

**Maakt Emerging Body Language het onzichtbare zichtbaar? Een studie naar
het waarnemen van interactie.**

**'Kom terug.'
Als ik die woorden eens zó zacht kon zeggen
dat niemand ze kon horen, dat niemand zelfs kon denken
dat ik ze dacht...**

**en als iemand dan terug zou zeggen
of desnoods alleen maar terug zou denken,
op een ochtend:
'Ja.'**

uit: 'Er ligt een appel op een schaal', 2008. Toon Tellegen

Christiane Jennekens

**Radboud Universiteit Nijmegen
Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling
Scriptiebegeleidster: Prof. Dr. A.M.T. Bosman**

Maart 2009

Inhoudsopgave

1. Inleiding

- 1.1 Visie over cliënt en therapeut
- 1.2 Emerging Body Language in de basis: Ritmische interactie
- 1.3 Emerging Body Language
- 1.4 Relatie en interactie
- 1.5 Theoretische achtergronden in de praktijk
- 1.6 Onderzoeksvragen

2. Methode

- 2.1 Deelnemers
- 2.2 Materiaal
 - 2.2.1 Gehanteerde Casus
 - 2.2.2 Vragenlijst
- 2.3 Procedure
- 2.4 Analyses

3. Resultaten

- 3.1 Kwantitatieve analyse tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden
- 3.2 Verschillen binnen en tussen de deelnemersgroepen
- 3.3 Correlaties
- 3.4 EBL vakjargon

4. Discussie

5. Referenties

Bijlagen

Voorwoord

Deze scriptie vormt de afsluiting van mijn studie orthopedagogiek aan de Radboud Universiteit te Nijmegen. Mijn studietijd heeft zowel tegenslagen maar vooral positieve momenten gekend. De keuze voor deze studie heb ik heel bewust gemaakt: Ik was enorm nieuwsgierig naar de diversiteit en ontwikkelprocessen van mensen en wilde er dan ook wetenschappelijk onderzoek over gaan uitvoeren. Toen ik enkele maanden aan het studeren was, merkte ik dat ik de uitdaging en af en toe zelfs diepgang miste. Ik wilde juist vooruitstrevend zijn, het verschil maken. Ik vond dat er verandering moest komen in het feit dat bevindingen van onderzoeken zo slecht aansluiten bij de praktische uitvoering ervan. Ik ging op zoek naar manieren om die uitdaging te kunnen gaan beproeven. Via de onderzoeksminor belandde ik in de researchmaster. Toen ik gestart was, merkte ik dat dit niet hetgeen was waar ik naar op zoek was. Deze master was weliswaar uitdagend, maar het bleef voor mij onderwijs waarbij de koppeling met de praktijk ver buiten beschouwing bleef. Ik wilde juist de cliënten leren kennen en met ze samenwerken. Ik wilde vooral op individueel niveau bij de cliënten kunnen aansluiten. In mijn zoektocht ben ik bij Anna Bosman terecht gekomen. Ik heb haar mijn verhaal uitgelegd en toen kwamen we samen bij de EBL-methodiek terecht. Ik heb een jaar EBL-therapie gegeven en ben gestart met het schrijven van mijn scriptie. Tijdens deze periode ben ik ervan overtuigd geraakt dat EBL een methodiek is die een zeer waardevolle bijdrage kan leveren aan therapeutische processen. De combinatie van het theoretische kader en het kijken naar de kwaliteiten van ieder mens, maakte dat ik helemaal voor EBL kon gaan. Het voelde oneerlijk dat zo een succesvolle en in mijn ogen respectvolle methodiek in therapieland nog zo weinig erkenning kreeg. Met deze scriptie hoop ik dan ook dat ik een bijdrage heb kunnen leveren aan deze erkenning.

Ik wil Carine Heijligers en Anna Bosman bedanken voor hun steun, inzet en vooral hun geduld. De gedrevenheid die zij laten zien heeft mij geïnspireerd om ook op minder makkelijke momenten achter jezelf en je werk te blijven staan. Carine, je hebt mij op het theoretisch vlak geprikkeld en nieuwsgierig gemaakt. Daarmee heb je mij kunnen uitdagen. Als het nodig was, dan was je er voor me.

Anna, al vanaf mijn eerste jaar heb jij een grote rol gespeeld in de beleving van mijn studie. De manier waarop jij in je werk staat vind ik geweldig. Ik ben enorm dankbaar dat ik al die jaren zoveel van jou heb mogen leren. Jij hebt mij geleerd om altijd mijn eigen weg te blijven volgen en vertrouwen te hebben.

Verder wil ik al mijn lieve vrienden en familie bedanken voor jullie enorme steun en soms ook hulp. Jullie maakten dat ik ervoor kon blijven gaan. Zonder jullie had ik dit proces niet naar tevredenheid kunnen afronden. Jullie zijn allemaal meer dan top!

Maakt Emerging Body Language het onzichtbare zichtbaar? Een studie naar het waarnemen van interactie.

Christiane Jennekens

Radboud Universiteit Nijmegen

Samenvatting

De EBL-methodiek richt zich op het ontwikkelen van gezond gedrag door middel van wederzijdse beïnvloeding. Hierbij staat de relatie tussen de cliënt en behandelaar centraal. De methodiek richt zich niet zozeer op de functie van gedrag, maar ziet elk gedrag vooral als bouwsteen voor verdere ontwikkeling. In een therapeutische setting is het gedrag van de therapeut net zo belangrijk als het gedrag van de cliënt. Hierbij speelt het begrip interactie een belangrijke rol. Het doel van dit onderzoek is het toetsen van de invloed van de EBL-opleiding op het beoordelen en waarnemen van interacties tussen een cliënt en een begeleider. Er is onderzocht of EBL zich hierin onderscheidt van andere methoden. Uit deze studie blijkt dat EBL-opgeleiden meer uitspraken doen over de cliënt dan over de begeleider. Niet EBL-opgeleiden leggen de focus juist meer op de begeleider. Een belangrijk verschil is te vinden in de 'interactie'-uitspraken. EBL-opgeleiden doen meer interactie-uitspraken dan niet EBL-opgeleiden. EBL-behandelaars blijken de kwaliteit van het waarnemen van interactieprocessen te bezitten, hetgeen de EBL-methodiek onderscheidt van andere, meer gestandaardiseerde methoden. Uit analyses blijkt tevens dat EBL zich op meerdere vlakken onderscheidt van andere methoden. Zowel EBL-opgeleiden als niet EBL-opgeleiden blijken meer feitelijke 'ik'-uitspraken te doen dan overtuigende 'ik'-uitspraken. EBL-opgeleiden blijken het vakjargon van de methodiek te hanteren

1. Inleiding

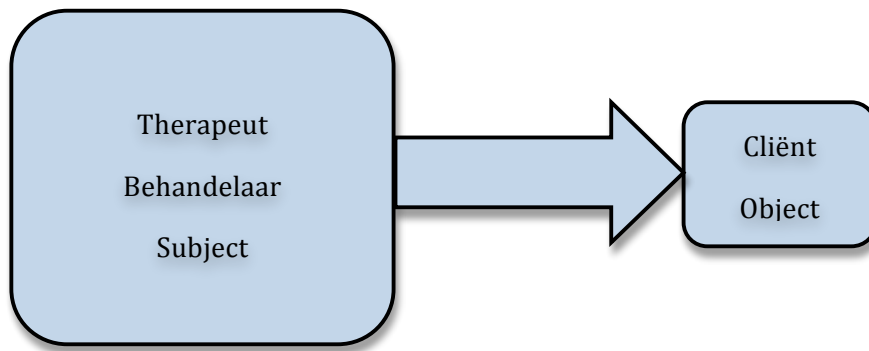
1.1 Visie over cliënt en therapeut

Uit onderzoek is gebleken dat verschil in visie bij behandelaars en therapeuten in de gedragstherapeutische setting een groot effect teweeg kan brengen in de uitkomst van de behandeling (Crits-Christoph & Mintz, 1991). Wanneer bijvoorbeeld een therapeut een cliënt met angststoornissen behandelt met een ontspanningstraining, neemt dit niet noodzakelijk de angsten van de cliënt weg, maar kan de cliënt zich aanpassen aan de angst. Wanneer een therapeut er voor kiest om een training te geven waarin hij de copingstrategieën van de ouders aanpakt, zal de kans groot zijn dat het

kind over zijn of haar angsten heen groeit. De keuze van behandeling is afhankelijk van het gewicht dat de therapeut legt op de oorzaak van het probleem.

Een belangrijk visieverschil betreft de opvatting over de rol van de cliënt en de behandelaar binnen een therapeutische relatie. Zo wordt bij sommige vormen van therapie de cliënt door de therapeut als afhankelijke variabele gezien: de therapeut heeft de normen en doelen van de therapie vooraf bepaald en stuurt de cliënt zachtjes in een bepaalde richting, zonder dat de cliënt daar zeggenschap over heeft. Vaak 'ondergaat' de cliënt een therapie, zonder dat hij of zij invloed op de behandelkeuzen van de therapeut kan uitoefenen. In een dergelijke setting kan men stellen dat de cliënt als object wordt gezien. In andere gevallen heeft de therapeut enkele mogelijke reactiewijzen opgesteld, waaruit hij kan kiezen. Hij leest dan uit het gedrag van de cliënt welke reactie op dat moment het meest geschikt is. De cliënt heeft, weliswaar onbewust, enige inspraak in het verloop van de therapiesessie. Wanneer de cliënt tevens invloed kan uitoefenen op de therapeut en de wijze waarop de therapie verloopt, spreken we van de cliënt als subject. Hieronder zullen deze begrippen nader toegelicht worden. De visie op de relatie tussen begeleider en cliënt en de wijze waarop de therapeut vanuit deze visie een cliënt zal bejegenen speelt een grote rol in het slagen van de therapie of behandeling.

Het komt vaak voor dat in een gedragstherapeutische setting de relatie behandelaar-clieënt gezien wordt als respectievelijk subject-object relatie. De therapeut is de (relatief) beïnvloedende factor in de behandeling, en de cliënt wordt min of meer gestuurd door de behandelaar en het doel van de behandeling. Wanneer een cliënt bijvoorbeeld niet weet hoe hij zijn tanden moet poetsen, kan de therapeut steeds dezelfde stappen met de cliënt doornemen om het hem aan te leren. De therapeut zou telkens de aanwijzing en begeleiding kunnen geven om tien seconden linksboven, tien seconden middenboven en tien seconden rechtsboven te poetsen, waarna er vervolgens op dezelfde wijze beneden gepoetst gaat worden. Bij genoeg herhaling leert de cliënt hierdoor een vast schema van aanpak. De therapeut bepaalt vooraf wat hem te doen staat bij het aanleren van nieuw gedrag aan de cliënt. Van dit vaststaande schema wordt in principe niet afgeweken. Toont de cliënt tekenen van een andere aanpak, dan wordt hij daarin gecorrigeerd. Er vindt dus een directe eenzijdige beïnvloeding van therapeut op cliënt plaats. In een schematische weergave zou dit er uit kunnen zien zoals in Afbeelding 1.1.



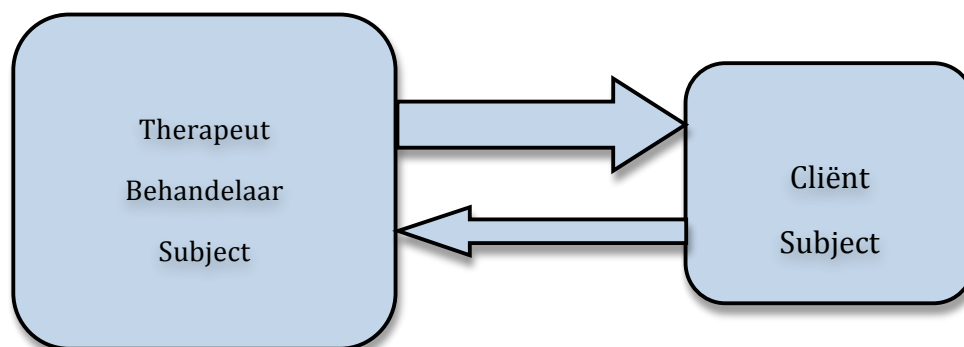
Afb. 1.1: Therapeut-cliënt relatie in een subject-object setting

Uit deze afbeelding kan worden opgemaakt dat de therapeut/behandelaar de bepalende rol heeft binnen deze relatie. De therapeut geeft de input, en de cliënt verwerkt deze input. Vanuit de cliënt gaat er geen pijl naar de therapeut. Dit houdt in dat er vanuit de cliënt geen directe acties plaatsvinden waardoor de therapeut zich laat beïnvloeden, of waardoor hij of zij de procesvormen bijstelt. De therapeut heeft de doelen en de mogelijke reacties op bepaald gedrag vooraf vastgesteld. Er is sprake van een als-dan setting. De therapeut stelt bijvoorbeeld vantevoren vast dat, wanneer de cliënt zijn tandenborstel vastpakt, hij een verbale beloning geeft. Dit zal hij in elk geval en bij elke cliënt hetzelfde doen. De cliënt heeft ten op zichte van de therapeut een ondergeschikte rol. Het woord object duidt al aan dat er sprake is van een afhankelijke positie van de cliënt.¹

De hierboven beschreven opvatting is terug te voeren naar de leertheoretische klassieke conditionering van Pavlov (1927). De behandelaar geeft een stimulus, en de cliënt laat hierop een respons zien. Er is niet of nauwelijks sprake van wederzijdse beïnvloeding. De therapeut geeft input en verwacht van de cliënt een reactie hierop. Wanneer de relatie tussen therapeut en cliënt als een subject-subject relatie wordt gezien, zal de wijze van bejegening anders zijn. Therapeut en cliënt kunnen elkaar beïnvloeden. In Afbeelding 1.2 wordt uitgebeeld hoe dit er in een schematische weergave uit zou kunnen zien. Hieruit wordt duidelijk dat de therapeut nu niet meer een 'allesbepalende' rol toegeschreven krijgt. De reactie van de cliënt krijgt nu meer ruimte om de therapeut direct te beïnvloeden, met door de cliënt geïnitieerd gedrag. De cliënt kan gedrag vertonen dat niet in de verwachting van de therapeut ligt, maar de therapeut besluit hier toch een gepaste reactie op terug te geven. Dit houdt dus in dat de cliënt een grotere kans heeft tot 'sturen' dan in een subject-object relatie. Het feit dat

¹ Uiteraard wordt de therapeut op het als-dan-niveau wel degelijk beïnvloedt door de cliënt. In het kader van dit onderzoek wordt er bij de beschrijving van de relatie tussen cliënt en begeleider gedoeld op het niveau boven enkel de response van de cliënt in de als-dan setting.

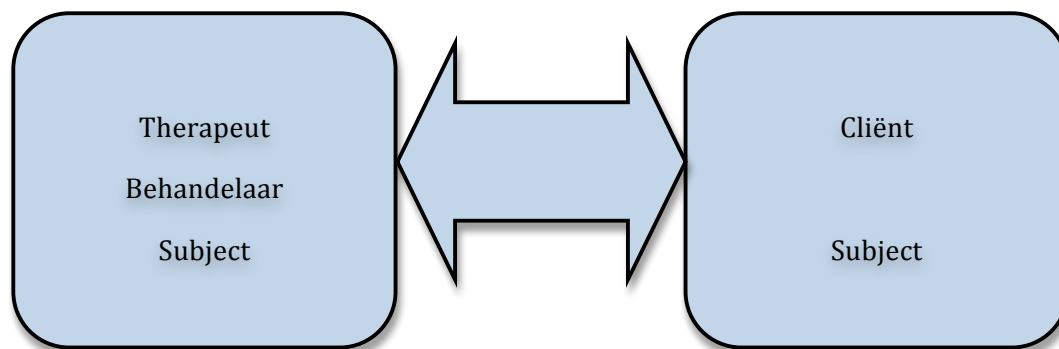
beide personen een subject-rol toegeschreven krijgen, betekent dat zij automatisch op sommige momenten ook object zullen zijn. Therapeut en cliënt wisselen elkaar af in deze rollen. Echter, de therapeut blijft het grootste aandeel houden van de subject-rol tijdens een sessie. Uit Afbeelding 1.2 blijkt dat er vanuit de cliënt tevens acties richting de therapeut uitgaan, en deze zullen ook ontvangen worden door de therapeut. Echter, de therapeut bouwt hier niet het verloop van de therapie op voort. Het verloop van de therapiesessie kan wel open zijn, dat wil zeggen dat er voorafgaand aan de sessie door zowel therapeut als cliënt geen vaststaand kader voor het verloop en de richting van de sessie gehanteerd wordt, maar toch blijft de therapeut de grootste invloed houden op het verloop.



Afb. 1.2: Visie therapeut-cliënt relatie in een subject-subject setting

Een voorbeeld van een methode waarbij de relatie tussen cliënt en behandelaar als subject-subject relatie wordt gezien, is de cliënt-centered view van Rogers (1951). Rogers had als uitgangspunt dat de menselijke persoon in principe over voldoende capaciteiten beschikt om op constructieve wijze alle aspecten van de persoon die tot bewustzijn komen te verwerken. Er hoeft geen specifiek probleem tot oplossing te worden gebracht, maar het individu dient te worden bijgestaan in haar of zijn persoonlijke groei. De therapie heeft dus een person-centered karakter. Er bestaat een potentieel dat van persoon tot persoon verschilt. Zijn visie is dat er impliciet gebouwd dient te worden aan de hechtingsrelatie tussen therapeut en cliënt. Therapeut en cliënt beïnvloeden elkaar gedurende de behandeling, maar zoals eerder beschreven is de invloed van de therapeut op de cliënt groter dan andersom. Waar er bij de subject-object setting tussen cliënt en therapeut sprake was van een directe eenzijdige beïnvloeding, is er in de subject-subject setting sprake van een ongelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding van therapeut op cliënt.

De methodiek Emerging Body Language (ook bekend onder de afkorting EBL) is een van de weinige methodieken die in beginsel de relatie tussen therapeut en cliënt als gelijkwaardig ziet. In deze setting van cliënt-therapeut is er namelijk sprake van een gelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding. Er bestaan geen vooraf opgestelde vaststaande schema's over de behandeling en het verloop van een therapieessie ligt open. De therapeut en de cliënt hebben een gelijkwaardige invloed op het verloop van de therapie. Dit wordt zichtbaar in de onderstaande, vereenvoudigde, weergave van deze relatie.



Afb. 1.3 Visie therapeut-cliënt relatie in een gelijkwaardige subject-subject setting

In deze vereenvoudigde weergave wordt duidelijk dat zowel therapeut als cliënt even vaak subject als object zijn. Er is dus sprake van een relatie waarbij een gelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding een belangrijke rol speelt. Initiatief wordt door beide partijen even vaak ingezet en geaccepteerd. Je zou kunnen stellen dat er sprake is van een balans in initiatiefname en het meegaan in het initiatief van de ander. Bij de EBL-methodiek gebeurt dit proces - met name bij de cliënt - vaak onbewust. Wanneer we teruggaan naar het tandenpoetsvoorbeeld, zal er bij toepassing van de EBL-methodiek een andere leerwijze plaatsvinden. De therapeut observeert welke handelingen de cliënt wel al kan, en die handelingen worden gezien als basis voor de verdere ontwikkeling van de cliënt. De cliënt kan bijvoorbeeld enkel de voorkant van zijn tanden poetsen. De therapeut zal nu tezamen met de cliënt ook zijn tanden gaan poetsen op de wijze waarop de cliënt dat doet, en wisselt daarna de beweging weer af met zijn eigen beweging. Hij zal middels technieken die later uitgelegd worden de cliënt gewaar en/of bewust maken van wat hij al kan, en wanneer dit gewaarzijn er is, zal de therapeut langzaam variaties gaan aanbrenge in de eenzijdige tandenpoetshandeling. De therapeut ontlokt hiermee gedrag van de cliënt om eigen variaties te gaan

aanbrengen. Zo zullen ze ieder tot een eigen proces van tandenpoetsen komen. In paragraaf 1.3 wordt de technische inhoud van de therapie uiteengezet.

In dit onderzoek wordt de diagnostiek en behandelmethodiek EBL onder de loep genomen. Het doel van dit onderzoek is het toetsen van de invloed van de EBL-opleiding op het in de praktijk toepassen van benaderingswijzen van deelnemers.

Om naar een voor de lezer inzichtelijke onderzoeksvraag toe te kunnen werken, dient er eerst een uiteenzetting plaats te vinden van de achtergrond van de EBL-methodiek. Allereerst zal de visie besproken worden die aan de methodiek ten grondslag ligt. Vervolgens zal het theoretisch kader van de methodiek uitgewerkt worden. Duidelijk zal worden dat de begrippen relatie en interactie een belangrijke rol spelen binnen de EBL-methodiek. Daarom zal na het theoretisch kader een paragraaf besteed worden aan de uiteenzetting van deze twee begrippen. Daarna volgt een beschrijving van de Dynamische Systeem Theorie welke een zeer goede aansluiting heeft bij de EBL-techniek. De inleiding zal afgesloten worden met de onderzoeksvragen.

1.2 *Emerging Body Language in de basis: Ritmische interactie*

Om het mogelijk te maken dat een pasgeboren kind zich in de toekomst kan ontplooiën tot een zelfstandig en volwassen persoon, is het van groot belang dat de relatie met zijn primaire verzorgers goed ontwikkeld is. Wanneer het pasgeboren kind de mogelijkheid wordt geboden een veilige hechtingsrelatie met zijn of haar verzorgers op te bouwen, zal de kans op een gezonde psychische ontwikkeling aanzienlijk toenemen (Trevarthen & Aitken, 2001).

Uit onderzoek is gebleken dat moeders een sterk aanpassend vermogen bezitten. De verzorger (vader, moeder of andere persoon) vertoont naar aanleiding van communicatief gedrag van de baby voortdurend (onbewust) verlichtend en ondersteunend gedrag naar het kind, waarbij deze zich richt op het uitbreiden van de communicatieve activiteiten van het kind. In deze communicatieve beurtwisselingen tussen moeder en kind speelt ritme een grote rol. Moeder en kind blijken in staat te zijn hun bewegingen met een verbazingwekkende precisie te kunnen synchroniseren, met als gevolg dat er voor het kind een leerzame situatie wordt gecreëerd, van waaruit het onbewust gaat beseffen dat het zelf in staat is om communicatief en sociaal gedrag bij anderen te ontlokken. Wanneer twee of meerdere personen in een interactie goed op elkaar afgestemd zijn, dan zal de interactie oftewel de synchronisatie vloeiender verlopen, dan wanneer deze personen niet op elkaar afgestemd zijn.

Zowel Trevarthen (1997) als Stern (1985) zien de pasgeboren baby als een mens met aangeboren kwaliteiten en vaardigheden. Trevarthen stelt dat er een aangeboren

gewaarzijn bestaat van de aanwezigheid van andere interactiepartners, dat zich manifesteert in een aangeboren muzikaliteit van het moeder-kind gedrag. Deze muzikaliteit is waar te nemen in het gedrag van pasgeboren baby's. Ze zijn namelijk in staat om pauzes van één frase lang in hun interacties aan te brengen. Stern stelt dat het pasgeboren kind al vanaf de geboorte in staat is om deel te nemen aan de hechtingsrelatie, omdat vanaf de geboorte een gewaarzijn van het zelf aan het ontstaan is. Hiermee wordt een bewustzijn van een relatief stabiel patroon van gewaarwordingen die het kind ervaart in zijn acties of in zijn gedachten bedoeld.

Pasgeborenen kunnen dus aangepast gedrag vertonen, dat erop gericht is om de wereld te verkennen en te leren via (nonverbale) communicatie en interactie. Dit gedrag is een gevolg van de mogelijkheden die een pasgeborene baby bezit; een pasgeborene kan veranderende geluiden opmerken, het verschil bemerken tussen eigen beweging of die van anderen of objecten en is hoog responsief voor de geur en het geluid van zijn of haar moeder (Keenan, 2002). Deze mogelijkheden zijn tevens voorwaarden voor het exploreren van de wereld om zich heen. De uitingsvormen zijn dan ook ontwikkeld met als doel te exploreren. Het betreft hier dus een wederkerige relatie van gedrag en intentie.

1.3 *Emerging Body Language*

Emerging Body Language is mede gebaseerd op het werk van Trevarthen, Aitken en Stern. De methodiek is ontwikkeld door Marijke Rutten-Saris (1990). Het basisprincipe van deze diagnostiek- en behandelmethodiek is dat de uitingsvorm van gedrag ontstaat in interactie met de omgeving en dat elk soort gedrag van ieder mens een kwaliteit is; of het nu door de meeste mensen als probleemgedrag wordt ervaren of niet. EBL heeft dan ook als insteek om middels beïnvloeding van interactiestructuren (zie einde paragraaf) 'probleemgedrag' te buigen naar voor de meeste mensen makkelijker begrijpbaar of aanvaardbaar gedrag. Tevens streeft EBL naar een optimale ontplooiing van ieder individu. De EBL-therapeut plaatst gedrag van een cliënt niet direct in een kader, maar beoordeelt het gedrag waarde vrij. Wanneer een kind bijvoorbeeld agressief gaat schelden wanneer het iets moet doen wat hij of zij niet wil, kan een therapeut dit gedrag labelen als verzet. Een EBL-therapeut daarentegen zal enkel observeren dat het gedrag aanwezig is, en zal er verder geen oordeel aan hangen. Soms kunnen zelfs enkele elementen van het gedrag als uitgangspunt genomen worden om de cliënt bewust en/of gewaar te maken van zijn of haar gedrag. De EBL-therapeut heeft als inzet om, in navolging van de theorie van Trevarthen en Stern, de cliënt middels ritmische bewegingen en pauzes zich van zijn gedrag en van zichzelf gewaar te

laten worden. Het is een vorm van communicatie die ontstaat door mee te bewegen met de ander. Denk maar aan het voorbeeld van het tandenpoetsen. De handeling die de cliënt al onder de knie had, wordt als uitgangspunt genomen voor verdere ontwikkeling.

Interactie, Ritme en Beweging vormen binnen deze methodiek drie basale begrippen. Op het begrip interactie zal later uitgebreid worden ingegaan. Ritme organiseert de tijd en de tijd organiseert nabijheid of afstand, en daarmee iemands fysieke en emotionele ruimte (Rutten-Saris, 2000). Beweging wordt gezien als elke verandering binnen een bestaande toestand. De therapeut richt haar interventies op een effectieve, systematische en procesmatige afstemming tussen de cliënt, zichzelf en het gehanteerde therapiemateriaal. Hier ligt de eerder beschreven gelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding tussen cliënt en therapeut aan ten grondslag. Wanneer men in een therapeutische sessie deze toestand heeft bereikt, spreken we ook wel van afstemming tussen cliënt en therapeut. Deze afstemming ontstaat volgens Rutten-Saris reeds bij de geboorte van een kind: de eerste interactie-vorm tussen een pasgeborene en een verzorger heeft een geheel eigen vorm. Samen, in het ritme van elkaar, hetzelfde doen met ritmische pauzes vormt de interactiestructuur 'afstemming' (Rutten-Saris, 2000). Om deze gezamenlijke interactiestructuur zo optimaal mogelijk te kunnen bereiken, is de match tussen de cliënt en therapeut van groot belang.

De methodiek Emerging Body Language is bovenal gericht op het herstellen van verstoorde hechting en communicatie. Het therapieproces is gericht op het herkennen en realiseren van vijf verschillende interactiestructuren, namelijk: afstemming, beurtwisseling, uitwisseling, speldialoog en taak/thema. Deze structuren vormen de basis van de methodiek. Door een beschrijving van deze structuren kan meer helderheid ontstaan over de visies en waarden van EBL. De vijf interactie-structuren zullen hieronder besproken worden, waarbij ook steeds vermeld wordt op welke manier de structuur in de therapie naar voren kan komen.

1.3.1 Laag A: Afstemming

In deze laag beweegt men op een ritmische wijze tegelijkertijd op dezelfde manier. Een pasgeborene heeft het vermogen om vanzelf in iemands ritme te komen, waarbij hij of zij ook pauzes kan invoegen. Hierdoor kan er een gezamenlijke ritmische structuur ontstaan.

Implicaties voor de therapie: Er is tijd en ruimte nodig om tot een gezamenlijke afstemming te komen. De therapeut neemt letterlijk kleine bewegingen van de cliënt over, neemt een pauze, en gaat daarna weer over naar zijn of haar eigen beweging. Hierdoor kan de cliënt langzaam gewaar worden gemaakt van de aanwezigheid van de

therapeut. Op deze wijze ontstaat er langzaam een 'samen' en een gezamenlijk ritme. Als de cliënt in staat is om uit zichzelf met de therapeut mee te bewegen, dan is de interactiestructuur 'Afstemming' ontstaan.

1.3.2 Laag B: Beurtwisseling

In deze laag ontwikkelt het kind het vermogen om in de interactie met de ander na elkaar hetzelfde te doen. Hierin kan het kind zelfstandig ritmische pauzes invoeren. De interacterende personen nemen om de beurt het initiatief. Er worden diverse bewegingen met elkaar uitgetoet. Deze bewegingen worden steeds verder uitgewerkt en geïntensiveerd. Het resultaat is dat de cliënt hierdoor vaste structuren leert herkennen van zijn eigen lichaam en dat van anderen. Tevens leert hij in deze laag zijn eigen bewegingen in perspectief te zien tot anderen, objecten en situaties. Kortom: de cliënt verwerft in deze fase een gewaarzijn van een geheel zelf.

Implicaties voor de therapie: De therapeut neemt bijvoorbeeld een beweging van de cliënt over, en in navolging van de cliënt herhaalt de therapeut deze (kleine) beweging. Vervolgens brengt de therapeut een ritmische pauze in. De cliënt herhaalt wederom de beweging en pauzeert ook. Deze reeks wordt steeds meer geïntensiveerd, door zowel de cliënt als de therapeut. Wanneer deze reeks telkens herhaald wordt, gaat de cliënt ook bewegingen van de therapeut in een reeks neerzetten. Wanneer dit is gebeurd, is er de interactie-structuur 'Beurtwisseling' ontstaan.

1.3.3 Laag C Uitwisseling

In deze laag ontstaat het vermogen om aan de bestaande beurtwisselingsstructuur een klein nieuw element toe te voegen. Doordat voor de cliënt bekende en nieuwe elementen afgewisseld worden, ontstaat er een verwachtings- en spanningssituatie. De cliënt bezit het vermogen om aan de beurtwisselingsstructuur nieuwe elementen toe te voegen. Er ontstaan gezamenlijke experimenteermomenten.

Implicaties voor de therapie: De cliënt zal binnen deze laag zelf nieuwe elementen aan de bewegingen die reeds bekend zijn gaan toevoegen. De therapeut probeert deze bewegingen op te pikken en in de vertrouwde beurtwisselingsreeks toe te voegen. De therapeut zal ook proberen om bij de cliënt bewegingen te ontlokken en in de vertrouwde beurtwisselingsreeks toe te voegen. Van belang is dat de therapeut telkens pauzes inlast, zodat de cliënt de tijd heeft om de nieuwe reeks te verwerken en zich eigen te maken. Wanneer de nieuwe reeksen bekend zijn geworden, kunnen de therapeut en de cliënt zelf nieuwe elementen gaan toevoegen, zodat de cliënt deze

vernieuwing kan oppikken. Wanneer dit proces volledig afgerond is, is er de interactie-structuur 'Uitwisseling' ontstaan.

1.3.4 *Laag D Speldialoog*

In deze laag kan de cliënt zelfstandig de uitwisseling in werking zetten. Hij ervaart dat hij de middelen heeft om zijn omgeving te kunnen sturen. Hierdoor ontstaat er in een gezamenlijke verwachting over het verloop van een situatie. Reeds bekende structuren worden nu geherstructureerd en gebruikt in allerlei combinaties om nieuw spel te laten ontstaan. Situaties kunnen nu benoemd worden.

Implicaties voor de therapie: Bij de speluitwisseling ontstaat er een gezamenlijk, ongepland hoogtepunt uit de gezamenlijke aandacht. De cliënt wordt steeds minder afhankelijk van de persoon met wie hij oefent. Het vermogen om te versnellen en te vertragen is ontstaan. De cliënt kan nu het spel, de acties en reacties benoemen. Tevens kan hij of zij herhaling inzetten of vragen om herhaling.

1.3.5 *Laag E Taak/thema*

De cliënt heeft nu het vermogen om vanuit de speldialoog over het spel te praten. Hij kan nu taken overzien en toepassen. Hij kan als het ware een derde persoonspositie innemen wanneer hij praat over zijn acties.

Implicaties voor de therapie: De therapeut kan steeds meer afstand nemen. Hij kan verbale opdrachten geven aan de cliënt. De therapeut en cliënt kunnen samen praten over de uitwerking van de therapie.

Het is belangrijk dat de interventie aansluit op karakteristiek en daardoor voor de cliënt vertrouwd gedrag. EBL werkt altijd vanuit het gedrag wat bij de cliënt al aanwezig is. De therapeut sluit aan bij dit gedrag waardoor zij gezamenlijk in elkaars ritme bewegen. Vanuit deze vertrouwde gezamenlijke beweging kan de therapeut een nieuwe beweging toevoegen. Als de cliënt meegaat in deze nieuwe beweging is er nieuw gedrag ontlokt. Omdat dit gedrag ontlokt is vanuit reeds bestaand gedrag, kan men spreken van niet-opgelegd, cliënt-eigen gedrag. Door dit gedurende langere tijd meerdere malen te herhalen, krijgt de cliënt eigen ervaringen over dit gedrag waardoor het vervolgens geïnternaliseerd kan worden. Zo werd bij het tandenpoetsvoorbeeld uitgelegd dat er pas nieuwe variaties aangebracht kunnen worden, wanneer de cliënt zich gewaar was van het gedrag wat hij reeds onder de knie had. Wanneer de therapeut niet aansluit bij reeds bestaand gedrag van de cliënt, vindt er geen generalisatie van het geleerde plaats naar nieuwe situaties, omdat het gedrag van het kind dan niet ontlokt

wordt. De therapie wordt dan meer een training, waarin het gedrag aangeleerd en opgelegd wordt. De cliënt zal dan altijd afhankelijk van de therapeut en de context blijven. Een belangrijk kenmerk van de therapie is, dat de therapeut waarde vrij het gedrag van de cliënt beoordeelt. Hiermee wordt bedoeld dat er geen enkel label wordt gehangen aan het type gedrag dat de cliënt vertoont. Kortom: er wordt geen norm gehangen aan gedragsuitingen. Dit gebeurt omdat er zo min mogelijk interpretatie aan het gedrag van de cliënt gegeven wordt. Wanneer een cliënt bijvoorbeeld heel druk doet, wordt dit bijvoorbeeld niet als tegendraads gezien, maar wordt de interventie juist vanuit dit gedrag ingezet om zo een goede ingang te verkrijgen. In principe is dus ieder gedrag een kwaliteit, en zal er vanuit deze kwaliteit een interventie ingezet worden. Wanneer een cliënt bijvoorbeeld de kwaliteit bezit om hard te kunnen schreeuwen, zal vanuit dit gegeven gewerkt gaan worden. Een therapeut kan dan tevens hard gaan schreeuwen, waarbij hij in de afwisseling ritmische pauzes aanbrengt. De cliënt wordt zich hierdoor gewaar van zijn gedrag, en gaat middels beurtwisseling verwachtingen richting de therapeut opbouwen. De therapeut kan hierna middels de laag van uitwisseling langzaam de cliënt gaan uitlokken om variaties in het geschreeuw aan te brengen. Zo kunnen ze via de weg van hard en lang tot een hard en kort en een hard en zacht afwisseling komen.

1.4 Relatie en interactie

Zoals eerder beschreven speelt het begrip interactie een centrale rol binnen de EBL-methodiek. Maar hoe kan interactie nu precies omschreven worden? Wanneer spreekt men nu van relatie, en wanneer van interactie? En waarom is het begrip interactie zo belangrijk binnen de EBL-methodiek? Het beantwoorden van deze vragen is voor dit onderzoek van groot belang, aangezien uitspraken over interactie door deelnemers (EBL-opgeleide behandelaars en niet-EBL-opgeleide behandelaars) een belangrijke peiler vormen bij het onderzoeken van de hoofdvraag.

In het onderstaande zullen de termen relatie en interactie worden beschreven vanuit de invalshoek van Emerging Body Language. Duidelijk zal worden dat volgens de EBL-methodiek relatie, zoals hier beneden omschreven, niet voldoende is om tot een maximaal therapieresultaat te komen. Interactie vormt hierbij het sleutelwoord.

1.4.1 Relatie

1. *De betrekking waarin zaken of personen tot elkaar staan*
2. *personen die in betrekking staan: zakenrelatie*

Dit is de definitie van het begrip relatie zoals die is terug te vinden in het Van Dale woordenboek. Het woord relatie wordt vaak gebruikt om diverse betrekkingen tussen mensen, maar ook dieren en objecten weer te geven. In de beschrijvingen van het begrip relatie wordt er alleen iets gezegd over het feit *dat* er een betrekking aan te duiden is tussen meerdere subjecten, of zelfs tussen subjecten en objecten. Tevens kan deze begripshantering ook iets impliceren over de wijze waarop de subjecten zich tot elkaar verhouden. Met andere woorden: het begrip kan dan iets vertellen over de vorm van de relatie, en de soort betrekking die de twee objecten hebben (bijv. *broer-zus relatie*, *baas-hond relatie*). In een relatie is er meestal sprake van beurtwisseling en wederzijdse actie op elkaar, maar er is geen sprake van gelijkwaardigheid. In het geval van de therapeut-cliënt relatie is zoals eerder beschreven de invloed van de therapeut altijd groter op het verloop van de therapie dan de invloed van de cliënt.

Binnen de klassieke conditioneringstheorie ziet men de relatie tussen subject-object als volgt: Het object ondergaat de manipulaties van het subject zonder dat het object enige invloed kan uitoefenen op het verloop van de manipulaties. Rogers stelt daarentegen het volgende: Het individu is een subject en niet een object dat ontleed, beoordeeld en gemanipuleerd mag worden. Hij geeft aan dat het van groot belang is te werken aan een goede hechtingsrelatie tussen therapeut en cliënt, om zo tot een maximaal eindresultaat te kunnen komen.

Opvallend is dat in beide zienswijzen vanuit het standpunt van de therapeut wordt gedacht; de therapeut dient namelijk iets toe te voegen, of juist weg te laten in de therapie, waardoor de cliënt tot groei kan komen. Er wordt meestal vanuit het perspectief van de therapeut geredeneerd. Anders gezegd: de sturende rol en de invloed van de therapeut op het therapieproces is dominant.

Uit het bovenstaande zou je kunnen opmaken dat een relatie als volgt beschreven kan worden: *Een relatie is een betrekking tussen zaken of personen, waarbij er in het beginsel geen sprake kan zijn van totale gelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding.* Hieruit blijkt dat de verhouding actie-reactie in een relatie niet als gelijk wordt gezien. De bovenbeschreven subject-subject relatie geeft aan dat er vanuit beide personen zowel acties als reacties ingezet kunnen worden, maar dat deze proportioneel niet gelijk aan elkaar zijn.

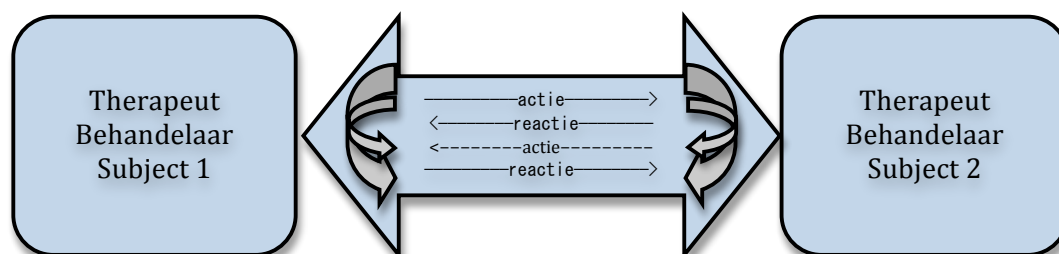
1.4.2 *Interactie*

Bij interactie wordt er vaak gedacht aan een betrekking tussen beide personen die in reactie op elkaar handelen. Vaak spreken mensen van interactie, terwijl er eigenlijk gesproken wordt over de relatie tussen beide personen. Wat maakt nu het

onderscheid tussen relatie en interactie? Marinussen (2009) beschrijft interactie als een actief uitwisselingsproces tussen twee of meerdere personen waarin men elkaar (beurtelings) wederzijds beïnvloedt. In mijn visie kan het antwoord op de vraag wat het onderscheid maakt tussen relatie en interactie aangevuld worden. Met interactie wordt er altijd bedoeld op een gelijkwaardige wederkerigheid. Wanneer men van interactie spreekt, dient er sprake te zijn van niet enkel een subject-subject relatie (zoals die bijvoorbeeld aan de orde is bij de cliënt centered therapie van Rogers), maar tevens dienen de personen elkaar gelijkwaardig wederzijds te beïnvloeden. Met andere woorden: de therapeut heeft evenveel invloed op de handelingen en keuzes van de cliënt als andersom. Maar deze gelijkwaardige verdeling is nog steeds niet voldoende om een volwaardige interactie te realiseren. Het actie-reactie patroon bestaat niet uit losstaande elementen en handelingen. De acties en reacties volgen elkaar op een logische wijze op, waardoor er een handelingsketen ontstaat. Een actie is niet meer een opzichzelfstaand los geheel, maar te allen tijden een gevolg van niet alleen de vorige reactie van het tweede subject, maar tevens van de eerdere actie van het eerste subject.

Wanneer we nu kijken naar de afbeelding van een gelijkwaardige subject-subject relatie (Afbeelding 1.3), kunnen we deze aanpassen. Op deze afbeelding zien we dat acties en reacties door elkaar lopen, en een reactie van subject 1 niet het gevolg hoeft te zijn van de voorafgaande actie van subject 2. De gehele keten wordt omvat door een grote pijl, de wederkerigheidspijl, die alle acties en reacties in de keten aanduidt.

Waarom is het waarnemen van interactie bij de EBL-methodiek nu van groot belang? Volgens EBL kan er geen onafhankelijkheid en generalisatie optreden van het geleerde wanneer er sprake is van een relatiemodel tussen therapeut en cliënt, omdat de cliënt zijn vermogen om vanuit zichzelf te leren zich alleen gewaar kan worden als dit gedrag uit eigen initiatief ontstaat. Het vermogen van EBL-opgeleiden om interactiestructuren tussen een therapeut en cliënt waar te nemen, en tevens het waardevrij beoordelen, is dus van cruciaal belang voor een begeleidingsproces.



Afb. 4: Gelijkwaardige Wederkerigheid

1.5. Theoretische achtergronden in de praktijk

Uit het bovenstaande blijkt dat EBL, net als de cliënt centered therapy niet zozeer een methode is, maar een gesystematiseerde methodiek. Dit uit zich in het feit dat er bij EBL-therapie niet de vraag wordt gesteld: *wat* doe ik? Bij EBL is het van groter belang *hoe* er een leersituatie vormgegeven wordt. Bijvoorbeeld in een gedragstherapeutische sessie voor het trainen van gedragsproblemen voor verstandelijk beperkten, zal er voor de therapeut een vast scala aan mogelijke acties en reacties bestaan. De doelen van de training en therapie zijn dan van tevoren geformuleerd en vastgesteld, waardoor het voor de cliënt niet uitmaakt welke therapeut de behandeling toepast; elke therapeut wordt geacht zich op dezelfde wijze te gedragen. Bij het voorbeeld van het tandenpoetsen zal de therapeut altijd van tevoren weten dat hij bij de cliënt de pols dient vast te pakken als de cliënt niet op de voorgedane wijze zijn tanden poetst. Er kan bijvoorbeeld ook van tevoren vastgesteld worden welke beloning er volgt wanneer de cliënt op de juiste wijze zijn tanden poetst. Wanneer de cliënt bepaald gedrag vertoont, staat er dus van tevoren al vast hoe de therapeut hierop zal reageren en welke verdere sturing hij zijn cliënt zal bieden. Een EBL-therapeut zal eerder kijken naar de vorm van het gedrag van de cliënt, en zal zijn reactie hierop aanpassen. Dat houdt in dat wanneer bijvoorbeeld twee cliënten dezelfde actie vertonen, maar deze op een andere wijze vormgeven, de therapeut bij beide cliënten verschillend zal reageren. Bij de ene cliënt zal de therapeut tijdens het tandenpoetsen met zijn armen meebewegen, en bij de andere cliënt zal de therapeut juist alleen zijn pols gebruiken om te bewegen. Deze beslissing kan ter plekke worden genomen, en wordt niet enkel aan de mogelijkheden van de cliënt aangepast, maar tevens aan de mogelijkheden van de therapeut. De therapeut heeft dus een vrije keuze om het gedrag vorm te geven. In dit geval maakt het voor de cliënt dus wel degelijk uit welke therapeut hem of haar behandelt. Hierbij dient ook rekening gehouden worden met het feit dat de werkwijze van de ene therapeut beter past bij de cliënt dan de werkwijze van de andere therapeut. In de basis stelt EBL dat het systeem van de ontwikkeling van de mens een verzameling van op elkaar inwerkende (interacterende) componenten is, tot stand gekomen middels beweging.

Net als binnen de EBL, tracht de dynamische systeem theorie (Padula & Arbib, 1974) een antwoord te geven op de hoedanigheden van gedrag. Er wordt meer nadruk gelegd op de kwaliteit van gedrag, anders gezegd de vraag naar het hoe (Bijvoorbeeld: hoe kan de cliënt zijn reeds verworven tandenpoetskwaliteiten in samenwerking met de therapeut uitbreiden?), dan op de kwantiteit van gedrag, anders gezegd de vraag naar

het wat (Bijvoorbeeld: hoe vaak moet de cliënt op gevraagde wijze zijn tandenpoetsen, alvorens deze een beloning krijgt?).

De dynamische systeem theorie legt, eveneens als EBL, de nadruk op de verandering van gedrag in ontwikkeling. Binnen het voorbeeld van het tandenpoetsen, kan de reactie van de therapeut op de wijze van het poetsen van de cliënt als een variabele gezien worden. Tevens kan ook de eventuele pijn die het kind ervaart bij het poetsen als een variabele gezien worden. Beide variabelen dragen bij aan het complexe proces van de verdere ontwikkeling. Duidelijk is dat enkel deze twee variabelen niet het gehele ontwikkelingsverloop kunnen verklaren; er spelen meer variabelen een rol. Een centraal kenmerk van het dynamisch systeem is dat variabelen elkaar wederzijds en continu beïnvloeden. (Verhofstadt-Denève, Vyt & Van geert, 1991). De cliënt beïnvloedt de therapeut door aan te duiden hoe de therapeut mee gaat poetsen, de therapeut beïnvloedt de cliënt door de variaties in zijn poetsen aan te brengen en de therapeut en cliënt worden weer beïnvloed door de pijn die de cliënt eventueel aan zijn tandvlees voelt tijdens het poetsen. Door de voorbeelden wordt er duidelijk dat er beïnvloeding plaatsvindt, maar hoe vindt die beïnvloeding nu precies plaats? Is er sprake van een of meerdere onafhankelijke variabelen en een afhankelijke variabele in een ontwikkelingsproces? De rol die afhankelijkheid en onafhankelijkheid hierin spelen, zijn cruciaal. Binnen een dynamisch systeem heeft geen enkele variabele uitsluitend een afhankelijke of een onafhankelijke rol. Wanneer de therapeut niet beïnvloed wordt door de variabele 'pijn bij het poetsen', zal er minder ontwikkelingsprogressie gemaakt worden. Maar wanneer de cliënt niet ontvankelijk is voor het begrip van de therapeut, zal er eveneens weinig ontwikkelingsprogressie plaatsvinden. Het ene moment is de variabele pijn afhankelijk van het begrip van de therapeut, terwijl het andere moment het begrip van de therapeut afhankelijk is van de pijn van de cliënt. Beide variabelen hebben afwisselend dus een afhankelijke of onafhankelijke rol. Deze afwisseling vindt in balans plaats, en daarom kan deze afwisseling gelijkwaardig en wederkerig genoemd worden. Dit komt overeen met de in paragraaf 1.1 beschreven object-subject verhoudingen.

De dynamische systeem theorie draagt dus uit dat de organisatie van de menselijke ontwikkeling een complex proces is, en tracht een antwoord te vinden op de vraag hoe de ontwikkeling tot stand komt binnen deze complexiteit. Binnen dit model over ontwikkeling speelt interactie en beweging een cruciale rol (Verhofstadt-Denève, 1991). Uit het bovenstaande blijkt dat EBL de basisprincipes van de dynamische systeem theorie deels als uitgangspunt heeft genomen bij de ontwikkeling van haar visie. Er is gebleken dat dit uitgangspunt een zeer belangrijke rol speelt voor de

authenticiteit van de EBL. Het begrip van de termen interactie, beweging en gelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding is van cruciaal belang voor het succesvol uitvoeren van de therapie. Dit begrip van basistermen is natuurlijk niet alleen van belang binnen de EBL. In andere benaderingwijzen is een goed begrip van termen en uitgangspunten tevens van groot belang. Therapeuten en behandelaars zullen het belangrijke werk uitvoeren, en wanneer zij hun kennis niet ingebed hebben in hun werkwijzen, zal de kans dat de behandeling slaagt, dalen. Diverse opleidingen binnen de gedragstherapie onderscheiden zich door een verschil in basistheorie als uitgangspunt te nemen. Zo wordt er bijvoorbeeld in een gedragstherapeutische opleiding die het behaviorisme als uitgangspunt neemt, onder andere gebruik gemaakt van de leertheoretische klassieke conditionering van Pavlov (1927) en de operante conditioneringstheorie van Skinner (1938). Positieve bekrachtiging en negatieve bestraffers spelen bij deze laatste theorie een belangrijke rol bij het behandelen van probleemgedrag. De opgeleide therapeut of groepsopvoeder leert waarde te hechten aan het aanleren van de cliënt dat er aan zijn of haar gedrag consequenties verbonden zijn. Er wordt hier veel belang gehecht aan de functie van het vertoonde gedrag. Emerging Body Language daarentegen kijkt vooral naar het gedrag zelf. Er wordt geen functie aan het gedrag toegekend en het gedrag vormt tevens het uitgangspunt voor de behandeling. De bovenbeschreven dynamische systeem theorie neemt bij deze therapie een belangrijke plaats in. Deze theorie is dan ook de basis voor de opleiding van EBL-therapeuten en/of groepsopvoeders.

Diverse basistheorieën kunnen dus als uitgangspunt dienen voor de wijze waarop opleidingen inrichting geven aan hun onderwijs. De dynamische systeemtheorie geeft de student inzicht in de variabelen en opvattingen van Emerging Body Language, zoals het Behaviorisme dat doet voor bijvoorbeeld een gedragstherapeutische methode. Hierbij kan men zich afvragen of deze aangeleerde opvattingen terug te zien zijn in het latere toepassingsgebied van de therapeuten en groepsopvoeders. Worden de belangrijke theoretische begrippen ook toegepast in de praktijk? Past een persoon die mede de dynamische systeem theorie in zijn of haar opleiding heeft bestudeerd, die kennis in de praktijk ook toe en herkent deze persoon de belangrijke begrippen van de theorie in de praktijk? Herkent een EBL-opgeleide behandelaar interactie binnen situaties en kan hij of zij er ook zelf mee aan de slag? Kortom: spreken en herkennen therapeuten en groepsopvoeders na hun scholing de taal van de hen onderwezen basistheorieën? Als behandelaars afkomstig van diverse opleidingen inderdaad de specifieke taal van hun opleiding zouden spreken, dan zullen therapeuten en groepsopvoeders met een verschillende opleidingsachtergrond zich onderscheiden van

elkaar door verschillende observatiewijzen. Binnen EBL speelt het begrip interactie dus een heel belangrijke rol en in een gedragstherapeutische opleiding speelt de oorzaak-gevolg gedachte van het gedrag een rol. Omdat er nog relatief weinig onderzoek is gedaan naar de methodiek Emerging Body Language, is er nog weinig bekend over hoe opgeleiden de theoretische achtergronden in de praktijk toepassen en of het onderscheid met andere visies in de praktijk blijkt.

1.6 Onderzoek

Hoewel de EBL-methodiek al enige tijd wordt toegepast, is onderzoek ernaar schaars. Hierdoor zijn er nog diverse vragen te beantwoorden, waaronder met betrekking tot de visie van EBL-opgeleiden: verschillen EBL-opgeleiden in hun aanpak van niet EBL-opgeleiden? Zo is nog onbekend of de observatie- en benaderingswijzen van EBL-opgeleiden verschillen van niet EBL-opgeleiden. Hiervoor wordt gezocht naar variabelen die dit verschil in benaderingswijzen aan het licht zouden kunnen brengen en wordt de vraag gesteld hoe het verschil tot uiting kan komen. Zoals eerder vermeld worden therapeuten met een EBL-opleiding geacht in staat te zijn interactie waar te nemen. Uit onderzoek is gebleken dat het waar kunnen nemen van interactie geen vanzelfsprekendheid is onder therapeuten (Marinussen, 2009). Van belang is nu te onderzoeken of EBL-opgeleiden na het afronden van hun opleiding inderdaad in staat zijn om interactie waar te nemen en hoe zij tegen de therapeut-cliënt relatie aankijken. Er zijn zeven peilers opgesteld die de leidraad vormen in dit onderzoek: 'cliënt'-uitspraken, 'begeleider'-uitspraken, 'relatie'-uitspraken, 'interactie'-uitspraken, overtuigende 'ik'-uitspraken, feitelijke 'ik'-uitspraken en EBL-woorden.

1.6.1 Onderzoeksvraag 1

Zijn er verschillen te onderkennen in beoordelings- en observatiewijzen bij begeleiders met EBL-scholing en begeleiders zonder EBL-scholing?

De bijbehorende hypothese is dat er significante verschillen te vinden zijn tussen de EBL-opgeleiden² en de niet EBL-opgeleiden wat betreft hun beoordelings- en observatiewijzen. Er wordt verwacht dat EBL-opgeleiden evenveel uitspraken doen over de cliënt en de begeleider, omdat EBL-opgeleiden, in tegenstelling tot niet EBL-opgeleiden, geleerd hebben naar een gelijkwaardige, wederkerige subject-subject relatie

² Binnen de context van deze studie zal er gesproken worden over EBL-opgeleiden, omdat alle deelnemers EBL-begeleiders waren en er geen therapeuten hebben deelgenomen. Wanneer een stelling generaliseerbaar is naar de beroepspraktijk zal er echter wel over EBL-therapeuten gesproken worden.

toe te werken. Niet EBL-opgeleiden zijn zich niet van deze gelijkwaardige wederkerigheid bewust, en deelnemers uit deze groep zullen daarom of meer uitspraken doen over de cliënt, of juist meer uitspraken over de therapeut. De balans tussen 'cliënt'-uitspraken en 'begeleider'-uitspraken die bij de EBL-opgeleiden wel te vinden is, zal dan bij de niet EBL-opgeleiden niet naar voren komen.

Een andere veronderstelling is dat EBL-opgeleiden beter in staat zullen zijn interactie waar te nemen tussen therapeut en cliënt dan niet EBL-opgeleiden, omdat dit onderdeel de rode draad vormt bij de opleiding. 'Interactie'-uitspraken of 'relatie'-uitspraken, kunnen dus als twee peilers worden gezien voor de benaderingswijze van de deelnemer.

Een derde hypothese betreft de peilers overtuigende 'ik'-uitspraken en feitelijke 'ik'-uitspraken. Als gevolg van de vaardigheid om waarde vrij te beoordelen zullen EBL-opgeleiden in vergelijking met overtuigende 'ik'-uitspraken meer feitelijke 'ik'-uitspraken doen dan niet EBL-opgeleiden.

Een laatste verwachting betreft het taalgebruik van EBL-opgeleiden. Omdat er bij de methodiek een redelijk specifiek taalgebruik hoort, is de verwachting dat EBL-opgeleiden deze taal meer zullen hanteren in het beschrijven van een casus dan niet EBL-opgeleiden. De laatste peiler is dan ook: het hanteren van de EBL-taal.

1.6.2 Onderzoeksvraag 2

Zijn er verschillen en/of overeenkomsten te vinden tussen visiepeilers binnen de EBL-opgeleiden-groep en binnen de niet EBL-opgeleiden-groep?

Om de uitkomsten van de verwachtingen bij onderzoeksvraag 1 verder te kunnen onderzoeken, zal er gekeken worden naar de gemiddelde scores van elke afzonderlijke deelnemer. Op deze wijze kan de verdeling van de scores op de peilers per deelnemer geanalyseerd worden, waardoor er ook iets gezegd kan worden over de verdeling van de peilers binnen een groep, maar ook tussen een groep. Verwacht werd dat EBL-opgeleiden evenveel over de begeleider als over de cliënt (wat strookt met de DST) praten. Bij de niet EBL-opgeleiden was de verwachting dat er een verschil is tussen uitspraken over de cliënt en begeleider. In de uitkomsten zouden de gemiddelde scores van EBL-opgeleiden op de peilers 'cliënt'-uitspraak en 'begeleider'-uitspraak gelijk moeten zijn, terwijl deze scores verschillen bij de niet EBL-opgeleiden. Verwachting is ook dat de gemiddelde scores binnen de EBL-groep op 'interactie'-uitspraak hoger zijn dan de gemiddelde scores op 'interactie'-uitspraak binnen de niet EBL-groep. Verwacht werd dat EBL-opgeleiden in verhouding tot niet EBL-opgeleiden meer feitelijke 'ik'-

uitspraken doen dan overtuigende 'ik'-uitspraken. Verwachting is dat binnen deze analyse de gemiddelde scores op feitelijke 'ik'-uitspraken binnen de EBL-groep hoger zijn dan de scores op de overtuigende 'ik'-uitspraken. Tevens is de veronderstelling dat de niet EBL-opgeleiden een kleiner verschil tussen de twee soorten uitspraken laten zien.

1.6.3 Onderzoeksvraag 3:

Is er samenhang te vinden tussen diverse peilers voor de beoordelings- en observatiewijzen? Met andere woorden: Wanneer men hoog scoort op een bepaalde peiler, scoort men dan ook hoog op een andere peiler?

Verwacht wordt dat er samenhang is tussen 'EBL' en 'interactie'-uitspraken. Een volgende veronderstelling is dat een deelnemer die hoog scoort op 'interactie'-uitspraken ook hoog scoort op feitelijke 'ik'-uitspraken. Tevens wordt er verwacht dat er samenhang is tussen 'EBL' en feitelijke 'ik'-uitspraken. De laatste verwachting is dat er samenhang is tussen 'interactie'-uitspraken en EBL-woord.

1.6.4 Onderzoeksvraag 4:

Hanteren de EBL-opgeleiden de specifieke taal van de methodiek significant meer dan de niet EBL-opgeleiden? Met andere woorden: Komt het vakjargon van de EBL-methodiek in de praktijk van het verbaliseren tot uiting?

Een laatste hypothese betreft het taalgebruik van EBL-opgeleiden. Omdat er bij de methodiek redelijk specifieke vaktermen horen, is de verwachting dat EBL-opgeleiden deze taal meer zullen hanteren in het beschrijven van een casus dan niet EBL-opgeleiden. De laatste peiler is dan ook: het hanteren van de EBL-taal.

2 Methode

2.1 Deelnemers

Aan dit onderzoek hebben 13 ($n = 13$) groepsbehandelaars en gezinswerkers meegewerkt. Een groepsbehandelaar is in dit onderzoek een persoon die op een leefgroep werkt en kinderen met een (lichte) verstandelijke beperking in combinatie met gedragsproblemen begeleidt. Hij of zij is al dan niet tevens zorgcoördinator. Een gezinswerker is hier een persoon die werkzaam is als ambulante adviseur en coördinator

bij gezinnen die ondersteuning nodig hebben ten gevolge van een of meerdere kinderen met een (lichte) verstandelijke beperking in combinatie met gedragsproblemen.

Van de 13 deelnemers hebben er zes een EBL-achtergrond. Van deze zes deelnemers heeft een deelnemer weliswaar kennis van EBL, maar heeft in tegenstelling tot de andere vijf deelnemers met EBL-achtergrond geen volledige EBL-opleiding genoten. De achtergrond van de overige deelnemers is divers. De meest voorkomende basisopleiding is Sociaal Pedagogische Hulpverlening. Aanvullende opleidingen kunnen zijn: Neurolinguïstisch programmeren en Basiscursus Autisme. Voor een volledig overzicht van de achtergrond van de deelnemers verwijs ik u naar Bijlage A. Van de 13 deelnemers waren er vijf werkzaam als groepsbehandelaar en acht werkzaam als gezinswerker binnen 'Hulp aan Huis', een afdeling binnen De La Salle te Boxtel. Van de 13 deelnemers is één deelnemer sinds een jaar niet meer werkzaam als groepsbehandelaar. Zij werkt nu binnen dezelfde organisatie als personeelcoördinator.

De deelnemers zijn allen werkzaam binnen twee instellingen van de stichting 'De Koraalgroep'. Er zijn tien participanten werkzaam binnen 'De La Salle' te Boxtel, drie participanten zijn werkzaam binnen 'Gastenhof', te Bunde. Van de vijf groepsbehandelaars waren er twee werkzaam binnen 'De La Salle' te Boxtel, en drie deelnemers waren werkzaam binnen 'Gastenhof' te Bunde. Beide instellingen richten zich op jongeren met een licht verstandelijke beperking in combinatie met gedragsproblemen.

Ten slotte, de deelnemersgroep bestaat uit vier mannen en negen vrouwen. De leeftijden van de deelnemers varieerden van 25 tot 50 jaar met een gemiddelde leeftijd van 35 jaar ($SD = 9$). De opleidingsachtergrond is divers. Voor een uitgebreide profielschets van de deelnemers wordt tevens verwezen naar Bijlage A.

2.2 Materiaal

2.2.1 Gehanteerde casus

Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een videofragment, dat 2.52 minuten duurde. Deelnemers kregen vooraf aan het videofragment en het interview geen enkele achtergrondinformatie over de casus en de setting.

De deelnemers hebben dit fragment vlak voor het interview bekeken. Allen zaten in een ruimte, waar ze tijdens het kijken gefilmd werden, om zo hun reacties op de beelden te kunnen vastleggen en meten. Tijdens het bekijken van het fragment waren de deelnemers alleen in de kamer aanwezig. Hieronder wordt de casus die werd getoond in het kort geschetst. Voor een volledige weergave van de casus wordt verwezen naar Bijlage B.

In het videofragment staan een groepsopvoeder en cliënt centraal. De cliënt is bij benadering 8 jaar oud, de groepsleidster is bij benadering 30 jaar oud. De casus is gesitueerd in de woonkamer van een instelling voor kinderen met gedragsproblemen. Het fragment start wanneer de vrouwelijke groepsopvoeder en de vrouwelijke cliënt aan het discussiëren zijn over een beschuldiging die de cliënt uit over haar vader. De discussie voert hierna naar de rechten van de cliënt en diens vader. Er wordt op een zeer snelle opeenvolgende wijze met elkaar gesproken. Er is duidelijk sprake van boosheid en frustratie bij zowel de groepsleidster als de cliënt. De groepsopvoeder en het kind komen in dit fragment niet uit de discussie.

2.2.2 Vragenlijst

Hieronder zal een beschrijving worden gegeven van de inhoud van de vragenlijst. Voor de volledige weergave van de vragenlijst wordt u verwezen naar Bijlage C.

De vragenlijst is bedoeld als meetinstrument voor het vaststellen van de observatiewijzen van de deelnemers. De vragen zijn dermate vormgegeven, dat ze opmerkingen uitlokken van waaruit een standpunt gemeten kan worden. Zo werd bijvoorbeeld de volgende vraag gesteld: *Wat vond u van de houding van de groepsleidster ten opzichte van het kind?* Een antwoord op een dergelijke vraag kan veel vertellen over het standpunt wat de deelnemer inneemt over de casus, maar ook meer in het algemeen, over de visie van de deelnemer op het hulpverleningsproces.

2.3 Procedure

Na het bekijken van de casus namen de deelnemers deel aan een interview bestaande uit 14 vragen. Tevens hebben zij vragen beantwoord over hun achtergrond en het soort observatietechnieken dat zij tijdens hun werk inzetten.

2.4 Analyses

Na de interviews zijn alle antwoorden van elke deelnemer uitgewerkt in een schriftelijk document. Over de antwoorden van de deelnemers is een lexicaal-semantic analyse uitgevoerd. Dit houdt in dat de interviews op woordniveau zijn geanalyseerd wat betreft betekenis van de woorden in verhouding tot de uitgesproken zinnen. Om een betrouwbare meting te realiseren, zijn alle opmerkingen van de deelnemers ingedeeld in grammaticale clauses. Deze clauses delen zinnen op in een groep van woorden bestaande uit minimaal een onderwerp en een werkwoord. De clauses zorgen ervoor dat het mogelijk werd statistische metingen over de antwoorden

van de interviews uit te voeren. Voor gedetailleerde informatie over de clause-indeling van de interviews verwijs ik u naar Bijlage D.

Voordat de interviews werden afgenomen, is er bepaald welke deelpeilers er nodig waren om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden (zie de inleiding). De volgende zeven deelpeilers zijn vastgesteld en in de analyses als leidraad gebruikt: uitspraken over de cliënt, uitspraken over de begeleider, uitspraken over relatie, uitspraken over interactie, overtuigende 'ik'-uitspraken, feitelijke 'ik'-uitspraken, EBL-sigtaalwoorden. De zeven verschillende deelpeilers zijn in vier categorieën opgedeeld, en zijn per categorie beoordeeld. De eerste categorie bestond uit 'cliënt-begeleider'-uitspraken. In deze categorie kon het interview per clause ingedeeld worden in een cliënt-, begeleider- of in een restdeelpeiler. In de meting werd gebruik gemaakt van de proporties van de deelpeilers per clause ten op zichte van het totaal aantal clauses. De tweede categorie bestond uit 'relatie-interactie'-uitspraken. In deze categorie werd het interview per clause ingedeeld in een relatie-, interactie-, of een restdeelpeiler. Ook in deze categorie werd gebruik gemaakt van de proporties van de deelpeilers per clause ten op zichte van het totaal aantal clauses. De derde categorie bestond uit EBL-uitspraken. In deze categorie konden clauses en woorden worden ingedeeld in de deelpeilers: EBL-sigtaalwoorden, EBL-zinnen, EBL-opvattingen en een restdeelpeiler. In deze categorie werd er niet enkel gebruik gemaakt van clauses om de metingen uit te kunnen uitvoeren, maar tevens van woorden. De deelpeiler EBL-sigtaalwoorden werd per woord gemeten. De proportie werd uitgerekend ten opzichte van het totaal aantal woorden van het interview. Hieronder wordt elke deelpeiler nader besproken. Om de lagen van beoordelen te verduidelijken, zijn de visiepeilers opgedeeld in categorieën.

2.4.1 Categorie 1: 'Cliënt-begeleider'-uitspraken

'Cliënt'-uitspraken. Een uitspraak werd gedefinieerd als een 'cliënt'-uitspraak wanneer uit de clause bleek dat de cliënt het onderwerp of lijdend voorwerp van de zin was. Dit was de meest eenvoudige vorm van een 'cliënt'-uitspraak toekenning. Een voorbeeld van een dergelijke uitspraak was: *Het kind had meer ruimte om te bewegen.* Wanneer de proefpersoon sprak over het gehanteerde woordgebruik, gedrag en de gevoelens van de cliënt, zonder dat deze het onderwerp van de zin was, werd er eveneens een 'cliënt'-uitspraak toekenning gedaan. Een voorbeeld hiervan was: *Ik zou afstemmen op het kind.* Een uitspraak werd ook als 'cliënt'-uitspraak beoordeeld wanneer de deelnemer praatte vanuit de gedachten van de cliënt: *Dat meis denkt: ik ga de oorlog met jou aan.* Tevens werden letterlijke citaten van de cliënt, overgenomen door de deelnemers, beoordeeld als een 'cliënt'-uitspraak. Een voorbeeld hiervan was:

Ja, het is mijn vader, mijn vader. Wanneer in een clause niet letterlijk de cliënt werd genoemd omdat dat reeds in de voorafgaande clause werd gedaan, maar het daardoor wel duidelijk was dat de opmerking nog steeds over de cliënt ging, werd de clause ook als een 'cliënt'-uitspraak toegekend. Wanneer er in een clause zowel over de cliënt als de begeleider gepraat werd, en er niet duidelijk was wie het onderwerp van de zin vormde, werd de clause beoordeeld als een restdeelpeiler. In elke categorie kon per clause maar een soort deelpeiler toegekend worden. Zo kon een 'cliënt'-uitspraak logischerwijs niet tevens een 'begeleider'-uitspraak zijn. Wel kon een 'cliënt'-uitspraak ook een feitelijke 'ik'-uitspraak zijn. Deelpeilers binnen een categorie konden dus niet overlappen, deelpeilers tussen categorieën konden wel overlappen. Hierover volgt later meer informatie.

'Begeleider'-uitspraken. Een uitspraak werd als 'begeleider'-uitspraak gedefinieerd wanneer uit de clause bleek dat de begeleider het onderwerp of lijdend voorwerp van de zin was. Dit was de meest eenvoudige vorm van een 'begeleider'-uitspraak toekenning. Een voorbeeld van een dergelijke uitspraak was: *Gewoon, die groepsopvoeder neemt niet meer waar.* Wanneer de proefpersoon sprak over het gehanteerde woordgebruik, gedrag en de gevoelens van de begeleider, zonder dat deze het onderwerp van de zin was, werd er eveneens een 'begeleider'-uitspraak toekenning gedaan: *Wat maakt dat die groepsleiding het zo inzet?* Dit gebeurde ook wanneer de deelnemer praatte vanuit de gedachten van de begeleider. Een voorbeeld hiervan was: *Eigenlijk wil zij (groepsleidster) der afrekenen op iets.* Tevens letterlijke citaten van de begeleider, overgenomen door de deelnemers, werden beoordeeld als een 'begeleider'-uitspraak. De deelnemer spreekt over het woordgebruik, gedrag en gevoelens van de begeleider zonder dat deze onderwerp van de zin is. Een voorbeeld van een dergelijke uitspraak was: *(En op een gegeven moment zegt ze ook van): en je steekt je kop in het zand.* Wanneer er in een clause niet letterlijk de begeleider werd genoemd omdat dat reeds in de voorafgaande clause werd gedaan, maar het daardoor wel duidelijk was dat de opmerking nog steeds over de begeleider ging, werd de clause ook als een 'begeleider'-uitspraak toegekend.

2.4.2 Categorie 2: 'Relatie-interactie'-uitspraken

Een 'relatie'-uitspraak is een uitspraak van de deelnemer over de betrekking tussen beide personen. Tevens werd een clause als 'relatie'-uitspraak beoordeeld wanneer de deelnemer sprak over een eenzijdige beïnvloeding. Een voorbeeld van een 'relatie'-uitspraak is: *Jij doet wat ik zeg en zo doen we het.* Een clause werd als 'interactie'-uitspraak beoordeeld wanneer de uitspraak impliceerde dat er niet alleen een

betrekking was tussen beide personen, maar tevens weergaf dat de twee personen elkaar wederzijds beïnvloedden, op welke wijze dan ook. Dit principe is terug te voeren op het besproken thema in de inleiding. Er werd uitsluitend een relatie-interactie beoordeling toegekend wanneer de uitspraak enkel betrekking had op de begeleider of de cliënt, behalve wanneer de deelnemer een advies of suggestie gaf waarbij een van de twee desbetreffende rollen door een ander personage vervuld zouden kunnen worden. Een voorbeeld van een 'interactie'-uitspraak is: *En het voedt elkaar alleen maar.* Wanneer er citaten of gedachten weergegeven worden vanuit de deelnemer die een aanduiding voor een interactie of 'relatie'-uitspraak zou kunnen zijn, werd deze ook als zodanig beoordeeld. Bij twijfel over de rol van de begeleider of cliënt en de richting van de uitspraak, werd de clause als restdeelpeler beoordeeld.

2.4.3 Categorie 3: 'Ik'-uitspraken

Overtuigende 'ik'-uitspraken. 'Ik'-uitspraken zijn uitspraken die de deelnemer vanuit zijn eigen standpunt maakt. De uitspraken geven de specifieke gedachtegang van de deelnemer weer. Er is sprake van een overtuigende 'ik'-uitspraak wanneer een andere persoon over dezelfde uitspraak een tegengestelde/ander soort mening kan zou kunnen weergeven. Een voorbeeld van een 'ik'-uitspraak zou als volgt kunnen klinken: *Het is een slechte begeleider.* Er zou in deze gesproken kunnen worden van een subjectieve opmerking/uitspraak.

De 'ik'-uitspraken werden per clause beoordeeld. Een deel van een zin kan dus als een overtuigende uitspraak worden beoordeeld (bijv. clause 1 van zin 1), terwijl een ander deel van een zin als een feitelijke uitspraak kan worden beoordeeld (bijv. clause 2 en 3 van zin 1).

Feitelijke 'ik'-uitspraken. Dit zijn uitspraken die vanuit een persoon worden gedaan en die een opvatting of mening in zich hebben geuit door de deelnemers. Hooguit kan men een andere mening zijn toegedaan. Een voorbeeld: *Ik vind het een slechte begeleider.* Taalkundig gezien spreekt men van een objectieve opmerking/uitspraak. Het feit dat de zin start met de woorden: ik vind, maakt dat het de mening van een specifiek individu is, en die mening voor dat individu een feit en dus objectief is. De 'ik'-uitspraken werden per clause beoordeeld. Een deel van een zin kan dus als een overtuigende uitspraak worden beoordeeld (bijv. clause 1 van zin 1), terwijl een ander deel van een zin als een feitelijke uitspraak kan worden beoordeeld (bijv. clause 2 en 3 van zin 1). Wanneer een deelnemer een uitspraak deed over de wijze waarin hij in een situatie zou handelen in samenwerking met de cliënt, dan werd deze

opmerking ook beoordeeld als een feitelijke 'ik'-uitspraak. Vaak beginnen deze typen uitspraken met: 'Ik zou....'.

2.4.4 *Categorie 4: 'EBL'-uitspraken*

Binnen de categorie 'EBL'-uitspraken werd er een splitsing gemaakt in EBL-sigtaalwoorden en een restdeterminant. De beoordeling van deze categorie is tot stand gekomen in samenwerking met EBL-deskundige C. Heijligers. Er is een lijst opgesteld met voorkomende EBL-woorden in het onderzoek. Deze lijst is gebruikt als hulpmiddel om de woorden als EBL-sigtaalwoord te kunnen beoordelen. Enkele voorbeelden van voorkomende EBL-woorden zijn (woorden zijn onderstreept): *het matcht gewoon niet. Er vindt weinig afstemming plaats en het is langskomend.* In tegenstelling tot de eerste drie categorieën, is er bij deze categorie gebruik gemaakt van videomateriaal bij twijfel over de intentie van een opmerking van een deelnemer. Wanneer er twijfel bestond over het feit of de deelnemer intentioneel een EBL-woord hanteerde, is er samen met C. Heijligers een analyse van het desbetreffende video-fragment uitgevoerd. In dit video-fragment werd de beweging en de richting van de woorden van de deelnemer gemeten en geanalyseerd. (Heijligers, persoonlijke communicatie, mei 2009).

3. Resultaten

De eerste onderzoeksvraag was of er significante verschillen te vinden zijn tussen de EBL-opgeleiden en de niet EBL-opgeleiden wat betreft hun beoordelings- en observatiewijzen. Verder is er onderzocht of er tussen de peilers per categorie binnen een groep en tussen groepen (EBL-opgeleid of niet EBL-opgeleid) significante verschillen te vinden zijn. Tevens werd nagegaan in welke mate de peilers samenhangen. De laatste onderzoeksvraag betrof het verschil in taalgebruik tussen de EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden. Ten behoeve van het berekenen van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is Cohen's Kappa voor de volgende categorieën berekend: Clauses, 'Cliënt-Begeleider'-uitspraken, 'Relatie-Interactie'-uitspraken en 'Ik'-uitspraken. De scores voor Cohen's Kappa waren respectievelijk: .84, .95, .76 en .84.

3.1 *Kwantitatieve analyse tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden*

In dit onderzoek zijn een aantal vraagstellingen geformuleerd. De belangrijkste vraag was of er visieverschil was aan te duiden bij deelnemers die EBL-opgeleid en deelnemers die niet EBL-opgeleid zijn. Hiervoor werd een 2 (groep: EBL vs. Niet EBL-opgeleid) bij 2 (uitspraak: cliënt vs. Begeleider) variantie-analyse uitgevoerd op de gemiddelde proportie uitspraken. Hierbij was groep een tussenproefpersoonvariabele en uitspraak een binnenproefpersoonvariabele. Het

hoofdeffect van groep was niet significant $F < 1$. Ook het hoofdeffect van uitspraak was niet significant ($p = .28$). Het interactie-effect tussen groep en uitspraak was wel significant $F(1,11) = 27.50, p < .0001$. Middels een t -toets voor gepaarde waarnemingen werd per groep gekeken of er een significant verschil was tussen de proporties 'cliënt- en begeleider'-uitspraken. De EBL-opgeleiden deden significant meer 'cliënt'-uitspraken dan begeleideruitspraken, $t(5) = -.402, p < .01$, terwijl de niet EBL-opgeleiden significant meer uitspraken over de begeleider dan over de cliënt deden, $t(6) = 3.27, p < .02$. In Tabel 1 staan de gemiddelden weergegeven. Er werd opnieuw een 2 (groep: EBL vs. Niet EBL) bij 2 (uitspraak: relatie vs. Interactie) variantie-analyse uitgevoerd om na te gaan of EBL-opgeleiden meer interactie-uitspraken doen dan relatie-uitspraken dan niet EBL-opgeleiden. Hier was het hoofdeffect van groep ook niet significant $F < 1$. Echter, het hoofdeffect van uitspraak was wel significant, $F(1, 11) = 74.74, p < .0001$. Tevens was het interactie-effect tussen groep en uitspraak significant $F(1,11) = 6.19, p < .03$. Er werd ook nu middels een onafhankelijke t -toets bekeken of er een significant verschil was tussen de proporties 'cliënt'-uitspraken en de proporties 'begeleider'-uitspraken. Er werden significant meer relatie-uitspraken gedaan (.24) dan interactie-uitspraken (.05). Er was geen verschil tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden wat betreft proportie relatie-uitspraken, $t(11) = -1.16, p = .27$. Daarentegen deden EBL-opgeleiden significant meer interactie-uitspraken dan niet EBL-opgeleiden, $t(6.2) = 2.91, p < .03$ (Omdat Levene's test uitwees dat er geen gelijke varianties waren, werden de DF 's aangepast). In Tabel 1 staan de gemiddelden weergegeven.

De laatste toets onderzocht de vraag in hoeverre er verschillen zijn tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden wat het gebruik van overtuigende dan wel feitelijke uitspraken betreft. Ook nu werd een 2 (groep: EBL vs niet EBL-opgeleid) bij 2 (uitspraak: overtuigende uitspraken vs. feitelijke uitspraken) variantie-analyse uitgevoerd op de gemiddelde proportie uitspraken. Wederom was het hoofdeffect van groep niet significant, $F < 1$. Het hoofdeffect van uitspraak was echter wel significant, $F(1,11) = 12.69, p < .01$. Het hoofdeffect kon eenduidig geïnterpreteerd worden omdat het interactie-effect niet significant was ($F < 1$). Zowel de EBL-opgeleiden als de niet EBL-opgeleiden doen significant meer feitelijke (.49) dan overtuigende (.30) uitspraken. De gemiddelden voor deze beide groepen apart zijn in Tabel 1 weergegeven.

Tabel 1: Gemiddelde percentages uitspraken op de zeven peilers

	EBL-opgeleiden	Niet EBL-opgeleiden
	<i>Gem (SD)</i>	<i>Gem (SD)</i>
1. 'Begeleider'-uitspraken	.18 (.06)	.25 (.07)
2. 'Cliënt'-uitspraken	.28 (.08)	.19 (.04)
3. 'Relatie'-uitspraken	.21 (.08)	.27 (.09)
4. 'Interactie'-uitspraken	.08 (.04)	.03 (.02)
5. Overtuigende 'Ik'-uitspraken	.28 (.07)	.32 (.10)
6. Feitelijke 'Ik'-uitspraken	.51 (.15)	.47 (.09)

3.2 Verschillen binnen en tussen de deelnemersgroepen

Omdat in dit onderzoek niet alleen de vraag werd gesteld naar verschillen tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden, maar er tevens de vraag gesteld werd of er binnen de EBL-groep en de niet EBL-groep tussen de diverse peilers zich verschillen manifesteerden en in welke vorm, is er een proportietabel opgesteld welke percentages uitspraken op de zeven peilers per deelnemersgroep vergelijkt. In deze analyse wordt duidelijk hoe de verschillen zich verhouden tot elke deelnemersgroep. Tevens is er een analyse gemaakt van hoe de scores op diverse peilers binnen een deelnemersgroep kunnen verschillen. In Tabel 2 staan de resultaten van deze analyse.

Uit deze tabel blijkt dat, wanneer we het toetsingscriterium voor de balans tussen 'begeleider'-uitspraken en 'cliënt'-uitspraken stellen op scores die vallen binnen een range van 0.4 en 0.6, er drie van de zes EBL-opgeleiden in balans praat over de cliënt en begeleider. Van de niet EBL-opgeleiden praten zes personen van de zeven in balans over de cliënt en begeleider. Opvallend is dat vijf van de zes EBL-opgeleiden meer over de cliënt dan over de begeleider praten. Alle zeven niet EBL-opgeleiden doen meer uitspraken over de begeleider dan over de cliënt. Het toetsingscriterium voor de vergelijking tussen 'relatie'-uitspraken en 'interactie'-uitspraken is gesteld op scores van 'interactie'-uitspraken die hoger zijn dan .25. Vier van de zes EBL-opgeleide deelnemers blijken aan dit criterium te voldoen. Geen enkele deelnemer van de groep niet EBL-opgeleid scoort hoger dan .25 op 'interactie'-uitspraken. De verwachting is dat EBL-opgeleiden meer feitelijke 'ik'-uitspraken zullen doen dan overtuigende 'ik'-uitspraken. Bij vijf van de zes deelnemers binnen de EBL-opgeleiden is dit het geval. Vier van de zeven niet EBL-opgeleiden doen tevens meer feitelijke 'ik'-uitspraken dan overtuigende 'ik'-uitspraken.

Tabel 2: Proportieverdeling van zes deelpeilers bij EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden

	'Begeleider'- uitspraken	'Cliënt'- uitspraken	'Relatie'- uitspraken	'Interactie'- uitspraken	Overtuigende 'ik'- uitspraken	Feitelijke 'ik'- uitspraken
EBL- opgeleiden						
1	.65	.35	.71	.29	.56	.44
2	.46	.54	.72	.28	.35	.65
3	.40	.60	.51	.49	.22	.78
4	.39	.62	.85	.15	.34	.66
5	.33	.67	.90	.10	.40	.60
6	.45	.55	.70	.30	.30	.70
Niet EBL- opgeleiden						
1	.60	.40	1.00	0.00	.54	.42
2	.64	.36	.93	.07	.38	.62
3	.55	.46	.79	.21	.28	.72
4	.57	.43	.92	.08	.40	.60
5	.51	.49	.93	0.07	.53	.47
6	.58	.42	.91	.09	.35	.65
7	.51	.49	.90	.10	.57	.43

3.3 Correlaties

Om na te gaan of diverse variabelen met elkaar samenhangen, zijn er correlaties tussen de variabelen uitgerekend. De resultaten van deze analyse zijn weergegeven in Tabel 3. Hier is uit af te lezen dat er samenhang is tussen de peiler 'EBL' en de peiler 'interactie' en tussen de peiler 'EBL' en de peiler 'cliënt'. Deze beiden correlaties houden in dat wanneer iemand EBL opgeleid is, deze persoon veel uitspraken over cliënt en interacties doen. Er bestaat ook een significante correlatie tussen de peiler 'uitspraak cliënt' en de peiler 'uitspraak interactie'. Er is samenhang tussen het doen van veel 'cliënt'-uitspraken en het uitspreken van EBL-woorden. De samenhang tussen 'EBL-woord' en 'uitspraak interactie' is hoog. Uit de tabel blijkt dat er een negatieve samenhang is tussen de peiler 'feitelijk' en de peiler 'overtuigend' en dat er tevens een negatieve samenhang is tussen de peiler 'feitelijk' en de peiler 'relatie', maar dat er een positieve samenhang is tussen de peiler 'overtuigend' en de peiler 'relatie'.

Tabel 3: Matrix van Pearsons correlatiecoëfficiënten*

	EBL***	Begeleider	Cliënt	Relatie	Interactie	Overtuigend	Feitelijk
EBL***	-						
Begeleider	.45	-					
Cliënt	-.61*	.21	-				
Relatie	.33	.14	-.07	-			
Interactie	-.66*	-.24	.61*	.06	-		
Overtuigend	.23	-.17	.08	.60*	.10	-	
Feitelijk	-.17	-.10	-.16	-.58*	.22	-.63*	-
EBL-woord	-.65*	-.08	.60*	-.01	.83**	.02	.20

*. Correlatie is significant op het .05 significantieniveau

**. Correlatie is significant op het .01 significantieniveau

***. EBL-opgeleiden hebben in de analyse de cijfertoekenning '1' gekregen en niet EBL-opgeleiden hebben de cijfertoekenning '2' gekregen.

3.4 EBL Vakjargon

Om de vraag te beantwoorden of EBL-opgeleiden significant meer de specifieke taal van de EBL-methodiek hanteren in de praktijk, is er gebruik gemaakt van een onafhankelijke *t*-toets en is er een vergelijking van proporties signaalwoorden in vergelijking met het totaal aantal clauses per deelnemer opgesteld. Uit de *t*-toets (zie Tabel 1) blijkt dat EBL-opgeleiden significant meer spreken in het vakjargon van de methodiek. Niet EBL-opgeleiden blijken geen enkele signaalwoorden te hanteren. Dit duidt erop dat de taal van EBL uniek is en zich daarmee duidelijk kan onderscheiden van anderen methodieken. In Tabel 4 zijn de proporties weergegeven. De proporties zijn berekend middels de gehanteerde woorden in het gehele interview ten op zichte van de gehanteerde vakwoorden. Uit de tabel is af te lezen dat bijna iedere EBL-opgeleide persoon woorden uit het vakjargon hanteert. Opvallend is dat geen van de niet EBL-opgeleiden woorden uit het jargon hanteert.

Tabel 4: Proporties EBL-signaalwoorden per deelnemersgroep

Proporties EBL-signaalwoorden per deelnemer			
EBL-opgeleiden		Niet EBL-opgeleiden	
1	.08	1	.00
2	.14	2	.03
3	.09	3	.02
4	.03	4	.00
5	.01	5	.00
6	.05	6	.01
		7	.00

4. Discussie

De onderzoeksvragen hadden alle vier als doel de verschillen tussen beoordelingswijzen van EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden weer te geven. Voor het gemak van de lezer worden de resultaten en implicaties van de eerste twee onderzoeksvragen samengenomen. De eerste onderzoeksvraag luidde als volgt: *zijn er verschillen te onderkennen in beoordelings- en observatiewijzen bij begeleiders met EBL-scholing en begeleiders zonder EBL-scholing?* De tweede onderzoeksvraag had als doel om meer inzicht te geven in de wijze waarop peilers zich *binnen* een groep (EBL-opgeleid vs. niet EBL-opgeleid) bewogen. De onderzoeksvraag luidde dan ook: *zijn er verschillen en/of overeenkomsten te vinden tussen visiepeilers binnen de EBL-opgeleiden-groep en binnen de niet EBL-opgeleiden-groep?* In de beschrijving van de resultaten van deze onderzoeksvraag is allereerst de categorie 'cliënt-begeleider'-uitspraken onder de loep genomen. Het bleek dat EBL-opgeleiden meer uitspraken doen over de cliënt dan niet EBL-opgeleiden en dat niet EBL-opgeleiden meer uitspraken doen over de begeleider. Dit resultaat ligt niet geheel in de lijn der verwachting. De hypothese was dat EBL-opgeleiden evenveel uitspraken zouden doen over zowel de cliënt als de begeleider. Uit het onderzoek is gebleken dat EBL-opgeleiden zich meer lijken te focussen op de cliënt, en niet EBL-opgeleiden zich vooral lijken te focussen op de begeleider. Hoewel alle niet EBL-opgeleiden meer uitspraken doen over de begeleider dan over de cliënt, blijken EBL-opgeleiden een grotere discrepantie tussen deze twee categorieën uitspraken te hebben: de balans tussen deze twee categorieën uitspraken is meer aanwezig bij de niet

EBL-opgeleiden dan de EBL-opgeleiden. Nu zou de conclusie getrokken kunnen worden dat de theorie over de gelijkwaardige wederkerigheid in het gedrang komt. Een logische verklaring hiervoor zou de volgende kunnen zijn. Omdat de EBL-cursus pas gegeven wordt nadat er een reguliere opleiding is voltooid, en omdat de cursus pas sinds enkele jaren gegeven wordt, kan het zo zijn dat de opgeleiden het geleerde nieuwe principe van het kijken naar gelijkwaardige interactie nog aan het automatiseren en verfijnen zijn. Omdat de EBL-opleiding een geheel nieuw licht schijnt op de visie over cliënt en begeleider (nl: gelijkwaardige wederkerigheid, cliënt en begeleider hebben een evenwichtige rol in het interactieproces), moeten de studenten opeens een geheel andere focus gaan ontwikkelen. De EBL-opgeleide deelnemers waren bijna allemaal werkzaam binnen 'Hulp aan Huis' te Boxtel. Deze afdeling concentreert zich vooral op het begeleiden van ouders/verzorgers van kinderen met een lichte verstandelijke beperking en gedragsproblemen. Vaak zijn deze begeleiders gewend om zich in hun observaties te focussen op het gedrag van de opvoeder van het kind. Bij de EBL-opleiding worden studenten uitgedaagd om de focus op zowel de cliënt als de begeleider meer uit te balanceren. Om de focus nu ook richting de cliënt te leggen, zou er een effect van 'overlearning' plaats kunnen vinden (Ebbinghaus, 1913). Dit houdt in dat, om het focussen op de cliënt te kunnen automatiseren, er een 'overactiveren' of 'doorslaan' in het te leren gebied plaatsvindt, hetgeen na verloop van tijd weer afneemt tot een 'normaal' niveau. Dit zou de reden kunnen zijn waarom EBL-opgeleiden meer over de cliënt praten dan niet EBL-opgeleiden. Om deze veronderstelling verder te kunnen onderzoeken is er op langere termijn onderzoek gewenst waarin het aantal jaren ervaring met EBL meegenomen wordt in het onderzoek. Wanneer de hypothese van overlearning klopt, zouden de ervareneren EBL-opgeleiden meer in balans over de cliënt en de begeleider spreken dan niet minder ervaren EBL-opgeleiden.

De tweede categorie betrof de 'relatie-interactie'-uitspraken. Uit de vergelijking tussen groep (EBL-opgeleid vs. niet EBL-opgeleid) en uitspraak (relatie-uitspraak vs. Interactie-uitspraak) kwam naar voren dat de gemiddelden van uitspraak relatie verschilden van de gemiddelden van uitspraak interactie. Er is tevens gebleken dat er significant meer relatie-uitspraken werden gedaan dan interactie-uitspraken. Daarbij was er ook geen verschil te vinden tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden wat betreft de proportie relatie-uitspraken. Echter, EBL-opgeleiden deden significant meer interactie-uitspraken dan niet EBL-opgeleiden. Tevens doen de meeste EBL-opgeleiden meer uitspraken over interacties dan over relaties, terwijl niet EBL-opgeleiden meer relatie-uitspraken dan interactie-uitspraken doen. EBL draagt uit dat interactieprocessen een belangrijke rol spelen binnen haar praktijk, en gebleken is nu

ook dat EBL-opgeleiden de vaardigheid van het waarnemen van interactieprocessen blijken te bezitten. Dit betekent echter niet dat niet EBL-opgeleiden deze vaardigheid niet zouden kunnen bezitten. Dit onderzoek heeft de focus gelegd op het verbale uiten van de waarneming. De mogelijkheid bestaat dat niet EBL-opgeleiden de interactiepatronen wel kunnen waarnemen, maar er niet of minder over spreken. Er kan wel een eenduidige conclusie getrokken worden wat betreft het verbaliseren van interactie-processen: EBL-opgeleiden bezitten een grotere vaardigheid in het onder woorden brengen van interactieprocessen dan niet EBL-opgeleiden. De resultaten van de lexicaal semantische analyse duiden er in ieder geval op dat EBL-opgeleiden daadwerkelijk meer interactieprocessen benoemen. Echter, om erachter te komen of EBL-opgeleiden daadwerkelijk meer interactie waarnemen, is er meer onderzoek vereist. Deze studie heeft enkel de verschillen tussen proporties uitspraken onderzocht. Inhoudelijk onderzoek over de waarneming van interactie zou meer uitsluitsel kunnen geven.

De laatste categorie bestond uit 'ik'-uitspraken. Bij onderzoek naar het verschil tussen overtuigende en feitelijke 'ik'-uitspraken is opvallend dat de verwachting dat EBL-opgeleiden meer feitelijke 'ik'-uitspraken zouden doen dan niet EBL-opgeleiden, niet juist blijkt te zijn: EBL-opgeleiden deden niet meer feitelijke 'ik'-uitspraken dan niet EBL-opgeleiden. Er was echter wel een verschil tussen de proportie overtuigende 'ik'-uitspraken en feitelijke 'ik'-uitspraken. EBL-opgeleiden hanteren meer feitelijke 'ik'-uitspraken dan overtuigende 'ik'-uitspraken. Dit verschil blijkt niet aanwezig te zijn bij niet EBL-opgeleiden. Sommige niet EBL-opgeleiden doen meer overtuigende 'ik'-uitspraken, terwijl anderen juist meer feitelijke 'ik'-uitspraken doen. Door hun gebruik van meer feitelijke 'ik'-uitspraken dan overtuigende 'ik'-uitspraken, laten EBL-opgeleiden in ieder geval zien dat ze het onderdeel van EBL waardevrij oordelen meer in de praktijk tot uiting laten komen dan niet EBL-opgeleiden. Echter, omdat er wat 'ik'-uitspraken betreft geen significant verschil was tussen de EBL-opgeleiden en de niet EBL-opgeleiden, dient deze conclusie met enige voorzichtigheid getrokken te worden. Met hun 'Theory of Planned Behavior' stellen Gollwitzer, Hoagwood, Jaccard, Jensen, Oettingen, Pappadopulos en Perkins (2007) dat houdingen van behandelaars over de waarde van het gedrag van de cliënt samenhangt met het daadwerkelijke gedrag van de cliënt. Er zal meer onderzoek moeten komen naar de implementatie van het waardevrij oordelen van de EBL-therapeuten in de praktijk. Duidelijk is wel dat er minder kans is op (negatieve) beïnvloeding van het gedrag van de cliënt door therapeuten die EBL-opgeleid zijn dan therapeuten die niet EBL-opgeleid zijn.

De derde onderzoeksvraag had als doel om een eventuele samenhang tussen de

diverse peilers te meten: *is er samenhang te vinden tussen diverse peilers voor de beoordelings- en observatiewijzen? Met andere woorden: Wanneer men hoog scoort op een bepaalde peiler, scoort men dan ook hoog op een andere peiler?* De belangrijkste uitkomst van deze analyse is dat er samenhang is tussen het doen van interactie-uitspraken en de EBL-opgeleiden. De aanname dat EBL-opgeleiden meer interactie-uitspraken doen dan niet EBL-opgeleiden, wordt hiermee versterkt. Er is tevens samenhang tussen EBL-opgeleiden en het doen van 'cliënt'-uitspraken en het hanteren van EBL-woorden. Ook is er samenhang tussen de peilers 'cliënt'-uitspraken en interactie-uitspraken, 'cliënt'-uitspraken en EBL-woorden en tussen interactie-uitspraken en EBL-woorden. Deze laatste bevinding draagt eraan bij dat de hypothese dat EBL-opgeleiden meer interactie-uitspraken doen dan niet EBL-opgeleiden voorlopig niet verworpen hoeft te worden. Opvallend is dat er geen samenhang is gevonden tussen EBL en 'begeleider'-uitspraken, maar wel tussen EBL en 'cliënt'-uitspraken. Deze bevinding congrueert met de bevinding dat EBL-opgeleiden significant meer 'cliënt'-uitspraken doen dan niet EBL-opgeleiden. Ook valt het op dat 'relatie'-uitspraken correleren met overtuigende en feitelijke 'ik'-uitspraken. De verwachting was dat interactie-uitspraken juist zouden samenhangen met feitelijke 'ik'-uitspraken. Echter, deze bevinding sterkt het feit dat deze relatie in de eerdere analyses niet werd gevonden. Een laatste opvallende conclusie is dat de verwachte samenhang tussen 'interactie'-uitspraken en feitelijke 'ik'-uitspraken uitblijft, terwijl 'relatie'-uitspraken negatief correleren met feitelijke 'ik'-uitspraken. Hoe meer iemand uitspraken over relatie doet, hoe minder deze persoon feitelijke 'ik'-uitspraken doet. Deze bevinding kan het vermoeden dat 'interactie'-uitspraken samengaan met feitelijke 'ik'-uitspraken weliswaar niet bevestigen, maar er lijkt wel sprake te zijn van een licht effect wanneer we de negatieve samenhang van relatie-uitspraken en feitelijke 'ik'-uitspraken in gedachte houden: Hoe minder 'relatie'-uitspraken, hoe meer feitelijke 'ik'-uitspraken. Blijkbaar hebben 'relatie'-uitspraken een minder goed effect op feitelijke 'ik'-uitspraken dan interactie-uitspraken.

Bovenstaande bevinding brengt ons tevens bij de vierde en laatste onderzoeksvraag: *hanteren de EBL-opgeleiden de specifieke taal van de methodiek significant meer dan de niet EBL-opgeleiden? Met andere woorden: Komt het vakjargon van de EBL-methodiek in de praktijk van het verbaliseren tot uiting?* Het blijkt dat EBL-opgeleiden significant meer in het EBL vakjargon spreken dan de niet EBL-opgeleiden en dat er een zeer hoge samenhang is tussen 'interactie'-uitspraken en EBL-woord. De onderzoeksresultaten dat de peiler interactie sterk samenhangt met het EBL vakjargon versterkt de bevinding dat EBL-opgeleiden meer interactie benoemen dan niet EBL-opgeleiden. Omdat het waarnemen van en het spreken over interactieprocessen een

basaal onderdeel van EBL is, kan deze bevinding voor de therapie als zeer succesvol gezien worden. De verwachting was dat er een leereffect heeft plaatsgevonden na het volgen van de opleiding. Verrassend is dit resultaat dus niet en de conclusie is eenvoudig: Het specifieke vakjargon van de EBL-methodiek lijkt een waardevolle eigenschap te bezitten, namelijk het vermogen om interactieprocessen uit te drukken. Er bleek zelfs een zeer hoge samenhang tussen 'interactie'-uitspraak en EBL-woord te zijn. Dit pleit weer voor de veronderstelling dat interactieprocessen een unieke en basale rol spelen binnen de EBL-methodiek.

Helaas zijn er nog weinig professionals op de hoogte van het bestaan van de EBL-methodiek en omdat er nog geen evidence-based onderzoek heeft plaatsgevonden, is het niet makkelijk om de methodiek op de kaart te zetten. Toch blijkt mede uit dit onderzoek dat de methodiek een aantal sterke punten bezit, welke een positieve uitwerking in de toekomst kunnen hebben. Zoals eerder vermeld is de mogelijkheid tot het waarnemen van interactie een belangrijke peiler binnen de EBL-therapie. De bevinding dat EBL-opgeleiden meer interactie-uitspraken doen, duidt erop dat de onderliggende basistheorie, namelijk de dynamische systeem theorie, in de praktische uitwerking tot zijn recht komt. Deels middels deze interactiepeiler kan geconcludeerd worden dat EBL-opgeleiden meer gelijkwaardige wederzijdse beïnvloeding waarnemen dan niet EBL-opgeleiden. Hiermee onderscheidt EBL zich van andere technieken. Deze conclusie dient echter met enige voorzichtigheid te worden getrokken om het hier een beperkte studie betreft waarbij weinig deelnemers betrokken waren. Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar de vraag of het waarnemen van interactie (zoals hierboven beschreven) door therapeuten de uitkomst van de therapie beïnvloedt. Anderson, Lambert, Ogles, Patterson en Vermeersch (2009) concluderen echter dat de interpersoonlijke vaardigheden van therapeuten invloed hebben op een positieve uitkomst van de therapie. Dit gegeven biedt de EBL-techniek perspectief voor de toekomst. Vervolgonderzoeken zullen nodig zijn om de invloed van de waarneming van interactie op de uitkomst van de therapie te meten. Marinussen (2009) heeft geconcludeerd dat de mate waarin een behandelaar zonder EBL-scholing interactieprocessen waarneemt, niet afhankelijk is van iemands ervaring en affiniteit met interventies waarin interactie een belangrijke rol speelt. Hij geeft in zijn onderzoek de suggestie dat een vergelijking tussen EBL-opgeleiden en niet EBL-opgeleiden wellicht een andere conclusie kan opleveren. In dit onderzoek blijkt inderdaad dat het beoogde verschil van waarneming van interactieprocessen aanwezig is doordat EBL-opgeleiden meer 'interactie'-uitspraken doen dan niet EBL-opgeleiden. Een andere positieve bevinding is dat Herman (1998) in zijn onderzoek heeft geconcludeerd dat een goede

match tussen therapeut en cliënt een significant verschil kan maken in het leerproces van de cliënt. Een goede match draagt eraan bij dat de cliënt sneller nieuwe stappen kan zetten en het geleerde makkelijker kan generaliseren. Eerder werd duidelijk dat een belangrijk basisprincipe van EBL is dat er een goede match is tussen cliënt en therapeut. Het feit dat er in het verleden zoveel successen zijn geboekt, is deels een gevolg van deze goede match tussen therapeut en cliënt.

Gollwitzer et al. (2007) stellen dat er een discrepantie is tussen evidence-based behandelingen en de uitvoering van de behandelingen zoals deze daadwerkelijk plaatsvinden. Veel behandelaars gebruiken in de praktijk diverse onderdelen van diverse behandelingen, waardoor er een eclecticische behandelvorm ontstaat. Onderzoek heeft uitgewezen dat empirisch onderzochte behandelvormen gemiddeld een positievere uitkomst van de therapie bieden dan deze eclecticische behandelvormen (Hawley, Janssen-Doss & Weisz, 2006). EBL lijkt een goede vorm van een eenduidige behandelmethodiek. Er zijn vele casestudies uitgevoerd, die er bijna allemaal op wijzen dat de techniek zeer succesvol genoemd kan worden. Echter, omdat de methodiek nog maar binnen enkele instellingen wordt toegepast, is er over de wijze van inzetten van de EBL-techniek tevens wetenschappelijk onderzoek nodig.

De bevindingen dat de match tussen cliënt en therapeut en dat minder eclecticische behandelvormen voor een positiever therapie-resultaat zorgen, lijken voor het hanteren van de therapie te pleiten. Echter, er zijn enkele beperkingen die nog niet geheel opgelost zijn. Het eerder genoemde ontbreken van evidence-based onderzoek is een gemis voor de waardering van de therapie. Tevens zijn er in de praktijk maar weinig leefgroepen die mogelijkheid hebben tot het implementeren van de EBL-therapie. Zowel de training als de uitvoering kan zeer arbeidsintensief zijn, en wanneer een behandelaar niet volleerd is, kan de uitwerking van de therapie niet volledig tot zijn recht komen. Doordat er relatief nog weinig bekend is over de techniek, staat niet iedere therapeut open voor het implementeren van deze techniek in zijn of haar werkveld. Koreman (2008) veronderstelt bijvoorbeeld dat het vakjargon van EBL voor velen nog een poëtisch karakter heeft en daardoor minder toegankelijk is. Volgens haar zal het jargon beter te begrijpen moeten worden, waardoor de transfer naar de hulpverleningspraktijk vereenvoudigd wordt. De theoretische achtergrond en praktische uitwerking van EBL lijken hierdoor soms ver van de beleefwereld van de behandelaar te staan. Shirk (2004) geeft aan dat de individuele attitudes van de therapeut in het leerproces dienen te worden meegenomen in het aanleren van een methodiek. Rekening houdend met de individuele visie van de leerling kan de methodiek gemakkelijker geïmplementeerd worden. Casper (2007) schrijft hierover dat bij het aanleren van nieuwe standpunten er

in een leerproces rekening moet worden gehouden dat de implementatie het best werkt als de nieuwe standpunten worden gelinkt aan reeds bestaande standpunten van de therapeut. Voor de implementaties van de methodiek bieden deze bevindingen perspectief voor de toekomst.

Al met al komt naar voren dat er met EBL in therapieland een succesvolle nieuwe weg ingeslagen kan worden wat de standpunten betreft over de cliënt-behandelaar relatie. Deze methodiek werpt een geheel nieuw licht op de wijze waarop de relatie tussen cliënt en behandelaar gezien wordt en hoe cliënt en behandelaar gematcht dienen te worden. Er wordt momenteel hard gewerkt om de methodiek begrijpbaarder te maken voor een groter publiek. In de nabije toekomst zal er een theorieboek verschijnen over EBL (Rutten-Saris, Heijligers & Bosman, 2010). Dit boek beoogt EBL te beschrijven aan de hand van het uitgangspunt van Casper (2007). Namelijk, door een brug te slaan tussen reeds algemeen geaccepteerde therapiemethoden en de relatief onbekende EBL-methodiek. Er is echter al veel terrein gewonnen, want casestudies wijzen uit dat het een zeer succesvolle therapievorm is. Toch is er meer evidence-based onderzoek nodig om de therapie op de kaart te zetten. Uit bovenstaande conclusies blijkt dat men kan spreken van een positieve predispositie voor toekomstige bevindingen: de basisprincipes van de EBL-methodiek komen in andere onderzoeken als zeer positief en effectief naar voren. Wanneer er ook uit evidenced-based onderzoek blijkt dat EBL effectief is, zal de bereidheid tot verdere implementatie binnen de zorgsector vergroot worden.

5. Referenties

- Anderson, T., Lambert, M.J., Ogles, B.M., Patterson, C.L. & Vermeersch, D.A. (2009). Therapists effects: facilitative interpersonal skills as a predictor of therapist succes. *Journal of Clinical Psychology*, 65, 755-768.
- Bosman, A.M.T. (2008). *Pedagogische Wetenschap. Koorddansen tussen kunst en kunde*. Inaugurele rede. Hilversum: Uitgeverij Eenmalig.
- Casper, E.S., (2007). The theory of planned behavior applied to continuing education for mental health professionals. *Psychiatric Services*, 58, 1324-1329.
- Crits-Christoph, P. & Mintz, J. (1991). Implications of therapist effects for the design and analysis of comparative studies of psychotherapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 20-26.
- Ebbinghaus, H. (1913). *A contribution to experimental psychology*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Gollwitzer, P., Hoagwood, K.E., Jaccard, J., Jensen, P.S., Oettingen, G., Pappadopulos, E. & Perkins, M.B. (2007). Applying theory-driven approaches to understanding and modifying clinicians' behavior: What do we know? *Psychiatric Services*, 58, 342-348.
- Hanna, F.J. (2002). *Therapy with difficult clients: using the precursors model to awaken change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Hawley, K.M., Jenssen-Doss, A. & Weisz, J.R. (2006). Evidence-based youth psychotherapies versus usual clinical care: A meta-analysis of direct comparisons. *The American Psychologist*, 61, 671-689.
- Herman, S.M. (1998). The relationship between therapist-client modality similarity and psychotherapy outcome. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 7, 56-64.
- Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. London: Saga
- Koreman, F. (2008). *Luctor et emergo... Theoretisch onderzoek over Applied Behavior Analysis en Emerging Body Language*. Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Lietaer, G., Van Praag, Ph.H., & Swildens, J.C.A.G. (1984). *Client-centered psychotherapie in beweging: naar een procesgerichte benadering*. Amersfoort: Acco-Amersfoort.
- Marinussen, R. (2009). *De perceptie van relatie en interactie bij twee gedragsinterventiemethoden ABA en EBL*. Masterscriptie Radboud Universiteit Nijmegen.

- Mearns, D., Thorne, B. (2000). *Person centered therapy today: New frontiers in theory and practice*. London: SAGE Publications Inc.
- Padula, L. & Arbib, M A. (1974) *System theory*. Philadelphia: Saunders.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes*. New York: Oxford University Press.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Rogers, C. (1951) *Client Centered Therapy, its current practice, implications and theory*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rutten-Saris, M. (1990). *Basisboek Lichaamstaal*. Assen: Van Gorcum.
- Rutten-Saris, M. (2001). Leren als een baby. In C. Schweizer (Ed.), *In beeld. Doelgerichte behandelmethoden voor beeldend therapeuten* (pp. 103-146). Utrecht: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Shirk, S.R. (2004). Dissemination of youth EST's: Ready for prime time? *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 308-312.
- Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Threvarthen, C. & Aitken, K.J. (2001). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Annual Research Review. The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 42, 3-48.
- Verhofstadt-Denève, L., Vyt, A. & Van Geert, P. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlagen

Bijlage A: Profielschets deelnemers

Deelnemer	Sexe	Leeftijd	Opleidingen	Cursussen	Jaren werkzaam
1	Vrouw	32	Sociaal Pedagogische Hulpverlening	Emerging Body Language Intensieve Ambulante Gezinsbegeleiding	5 jaar
2	Vrouw	31	sociaal pedagogische hulpverlening pedagogiek master pedagogiek	Emerging Body Language Neurolinguïstisch programmeren IHV	8 jaar
3	Man	34	Sociaal pedagogische hulpverlening	Omgaan met dreigend en destructief gedrag ADA	- (ongeveer 8 jaar?)
4	Vrouw	47	Sociale Academie	Emerging Body Language Video-analyse PBG	28 jaar
5	Vrouw	27	Sociaal pedagogische hulpverlening Master pedagogiek	IHV Neurolinguïstisch programmeren	8 jaar
6	Man	50	HBO Inrichtingswerk	Emerging Body Language DDG Families First Teamcoaching	26 jaar

7	Vrouw	27	MBO activiteitenbegeleider Sociaal Pedagogische Hulpverlening	Case manager Verstandelijk gehandicaptenzorg Coaching on the job Basiscursus autisme	10 jaar
8	Vrouw	25	Sociaal Pedagogisch Werk Sociaal Pedagogische Hulpverlening	Emerging Body Language (niet geheel afgerond)	3 jaar
9	Man	28	Sociaal Pedagogisch Werk Sociaal Pedagogische Hulpverlening		2 jaar (daarvoor 7 jaar kinderopvang)
10	Vrouw	49	onbekend	Emerging Body Language	Onbekend?.
11	Man	30	Sociaal Pedagogische Hulpverlening	DDG BHV Cursus Borderline	8 jaar
12	Vrouw	30	Sociaal Pedagogisch werk	DDG Poolmethodiek Basiscursus ADHD en autisme Oplossingsgericht denken	5 jaar
13	Vrouw	34	HBO-J (voorganger van Sociaal Pedagogische Hulpverlening)	DDG Diverse cursussen gericht op lvg- jeugd	20 jaar

Bijlage B: Weergave Casus

GL= Groepsleidster

CL= cliënt

Bij de start van het videofragment staan de groepsleidster en kind tegenover elkaar. Er staat een lange, smalle tafel tussen hen in. Het kind speelt tijdens het gesprek steeds met een soort balletje wat ze in haar handen heeft.

GL: Je geeft je vader de schuld van iets van wat hij niet gedaan heeft.

CL: Nou en, mijn vader vindt het toch leuk.

GL: Dat is ook niet iets om een grapje over te maken, het is wel jouw vader.

CL: Ja, nou en, als het mijn vader is, maar ik was gewoon even boos.

GL: *(Groepsleidster en meisje maken goed en herhaaldelijk oogcontact)*Nou? Nou en? En ga je dan leugens vertellen over je vader?

CL: Nou en? Dan mag ik toch weten wanneer ik het wil?

GL: Wat nou en? Nee, dat mag jij niet.

CL: Jawel! Jawel, het is mijn leven.

GL: Nee, dat mag jij niet. Kinderen mogen niet liegen.

CL: Mag wel.

GL: Nee, dat mag niet.

CL: Jawel, het is mijn huid en mijn leven.

GL: En nou heb jij je vaders leven ook bepaald.

C: Echt niet.

G: En van jouw hele familie. Jouw vader heeft in de gevangenis gezeten voor jou.

C: Mijn vader vond het toch goed!

G: Het gaat niet of dat hij het goed vindt. Je vader heeft er toch ook heel veel verdriet van?

C: Nee, hij had er alleen verdriet van dat ik hier zit.

G: Hij heeft er ook verdriet van van wat er gebeurd is en dat hij in de gevangenis heeft gezeten, dat al zijn spullen zijn afgepakt.

C: Hij heeft er helemaal geen verdriet van, niet.

G: Heeft hij me net zitten vertellen.

C: Niet, al zijn spullen zijn helemaal niet afgepakt, hij heeft nog steeds zijn eigen spullen.

G: Je steekt nou wel heel erg je hoofd in het zand meisje. Je vader heeft het net allemaal zitten vertellen dat hij daar zo een verdriet over had.

C: (*meisje wijst naar grond*)Nee, hier zit geen zand, hier zit geen zand. Dus dan kan ik het ook niet doen.

G: Ik zou maar een beetje inbinden als ik jou was.

C: Nee

G: Ja, wel

C: Nee

G: Wel

C: Nee

G: Want?

C: Want want?

G: Heb jij een reden om zo tekeer te gaan?Ik vertel jou nou iets, ik confronteer jou met iets wat jij gedaan hebt en wat gevolgen heeft voor de rest van de wereld.

C: Nou en? Nou en?

G: (*Groepsleidster wijst bij bijna elk woord beschuldigend en fel met haar vinger naar het meisje*) Ja precies nou en. Jij doet iets, dus dan zijn er ook gevolgen aan. En dan moet je niet klagen dat je hier zit, want dat is een gevolg van wat jij hebt gedaan.

C: Nou en ik, ik heb geloofd dat ik niet met jongens mag spelen, dan wil ik hier gewoon weg.

G: Ja dan heb je pech want dat kan niet.

C: Dat kan wel, mijn vader kan me hier gewoon zo uit komen halen. (*Meisje maakt een felle wijsbeweging naar buiten toe*)

G: Nee, dat mag niet meisje, dan is jouw vader strafbaar

C: Nee, het is mijn vaders leven en mijn vader bepaalt waar ik naartoe ga.

Groepsleidster buigt zich nu naar voren toe, richting het meisje en kijkt haar strak aan. Het blijft een paar seconden stil voordat ze weer verder spreekt.

G: Dat bepaalt jouw vader niet.

C: Mijn vader bepaalt alles over mij

G: Nee

C: Nou ik luister gewoon niet, klaar

G: Goed, dan ga jij maar even op een stoel zitten aan de tafel

C: Nee

B: Ga maar even zitten

C: Nee

B:Ik tel tot drie en anders ga ik jou even op een stoel neerzetten, hup

Het meisje loopt tijdens de volgende woorden naar de stoel toe en gaat zitten. Ze blijft daar gedurende de rest van het videofragment ook zitten.

C: Anders ga ik jou even op een stoel neerzetten.....fuck you, lelijke aap die je bent

B: Jij mag zo...

C: Kankerhoer. Lelijke kankeraap. Moet je kijken met je lelijke ogen die naar boven gaan. Lelijke kankerhoer die je bent. En je bepaalt niks over mijn vader. Je gaat niet zo praten over mijn vader. Mijn vader!

B: Dan mag jij wel eens wat meer respect hebben voor je vader als je zo tegen....dat soort dingen gaat zeggen die niet kloppen.

C: Nou en!

B: Het is jouw vader.

C: Je houdt je mond over

B: En daar zou jij wat meer respect voor moeten hebben

C: Nee!

B: Ik wil nu even niets meer...

C: BLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLABLA

Bijlage C

Interview naar aanleiding van het videofragment

1. *Wat is uw eerste indruk/gevoel na het zien van deze beelden? (In woorden uitdrukken)*
2. *Hoe ziet u de sfeer in de film?*
3. *Wat vond u van de houding van het kind ten opzichte van de groepsleidster?*
4. *Wat vond u van de houding van de groepsleidster ten opzichte van het kind?*
5. *Zou u zich kunnen voorstellen hoe de groepsleidster zich voelt?*
6. *Zou u zich kunnen voorstellen hoe het kind zich voelt?*
7. *Wat was de verhouding tussen de twee mensen?*
8. *Sloot het gehanteerde taalniveau aan bij beide mensen?*
9. *Wat is u opgevallen aan de lichaamshoudingen van beide mensen?*
10. *Kunt u zich een beeld vormen van de problematiek die er bij dit kind zou kunnen spelen?*
11. *Hoe zou u, als u in de plaats van groepsleidster zou staan, hebben gereageerd?*
12. *Hoe zou deze situatie op een andere wijze kunnen hebben plaatsgevonden?*
13. *Wat voor vragen roept deze situatie bij u op?*
14. *Heeft u nog meer opmerkingen/ideeën na het zien van deze beelden?*

Screeningslijst

- *Hoeveel jaar bent u werkzaam als orthopedagoog/psycholoog, groepsopvoeder en overig?*
- *Welke vooropleiding(en) heeft u genoten en waar heeft u deze genoten? Welke relevante aanvullende cursussen heeft u gevolgd?*
- *Hoe vaak maakt u in uw onderzoeken gebruik van observaties? Maakt u ook regelmatig gebruik van videobeelden?*

BijlageD: Clauses

In de traditionele grammatica wordt een clause als een groep van woorden die bestaat uit een onderwerp en een werkwoord gezien.

Er kan grofweg de indeling tussen 'main clauses' en 'subordinate clauses' gemaakt worden (Hartmann & Stork, 1972, pp 37, 136 & 224). Een main clause is een clause die zelfstandig kan functioneren en niet afhankelijk is van een andere clause wat betreft de betekenis van de frase of zin. Een subordinate clause is een clause die afhankelijk is van een andere clause om tot volle betekenis te kunnen komen.

Een voorbeeld kan zijn; *Ik ga weg, omdat ik het hier niet naar mijn zin heb*. Het zinsdeel: *Ik ga weg* kan benoemd worden als een main clause. *Omdat ik het hier niet naar mijn zin heb*, wordt gezien als een subordinate clause.

Bij het antwoord op de zin: *Wanneer ga je weg? Nu*, wordt het woord *nu* betiteld als een 'clause equivalent'. Het desbetreffende woord of frase functioneert als clause, maar bezit niet direct alle eigenschappen behorend bij een clause.

In dit onderzoek is de bovenstaande definitie gebruikt om de clause-indeling te maken. Equivalent clauses worden ook gebruikt, maar niet bij woorden als: ja, en uuhm; woorden die geen inhoudelijke betekenis geven aan het antwoord van de vraag. Deze woorden zijn samengetrokken met de aangrenzende volwaardige clauses.

Nadat alle teksten in clauses ingedeeld waren, zijn de clauses ingedeeld in bovenbeschreven factoren. Het betreft hier een indeling in: cliënt-begeleider opmerkingen, relatie-interactie opmerkingen, 'ik'-uitspraken en een EBL-sigtaalwoorden analyse.

