
het behalen van de graad van master in de
Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. W. Meeus

Co-promotor: prof. dr. L. Braeckmans

Samenvatting

In dit onderzoek wilden we nagaan in welke mate en op welke manier het wetenschappelijk model van emotionele intelligentie aan bod komt in het lager onderwijs in Vlaanderen.

Hierbij hanteerde we het model van Goleman (2001) waarin we twee subdomeinen aanpasten zodat het beter aansloot bij de context van het onderwijs. In een eerste luik van dit

beschrijvende onderzoek werd een documentenanalyse uitgevoerd waarin de volgende

documenten werden gehanteerd: de eindtermen van het Vlaamse Ministerie voor Onderwijs, relevante adviesteksten van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) en de themabeschrijvingen

en doelenlijst voor de zes pijlers die door scholen gehanteerd worden binnen het kader van de gelijke onderwijskansen van de VLOR en het Steunpunt GOK. In een tweede luik werden de

bevindingen getoetst aan de werkelijkheid door interviews af te nemen bij drie pedagogische begeleiders binnen het lager onderwijs die elk in een ander onderwijsnet tewerk gesteld zijn.

Zowel in de documentenanalyse als bij de interviews kwamen we tot de conclusie dat de subdomeinen uit het model van emotionele intelligentie slechts sporadisch en gefragmenteerd

aan bod kwamen in het lager onderwijs. Daarbij viel op dat er vooral aandacht is voor sociale ontwikkeling van het kind en minder voor de emotionele ontwikkeling. We zijn daarom van

mening dat er vanuit het beleid nood is aan een vernieuwde, evenwichtige en geïntegreerde

visie op de sociale en emotionele ontwikkeling van het kind die leiden tot nieuwe eindtermen

voor het lager onderwijs in Vlaanderen.

Voorwoord

In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar Prof. W. Meeus die mij met veel inhoudelijk en menselijk inzicht naar het juiste onderwerp heeft gegidst. Onze gesprekken werkten telkens zeer verhelderend en gaven richting aan deze masterproef.

Daarnaast gaat mijn dank uit naar Prof. L. Braeckmans wiens kostbare tijd en deskundige feedback ten zeerste geapprecieerd wordt.

Vervolgens wil ik graag de drie pedagogische begeleiders, Steven, Geert en Ria bedanken die bereid waren tijd vrij te maken om hun ervaring in het onderwijs met mij te delen.

Ook wil ik Ingrid Dessoy, directrice van de basisschool De Dames in Antwerpen, bedanken voor haar vertrouwen en flexibiliteit, tegenover mij als leerkracht in haar school, die het mogelijk maakten om deze masterproef alsnog tijdig af te kunnen werken.

Graag zou ik ook Dorien, bedanken die het gek genoeg zag zitten om mijn teksten na te lezen en ze van het nodige gekribbel te voorzien en om mij daarnaast op de gepaste momenten van versnaperingen te voorzien.

Tenslotte wil ik ook mijn familie bedanken. In het bijzonder mijn ouders voor hun jarenlange steun en vertrouwen in mijn lange studieloopbaan en mijn moeder om mij al van kleinsaf aan op te zadelen met de nodige bagage en interesse in emotionele intelligentie.

Inleiding – Probleemstelling

De Vlaamse regering keurde op 25 mei 1997 het besluit¹ goed dat de ontwikkelingsdoelen en eindtermen van het gewoon basisonderwijs bepaalde. Hierbij bepaalde ze voor het eerst leergebiedoverschrijdende eindtermen voor het lageronderwijs. Die overschrijdende eindtermen werden opgesplitst in twee domeinen, leren leren en sociale vaardigheden. Met deze twee domeinen beoogde ze bij te dragen tot de algemene ontwikkeling. Hierbij worden een aantal vaardigheden voorop gesteld die kinderen in staat stellen hun eigen denk- en leerproces te reguleren en op een efficiënte en opbouwende manier deel te nemen aan het sociale leven. Ze wil op die manier het pad effenen voor een harmonische ontwikkeling van kinderen en jongeren (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 1998). Die eindtermen voor sociale vaardigheden zijn geconcentreerd rond drie specifieke domeinen: relatiewijzen, gespreksconventies en samenwerking. Het valt op dat het emotionele aspect geen plaats kent in de harmonische ontwikkeling van een kind.

Om (voor een stuk) aan die emotionele ontwikkeling tegemoet te komen lanceerde toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten de gelijke onderwijskansen (Vanderpoorten, 2000). In september 2002 zag het GOK-decreet het licht waarmee de Vlaamse regering alle kinderen in Vlaanderen dezelfde optimale mogelijkheden wil bieden om te leren en zich te ontwikkelen ongeacht hun sociale achtergrond of geslacht (Gelijke onderwijskansen, n.d.; Steunpunt GOK, 2008). Uit de PISA-onderzoeken (Valcke, 2008) bleek immers dat de verschillen tussen de sterke en zwakke leerlingen erg groot zijn in vergelijking met de andere landen in het onderzoek. Ook blijkt de invloed van de sociaal-economische status van jongeren op hun schoolprestaties groter te zijn in Vlaanderen dan in

¹ <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=12237>

de andere landen. Het GOK-decreet had dus de intentie om deze verschillen zoveel mogelijk weg te werken.

Er werden concrete doelen opgesteld rond zes pijlers: taalvaardigheidsonderwijs en taalbeleid, preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling, omgaan met diversiteit, leerlingen- en ouderparticipatie en doorstroming en oriëntering. Elke GOK-cyclus, drie opeenvolgende schooljaren, kiest een school twee pijlers waar zij zich dan gedurende die schooljaren extra op focust. Door activiteiten op te starten, poogt ze die pijlers in haar schoolwerking te integreren en de vooropgestelde doelen te realiseren. Zo zal een school extra aandacht besteden aan de socio-emotionele ontwikkeling indien zijn voor die pijler kiest.

Ook toenmalig Vlaamse minister voor Onderwijs Frank Vandenbroucke zette dit beleid (Vandebroucke, 2004) van gelijke onderwijskansen voort. Zijn opvolger Pascal Smet stelt in zijn beleidsnota (Smet, 2009) dat er meer aandacht moet komen voor het welbevinden en de psychische gezondheid van kinderen. De Vlaamse Onderwijsraad heeft dit verder invulling gegeven in zijn actieplan 'Op uw gezondheid II' (Vlaamse Onderwijsraad, 2010).

Er is dus in het onderwijs duidelijk meer aandacht gekomen voor de emotionele ontwikkeling van een kind. Dit blijkt ook noodzakelijk te zijn. Uit onderzoek blijkt immers dat het aantal leerlingen met gedragsproblemen stijgt (Grietens, Ghesquière, & Pijl, 2006) en dat de doorverwijzing ervan naar het buitengewoon onderwijs (type 3) ervan gestegen is (Van Landeghem & Van Damme, 2009).

Gelijklopend groeide in de afgelopen decennia de aandacht binnen de academische wereld voor het begrip 'emotionele intelligentie'. Veertien jaar geleden maakte Daniel Goleman het begrip 'emotionele intelligentie' bekend bij het grote publiek in zijn gelijknamig boek (Goleman, 1996). Met deze term omvatte hij een viertal domeinen van

persoonskenmerken: zelfbewustzijn, zelfregulering, empathie en sociale vaardigheden. Hij was echter niet de eerste. Tegelijk met hem ontwikkelden Salovey en Mayer (1990) en Baron (2006) modellen voor emotionele intelligentie. Dit onderzoek is gegroeid uit de zoektocht om intelligentie en zijn verschillende vormen zo juist mogelijk in kaart te brengen. De onderzoekers zijn ervan overtuigd dat een individu zijn eigen emotionele intelligentie verder kan ontwikkelen om succesvoller in het leven te staan terwijl dat voor IQ niet het geval is. Dit is niet alleen bedoeld voor volwassenen, maar ook voor kinderen. Goleman (1996) schreef in zijn boek dat er meer aandacht moest komen voor de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen, enerzijds thuis in het gezin, anderzijds op school omdat kinderen ook daar in het contact met andere kinderen leren met zichzelf en met elkaar om te gaan. Intussen heeft een grootschalig onderzoek (Payton, et al., 2008) in de Verenigde Staten al uitgewezen dat expliciete aandacht voor de sociale en emotionele ontwikkeling bij kinderen een positieve invloed heeft op verschillende niveaus, zoals het welbevinden, het gedrag en de schoolprestaties.

Het is dus niet alleen noodzakelijk, maar het lijkt ook ten sterkste aan te raden om in scholen in Vlaanderen meer aandacht te besteden aan de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen. In een eerste stap binnen dit onderzoeksveld willen we in de literatuur en in de praktijk dan ook nagaan in welke mate emotionele intelligentie al aan bod is gekomen in het Vlaamse lager onderwijs.

Literatuur

Historische achtergrond

Lang voor Goleman (1996) op de proppen kwam met zijn populaire boek werd er al gezocht naar de invloed van emoties op ons dagelijkse leven. Charles Darwin was één van de eerste die er op een wetenschappelijke manier aandacht aan gaf. Hij wijdde er in 1872 een heel boek aan. Hij bekeek emoties op een doelmatige manier. Volgens hem zorgen ze ervoor dat we beter kunnen overleven omdat ze ons in staat stellen om te reageren op een bedreigende situatie ofwel door te vluchten, ofwel door onszelf te verdedigen (Darwin, 1872).

In het begin van de 20ste eeuw verschenen de eerste publicaties die aspecten van emotionele intelligentie onderzochten. Zo bracht Edward Thorndike in 1920 de term ‘sociale intelligentie’ naar voor. Hiermee omschrijft hij de vaardigheid om personen te begrijpen en te managen en om in interpersoonlijke relaties juist te handelen (Thorndike, 1920). Ook na hem volgden er nog verschillende onderzoeken die gericht waren op het beschrijven, definiëren en beoordelen van sociaal competent gedrag (Chapin, 1942; Doll, 1935; Moss & Hunt, 1927). Vervolgens was het David Wechsler die bij het ontwikkelen van zijn (cognitieve) intelligentietest direct het belang aangaf van niet-intellectuele factoren als emotionele, persoonlijke en sociale factoren. Hij vond dat het noodzakelijk was om ook deze factoren te meten wanneer men de algemene intelligentie van een persoon onderzocht (Wechsler, 1943).

Het is pas een heel eind later, in het werk van Howard Gardner (1983), dat deze factoren weer aan invloed wonnen. Hij bracht het concept van meervoudige intelligentie naar voren. Hij was van mening dat de toenmalige visie omtrent intelligentie te eng was en definieerde intelligentie veel breder. Hij zag 7 verschillende vormen van ‘intelligentie’ waarvan interpersoonlijke en intrapersoonlijke intelligentie er twee waren, respectievelijk het vermogen om de wensen en intenties van anderen beter te begrijpen en het vermogen om

zichzelf beter te begrijpen (Gardner, 1983). Het is vanaf dit punt dat de verschillende modellen voor emotionele intelligentie, die hieronder staan beschreven, werden ontwikkeld.

De belangrijkste modellen

De afgelopen twee decennia kende het onderzoeksthema emotionele intelligentie een enorme interesse. Ongeveer gelijktijdig werden drie verschillende modellen van emotionele intelligentie ontwikkeld; elk met een ander uitgangspunt. Om deze verschillende uitgangspunten en de gevolgen voor de invulling van het concept ‘emotionele intelligentie’ te begrijpen, is het belangrijk om wat klaarheid te scheppen in de terminologie.

Emotionele intelligentie is een combinatie van twee termen ‘emotie’ en ‘intelligentie’. In hun hoofdstuk voor een handboek over intelligentie beschrijven Mayer, Salovey en Caruso (2000) emoties als iets dat binnen zoogdiersoorten geëvolueerd is om veranderingen in de relatie van het individu met zijn omgeving of de perceptie ervan te signaleren en erop te reageren. Zo is bijvoorbeeld woede een reactie op een bepaalde dreiging of onrechtvaardigheid, of angst een reactie op gevaar. Elke emotie lokt ook een aantal eenvoudige gedragingen uit als reactie op die relatie. Zo zal angst bijvoorbeeld ofwel vechten ofwel vluchten als gedrag uitlokken. Daarnaast heeft ook de term intelligentie een duidelijke invulling gekregen. Hieronder verstaan zij het mentale vermogen om abstract na te denken over informatie.

Vervolgens zou ‘emotionele intelligentie’ inhoudelijk een combinatie van de twee eerder genoemde termen moeten zijn. Hier komt al meteen een eerste discussiepunt over dit begrip naar boven omdat men moet uitgaan van mentale kundigheid wanneer men spreekt over (een vorm van) intelligentie, terwijl dat in sommige van de te bespreken modellen over emotionele intelligentie niet uitsluitend het geval is.

Kundigheidmodel.

Het eerste model, uitgewerkt door Salovey en Mayer (1990) sluit het dichtst aan bij de combinatie van emotie en intelligentie omdat het uitgaat van een kundigheid in vier verschillende domeinen. Zij gaan ervan uit dat emoties een uiting zijn van de relatie van een persoon met een andere persoon, een organisatie, een situatie of gebeurtenis of met een gedachte of herinnering. Emotionele intelligentie is dan de kundigheid om de betekenis van deze emoties te begrijpen en herkennen, het reguleren van die emoties binnen zichzelf en bij anderen, om emotionele en intellectuele groei te bevorderen (Mayer & Salovey, 1993; Mayer, Salovey, & Caruso, 1999; 2000; 2004). De vier domeinen zijn de volgende (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Grewal, 2005):

- Het waarnemen van emoties in zichzelf en anderen.

Dit fundamentele domein heeft te maken met het ontvangen en uitdrukken van emoties. Emoties zijn universeel herkenbaar onder mensen. Dit is noodzakelijk om emoties op een meer geavanceerde manier te begrijpen.

- Het gebruiken van emoties om gedachten op gang te brengen.

Wanneer we ergens emotioneel op reageren, trekt dat onze aandacht en zorgt het ervoor dat we daarover nadenken.

- Het begrijpen van emoties.

Emoties dragen informatie in zich, wat dan weer bepaalde acties uitlokt. Zo zou een gevoel van woede kunnen opkomen wanneer iemand zich onheus behandeld voelt. Dit kan dan verschillende acties tot gevolg hebben:

aanvallen, wraak zoeken, pogen om overeen te komen of zich terugtrekken.

Wanneer men die informatie en de bijhorende actie kan herkennen, is het ook belangrijk dat men daarnaast deze emoties en acties ook kan beredeneren.

- Het beheren en hanteren van emoties.

Deze laatste stap is er één van zelfregulatie. Na het begrijpen van emoties is het de bedoeling om in staat te zijn een open houding aan te nemen tegenover emoties die niet te pijnlijk zijn en degene die te overweldigend zijn, uit te sluiten. Bijgevolg wordt het mogelijk om de eigen emoties en die van een ander te reguleren en te hanteren om zo persoonlijke en sociale doelen van zichzelf of een ander na te streven.

In dit model komen dus een reeks vaardigheden naar voren zoals het goed kunnen observeren van anderen om emoties af te kunnen lezen, zelfbewust zijn en een zekere vorm van inlevingsvermogen of empathie om de ander beter te begrijpen, in te schatten en daar gepast op in te kunnen spelen (Merlevede & Vandamme, 1999, p. 15). Mayer en Salovey (1993) vermeldden dat ze bewust kozen voor het begrip ‘emotionele intelligentie’ in plaats van ‘emotionele competentie’ omdat ze het model ook kaderen als een model van intelligentie (Emmerling & Goleman, 2003). Tenslotte valt duidelijk op dat dit model overlappingen kent met de inter- en intrapersoonlijke intelligenties van Gardner (Mayer & Salovey, 1993; Stein & Book, 2003, p. 15) en dat ze emotionele intelligentie als een deel van sociale intelligentie zien (Salovey & Mayer, 1990). De invulling van Salovey en Mayer voor emotionele intelligentie is de meest aanvaarde definitie (Merlevede & Vandamme, 1999, p. 23).

Gemengde modellen.

Het begrip ‘emotionele intelligentie’ kreeg algemene bekendheid dankzij het boek van Daniel Goleman (1996) dat ter sprake kwam in een artikel van Nancy Gibbs in Time Magazine (Gibbs, 1995). Hetgeen Goleman duidelijk wil maken met zijn boek, is dat emotionele intelligentie kan ontwikkeld en verbeterd worden terwijl dit bij IQ niet het geval

is (De Boeck, 1999). Daarvoor bouwde hij voort op het concept van Mayer en Salovey (1990). In Golemans model (Goleman, 1996; Goleman, 1998, pp. 42-43) komen ook de vier domeinen aan bod in een ietwat andere omschrijving: kennis van eigen emoties (zelfbewustzijn), reguleren van emoties (zelfregulering), onderkennen van andermans emoties (empathie) en het omgaan met relaties (sociale vaardigheden). Hij voegt er evenwel nog een vijfde domein aan toe, nl. motivering. Hij betreft dus elementen als doorzettingsvermogen, optimisme als factoren die de motivatie van een persoon om doelen te bereiken, beïnvloeden (Goleman, 1996, p. 130). Ook beschrijft hij hierbij ‘flow’, een staat van bewustzijn dat zich kenmerkt door een hoge mate van concentratie die mensen in staat stelt om de meest ingewikkelde taken uit te voeren met een minimaal verbruik aan energie (Goleman, 1996, pp. 134-135). Deze vorm van geestdrift en zelfmotivatie zijn zaken die samenhangen met je stemming (Merlevede & Vandamme, 1999, p. 15) en veel dichter bij karaktereigenschappen aanleunt dan bij kundigheden zoals in het voorgaande model. Hierin verschilt dit model dus fundamenteel met het model van Mayer en Salovey (1990). Vandaar dat voor deze modellen, die kundigheden combineren met karaktereigenschappen en andere kwaliteiten, in de literatuur de term ‘gemengde modellen’ wordt gebruikt (Bar-On, 2006; Mayer, et al., 2000). Later heeft Goleman (2001) zijn model verder aangepast. Zijn vijfde domein, met doorzettingsvermogen en optimisme, heeft hij ondergebracht bij het domein zelfregulering. Vanaf dat moment ging hij uit van slechts vier domeinen, die hij de volgende benamingen gaf: zelfbewustzijn, zelfregulering, sociaal bewustzijn en sociale vaardigheden.

Er is nog een tweede ‘gemengd’ model dat enige bekendheid geniet en dat is dat van Reuven Bar-On (Bar-On, 2006). Bar-On begon zijn werk rond dit thema in de jaren ’80 in functie van zijn doctoraatsstudie in 1988 waarin hij de term ‘emotioneel quotiënt’ naar voren bracht (Fiddelaers-Jaspers, 2003, p. 16; Stein & Book, 2003, p. 14). Hij ging specifiek op zoek naar een manier om de mate waarin personen emotioneel en sociaal functioneren, te

meten en uit te drukken (Bar-On, 2006). Bar-On hanteert een andere definitie voor intelligentie. Hij beschrijft dit als de verzameling van kundigheden, competenties en vaardigheden om effectief in het leven te staan (Mayer, et al., 2000). De definitie voor ‘emotionele intelligentie’ van Bar-On komt hier dan ook uit voort: het is een combinatie van met elkaar verbonden emotionele en sociale competenties, vaardigheden en vermogens die bepalen hoe effectief we onszelf en anderen begrijpen en invloed uitoefenen op de mate waarin we slagen bij het tegemoet treden van eisen en druk vanuit onze omgeving (Fiddelaers-Jaspers, 2003, p. 17; Bar-On, 2006). Bar-On hanteert zelf liever de term emotionele-sociale intelligentie en onderscheidt hierin vijf hoofddomeinen: inter- en intrapersoonlijke vaardigheden, stressmanagement, aanpassingsvermogen en algemene stemming (2006). Zoals bij Goleman zitten ook hier enkele eigenschappen tussen die losstaan van mentale kundigheid. Vandaar dat dit model beschouwd wordt als een ‘gemengd’ model (Mayer, et al., 2000). Bij deze gemengde modellen herkennen we, net als bij het model van Salovey en Mayer, overlappingsen met de inter- en intrapersoonlijke intelligenties van Gardner (Goleman, 1996, p. 67; Bar-On, 2006)

Karaktrekmodel.

Een laatste model dat op wetenschappelijk gebied vaste grond heeft gevonden is het karaktertrekmodel van Petrides en Furnham (2000). Dit model van emotionele intelligentie verschilt fundamenteel van het eerste model omdat het karaktertrekken onderzoekt in plaats van cognitieve vaardigheden en competenties. Dit bracht twijfel met zich mee of emotionele intelligentie wel getraind of toegepast kon worden in scholen of op de werkvloer (Petrides & Furnham, 2000). Toch zegt men dat dit model de andere modellen niet noodzakelijk uitsluit (Petrides & Furnham, 2001).

Uit onderzoek is gebleken dat het kundigheidmodel en het karaktertrekmodel naast elkaar kunnen bestaan als model voor emotionele intelligentie (Warwick & Nettelbeck, 2004).

Controverse

Er is in de afgelopen jaren ook ontzettend veel kritiek gekomen binnen dit thema, op het concept van emotionele intelligentie alsook op de verschillende modellen. Vooral op het boek van Goleman (1996) is veel kritiek gekomen. Goleman, die voortbouwde op de theorie van Salovey en Mayer (1990), maakte in zijn boek de gedurfde veronderstelling dat intelligentie (IQ) slechts voor 20% succes in het verdere leven voorspelt en emotionele intelligentie de rest. Deze uitspraak stuitte op sterke kritiek van Mayer, et al. (2000), die dit, wanneer dit bewezen zou kunnen worden, de strafste bevinding uit een eeuw onderzoek in toegepaste psychologie zouden vinden. Ze besluiten dat deze uitspraak van Goleman toch voor een deel de oorzaak is voor het enthousiasme rond emotionele intelligentie. Goleman (2001) zelf geeft aan dat het hier om een misinterpretatie gaat en dat hij in werkelijkheid bedoelde dat binnen éénzelfde job of functie emotionele intelligentie tegenover IQ veel meer het verschil zal maken of iemand succesvol is. Hij is er zich van bewust dat hiervoor nog het nodige (longitudinaal) onderzoek moet gebeuren.

De verscheidenheid aan verschillende modellen zorgt er voor dat het concept emotionele intelligentie zo vaak onder vuur ligt. Waterhouse (2006) is van oordeel dat emotionele intelligentie geen valide concept kan zijn omwille van de verscheidenheid aan modellen. Toch hoeft dit niet per se zo te zijn. Emmerling en Goleman (2003) weerleggen dit namelijk door te zeggen dat de verschillende perspectieven net een verrijking zijn voor het concept. De verschillende perspectieven hoeven elkaar niet noodzakelijk uit te sluiten omdat

ze net andere aspecten van emotionele intelligentie bespreken. Zij zien het niet als een zwakte, maar eerder als een bewijs voor de robuustheid van het concept.

Daarnaast is er ook een duidelijke overlapping tussen de verschillende modellen die al een voorlopige beschrijving van emotionele intelligentie kan betekenen (Cherniss, Extein, Goleman, & Weissberg, 2006). Ook Matthews, Zeidner en Roberts (2007) zijn van mening dat emotionele intelligentie uit verschillende naast elkaar staande modellen bestaat, mede omwille van het feit dat psychometrische schalen die ervoor ontwikkeld zijn ook verschillende modellen lijken te meten. Langs de andere kant merken ze op dat de discussie over het juiste model te veel aandacht wegneemt van de vraag of het onderzoek naar emotionele intelligentie wel voldoet aan de elementaire wetenschappelijke standaarden. Emotionele intelligentie is immers een verzamelterm geworden voor vaardigheden, competenties en karaktereigenschappen (Merlevede & Vandamme, 1999). Het is geen eenheidsbegrip (De Boeck, 1999). In de Nederlandstalige literatuur kan men niet tot eensgezindheid komen over de gebruikte woordenschat: gedragingen, capaciteiten, overtuigingen, waarden, competenties, vermogens en zo voort (Fiddelaers-Jaspers, 2003, p. 17; Merlevede & Vandamme, 1999, p. 13). Verschillende onderzoekers (Locke, 2005; Mayer, Salovey, & Caruso, 2008) zijn van mening dat er teveel bij emotionele intelligentie betrokken wordt zodat het niet voldoet aan de normen voor wetenschappelijk psychologisch taalgebruik.

Zo rijst de vraag of emotionele intelligentie wel als een vorm van intelligentie mag beschouwd worden. Dit is vooral een discussie over de juiste invulling van de gerelateerde concepten. Net omdat er te veel en foute elementen betrokken worden bij emotionele intelligentie is Locke (2005) van oordeel dat het geen vorm van intelligentie is. Intelligentie is immers de capaciteit om te abstraheren, terwijl rationaliteit de manier is waarop een persoon zijn geest gebruikt, wat volgens hem veel dichter bij de invulling van emotionele

intelligentie ligt. Volgens Mayer et al. (1999; 2004) voldoet hun model alleszins wel, op meetniveau én op conceptueel niveau. Zij hebben zich ook bewust beperkt tot een concept van mentale kundigheid en belangrijke karaktertrekken als een warme of een open persoonlijkheid er buiten gehouden (Mayer, et al., 2000). James Averill (2007) is van mening dat emotionele intelligentie in die termen recht heeft van bestaan en schreef hierover het volgende: “ according to the present view, emotional and intellectual processes are in major respects (but not in every aspect) one and the same.”

Het is niet onlogisch dat er nog veel gediscussieerd wordt over de juiste invulling van emotionele intelligentie. Het is geënt op een concept, namelijk intelligentie, waar men het na 150 jaar ook nog steeds niet eens over is (Averill, 2007; Caruso, 2003; De Boeck, 1999; Fiddelaers-Jaspers, 2003; Goleman, 2001; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001). Het is dan ook onredelijk om te verwachten dat men na 15 jaar onderzoek het al eens zou kunnen zijn over emotionele intelligentie (Cherniss, et al., 2006).

Toepassingsgebieden

Er zijn een heel aantal toepassingsgebieden voor emotionele intelligentie waaronder organisaties, onderwijs, klinische psychologie en informatietechnologie (Roberts, Zeidner, & Matthews, 2007).

Bedrijfsleven.

Vanuit het bedrijfsleven en binnen organisaties is heel wat interesse gekomen voor emotionele intelligentie. Er is dan ook al heel wat onderzoek gebeurd naar het verband tussen emotionele intelligentie en variabelen die te maken hebben met de werkomgeving. Uit een review gebaseerd op 34 onderzoeken (Jordan, Ashkanasy, & Ascough, 2007) met in totaal 6152 respondenten bleek dat een heleboel positieve toepassingen werden gevonden. Zo

merkten ze op dat emotionele intelligentie positief in verband gebracht kan worden met hogere moraal, hogere jobvoldoening, hoger affectief plichtsgetrouwheid voor de organisatie en lagere werk- of familieconflicten. Ook leidt een hogere emotionele intelligentie tot hogere klanttevredenheid, betere werkrelaties in teamverband, effectievere processen en een meer harmonieuze relaties binnen de organisatie. In het bijzonder vermelden ze het feit dat deze bevindingen terugkwamen bij de verschillende modellen van emotionele intelligentie. Ze waren echter van mening dat het concept van emotionele intelligentie meer uitdieping vereist.

Klinische psychologie.

Binnen de klinische psychologie werd emotionele intelligentie onder andere in verband gebracht met alexithemie, een aandoening waarbij men moeilijkheden kent bij het beschrijven, onderscheiden en uitdrukken van emoties (Schutte, et al., 1998). Zij merkte dat mensen die hoger scoren voor emotionele intelligentie daardoor lager scoren voor alexithemie. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van het model van Salovey en Mayer (1990). Daarnaast wordt door Vachon en Bagby (2007) opgemerkt dat, totdat emotionele intelligentie een grondig onderzocht en nauw afgebakend concept is, het een ineffektieve en bekoorlijke conceptualisatie blijft van een emotionele pathologie. Er is volgens hen dan ook nog behoorlijk wat interdisciplinair, longitudinaal en multicultureel onderzoek voor nodig.

Informatietechnologie.

Binnen het gebied van de informatietechnologie is men bezig met de ontwikkeling van machines die in staat zijn om emoties te herkennen en daar gepast op te reageren zodat ze in staat zijn om mensen te kalmeren en te sussen (Picard, 2007).

Onderwijs.

Tenslotte blijkt uit zijn voorwoord dat Goleman (1996) met zijn boek in de eerste plaats een pleidooi voert om op een meer systematische manier aandacht te besteden aan emotionele en sociale vaardigheden van kinderen. Daartoe zou het volgens hem van nut kunnen zijn om lessen ‘emotionele ontwikkeling’ in het onderwijs te integreren.

Binnen het onderwijs is veeleer sprake van sociaal en emotioneel leren (SEL) dan van emotionele intelligentie. Er is wel degelijk een overlapping van vaardigheden van emotionele intelligentie en vaardigheden van sociaal en emotioneel leren (Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004). Uiteindelijk zijn de verschillende modellen voor emotionele intelligentie een poging om de vaardigheden, de karaktertrekken en de kundigheid die met sociale en emotionele intelligentie in verband worden gebracht, beter te begrijpen en uit te leggen (Emmerling & Goleman, 2003). SEL is het proces waarbij kinderen kennis, vaardigheden en attitudes vergaren die binnen de volgende vijf domeinen passen (CASEL, 2003; CASEL, 2008; Ragozzino, Resnik, Utne-O'Brien, & Weissberg, 2003; Schonert-Reichl & Hymel, 2007; Zins, et al., 2004; Zins & Elias, 2003; Zins, Payton, Weissberg, & O'Brien, 2007):

- Zelfbewustzijn: de eigen emoties, waarden, sterktes en beperkingen correct herkennen, zelfvertrouwen, spiritualiteit
- Zelfregulering: gevoelens en gedrag managen om doelen te bereiken, doelen stellen, discipline en doorzettingsvermogen, impulscontrole
- Sociaal bewustzijn: begrip en empathie tonen voor anderen, een ander perspectief aannemen, erkennen van diversiteit, respect voor anderen
- Relationele vaardigheden: communicatie, sociaal engagement, werken aan relaties, samenwerken, onderhandelen, weerbaarheid, conflicthantering, hulp vragen

- Verantwoordelijke besluitvorming: probleem identificeren en situatie analyseren, evaluatie en reflectie, persoonlijke, sociale en ethische verantwoordelijkheid

Men heeft denken en leren lange tijd als uitsluitend cognitieve activiteiten beschouwd. Om het leren en denken verder te ontwikkelen kunnen sociale en emotionele vaardigheden echter een grote rol spelen (Zins, Elias, Weissberg, & Frey, 1998).

Wanneer we emotionele intelligentie en SEL met elkaar vergelijken is het belangrijk om erop te wijzen dat het onderzoek rond emotionele intelligentie vooral gebaseerd is op onderzoek bij volwassenen terwijl bij SEL vooral kennis over de ontwikkeling van kinderen en adolescenten de basis vormt (Zins, et al., 2007).

Bij het maken van de vergelijking met de verschillende modellen voor emotionele intelligentie merken we dat er sterke overeenkomsten zijn. In de eerste plaats valt op dat SEL, zoals het hierboven staat beschreven, het sterkst aanleunt bij de gemengde modellen voor emotionele intelligentie. Naast verschillende vaardigheden, wordt immers ook uitgegaan van bepaalde attitudes dichter aanleunen bij karaktereigenschappen zoals in de gemengde modellen, zoals discipline, doorzettingsvermogen, assertiviteit en weerbaarheid. Daarom sluit dit ook veel dichter aan bij het model dat Goleman (1996) naar voren schoof. We merken in dit model sterke overeenkomsten: kennis van eigen emoties en zelfbewustzijn, reguleren van emoties en zelfregulering, onderkennen van andermans emoties en sociaal bewustzijn en tenslotte omgaan met relaties en relationele vaardigheden. Later zal Goleman zelfs deze benamingen uit SEL overnemen voor zijn model (Goleman, 2001). De aspecten die Goleman beschrijft als zelfmotivatie komen binnen SEL terug als discipline en doorzettingsvermogen.

In de vergelijking van SEL met het andere gemengde model van emotionele intelligentie (Bar-On, 2006) zien we dat zelfbewustzijn overeen komt met de intrapersoonlijke vaardigheden, sociaal bewustzijn en relationele vaardigheden met de

interpersoonlijke vaardigheden en zelfregulering met aanpassingsvermogen en stressmanagement. Bij Bar-on komen in vergelijking met SEL meer karaktertrekken aan bod zoals assertiviteit, optimisme en onafhankelijkheid (Zins, et al., 2007).

Het model van Salovey en Mayer (1990) is veel strikter omschreven. Zij blijven veel dichter bij de concepten van intelligentie en de invloed van emoties op het persoonlijk functioneren, terwijl SEL breder gaat en ook zaken als zelfreflectie van waarden en eigen sterktes, doorzettingsvermogen en communicatie erbij betreft.

Verantwoordelijke besluitvorming is een domein waarin SEL het meest verschilt van de voorgaande modellen van emotionele intelligentie. In geen enkel van die modellen komen probleem- en situatieïdentificatie en analyse aan bod. Ook de persoonlijke, sociale en ethische verantwoordelijkheid is bijzonder aan dit domein.

Het karaktertrekmodel van Petrides en Furnham (2000) kent tenslotte het minste overeenkomsten met SEL. Het model gaat immers uit van karaktereigenschappen en niet van cognitieve vaardigheden die in SEL zeer sterk aan bod komen. Zoals eerder gesteld werpt het karaktermodel zelfs sterk de vraag op of emotionele intelligentie wel ontwikkeld kan worden wat net het uitgangspunt is van SEL.

Desondanks zijn er in de Verenigde Staten tal van projecten opgestart in scholen die het sociaal en emotioneel leren (SEL) stimuleren. CASEL is een organisatie van een groep wetenschappers, onderwijzers en filantropen die samenwerken met een internationaal netwerk van wetenschappers dat zich inzet voor de bevordering van SEL. Ze publiceren over wat SEL precies inhoudt en hoe het in de praktijk het best geïntegreerd kan worden. SEL moet volgens hen de ontwikkeling van kinderen, die geïnformeerd, verantwoordelijk en zorgzaam zijn, bevorderen (Payton, et al., 2000).

Er zijn al tal van onderzoeken gebeurd waaruit blijkt dat deze projecten en programma's op verschillende niveaus een positieve invloed hebben. Het belangrijkste

onderzoek was een groots opgezette, grondige review over het effect van initiatieven die de sociale en emotionele ontwikkeling bevorderen (Payton, et al., 2008). Er werden 317 studies verzameld met een totaal van 324.303 leerlingen van 5 tot 13 jaar, zowel met als zonder emotionele en/of gedragsproblemen. SEL programma's hadden een positief effect op sociale en emotionele vaardigheden, attitudes ten opzichte van zichzelf en anderen, en positief sociaal gedrag in vergelijking met kinderen die niet aan dergelijke programma's hadden deelgenomen. Ze verminderden ook gedragsproblemen en emotioneel leed. Tenslotte bleek dat schoolresultaten er met 11 tot 17 procent op vooruit gingen dankzij SEL programma's. Waar de kinderen woonden, de stad, de standsrand of daarbuiten, en hun etnische afkomst bleek trouwens geen invloed te hebben op de resultaten.

Ook een programma dat uitgevoerd werd binnen inclusief onderwijs kwam tot gelijkaardige conclusies (Richardson, Toslon, Huang, & Lee, 2009).

Schonert-Reichl en Hymel (2007) kwamen tot het besluit dat het bevorderen van sociale en emotionele vaardigheden kinderen ook helpt om zorgzame, verantwoordelijke en betrokken burgers te worden. Elias (2006) meent dat de combinatie van schools leren en sociaal en emotioneel leren de ware norm wordt voor effectief onderwijs in de wereld.

Ook in Vlaanderen wordt een pleidooi gevoerd voor meer aandacht voor emotionele ontwikkeling. Zo stelt Peter van Petegem (1998) in een artikel voor het onderwijsblad *KLASSE* dat persoonlijke ontwikkeling, sociale vaardigheden en emotionele intelligentie belangrijke menselijke eigenschappen zijn die bijdragen tot de kwaliteit van leven en werk. Volgens Van den Broeck, Debussche en Cools (2002, p. 8) omvat emotionele intelligentie de vaardigheid om te kunnen omgaan met de eigen emoties en met die van een ander en zo te kunnen aarden in de mensentuin.

Op school worden intelligentie en emotie nog veel te weinig geïntegreerd (Niemand is dom (behalve ik), 1999). Professor Jan Derksen stelt in hetzelfde artikel dat emotionele

intelligentie altijd een invloed heeft op de prestaties. Meestal is die invloed stimulerend. Een lage mate van emotionele intelligentie werkt remmend. Schoolprogramma's rond sociaal-emotioneel leren blijken de schoolresultaten van leerlingen positief te beïnvloeden, problematisch gedrag zou afnemen en de relaties rondom het kind verbeteren (Fiddelaers-Jaspers, 2003, p. 41). Net als bij Elias (2006) in de Engelstalige literatuur is zij van mening dat de combinatie van schools en sociaal-emotioneel leren een belangrijke standaard wordt voor effectief onderwijs nu en in de toekomst.

Tegelijk wordt als voorwaarde gesteld dat ook leerkracht de nodige mate van emotionele intelligentie in zich moeten hebben om dit over te kunnen dragen op de leerlingen (Niemand is dom (behalve ik), 1999). In een ander artikel komt dit ook naar voor. Zo stelt Van den Broeck (2010) dat emotioneel intelligente leraren hun leerlingen besmetten met de positieve energie die ze uitdragen. Ook brengt hij flow ter sprake. Het komt erop aan om bij leerlingen flow te vinden en te activeren zodat ze meer betrokken en gemotiveerd zijn.

Er moet gestreefd worden om dergelijke programma's te integreren in het gewone curriculum en het dagelijkse leven in de klas en de school (Zins, et al., 1998). Daarnaast is het van noodzakelijk belang dat zo'n programma past of voortkomt uit de visie en de waarden die in de school leven (Roberts, et al., 2007). Ook moet er een juiste onderwijspolitiek uitgevoerd worden die een ontwikkeling van kinderen op sociaal en emotioneel vlak mogelijk maakt (Greenberg, et al., 2003). Daarom willen we gaan kijken in welke mate de huidige visie op sociaal en emotioneel leren zoals die op heden wordt uitgedragen door de bevoegde instanties voldoet aan het sociaal en emotioneel leren zoals die hierboven staat beschreven. De onderzoeksvraag luidt:

“Op welke manier en in welke mate is er aandacht voor emotionele intelligentie in het Vlaamse basisonderwijs?”

Voor het vervolg van het onderzoek kiezen we ervoor om voort te gaan met het model van emotionele intelligentie van Goleman (2001). In de eerste plaats omdat dit model uitgaat van kundigheden die ook op onderwijsniveau ontwikkeld kunnen worden. Ten tweede kiezen we voor zijn model, boven dat van Salovey en Mayer, omdat in dit model er ook plaats is voor karaktertrekken en attitudes, wanneer ook in het onderwijs aan attitudeontwikkeling wordt gedaan. We verkiezen het gemengde model van Goleman boven dat van Bar-on omdat dit het dichtste aansluit bij het model van SEL, dat gericht is op het onderwijs. Het is evenwel zo dat Goleman in zijn model enkele aspecten zodanig formuleert gericht op volwassenen en het bedrijfsleven (Zins, et al., 2007). Deze domeinen zullen we dan ook herformuleren zodat ze algemener toepasbaar worden.

Het model van Goleman is opgesplitst in 4 domeinen. Het eerste valt onder de noemer ‘zelfbewustzijn’. Hieronder verstaat hij het vermogen om de eigen gevoelens, waarden en normen, sterktes en zwaktes te kennen. Hierbij rekent hij de volgende drie subdomeinen: ‘emotioneel zelfbewustzijn’, ‘accurate zelfbeoordeling’ en ‘zelfvertrouwen’. Dit is respectievelijk het erkennen van je eigen emoties en hun effect, het kennen van je sterke punten en je beperkingen en de zekerheid voor je eigenwaarde en capaciteiten.

Het tweede domein uit zijn model is ‘zelfregulering’. Dit is het vermogen om de eigen emoties en impulsen te controleren en er gepast weten mee om te gaan, afhankelijk van de situatie. Ook hier ziet hij enkele subdomeinen. ‘Zelfcontrole’ is het omgaan met verstorende emoties en impulsen. ‘Betrouwbaarheid’ is het handhaven van normen op het gebied van eerlijkheid en integriteit. ‘Consciëntieusheid’ is verantwoordelijkheid nemen voor persoonlijk eprestatie. ‘Aanpassingsvermogen’ is het zichzelf flexibel opstellen en zich aanpassen aan een bepaalde situatie of verandering. ‘Prestatiedrang’ is het streven naar een verbetering van

jezelf of het bereiken van een bepaald excellentieniveau en ‘initiatief’ is de bereidheid om kansen te grijpen.

Het derde domein is het ‘sociaal bewustzijn’. Volgens Goleman is dit het bewust zijn van andermans gevoelens, ze te begrijpen en er gepast op te reageren. Een eerste subdomein is ‘empathie’. Dit is inlevingsvermogen in anderen, begrip en belangstelling hebben voor hun gevoelens. Een tweede subdomein is ‘klantgerichtheid’. Hieronder verstaat Goleman anticiperen op de behoeften van de klant, ze herkennen en eraan voldoen. We maken daar ‘persoonsgericht’ van, waaronder we dan anticiperen op andermans behoeften verstaan. Een laatste subdomein is ‘organisatorisch bewustzijn’ wat het herkennen van stromingen en machtsrelaties binnen een organisatie inhoudt. We maken hier ‘groepsbewustzijn’ van omdat we dit meer op groepsniveau zien.

Het laatste domein dat Goleman vooropstelt is ‘sociale vaardigheden’. Hieronder verstaat hij het vermogen om een gewenste reactie of gedrag uit te lokken bij anderen. Om dit te verduidelijken voorziet hij acht subdomeinen. ‘Anderen ontwikkelen’ is het aanvoelen waarin anderen zich moeten ontwikkelen en hun mogelijkheden versterken. ‘Invloed’ is het hanteren van effectieve overredingstechnieken. ‘Communicatie’ is het uitzenden van duidelijke en overtuigende boodschappen. ‘Conflicthantering’ is het onderhandelen over en oplossen van conflicten. ‘Leiderschap’ is het inspireren en leiden van groepen. ‘Veranderingsgezindheid’ is het initiëren of hanteren van verandering. ‘Banden smeden’ is het koesteren van nuttige relaties. Tenslotte is ‘teamwerk en samenwerken’ het samenwerken met anderen om gezamenlijk doelen te bereiken en dit door een groepssynergie te creëren.

In een tabel met nummering ziet dit er tenslotte als volgt uit:

Tabel 1

Domeinen en (herwerkte) subdomeinen in het model van emotionele intelligentie volgens

Goleman

Domein	Subdomein
1. Zelfbewustzijn	1.1 Emotioneel zelfbewustzijn
	1.2 Accurate zelfbeoordeling
	1.3 Zelfvertrouwen
2. Zelfregulering	2.1 Zelfcontrole
	2.2 Betrouwbaarheid
	2.3 Consciëntieusheid
	2.4 Aanpassingsvermogen
	2.5 Prestatiedrang
	2.6 Initiatief
3. Sociaal bewustzijn	3.1 Empathie
	3.2 Persoonsgericht
	3.3 Groepsbewustzijn
4. Sociale vaardigheden	4.1 Anderen ontwikkelen
	4.2 Invloed
	4.3 Communicatie
	4.4 Conflicthantering
	4.5 Leiderschap
	4.6 Veranderingsgezindheid
	4.7 Banden smeden
	4.8 Teamwerk en samenwerken

Onderzoeksmethode

In dit beschrijvende onderzoek is eerst vanuit de literatuur het concept emotionele intelligentie duidelijk geschetst. In een volgende stap werd gekeken naar de manier waarop het concept emotionele intelligentie toepasbaar is in het onderwijs. Hierbij werd duidelijk dat er verder gekeken moet worden dan strikt emotionele intelligentie en emotionele ontwikkeling omdat in het onderwijs vaak sprake is van sociale ontwikkeling of sociale vaardigheden. Vervolgens werd de mate waarin de twee elkaar overlappen en van elkaar verschillen, beschreven. Tenslotte beargumenteerden we de keuze voor een bepaald model van emotionele intelligentie dat we voor het vervolg van het onderzoek zullen hanteren.

In de zoektocht naar relevante literatuur werd gebruik gemaakt van de volgende zoektermen in het Engels, maar ook in het Nederlands. Emotional intelligence, gecombineerd met child, children, school, classroom en education; emotional education; emotional skills, gecombineerd met child, children, school, classroom en education. Verder gingen we gericht op zoek in het archief op de website van KLASSE, het onderwijsblad van Vlaanderen en op de portaal website voor onderwijs in Vlaanderen. Tenslotte zijn we op CASEL gebotst, ook op hun website konden we relevante literatuur vinden.

Het onderzoek splitst zich op in twee luiken. In het eerste luik wordt er gekeken hoe emotionele intelligentie aan bod komt in verschillende relevante beleidsdocumenten voor het Vlaamse onderwijs. We doen dit voor documenten vanaf 1996, het jaar dat het model van emotionele intelligentie dat we hanteren, haar ingang vond. Voor het vervolg van het onderzoek werd eerst een keuze gemaakt voor één model emotionele intelligentie. Dit werd beargumenteerd en duidelijk beschreven. Vervolgens kunnen we dit model vergelijken met de volgende documenten die we voor de analyse opnemen.

- Ontwikkelingsdoelen en eindtermen: Informatiemap voor de onderwijspraktijk - Gewoon basisonderwijs (1998) van de het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en

Vorming¹

Deze map bevat de eindtermen en uitgangspunten voor de verschillende leergebieden in het lager onderwijs in Vlaanderen. Binnen dit document verwachten we de meeste overlappingsen, niet in het minst binnen de eindtermen van de leergebiedoverschrijdende thema's 'sociale vaardigheden' en 'leren leren'.

- Actieplan: Op uw gezondheid (2006-2009) van de Vlaamse Onderwijsraad²
- Advies: Gezondheidsbevordering op school (2009) van de Vlaamse Onderwijsraad³
- Actieplan: Op uw gezondheid (2010-2014) van de Vlaamse Onderwijsraad⁴
- Themabeschrijvingen GOK-pijlers in het basisonderwijs binnen het decreet voor Gelijke Onderwijskansen (GOK) van de Vlaamse Onderwijsraad⁵
(taalvaardigheidsonderwijs en taalbeleid, preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling, omgaan met diversiteit, leerlingen- en ouderparticipatie en doorstroming en oriëntering)
- Themabeschrijvingen GOK-pijlers in het basisonderwijs van het Steunpunt GOK⁶
- Doelenlijst voor GOK van het Steunpunt GOK⁷

(Deze lijst met url's is in één overzicht opgenomen in bijlage A)

¹ <http://www.ond.vlaanderen.be/publicaties/eDocs/pdf/57.pdf>

² <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2006/2006p/files/1212-strategisch-plan-gezondheid.pdf>

³ <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/ar-adv020-0809.pdf>

⁴ <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/end002.pdf>

⁵ http://www.vlor.be/sub_Publicaties.asp?recordID=349&page=15&cat=Publicaties&herhaal=&sublink=Gelijke+onderwijskansen&terug=

⁶ http://www.steunpuntgok.be/over_steunpunt_gelijke_onderwijskansen/gelijke_onderwijskansen_achtergrondinfo/steunpunt_gok/beschrijving_themas.aspx

⁷ <http://edulex.vlaanderen.be/edulex/ozb/2461.doc>

Het model van emotionele intelligentie waarin alle domeinen en subdomeinen genummerd werden, is het startpunt voor de analyse. In elk document worden de passages die overeen komen met subdomeinen aangeduid en overeenkomstig genummerd. Zo kunnen we voor elk domein en subdomein van het model een beschrijving geven van de overeenkomsten die we terugvinden in de verschillende documenten. Hierna volgen de bevindingen en korte conclusie van de documentenanalyse.

In een tweede luik gaan we de bevindingen uit de documentenanalyse toetsen aan de praktijk door middel van een kwalitatief onderzoek waarbij drie interviews zullen gebeuren met pedagogische begeleidingen van basisscholen uit de verschillende onderwijsnetten in Vlaanderen. Zij hebben samen zicht op meer dan 140 scholen in Vlaanderen.

Er wordt bewust gekozen om tijdens deze interviews het model van emotionele intelligentie niet ter sprake te brengen. Dit doen we om geen concrete suggesties mee te geven aan de respondenten en om wenselijke antwoorden niet in de hand te werken. De interviewleidraad voor deze gesprekken werd opgenomen in bijlage B.

We willen een zicht krijgen op hoe de sociale en emotionele ontwikkeling aan bod komt op scholen. Net als in de documentenanalyse zullen in elk interview de overeenkomsten met de subdomeinen uit het model genummerd worden. De bevindingen uit de gesprekken worden dan vergeleken met de bevindingen van de documentenanalyse om zo tenslotte tot een algemene conclusie te komen.

Bespreking Onderzoekresultaten Documentenanalyse

Hieronder volgt de beschrijving van de resultaten gestructureerd volgens het model van emotionele intelligentie waar we eerder voor hebben gekozen.

Zelfbewustzijn

Binnen dit domein werd in de actieplannen en in het advies van Vlaamse Onderwijsraad geen concrete vermelding gevonden van dit domein of haar subdomeinen.

Emotioneel zelfbewustzijn.

In de informatiemap voor de onderwijspraktijk komt dit subdomein voor een eerste keer aan bod binnen de eindtermen van het leergebied wereldoriëntatie binnen het thema ‘mens’. Eindterm 3.2 van het subthema ‘ik en mezelf’ luidt daar: *“De leerlingen kunnen beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie en kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn”*.

Accurate zelfbeoordeling

In het inleidende kader van de eindtermen wordt een schematische voorstelling gemaakt van de gehanteerde visie op de ontwikkeling van een kind. Daarin is een positief zelfbeeld één van de drie kernbegrippen. Het wordt verder niet uitgelegd. We nemen aan dat ‘zelfbeeld’ duidt op een accurate zelfbeoordeling en dat het adjectief ‘positief’ erop duidt dat het kind het nodige zelfvertrouwen daaruit afleidt, wat dus bij het volgende subdomein ‘zelfvertrouwen’ hoort.

Verder komt dit subdomein aan bod in de eindtermen wereldoriëntatie. *“De leerlingen tonen in concrete situaties voldoende zelfvertrouwen, gebaseerd op kennis van hun*

eigen kunnen (eindterm 3.3)”. We merken tevens een overlapping met het volgende subdomein zelfvertrouwen.

Accurate zelfbeoordeling komt tenslotte ook terug in de eindtermen voor lichamelijke opvoeding: *“De leerlingen kunnen de eigen inspanning en die van anderen inschatten en waarderen.”* Dit is echter wel duidelijk te interpreteren in de context van dat leergebied.

Daarnaast komt dit subdomein zeer sterk aan bod in de themabeschrijvingen van de GOK-pijler doorstroming en oriëntering en de doelenlijst van het steunpunt GOK omdat het een voorwaarde is zodat kinderen een bewuste studiekeuze kunnen maken voor het secundaire onderwijs.

Binnen de themabeschrijvingen van socio-emotionele ontwikkeling komt dit subdomein slechts op een algemene manier aan bod. Men wil het zelfbeeld van elke leerling in de klas en op school nagaan en in de themabeschrijving van de VLOR is de doelstelling ‘het aantal leerlingen met een positief zelfbeeld en sociale competentie verhogen’.

Zelfvertrouwen

We hebben hierboven reeds enkele eindtermen vermeld uit de informatiemap die zelfvertrouwen inhouden. Dit subdomein komt in de eindtermen voor ‘sociale vaardigheden’, slechts op een impliciete manier aan bod. Om de verschillende eindtermen te kunnen bewerkstelligen, moet een kind immers enig zelfvertrouwen aan de dag kunnen leggen.

In de informatiemap is er ook nog een expliciete vermelding van dit subdomein in de eindtermen leren leren. Eindterm 6 luidt daar: *“De leerlingen kunnen op hun niveau leren met voldoende zelfvertrouwen.”*

In de themabeschrijvingen van het Steunpunt GOK is men van mening het zelfvertrouwen in het algemeen verstrekt moet worden en dat kinderen met een gehavend zelfbeeld eerst opnieuw het vertrouwen in zichzelf moeten vinden vooraleer de socio-

emotionele ontwikkeling nieuwe kansen krijgt. We vonden het begrip in de themabeschrijvingen van preventie en remediëring, socio-emotionele ontwikkeling en taalbeleid.

Zelfregulering

Het begrip zelfsturing komt voor in de schematische voorstelling van de visie op de ontwikkeling van het kind in de informatiemap. Verder wordt er geen uitleg over gegeven. Daarnaast komt dit domein ook impliciet terug in de eindtermen leren leren. Daarin verwachten dat leerlingen hun eigen leerproces kunnen controleren en bijsturen. Er moet wel benadrukt worden dat dit duidelijk in de context van leerprocessen moet bekeken worden.

De eindtermen leren leren en het begrip zelfsturing wordt eveneens vermeld in de themabeschrijvingen van de GOK-pijlers preventie en remediëring en doorstroming en oriëntering.

Zelfcontrole

Dit subdomein komt een eerste keer impliciet aan bod in de eindtermen lichamelijke opvoeding. Eindterm 3.6: *“De leerlingen zien ongecontroleerde en ongewenste uitingen bij zichzelf en zetten ze recht.”*

Betrouwbaarheid

In de eindtermen sociale vaardigheden komt dit subdomein impliciet aan bod. Eindterm 1.8 luidt: *“De leerlingen kunnen zich discreet opstellen.”*

Consciëntieusheid

In de eindtermen sociale vaardigheden komt dit subdomein impliciet aan bod.

Eindterm 1.9 luidt: *“De leerlingen kunnen ongelijk of onmacht toegeven, kritiek beluisteren en eruit leren.”*

Aanpassingsvermogen

Dit subdomein wordt expliciet in de uitgangspunten voor sociale vaardigheden in de informatiemap: *“Voorts moet het zijn gedrag ook kunnen aanpassen aan de situatie.”*

Daarnaast komt het ook impliciet aan bod in eindterm 1.8 binnen de sociale vaardigheden.

In de themabeschrijving voor de GOK-pijler diversiteit en de doelenlijst van het steunpunt wordt flexibiliteit vermeld als een competentie om met diversiteit om te gaan.

Prestatiedrang

Dit subdomein komt aan bod in de duiding van eindterm 3.3 binnen wereldoriëntatie.

“De leerlingen leren een moeilijke maar voor hen haalbare opdracht als een uitdaging te beschouwen en niet als een bedreiging. Ze haken bijvoorbeeld niet af.” Hetzelfde idee komt naar voor in eindterm 2.5 binnen lichamelijke opvoeding: *“De leerlingen zijn bereid een opdracht vol te houden en af te werken.”*

In de inleidende tekst van de eindtermen leren leren komt dit subdomein ook impliciet aan bod. Leerlingen moeten de nodige uithouding kunnen tonen in hun leergedrag.

Initiatief

Zonder verdere uitleg komt het begrip initiatief voor in het schematische voorstelling van de visie op de ontwikkeling van het kind in de informatiemap over de eindtermen. Een concreet voorbeeld van initiatief tonen komt terug in eindterm 2.6 uit het leergebied

wereldoriëntatie: *“De leerlingen tonen de bereidheid zich te oefenen in omgangswijzen met anderen waarin ze minder sterk zijn.”*

Net als in vorig subdomein komt ook dit subdomein impliciet voor in de inleidende tekst voor de eindtermen leren leren. Hier staat geschreven dat kinderen de nodige durf aan de dag moeten leggen in hun leergedrag.

Daarnaast wordt dit subdomein vermeld in de themabeschrijving van de GOK-pijler leerlingen- en ouderparticipatie van de VLOR als iets wat aan bod komt binnen deze context. Ook binnen de themabeschrijvingen van de GOK-pijler preventie en remediëring vonden we initiatief als iets dat bij kinderen bevorderd moet worden.

Sociaal Bewustzijn

Empathie

In de eindtermen van het lager onderwijs komt dit subdomein slechts op impliciete wijze aan bod. Eindterm 1.2 (sociale vaardigheden): *“De leerlingen kunnen in omgang met anderen respect en waardering opbrengen.”* Dit kan naar ons inzien enkel wanneer men voldoende inlevingsvermogen kan opbrengen. Ook binnen de uitgangspunten en eindtermen van het leergebied wereldoriëntatie komt dit impliciet aan bod: *“... kinderen helpen om mensen te begrijpen...”* en *“De leerlingen kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat ze op elkaar inspelen (eindterm 3.4).”*

Dit subdomein wordt expliciet vermeld in de themabeschrijving voor de GOK-pijler van het steunpunt GOK als ‘zich inleven’ wat aan bod moet komen in activiteiten die leerlingen leert omgaan met diversiteit.

Persoonsgericht

Voor dit subdomein vinden we overeenkomsten binnen de eindtermen sociale vaardigheden. Eindterm 1.3 luidt namelijk: *“De leerlingen kunnen zorg opbrengen voor iets of iemand anders.”* Ook binnen wereldoriëntatie kwam dit impliciet aan bod in eindterm 3.4: *“De leerlingen kunnen in concrete situaties verschillende manieren van omgaan met elkaar herkennen, erover praten en aangeven dat ze op elkaar inspelen.”*

Groepsbewustzijn

Dit subdomein vinden we terug in de uitgangspunten voor de eindtermen sociale vaardigheden: *“Zo moet een kind op zijn niveau verschillende sociale situaties goed kunnen inschatten.”* Daarnaast komt dit subdomein ook voor eindterm 3.7 van het leergebied wereldoriëntatie: *“De leerlingen hebben aandacht voor de onuitgesproken regels die de interacties binnen een groep typeren en zijn bereid er rekening mee te houden.”*

Daarnaast komt dit ook impliciet aan bod in de GOK-pijler diversiteit waarbij leerlingen zich bewust moeten zijn van verschillen in de groep en de samenleving.

Sociale Vaardigheden

Anderen ontwikkelen

Dit komt in geen enkel van de documenten aan bod.

Invloed

In de themabeschrijving voor de GOK-pijler leerlingen- en ouderparticipatie van het steunpunt GOK vinden we dit subdomein terug.

Communicatie

Communicatie is een begrip dat aan bod komt in de schematische voorstelling van de ontwikkeling van het kind in de informatiemap met eindtermen voor het lager onderwijs. Er wordt verder geen uitleg over gegeven.

Verder komt communicatie op impliciete wijze aan bod in de uitgangspunten en eindtermen voor sociale vaardigheden: *“De leerlingen kunnen zich op assertieve wijze voorstellen (eindterm 1.1)”* en *“De leerlingen kunnen kritisch zijn en een eigen mening formuleren.”* Ook in de eindtermen voor wereldoriëntatie komt dit impliciet aan bod: *“De leerlingen drukken in een niet-conflictgeladen situatie, eigen indrukken, gevoelens, verlangens, gedachten en waarderingen spontaan uit (eindterm 3.1)”* en *“De leerlingen kunnen beschrijven wat ze voelen en wat ze doen in een concrete situatie en kunnen illustreren dat zowel hun gedrag als hun gevoelens situatiegebonden zijn (eindterm 3.2).”*

Daarnaast wordt communicatie expliciet vermeld in de themabeschrijving van de GOK-pijler leerlingen- en ouderparticipatie van het steunpunt GOK en de taalbeleid van het steunpunt en de VLOR. Ook in de doelenlijst voor GOK staat dit bij het thema taalvaardigheidsonderwijs.

Conflicthantering

Dit subdomein komt expliciet aan bod in eindterm 3.6 voor wereldoriëntatie: *“De leerlingen tonen in een eenvoudige conflictsituatie in de omgang met leeftijdsgenoten de bereidheid om te zoeken naar een geweldloze oplossing.”*

Leiderschap

Dit komt aan bod in de eindtermen sociale vaardigheden: *“De leerlingen kunnen bij groepstaken leiding geven en onder leiding van een medeleerling meewerken (eindterm 1.5).”* Het komt eveneens terug in de themabeschrijving van de GOK-pijler intercultureel

onderwijs (diversiteit) van de VLOR als een competentie die binnen intercultureel onderwijs aan bod komt.

Veranderingsgezindheid – banden smeden

Dit komt in geen enkel van de documenten aan bod.

Teamwerk en samenwerken

Samenwerking is een begrip dat aan bod komt in de schematische voorstelling van de ontwikkeling van het kind in de informatiemap. Er wordt geen uitleg bij gegeven. Verder komt dit aan bod in de uitgangspunten en eindtermen sociale vaardigheden: *“Zo moet een kind op zijn niveau verschillende sociale situaties goed kunnen inschatten”*, *“De leerlingen kunnen bij groepstaken leiding geven en onder leiding van een medeleerling meewerken (eindterm 1.5)”* en *“De leerlingen kunnen samenwerken met anderen, zonder onderscheid van sociale achtergrond, geslacht of etnische origine.”* Verder komt samenwerken ook aan bod in de uitgangspunten voor het leergebied lichamelijke opvoeding

Samenwerken wordt verschillende keren vermeld in de themabeschrijvingen van al de GOK-pijlers vaak als werkvorm om het zelfvertrouwen van kinderen te bevorderen en het is dan ook weinig verwonderlijk dat het ook terugkomt in de doelenlijst waaraan gewerkt moet worden binnen GOK.

Bevindingen

Dat de meeste overeenkomsten met het model voor emotionele intelligentie zich zouden voordoen met de eindtermen voor het lager onderwijs hadden we enigszins verwacht, maar dat het aantal overeenkomsten met de andere documenten zo schaars zou zijn, lag buiten onze verwachtingen. In tabel 2 valt op dat in de actieplannen en het advies van de

Vlaamse Onderwijsraad geen enkele vermelding voor een domein of subdomein uit het model staat. Daarnaast is er een sterke overlapping tussen de themabeschrijvingen van het steunpunt GOK en de VLOR waar voor drie pijlers stukken tekst identiek waren.

Tabel 2

Impliciete en expliciete vermeldingen van de (sub)domeinen van het model in de onderzochte documenten

Documenten	Domeinen en subdomeinen																							
	1	1.1	1.2	1.3	2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3	3.1	3.2	3.3	4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
	Impliciet																							
Informatiemap		1	1	2	4	1	1	1	1	3	3		3	2	1				4					1
Actieplan 2006-2009																								
Advies 2009																								
Actieplan 2010-2014																								
Thema pijlers VLOR			3	1	3																			
Thema pijlers Steunpunt GOK			2	1	4							1			1									
Doelen GOK decreet															1									
Totaal	0	1	6	4	11	1	1	1	1	3	3	0	4	2	3	0	0	0	4	0	0	0	0	1
	Expliciet																							
Informatiemap			1	3				1		1			1	2				2	1	1				4
Actieplan 2006-2009																								
Advies 2009																								
Actieplan 2010-2014																								
Thema pijlers VLOR			1	1						3								1		1				9
Thema pijlers Steunpunt GOK			1	2				1		1		1					1	2						10
Doelen GOK decreet			1					1										1						2
Totaal	0	0	4	6	0	0	0	0	3	0	4	0	1	1	2	0	0	1	6	1	2	0	0	25

In de informatiemap met de eindtermen en de uitgangspunten staan vooral impliciete vermeldingen van subdomeinen. Daarenboven zijn sommige eindtermen die een overlapping kennen met het model, verbonden aan een specifieke context, zoals eindterm 3.6 bij lichamelijke opvoeding, of het bijsturen van het eigen leerproces in de eindtermen leren leren, waardoor de kans groot is dat ernaar gestreefd zal worden slechts binnen deze context en niet op een breder niveau.

We kunnen besluiten dat er weinig concrete overeenkomsten zijn tussen de eindtermen in de informatiemap en het model van emotionele intelligentie. De subdomeinen die binnen de eindtermen wel een concrete plaats hebben gekregen, omdat scholen hier concreet aan werken, zijn in volgorde van voorkomen: teamwerk en samenwerken, zelfvertrouwen, communicatie, groepsbewustzijn, conflicthantering, leiderschap, accurate zelfbeoordeling, aanpassingsvermogen en initiatief.

Wanneer we uitsluitend kijken naar de eindtermen sociale vaardigheden valt op dat er slechts twee expliciete en één impliciete overeenkomsten zijn met het subdomein sociale vaardigheden uit het model, respectievelijk leiderschap en teamwerk, en communicatie. Anderen ontwikkelen, invloed, veranderingsgezindheid en banden smeden komen nergens aan bod. Hieruit kunnen we afleiden dat sociale vaardigheden binnen de eindtermen een andere invulling krijgen dan in het model. In het onderwijs hebben sociale vaardigheden het streefdoel dat kinderen in een gegeven sociale situatie de meest gepaste relatiewijze kunnen hanteren, dat ze een aantal gespreksconventies beheersen in de omgang met anderen en dat ze kunnen samenwerken met anderen (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs, 1998, p. 118). Inhoudelijk gezien zijn de eindtermen concreet geformuleerde vaardigheden terwijl de domeinen en subdomeinen uit het model breder gedefinieerd zijn. Toch valt op dat de helft van de subdomeinen niet expliciet aan bod komen binnen de eindtermen voor het lager onderwijs.

Ter volledigheid moet vermeld worden dat de informatiemap met eindtermen in vanaf september 2010 vernieuwd wordt. De eindtermen voor wereldoriëntatie worden hierin aangepast. De relevante eindtermen veranderen echter niet en er worden geen andere relevante eindtermen toegevoegd die opgenomen moeten worden in dit onderzoek.

Binnen de documenten van de Vlaamse Onderwijsraad merken we dus geen enkele overeenkomst op. Er is geen enkel document dat expliciet over een gelijkaardig thema als emotionele intelligentie of één van de (sub)domeinen handelt. Wel zijn er documenten over algemene gezondheid, waarin dit enigszins vervat zit. In het actieplan 2006-2009 wordt gezondheid gezien als een toestand van een zo optimaal mogelijk fysiek, mentaal en sociaal welbevinden. Hierin wordt verwezen naar de eindtermen van het lager onderwijs als inspiratie om er in de school of klas aan te werken. Het adviesdocument ‘Gezondheidsbevordering op school’ bevat net als het actieplan vooral doelstellingen en aanbevelingen op beleidsniveau en niet op inhoudelijk niveau.

In het actieplan 2010-2014 merken we op beleidsniveau echter een verschuiving van de aandacht. Zo werd de VLOR door Vlaams minister voor Onderwijs Pascal Smet gevraagd om het accent te leggen op het welbevinden en geestelijke gezondheid van kinderen en jongeren. Hij vroeg om vanuit preventief perspectief de psychische en fysieke gezondheid van leerlingen te verhogen. Ook hier worden de eindtermen weer aangeduid als uitgangspunt. Verder wordt hier inhoudelijk niet op ingegaan en zijn het de scholen die dit op inhoudelijk vlak moeten invullen met ondersteuning van partnerorganisaties zoals het Centrum voor Leerlingenbegeleiding. Een website¹ moet de scholen aan de nodige informatie helpen. Aan de eindtermen voor het lager onderwijs wordt niets veranderd, dus wordt er verondersteld dat die in hun huidige vorm voldoen.

¹ <http://www.gezondopschool.be>

In de documenten met betrekking tot gelijke onderwijskansen is inhoudelijk wel meer aandacht voor aspecten van het model. Er is hier nauwelijks sprake van concrete inhoudelijke doelstellingen. De gelijke onderwijskansen zijn opgebouwd rond de pijlers waarvan de themabeschrijvingen in de analyse werden opgenomen.

- Taalvaardigheidsonderwijs en taalbeleid
- Preventie en remediëring
- Socio-emotionele ontwikkeling
- Omgaan met diversiteit
- Leerlingen- en ouderparticipatie
- Doorstroming en oriëntering.

Wanneer we louter kijken naar socio-emotionele ontwikkeling, blijkt er slechts één doelstelling te zijn op leerlingniveau: *“het aantal leerlingen met een positief zelfbeeld en sociale competentie stimuleren”*. Op welke manier dit dan moet gebeuren, wordt in de documenten niet concreet uitgeschreven. Dat scholen gericht moeten werken aan de sociale competentie van leerlingen via aangepaste inhoud, materialen en activiteiten, al dan niet door beroep te doen op externe instanties, is de enige aanwijzing die scholen uit deze documenten aangereikt krijgen.

Ongeveer de helft van de (sub)domeinen van het model terug in de verschillende pijlers van GOK. Daarnaast valt het op dat er vanuit de eindtermen en vooral van uit de pijlers van GOK sterk wordt ingezet op samenwerken. Het aantal vermeldingen ligt hoog boven dat van andere subdomeinen.

Toch dienen we bij GOK wat kanttekeningen te maken. GOK werd opgestart in 2002. Om de drie jaar start een nieuwe GOK-cyclus en moeten scholen twee van de zes pijlers

kiezen waarrond ze in die GOK-cyclus zullen werken. De zes pijlers komen dus nooit continu en tezamen aan bod. Alhoewel men preventief te werk wil gaan en alle leerlingen erbij wil betrekken, is het GOK decreet toch in de eerste plaats bedoeld voor kinderen die in een probleemsituatie verkeren en vervolgens te remediëren.

Tenslotte dient nog vermeld te worden dat vanaf 31 december 2009 het Steunpunt GOK door minister van Onderwijs Pascal Smet werd stopgezet omwille van besparingen. Hierdoor valt de ondersteuning voor scholen, leerkrachten en pedagogisch begeleiders grotendeels weg. De GOK-werking op scholen zelf blijft echter wel bestaan.

We kunnen dus besluiten dat we in het eerste luik van ons onderzoek wel overeenkomsten hebben gevonden met het gehanteerde model, maar dat die zeer sporadisch en verspreid voorkomen. Daardoor wordt duidelijk dat het model van emotionele intelligentie niet het gehanteerde kader is voor deze documenten. Daarnaast valt op dat wanneer we ons richten op socio-emotionele ontwikkeling van het kind binnen deze documenten, er bijzonder weinig raakvlakken zijn met het model. In het tweede luik zullen we ons dan ook focussen op de volgende aandachtspunten:

- Hoe komt het model in de praktijk aan bod?
- Hoe gaan scholen in de praktijk aan het werk met de eindtermen?
- Welke zijn de aangepaste inhouden, initiatieven of materialen die scholen gebruiken en schakelen ze de hulp in van externe organisaties?
- Welke overeenkomsten of verschillen zijn er tussen het eerste luik van het onderzoek en de praktijk?

Bespreking Onderzoeksresultaten Interviews

Hieronder volgt de beschrijving van de resultaten gestructureerd volgens het model van emotionele intelligentie waar we eerder voor hebben gekozen. De volledige gesprekken werden opgenomen in de bijlagen. (bijlage C: G1; bijlage D: G2; bijlage E:G3)

Zelfbewustzijn

Emotioneel zelfbewustzijn.

Het emotionele zelfbewustzijn kwam in de gesprekken slechts op een impliciete manier aan bod. In het eerste gesprek kwam het een paar keer ter sprake.

Eerst kwam het naar voor in de context van het aanpakken van gedragsproblemen.

(G1, 260-262) “... *maar van dat ook te brengen naar dat klasniveau en dat schoolniveau om daar een goei klimaat te maken om daar met kinderen over te reflecteren ...*”

Het ging over methodes die scholen hanteren om aan de eindtermen sociale vaardigheden te werken. Methodes zijn uitgewerkte lespakketten die door scholen worden aangekocht.

(G1, 90-91) “... *omgaan met emoties, euhm, dat reflecteren over uzelf, ik denk dat dat wel in de methodes zit hoor.*”

Ook in het derde gesprek kwam dit subdomein impliciet ter sprake in de verduidelijking van wat talentenportfolio's zijn.

(G3, 244-245) “*Dat is ... ontdekken wie ik ben, he. Zelfconcept, wie ik ben, en wat ik daarmee kan doen in de wereld, he.*”

Accurate zelfbeoordeling.

Dit subdomein kwam expliciet aan bod in het derde gesprek. Het laatst vermelde citaat uit voorgaande subdomein kan als illustratie dienen.

Zelfvertrouwen.

Dit subdomein kwam enkele keren impliciet aan bod in de gesprekken. Er werd geregeld gesproken over leren leren waarvoor leergebiedoverschrijdende eindtermen voor zijn vastgelegd. Eén van de eindtermen is het leren met voldoende zelfvertrouwen zoals in de documentenanalyse al werd aangehaald.

(G1, 60-64) “... wij, als net, zijn alle leerplannen aan het vernieuwen WO is nu klaar, en ... de visietiekst op zich al is heel duidelijk dat dat zelfgestuurd leren, euh, leren leren ... Dat komt heel sterk binnen, he.”

In het derde gesprek werd leren leren genoemd als een manier waarop een aantal vaardigheden en attitudes zoals samenwerken en mekaar helpen in de klas aan bod komen.

(G3, 113-114) “Hoe dat een school omgaat met huiswerk bijvoorbeeld, of leren leren eerder.”

Zelfregulering

Dit domein kwam in de gesprekken eveneens aan bod wanneer er werd gesproken over leren leren. Zoals uit de documentenanalyse blijkt, zit dit domein en haar subdomeinen vervat in de eindterm: *“leerlingen kunnen, eventueel onder begeleiding hun eigen leerproces controleren en bijsturen.”* De citaten over leren leren die bij het vorige domein aangehaald werden, illustreren dit.

Zelfcontrole – betrouwbaarheid – consciëntieusheid.

Geen enkele van deze subdomein kwam impliciet of expliciet aan bod in de gesprekken.

Aanpassingsvermogen – prestatiedrang.

Deze twee subdomeinen kwamen in het eerste gesprek één keer impliciet aan bod binnen dezelfde context. De pedagogische begeleider had het over ‘maatjeswerk’, een werkvorm die werd uitgetoetst in een school die de principes van Dalton toepaste. Deze onderwijsmethode stelt zelfstandigheid en samenwerking centraal. Binnen deze werkvorm is het belangrijk dat de kinderen zich kunnen aanpassen aan hun telkens wisselende partner en de nodige prestatiedrang aan de dag leggen om de taken succesvol te voltooien.

(G1, 283-287) “... ze werken ook met maatjeswerk, dat betekent dat ze om nu maar te zeggen, om de twee dagen een ander maatje hebben, en dat ze bij taken die ertoe doet, het gaat niet over de plantjes gieten, maar nee het gaat echt over het inhoudelijke, en waarbij dat kinderen, ze werken dat met een matrix, waarin dat kinderen systematisch met alle andere kinderen moeten samenwerken.”

Initiatief.

Dit subdomein kwam in de gesprekken enkel impliciet aan bod in de het tweede gesprek en het derde gesprek in de context van de leerlingenparticipatie omdat subdomein wordt aangehaald in de themabeschrijvingen van de GOK-pijler leerlingen- en ouderparticipatie.

Sociaal Bewustzijn

Empathie – Persoonsgericht.

Deze subdomeinen kwamen in de gesprekken niet aan bod.

Groepsbewustzijn.

In het tweede gesprek met de pedagogisch begeleider van het gemeenschapsonderwijs was er sprake van een visie van actief pluralisme dat in de leerplannen werd gewoven. Impliciet is het hierbij belangrijk dat kinderen groepsbewustzijn tonen. Verder vermeldde hij ook het leerplan WO waarin het domein mens en maatschappij waarin het subdomein groepsbewustzijn impliciet aan bod komt.

(G2, 227-229) “..., dat betekent dat als je wereldoriëntatie doet, he, met gelijk welk domein waarmee je bezig bent, dat je altijd vanuit mens en maatschappij denkt, ja, dus alle activiteiten die je doet steeds de vraag stellen, wat ben ik daarmee als mens, ik niet alleen, maar ik binnen die maatschappij.”

Sociale Vaardigheden

Anderen ontwikkelen.

Dit subdomein kwam in de gesprekken niet aan bod.

Invloed.

Dit subdomein kwam impliciet aan bod in de context van leerlingenparticipatie in het tweede en het derde gesprek. Bij leerlingenparticipatie moeten de leerlingen de juiste overredingstechnieken ontwikkelen om andere te overtuigen.

Communicatie.

Dit subdomein kwam impliciet terug in twee gesprekken.

(G2, 206-209) *“Wat wij gedaan hebben, euhm, alle eindtermen van sociale vaardigheden, he, die hebben wij daar in gebracht ... En ook hoe een gesprek aangaan, enzovoort, enzovoort.”*

(G3, 104-107) *“... er zijn een aantal vaardigheden, attitudes... Zoals? ... luisteren naar mekaar, discussiëren,”*

Enkele keren was dat binnen de context van leerlingenparticipatie en leerlingraden waarbij leerlingen de nodige communicatievaardigheden aan de dag moeten leggen.

(G2, 276-277) *“... maar er zijn leerlingenraden die stof bespreken dat dan op de personeelsvergadering komt en dergelijke, wat veel verder gaat.”*

Tenslotte kwam communicatie ook impliciet aan bod binnen de context van diversiteit waar in het derde gesprek gesproken werd over ‘in dialoog gaan’ (G3, 136).

Conflicthantering.

Dit subdomein kwam in de drie gesprekken expliciet aan bod in de context van de vaardigheden die in op school of in de klas aan bod komen.

(G1, 187-188) *“...die herstelgerichte didactief, zo van hoe omgaan met conflicten...”*

(G2, 206-209) *“Wat wij gedaan hebben, euhm, alle eindtermen van sociale vaardigheden, he, die hebben wij daar in gebracht ... En dit gaat over hoe een conflict oplossen, enzovoort, enzovoort.”*

(G3, 112-113) *“Ruzies die ontstaan, conflicthantering op school”*

(G3, 140-141) *“... die kinderen moeten leren om om te gaan ... met de diversiteit in de klas, allez, En om conflicten te voorkomen, en zo, he.”*

Leiderschap.

Dit subdomein kwam niet aan bod.

Veranderingsgezindheid.

Dit subdomein komt impliciet terug wanneer er gesproken werd over leerlingenparticipatie waarbij leerlingen kunnen mee nadenken om dingen te veranderen op school. Het volgende citaat illustreert dit het beste.

(G2, 276-277) “... maar er zijn leerlingenraden die stof bespreken dat dan op de personeelsvergadering komt en dergelijke, wat veel verder gaat.”

Banden smeden.

Dit subdomein kwam niet aan bod.

Teamwerk en samenwerken.

Dit subdomein kwam het vaakst terug in al de gesprekken, zowel impliciet als expliciet. Het maatjeswerk en leerlingenparticipatie dat hierboven al besproken werd, zijn daar al goed voorbeelden van.

(G2, 82-83) “Dus als wij een leerplan schrijven ... wij geven veel gewicht aan coöperatief leren en sociale vaardigheden...”

(G3, 104-107) “... er zijn een aantal vaardigheden, attitudes... Zoals? ... leren samenwerken...”

(G3, 259-261) “Dat ze werk maken van groepswork bijvoorbeeld. Dat ze dat gaan uitbouwen omdat meer kinderen aangeven dat ze graag... dat ze dat leuk vinden van in groepen te werken, bijvoorbeeld, he.”

Aanvullende Bespreking

Wanneer we kijken naar het overzicht in tabel 3 van hoe vaak de domeinen en subdomeinen voorkomen in de gesprekken dan valt op dat slechts 3 subdomeinen expliciet aan bod kwamen. De eerste was ‘accurate zelfbeoordeling’. Dit kwam één keer ter sprake binnen de context van talentenportfolio’s, een werkvorm die slechts in een aantal scholen wordt toegepast.

De twee andere subdomeinen kwamen in alle gesprekken expliciet aan bod. Het zijn ‘conflicthantering’ en ‘samenwerken’. Ze komen dus duidelijk terug in de praktijk.

Voor de domeinen die impliciet aan bod kwamen, gebeurde dat vaak zeer contextgebonden. Bijvoorbeeld ‘zelfvertrouwen’ en ‘zelfregulering’ komen sterk aan bod binnen leren leren. Omdat hier concrete eindtermen voor zijn opgesteld is het dus niet verwonderlijk dat deze ook in de praktijk duidelijk terug te vinden zijn. Het aantal vermeldingen geeft dan eigenlijk een vertekend beeld. Voor het subdomein ‘communicatie’ hebben we echter wel de indruk dat duidelijk geïllustreerd kon worden dat daar veel aandacht aan wordt besteed in de praktijk.

Andere impliciet vermelde subdomeinen komen slechts sterk contextgebonden terug. ‘Emotioneel zelfbewustzijn’ komt terug in het verhaal van de talentenportfolio’s, ‘aanpassingsvermogen’ en ‘prestatiedrang’ in het verhaal van het maatjeswerk.

Wanneer we strikt naar deze gegevens kijken, moeten we besluiten dat het model van emotionele intelligentie in de praktijk nauwelijks aan bod komt Vlaamse lagere scholen.

Table 3

Impliciete en expliciete vermeldingen van de (sub)domeinen van het model in de gesprekken

	Domeinen en subdomeinen																							
	1	1.1	1.2	1.3	2	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3	3.1	3.2	3.3	4	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7	4.8
Interviews																								
	Impliciet																							
Gesprek 1 (OVSG)		3	1						1	1														
Gesprek 2 (GO!)				7	7	0					1				2			1	2			1		3
Gesprek 3 (VVKBaO)		1		1	1						2							2	5			2		3
Totaal	0	4	1	8	8	0	0	0	1	1	3	0	0	0	2	0	0	3	7	0	0	3	0	6
	Expliciet																							
Gesprek 1 (OVSG)																					1			1
Gesprek 2 (GO!)																					1			2
Gesprek 3 (VVKBaO)			1																		4			5
Totaal	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	8

Toch blijkt uit de gesprekken dat de werkelijkheid genuanceerder is. In de eerste plaats viel in de gesprekken op dat, niet onlogisch, de eindtermen voor sociale vaardigheden het uitgangspunt vormen om in de school en in de klas mee aan de slag te gaan.

(G2, 193) *“We gaan altijd uit van de eindtermen, ja.”*

(G2, 125-126) *“Wij integreren sociale vaardigheden heel sterk in onze manier van lesgeven.”*

(G3, 49,-51) *“Er zijn scholen die... eindtermen gebruiken... om... als kapstokken en daar zelf een aantal doelstellingen formuleren en activiteit... dus eigenlijk zelf een pakket rond maken, dat is heel veel werk.”*

In de praktijk blijkt echter dat die eindtermen niet systematisch worden toegepast.

(G1, 563-565) *“Ik ben ervan overtuigd dat scholen er heel veel mee bezig zijn, alleen heel vaak vanuit intuïtie en dan is dat misschien onvoldoende systematisch en dan is dat niet gegarandeerd volledig, denk ik.”*

(G2, 310-313) *“Dus men vraagt, kan u aantonen dat u gestructureerd aan sociale vaardigheden werkt, of leren leren werkt. Gestructureerd? Ja, we doen dit een keer, en we doen dat een keer. En we doen een keer een project rond verdraagzaamheid, he, één keer per jaar. Verder, bah, gestructureerd, niet echt.”*

(G3, 47-48) *“Er zijn scholen die daar echt wel met de natte vinger aan bezig zijn.”*

In het gemeenschapsonderwijs komt er vanaf september 2010 nieuw leerplan WO waar die eindtermen sociale vaardigheden structureel werden ingebouwd.

(G2, 118-121) *“Dus heeft men gezegd, wij willen sociale vaardigheden een gewicht geven. Maar dan wordt nogal eens als een apart vakje geparkeerd, snap je, wat ook niet de*

bedoeling is volgens ons, euh, dus daar zijn we niet voor. Door het feit dat wij het nu zo sterk hebben meegenomen in de leerplannen die vanaf september gaan geïmplementeerd worden,”

Een mogelijke reden waarom er in de praktijk de sociale vaardigheden niet systematisch worden toegepast is, is hoe men het begrip interpreteert. Men verstaat onder sociale vaardigheden meer of andere zaken dan wat in de eindtermen beschreven staat. Eén pedagogisch begeleider gaat zelfs zover om te zeggen dat de eindtermen eigenlijk niet gekend zijn.

(G1, 470-476) *“... scholen kennen de eindtermen niet, he. Ik denk, allez, als je nu aan leraren gaat vragen wat staat er in de eindtermen rond sociale vaardigheden. De meeste gaan dat niet kunnen zeggen. Dus ik denk dat zij dat zelf zien als een soort van standaardpakket sociale vaardigheden. Of dat nu conform de eindtermen is, ik denk dat de mensen dat niet weten. En ik denk dat dat, euhm, ik denk dat dat misschien wel, wat dat je zelf ook zegt, van dat emotionele van kinderen, het goed in hun vel zitten, dat dat ook een heel belangrijk gegeven is dat daar zeker bij in zit.”*

(G1, 500-504) *“Je merkt dat met veel van die zaken dat dat heel vaak vanuit een stuk intuïtie gebeurt en dat die intuïtie, en die intuïtie is waarschijnlijk deels gevormd door een stukje opleiding waardat dat wel aan de orde is geweest. Ze hebben dat misschien ooit eens gelezen, maar die eindtermen of leerplandoelen, dat zit niet als een actief kader in de mensen hun hoofd. Ze werken daar niet... Maar intuïtief zit dat er wel in.”*

(G3, 104-107) *“Nu ja absoluut, he. Ik bedoel euhm, er zijn een aantal vaardigheden, attitudes... - Zoals? - Leren samenwerken, euh... luisteren naar mekaar, discussiëren, helpen, mekaar helpen... “*

In de gesprekken viel op dat men het enkel over die sociale vaardigheden had. Het aspect emoties kreeg weinig aandacht. Wanneer dan expliciet gevraagd werd naar de emotionele ontwikkeling van een kind en de plaats dat dat krijgt op scholen, kwam stevast het woord 'welbevinden' naar boven.

(G3, 180-189) *"In euhm, op welke manier krijgt, euhm, de emotionele ontwikkeling van kinderen in scholen een plaats los van de sociale vaardigheden zoals die in de eindtermen beschreven staan? Dat kan misschien op verschillende manieren, ik denk in de klas, of op school, misschien door van die methodes zoals Toeka, of euhm... - Nu vraag je, nu bedoel je eigenlijk op welke manier worden die eindtermen concreet aangepakt in de scholen? - Nee, ik denk dat er een verschil is tussen de sociale vaardigheden en ook de emotionele ontwikkeling eigenlijk. - Het goed... het welbevinden."*

(G2, 417-418) *"Dat emotionele dat staat voor mij gelijk met zich goed voelen. Welbevinden zit daar heel dicht bij, euhm..."*

De emotionele ontwikkeling wordt zeer eng bekeken, vooral vanuit probleemgevallen of probleemsituaties en dat men vooral remediërend denkt. Het volgende citaat is het vervolg van het vorige citaat.

(G2, 418-421) *"Ik denk dat euhm, dat door die zorg, he, en die aandacht, dat er euh, individueel, leerlinggericht, veel meer aandacht is gekomen voor een kind dat met een bepaald probleem zit, kindermishandeling, enzovoort, enzovoort. Euh, pesten is door zorg ook meer beklemtoond geworden, dat is zo."*

(G3, 321-324) *"Euhm, dat zijn dingen... Allez ja, dat zijn dikwijls, dat, dat, dat komt dikwijls vanuit problemen die mensen hebben met conflicten, he. Conflicthantering, moeilijk gedrag van kinderen. Van daaruit vertrekt dat meestal, van kinderen die niet meer luisteren, die ruzie maken, die onbeleefd zijn, euh, die niet kunnen samenwerken, allez, zo die dingen."*

(G2, 427-428) *“Ja, vanuit problemen, heel sterk. Maar dat is heel sterk remediërend werk, ja? Maar die preventieve structuren die zie je niet verschijnen, snap je?”*

Om op die problemen in te spelen geven de pedagogische begeleiders verschillende werkvormen of activiteiten aan, al dan niet om niet preventief te werk te gaan. Differentiatie (G2), een pestactieplan (G2), leerlingenparticipatie (G2, G3) of groepswerk (G3).

(G2, 252-256) *“Maar je ziet wel, en dat is die ander invalshoek, scholen die bijvoorbeeld vaststellen op hun speelplaats, van euhm, of in de gang of in de klas, euh, er wordt veel gepest op school, snap je? Euhm, zonder direct een euhm, het referentiekader van het leerplan als achtergrond te hebben. En die zeggen, van wij gaan hier iets aan doen. Euhm, en die een pestactieplan opzetten bijvoorbeeld.”*

(G3, 306-311) *“Allez, die, die, je kan dat niet, niet, euhm, los zetten van de rest, he, allez, ik bedoel, als je daar mee bezig bent, ja, met leerlingenparticipatie bezig of met ouderparticipatie of met taalvaardigheid, of allez, ja. Dat heeft wel verbindingen met die andere, maar allez, in hoofdzaak zit dat onderwerp wel in de pijlers, het socio-emotionele dan.”*

(G3, 257-261) *“U had het daarnet over dat welbevinden, euh, zijn er zo nog dingen die scholen doen om dat te bevorden? - Dat ze werk maken van groepswerk bijvoorbeeld. Dat ze dat gaan uitbouwen omdat meer kinderen aangeven dat ze graag... dat ze dat leuk vinden van in groepen te werken, bijvoorbeeld, he.”*

Het valt echter op dat het onder woorden brengen en het benoemen van wat er precies op scholen gebeurt rond sociale vaardigheden en de emotionele ontwikkeling zeer lastig is en dat dat vaak meer is dan wat er in de eindtermen beschreven staat.

(G1, 106-112) *“Nu, ik denk dat leerkrachten eigenlijk constant bezig zijn met sociale vaardigheden en van die dingen, en met emoties van kinderen. ... Ik denk dat leraren dat bewust maar ook onbewust per, allez, heel de tijd door aan het doen zijn. Ik denk dat leraren echt wel coachend bezig zijn met hun kinderen rond, rond, allez. Het feit, zo, zich gedragen in groep en een beetje, normerende regels en een stukje ...”*

(G1, 484-487) *“... die zijn nu begonnen vanuit de eindtermen te kijken van wat wordt er van ons verwacht, per klas euhm, en dan merken die dat ze dat doen, en veel meer doen. Dus ik denk dat scholen inderdaad best wel breder gaan.”*

(G1, 568-573) *“En kinderen zullen eens een jaar zitten met een leraar die daar minder op inzet en eens een jaar met een leraar die er meer op inzet, maar ik denk dat kinderen globaal genomen, doorheen hun basisschool echt wel heel wat dingen aangereikt worden, ook door het feit dat zij natuurlijk met een groep samenleven, maakt dat zij learning by doing he, het gebeurt gewoon, ze zitten in die omgeving en alle scholen leveren inspanningen om dat samen leren in de school, alle, goed te laten verlopen.”*

(G2, 322-324) *“Euhm, we zitten met, euh, leerkrachten die niet alleen goed moeten kunnen lesgeven maar die ook heel goed moeten kunnen opvoeden.”*

(G2, 346-348) *“Je moet niet alleen goed lesgeven, maar je moet heel dat gamma erbij nemen, waaronder sociale vaardigheden, wat vroeger minder verwacht werd van een leerkracht.”*

Dat doet het vermoeden groeien dat er wel degelijk op scholen activiteiten ondernomen worden die overeenkomen met het model van emotionele intelligentie, maar dat het moeilijk is om dat naar de oppervlakte te brengen.

Wanneer we gaan kijken of er binnen Vlaanderen verschillen zijn, dan merken we op dat de aandacht op sociale vaardigheden overal even groot is, maar dat ze in de steden verder staan omwille van de diversiteit waardoor scholen in de stad vaker te kampen hebben met probleemgedrag, conflictsituaties en kansarmoede.

(G1, 464-465) *“Ik denk dat alle scholen daar toch wel op één of andere manier echt wel mee bezig zijn.”*

(G1, 573-575) *“Er is geen school in Vlaanderen die dat niet als aandachtspunt heeft om daar, om daar werk van te maken. Allez, ik denk dat dat...”*

(G1, 404-406) *“... maar het is de, euh, samengesteldheid van de problemen die het in de stad toch wel complexer maken en ze worden er meer permanent mee geconfronteerd, de leraren.”*

(G2, 525-527) *“Dus ik denk, als je onderwijs wil zien met goeie sociale vaardigheden en je gaat naar scholen in het Antwerpse of je gaat bij wijze van spreken naar een school in, een, een dorpsschool in Limburg, het contrast kan niet groter zijn, denk ik, of in West-Vlaanderen, of euh, snap je.”*

(G3, 163-168) *“Nee, ja he... of dat je nu in de stad bent, of... je zit in de school in het platteland, allez ik bedoel samenwerken, samen... euh tot een product komen, of oplossingen zoeken (schoolbel rinkelt), of een probleem aanpakken, of een conflict aanpakken, of afspraken maken, of of, euh, allez, dat is daar evengoed nodig, dan hier nodig. Allez, ik denk dat in de stad gewoon moeilijker is omdat daar de verschillen, allez de culturele verschillen veel groter zijn en dat dat dus ook cult... allez, dat dat een andere dimensie geeft.”*

(G3, 171-172) *“En ook wel, wat ik niet mag..., allez, in de stad is ook een grotere, los van de culturele verschillen, ook een veel grotere kansarmoede, he.”*

Tenslotte werd nog aan de verschillende pedagogische begeleiders gevraagd met welke materialen scholen werken, of welke instanties er zijn waar scholen bij terecht kunnen binnen dit thema. De volgende materialen werden vermeld:

- Leefsleutels (Toeka)
- Contactsleutels
- Het gat in de haag
- Axenroos
- Clim

Verder werd nog CEGO, het Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs vermeld als externe instantie waar scholen bij terecht kunnen.

Bevindingen

Vanuit het overzicht in tabel 3 waarin we het aantal vermeldingen van (sub)domeinen in de gesprekken hebben opgelijst, hebben we al kunnen besluiten dat er weinig overeenkomsten zijn tussen het model van emotionele intelligentie en de praktijk in het Vlaamse lager onderwijs. Toch is de werkelijkheid genuanceerder. Er wordt in de praktijk sterk uitgegaan van de eindtermen, waaronder die van sociale vaardigheden en leren leren waarin er een paar overeenkomsten zitten met het model. Het blijkt echter dat ze nauwelijks systematisch worden toegepast. Een mogelijke verklaring zit in het feit dat de eindtermen weinig gekend zijn en dat er vaak een eigen invulling wordt gegeven aan het begrip sociale vaardigheden.

Binnen de onderwijscontext lijkt de emotionele ontwikkeling van een kind synoniem te zijn met welbevinden. Een kind moet zich goed in zijn vel voelen. Er worden verschillende activiteiten georganiseerd om dit te bevorderen. Dit gebeurt echter vaak remediërend wanneer zich een probleemsituatie voordoet en weinig preventief. Het lijkt dus alsof de

emotionele ontwikkeling van een kind dat geen problemen kent maar weinig bewuste aandacht krijgt. Er wordt veel gerekend op de competenties en de intuïtie van de leerkrachten om dit aandacht te geven in een klas. Hierdoor ontstaat het vermoeden dat er in de praktijk meer gebeurt binnen het thema socio-emotionele ontwikkeling van kinderen en meer raakpunten zijn met het model van emotionele ontwikkeling, maar dat die moeilijk te benoemen zijn omdat ze als vanzelfsprekend worden beschouwd.

Wanneer het gaat over de aandacht die in Vlaanderen in lagere scholen aan het socio-emotionele aspect van onderwijs wordt gegeven, zijn er weinig verschillen tussen regio's. Toch is men er in grote steden als Antwerpen, Gent of Mechelen veel intensiever mee bezig omdat de diversiteit en de specifieke problematiek van kansarmoede daar een veel grotere rol speelt in de praktijk.

Tenslotte blijkt dat er op scholen geregeld gewerkt wordt met materialen die aangekocht worden. Het is moeilijk om een beeld te vormen van eventuele overeenkomsten met het model van emotionele intelligentie omdat de pedagogische begeleiders deze moeilijk konden toelichten.

Conclusie

In haar visie op onderwijs (Vlaamse Onderwijsraad, 1999) omschrijft de Vlaamse Onderwijsraad de opdracht van het onderwijs als het stichten van een gemeenschap gericht op leren. Onderwijs is immers ook een sociale ervaring waarin de jongere kan ontdekken, sociale relaties leert uitbouwen en een sociale redzaamheid ontwikkelt. Het valt hierin op dat er geen sprake is van de emotionele ontwikkeling van een kind. Dit is ook duidelijk te merken in de bevindingen van ons onderzoek. Bij de Vlaamse onderwijsraad is immers geen enkel document te vinden met overeenkomsten met het model van emotionele intelligentie. In haar documenten legt ze telkens de nadruk op de bestaande eindtermen.

In de documenten, zoals die van de VLOR, en in de praktijk zijn de eindtermen het uitgangspunt. In het geval van sociale vaardigheden blijkt echter dat ze nauwelijks systematisch worden toegepast. Bovendien zijn ze in de praktijk niet zo goed gekend. Dit blijkt ook uit onderzoek van Van Petegem, Engels en Rymenans (2008). Ze worden bekeken als een standaardpakket van vaardigheden die men dagdagelijks nodig heeft om goed te functioneren. Het lijkt dus een containerbegrip; een gelijkaardig fenomeen herkenden we voor het begrip emotionele intelligentie (De Boeck, 1999; Merlevede & Vandamme, 1999). Sociale vaardigheden krijgen in het onderwijs een andere concrete invulling dan het gelijknamige domein in het model. Slechts drie subdomeinen uit het model kwamen terug in de eindtermen sociale vaardigheden. Er zijn dus maar weinig overeenkomsten

Wanneer we de resultaten van de documentenanalyse vergelijken met die van de interviews (tabel 2 en tabel 3) valt op dat het model in de gesprekken veel minder expliciet ter sprake komt. Zowel in de documentenanalyse als in de gesprekken merken we dat de subdomeinen slechts sporadisch aan bod komen in scholen. De subdomeinen die het meeste aandacht krijgen zijn conflicthantering, leiderschap en samenwerken. Alle drie bevinden ze

zich binnen het domein sociale vaardigheden. Voor de andere domeinen uit het model is dus maar weinig aandacht in het onderwijs.

Toch vinden er op scholen verschillende activiteiten plaats die gericht zijn op het welbevinden. Dit gebeurt meestal vanuit remediërend opzicht en vindt zijn wortels vaak in de GOK-werking op school. Dankzij de GOK is de aandacht voor de emotionele ontwikkeling van een kind dan ook gegroeid. Uit de gesprekken viel op dat er in scholen heel wat initiatieven worden genomen gericht op de socio-emotionele ontwikkeling van kinderen, maar dat dat vaak afhangt van school tot school. Voorbeelden zijn maatjeswerk, talentenportfolio's, leerlingenraden of een pestactieplan, of specifieke methodescholen die volgens een bepaalde visie werken. Daarnaast zijn er ook de methodes die scholen kunnen aankopen om aan sociale vaardigheden te werken en instanties als het CEGO waar de scholen voor expertise rond dit thema terecht kunnen. Er is in scholen dus wel degelijk aandacht voor de socio-emotionele ontwikkeling van een kind, maar dat gebeurt vaak onbewust of wordt als vanzelfsprekend beschouwd. De intuïtie van de individuele leerkracht speelt daarin een grote rol.

We kunnen besluiten dat men in het Vlaamse lager onderwijs een ander referentiekader gebruikt dan hetgeen we gebruikt hebben als uitgangspunt voor ons onderzoek. We merken dat de aandacht voor de emotionele ontwikkeling van een kind in scholen groeit (cfr. Actieplan 2010-2014 van de VLOR), maar dat het een weinig coherent geheel vormt. Daarom kan het model van emotionele intelligentie of zijn variant voor het onderwijs, het model voor sociaal en emotioneel leren (SEL), een goed referentiekader zijn om aan de emotionele ontwikkeling van kinderen in het onderwijs meer aandacht te geven.

We zijn van mening dat de huidige, gehanteerde visie op de sociale en emotionele ontwikkeling in het lager onderwijs dringend aan vernieuwing toe is. We adviseren om op

beleidsniveau een nieuwe, evenwichtige visie te ontwikkelen die een duidelijk kader schept waarmee scholen aan de slag kunnen gaan. Dit leergebiedoverschrijdende kader zal een meer geïntegreerd geheel vormen waarin zowel aandacht is voor de sociale ontwikkeling als de emotionele ontwikkeling en kan leiden tot nieuwe eindtermen voor het lager onderwijs. De reeds bestaande eindtermen en richtlijnen kunnen waarschijnlijk hierin hun plaats krijgen, in plaats van dat ze verspreid zijn over de verschillende leergebieden en GOK-initiatieven, zoals dat op dit moment het geval is.

Het is van belang dat de concepten en begrippen in die visie helder geformuleerd worden zodat ze over heel Vlaanderen eenduidig toegepast kunnen worden. De activiteiten en initiatieven die scholen nu al uitvoeren, zullen daar zonder problemen inpassen, alleen zullen ze nu binnen een groter, samenhangend kader passen waarmee men ook preventief te werk kan gaan. ‘Sociaal en emotioneel leren’ of sociale en ‘emotionele vaardigheden’ kan daarvoor als begrip gehanteerd worden. Ze zijn immers al meer ingeburgerd in het Vlaamse onderwijs dan het begrip ‘emotionele intelligentie’ dat gezien het sociale aspect van leren minder bruikbaar is.

De effecten van sociaal-emotioneel leren en het ontwikkelen van emotionele kinderen zijn al aangetoond. Het verhoogt het welbevinden en de slaagkansen op school en het heeft een positieve invloed op gedragproblemen en emotioneel leed. (Payton, et al., 2008). Ook met het oog op de professionele toekomst van een kind is het van belang dat emotionele intelligentie ontwikkeld wordt (Fiddelaers-Jaspers, 2003) omdat ook de interesse van de bedrijfswereld en de toepassingsgebieden in het bedrijfsleven gegroeid zijn (Jordan, et al., 2007).

Uit de inleiding blijkt dat de aandacht voor de emotionele ontwikkeling vanuit het beleid groeit en in het secundaire onderwijs in Vlaanderen heeft men duidelijk al een volgende stap gezet. In haar nieuwe vakoverschrijdende eindtermen, VOET @ 2010 (Vlaams

Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009) wordt beduidend meer aandacht besteed aan de emotionele ontwikkeling van jongeren. Twee contexten springen in het oog: mentale gezondheid en sociorelationele ontwikkeling. Hierin krijgen onder andere emoties en zelfbeeld een plaats. Verder wordt er uitgegaan van een gemeenschappelijke stam die als kapstok dient voor de verschillende eindtermen. Empathie, doorzettingsvermogen, samenwerken, zelfbeeld, flexibiliteit, initiatief en verantwoordelijkheid zijn allemaal subdomeinen uit het model die in die eindtermen een plaats krijgen.

Ook de informatiemap met de eindtermen voor het lager onderwijs wordt vernieuwd. In de nieuwe versie (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2010) blijken jammer genoeg geen relevante aanpassingen te zijn gebeurd. Er is sprake van een harmonieuze persoonlijkheidsontwikkeling waarbij ook aandacht is voor de sociaal-emotionele aspecten. Dit wordt echter niet verder toegelicht. Dat betekent dus dat sinds de eerste publicatie van de map in 1998 geen relevante beleidsverandering meer is gepubliceerd door de overheid of de VLOR die tegemoet komt aan het model. De huidige vakoverschrijdende eindtermen voor het lager onderwijs zullen niet meer aansluiten bij nieuwe eindtermen voor het secundair onderwijs.

Nogmaals wordt het duidelijk dat het lager onderwijs zijn emotionele intelligentie verder moet ontwikkelen.

Discussie

Binnen het opzet van dit onderzoek is het toch belangrijk om nog een aantal dingen aan te halen. Het gehanteerde model van Goleman (2001) is in de eerste plaats gericht op volwassenen (Zins, et al., 2007). We gingen er echter vanuit dat de concepten in dit model, mits een kleine aanpassing, ook toepasbaar waren bij kinderen.

Daarnaast heeft de keuze om de (sub)domeinen van het model niet expliciet te vermelden in de gesprekken een grote invloed op de resultaten. Wanneer we dat wel hadden gedaan, zouden we waarschijnlijk veel meer concrete en duidelijke voorbeelden hebben gevonden van hoe men in het onderwijs aandacht heeft voor de socio-emotionele ontwikkeling van een kind. Ook het beschrijvend karakter van de interviews heeft een invloed. Zo hadden ook directies of leerkrachten worden die nog dichter bij de praktijk staan, bevroegd kunnen. Dergelijk onderzoek, waarbij leerkrachten geobserveerd zouden kunnen worden, was echter te grootschalig geweest binnen het opzet van dit onderzoek.

Tevens was de lijst van documenten die onderzocht werden allesbehalve exhaustief. We hebben vooral documenten gehanteerd die een uitgangspunt vormen voor onderwijs in Vlaanderen, waar scholen mee aan de slag kunnen. De leerplannen waarin de verschillende onderwijsnetten de eindtermen een concrete invulling geven werden niet opgenomen. Een andere mogelijkheid voor onderzoek was de inspectieverslagen van scholen in te kijken. De inspectie van de overheid die de scholen doorlicht gaat een inspanningsverplichting van scholen na om aan sociale vaardigheden te werken. In hun verslagen staat dan ook beschreven hoe scholen de sociale en emotionele ontwikkeling van hun leerlingen invullen in de dagelijkse praktijk.

Ook zou er nog onderzoek kunnen gebeuren naar de verschillende methodes of filosofieën die scholen gebruiken, meer bepaald naar overeenkomsten met het model en de effecten ervan op kinderen. De volgende werden in de gesprekken vernoemd: leefsleutels

(Toeka), contactsleutels, axenroos, Clim en het gat in de haag. Een doos vol gevoelens en een huis vol gevoelens van CEGO werden vermeld in de themabeschrijving voor preventie en remediëring van de VLOR.

Er zijn nog verschillende mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Zo kan onderzocht worden welke (sub)domeinen van het model leerkrachten bewust of onbewust aan bod laten komen in de klaspraktijk door middel van observatie en bevraging. Daarnaast kan ook nagegaan worden hoe precies emotionele intelligentie toepasbaar is in het Vlaamse onderwijs. Daarbij moet aandacht besteed worden aan de verschillen tussen scholen in steden en daarbuiten omwille van de sociale en economische achtergrond van de kinderen.

Tenslotte is het ook interessant dat er gekeken wordt naar welke vaardigheden en competenties bij leerkrachten vereist zijn om op een gepaste manier invulling te geven aan de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen en hoe dit eventueel geïntegreerd moet worden in de lerarenopleiding.

Bibliografie

- Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. (2010). *Ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor het gewoon basisonderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Averill, J. R. (2007). Together again, emotion and intelligence reconciled. In *The Science of Emotional Intelligence: Knowns and Unknowns* (pp. 49-71). New York: Oxford University Press, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social Intelligence (ESI). *Psicothema* , 18(Supl.), 13-25. Geraadpleegd op <http://www.eiconsortium.org>
- Caruso, D. R. (2003). *Defining the inkblot called emotional intelligence*. Geraadpleegd op <http://www.eiconsortium.org>
- Chapin, S. F. (1942). Preliminary standardization of a social insight scale. *American Sociological Review* , 7(2), 214-225. doi:10.2307/2085176
- Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate? *Educational Psychologist* , 41(4), 239-245. doi:10.1207/s15326985ep4104_4
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2008). *Social and emotional learning (SEL) and student benefits*. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: John Murray. Geraadpleegd op <http://books.google.com/books>
- De Boeck, P. (1999). Kan emotionele intelligentie je leven veranderen? *Caleidoscoop* , 11(4), 14-17. Geraadpleegd op <http://caleidoscoop.bmggroup.be>

- Doll, E. A. (1935). A genetic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180-190. Geraadpleegd op <http://psycnet.apa.org/>
- Elias, M. J. (2006). The connection between academic and social-emotional learning. In M. J. Elias, & H. Arnold (Eds.), *The Educator's Guide to Emotional Intelligence and Academic Achievement* (pp. 4-14). Thousand Oaks: Corwin Press. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Emmerling, R. J., & Goleman, D. (2003). *Emotional intelligence: Issues and common misunderstandings*. Geraadpleegd op <http://www.eiconsortium.org>
- Fiddelaers-Jaspers, R. (2003). *Evenwichtig onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gelijke onderwijskansen*. (z.j.). Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/GOK>
- Gibbs, N. (1995). The EQ factor. *Time* (146), pp. 60-68.
- Goleman, D. (1996). *Emotionele intelligentie*. Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Goleman, D. (1998). *Emotionele intelligentie in de praktijk*. Antwerpen: Uitgeverij Contact.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In C. Cary, & D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligent Workplace* (pp. 13-26). San Francisco: Jossey-Bass. Geraadpleegd op <http://www.eiconsortium.org>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., Utne-O'Brien, M., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Grietens, H., Ghesquière, P., & Pijl, S. J. (2006). *Passend onderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.avsnl>

- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Ascough, K. W. (2007). Emotional intelligence in organizational behavior and industrial-organizational psychology. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 356-375). New York: Oxford University Press, Inc.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 425-431. doi:10.1002/job.318
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2007). Emotional intelligence: consensus, controversies and questions. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and Unknowns*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442. Geraadpleegd op http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). New York: Basic Books. Geraadpleegd op http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. Geraadpleegd op http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press. Geraadpleegd op http://www.unh.edu/emotional_intelligence/
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Geraadpleegd op http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic trait? *American Psychologist*, 63(6), 503-517. Geraadpleegd op

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/

Merlevede, P. E., & Vandamme, R. C. (1999). *7 lessen in emotionele intelligentie*.

Leuven/Apeldoorn: Garant.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap Departement Onderwijs. (1998).

Ontwikkelingsdoelen en eindtermen, Informatiemap voor de onderwijspraktijk gewoon basisonderwijs. Brussel: Afdeling Informatie en Documentatie.

Moss, F. A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137, 108-

110. <http://psycnet.apa.org>

Niemand is dom (behalve ik). (1999). *KLASSE* (93), pp. 6-9. Geraadpleegd op

<http://www.klasse.be>

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., &

Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

Payton, J. W., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger,

K. B., et al. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*.

Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>

Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences* (29), 313-320.

doi:10.1016/S0191-8869(99)00195-6

- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality* (15), 425-448. doi:10.1002/per.416
- Picard, R. W. (2007). Toward machines with emotional intelligence. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 396-416). New York: Oxford University Press, Inc.
- Ragozzino, K., Resnik, H., Utne-O'Brien, M., & Weissberg, R. P. (2003). Promoting academic achievement through social and emotional learning. *Educational Horizons* , 81(4), 169-171. Geraadpleegd op <http://www.pilambda.org/>
- Richardson, R. C., Toslon, H., Huang, T.-Y., & Lee, Y.-H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children & Schools* , 31(2), 71-78. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion* , 1(3), 196-231. doi:10.1037/1528-3542.1.3.196
- Roberts, R. D., Zeidner, M., & Matthews, G. (2007). Emotional intelligence: Knowns and unknowns. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 419-474). New York: Oxford University Press, Inc.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *American Scientist* , 93, 330-339. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* (9), 185-211. Geraadpleegd op http://www.unh.edu/emotional_intelligence

Schonert-Reichl, K. A., & Hymel, S. (2007). Educating the heart as well as the mind.

Education Canada , 47(2), 20-27. Geraadpleegd op

<http://www.greenbankms.ocdsb.ca>

Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., et al.

(1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence.

Personality and Individual Differences , 25 (2), 167-177. doi:10.1016/S0191-

8869(98)00001-4

Smet, P. (2009). *Beleidsnota 2009-2014 Onderwijs, Samen grenzen verleggen voor elk talent*.

Brussel: Vlaamse Overheid. Geraadpleegd op <http://www.vlaanderen.be/beleidsnotas>

Stein, S. J., & Book, H. E. (2003). *The EQ edge*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.

Steunpunt GOK. (2008). *De visie van het Steunpunt GOK op gelijke onderwijskansen*.

Geraadpleeg op <http://www.steunpuntgok.be>

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine* , 140, 227-235.

Vachon, D. D., & Bagby, M. R. (2007). The clinical utility of emotional intelligence. In G.

Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 339-355). New York: Oxford University Press, Inc.

Knowns and unknowns (pp. 339-355). New York: Oxford University Press, Inc.

Valcke, M. (2008). *PISA in Vlaanderen*. Geraadpleegd op

<http://www.pisavlaanderen.ugent.be/PISAV1.htm>

Van den Broeck, H. (2010). Gepassioneerde leraren zijn gezondere mensen. *KLASSE* (201),

pp. 26-27. Geraadpleegd op <http://www.klasse.be>

Van den Broeck, H., Debussche, F., & Cools, E. (2002). *Lessen uit emotionele intelligentie*.

Tielt: Lannoo.

Van Landeghem, G., & Van Damme, J. (2009). *Geboortecohorten in het buitengewoon lager*

onderwijs Evolutie van 1989–1990 tot 2006–2007. Leuven: Steunpunt SSL.

Geraadpleegd op <http://www.steunpuntloopbanen.be>

Van Petegem, P. (1998). Een plaats in de Mundial. *KLASSE* (86), pp. 6-7. Geraadpleegd op

<http://www.klasse.be>

Van Petegem, P., Engels, N., & Rymenans, R. (2008). *De perceptie van eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het basisonderwijs van leerkrachten en directies*.

Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be>

Vandenbroucke, F. (2004). *Beleidsnota 2004-2009 Onderwijs en Vorming: Vandaag*

kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen. Brussel: Administratie

Kanselarij en Voorlichting. Geraadpleegd op

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/>

Vanderpoorten, M. (2000). *Beleidsnota 2000-2004: Onderwijs en Vorming*. Brussel:

Administratie Kanselarij en Voorlichting. Geraadpleegd op

<http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/archief/>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2009). *VOET @ 2010, vakoverschrijdende*

eindtermen voor het secundair onderwijs. Brussel: Ludy Van Buyten. Geraadpleegd

op <http://www.ond.vlaanderen.be>

Vlaamse Onderwijsraad. (2010). *Actieplan 'Op uw gezondheid II' - 2010-2014*. Brussel:

Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op <http://www.gezondopschool.be>

Vlaamse Onderwijsraad. (1999). *Visie op onderwijs*. Geraadpleegd op <http://www.vlor.be>

Warwick, J., & Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is ...? *Personality and*

Individual Differences (37), 1091-1100. doi:10.1016/j.paid.2003.12.003

Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence:

A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207-225.

doi:10.1207/s15326985ep4104_1

Wechsler, D. (1943). Non-intellective factors in general intelligence. *The Journal of*

Abnormal and Social Psychology, 38 (1), 101-103. doi:10.1037/h0060613

- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg, *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). New York: Teachers College.
doi:10.1080/10474410701413145
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2003). Social and emotional learning. In B. G. George, & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III* (pp. 1-13). Bethesda: National Association of School Psychologists. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Zins, J. E., Elias, M. J., Weissberg, R. P., & Frey, K. S. (1998). Enhancing learning through social and emotional education. *Think*, 9(1), 18-20. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Zins, J. E., Elias, M. J., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Frey, K. S., et al. (1998). Educating the mind and the heart. *Think*. Geraadpleegd op <http://www.casel.org>
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. In G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (Eds.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 376-395). New York: Oxford University Press, Inc.