

Spelend leren aan elkaar, de kracht van de beurt. Het effect van begeleiding met Emerging Body Language in groepsverband op het ontwikkelen van beurtwisseling.

Eva A. Verwoolde

Radboud Universiteit Nijmegen

Notitie van de Auteur

Eva A. Verwoolde, Radboud Universiteit Nijmegen, januari 2014.

Eva Verwoolde (0850640) heeft onderzoek gedaan in kader van haar masterscriptie van de studie Pedagogische Wetenschappen, richting Orthopedagogiek Gezin en Gedrag. Onder begeleiding van: Prof. Dr. A.M.T. Bosman, in samenwerking met: R.J. Radstaak, Msc & S.J. van Veen-Graafstal, Msc.

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek was om de ontwikkeling van de interactiebeweging ‘beurtwisselen’ te onderzoeken. Gedurende negen maanden zijn drie cliënten, tussen de 9 en 12 jaar oud en hun begeleider van de naschoolse dagbehandelingsgroep waar zij onder begeleiding waren, gevolgd. Er werd verkend of de cliënten, een nieuwe, door de begeleider in verschillende vormen van samenspel aangeboden, interactiebeweging vanuit zichzelf in konden gaan zetten. Om de interactiebeweging ‘beurtwisselen’ te onderzoeken is de gesproken taal van de participanten onderzocht. Uit de resultaten blijkt geen lineair verband tussen het verloop van de interventie en vaker alleen aan het woord zijn. De resultaten zijn bediscussieerd en er zijn suggesties gedaan voor toekomstig onderzoek.

Kernwoorden: Synchronie, Beurtwisselen, Interactie

Spelend leren aan elkaar, de kracht van de beurt. Het effect van begeleiding met Emerging Body Language in groepsverband op het ontwikkelen van beurtwisseling.

Mensen interacteren gedurende hun hele leven door middel van allerlei sociale interacties (Homans (1950) in Remmerswaal, 2006). Sociale interactie is de manier waarop een mens omgaat met een ander mens (Aarts & Riksen-Walraven, 2010). Interactie bestaat uit bewegingen die een persoon met zijn lichaam en in taal maakt wanneer hij in relatie is, in contact staat, met een andere persoon. Een uitwisseling van interactiebewegingen door personen vormt een sociale interactie (Homans (1950) in Remmerswaal, 2006). Door herhaalde interacties wordt een interactiepatroon opgebouwd tussen betrokken personen waaruit verwachtingen ontstaan (Aarts & Riksen-Walraven, 2010). De structuur van dit opgebouwde patroon wordt als passend of minder passend beschouwd in een gegeven situatie. Zo is hard schreeuwen in de trein minder passend, terwijl dit bij het verkopen van fruit op de markt wel degelijk passend is. Passend kunnen interacteren in een gegeven situatie is van maatschappelijk belang. Om deel te kunnen nemen aan een passende of adequate interactie zijn bepaalde interactiebewegingen en vaardigheden waaruit een structuur ontstaat nodig. Deze interactiebewegingen leert een kind al in interactie met zijn of haar moeder (Harrist & Waugh, 2002; Condon & Sander, 1974) en later in interactie met broers en zussen, vrienden (Wentzel & Looney in Grusec, 2007) en andere personen in de omgeving. Op het moment dat een kind een interactiebeweging in relatie met een ander geleerd heeft, kan dit kind de betreffende interactiebeweging na verloop van tijd, als de beweging eigen gemaakt is, vanuit zichzelf inzetten.

Synchronie

Om tot adequate interactie te komen is het van belang dat de interactiepartners beschikken over het vermogen tot in synchronie zijn. Condon en Sander (1974) laten met hun onderzoek zien dat synchronie waar te nemen is bij pasgeborenen: de baby's bewegen op het ritme van de spraak van de ouder. Als de ouder spreekt beweegt de pasgeborene in precieze en doorgaande synchronie met de veranderende beweging van de volwassene. Kendon (1970) en Teger (2007) ondersteunen dit onderzoek van Condon en Sander (1974). Harrist en Waugh (2002) hebben onderzoek gedaan naar synchronie in dyades. Zij noemen een aantal aspecten waar naar gekeken kan worden om te bepalen of interacties tussen opvoeder en kind synchroon zijn. Ten eerste moeten zowel opvoeders als het kind momenten delen waarop ze aandacht aan elkaar besteden; er moeten momenten zijn waarop er een gezamenlijke richting

is in aandacht. Ten tweede moeten ze het tempo van de activiteit in interactie op elkaar afstemmen. Tenslotte moeten de interacties in enige mate voorspelbaar zijn.

Zowel de moeder als haar kind hebben een aangeboren vermogen om een gezamenlijk ritme te creëren (Condon & Sander, 1974). De baby herkent het ritme van de moeder en beweegt hierop mee. De moeder herkent het ritme van de baby en beweegt hierop mee. Een moeder is, naast het meebewegen op het ritme van haar baby, ook in staat om hier structuur in aan te brengen (Field, 2012). Dit kan een baby nog niet. Door het creëren van een gezamenlijk ritme, waarbij de moeder meebeweegt op het ritme van haar kind, ontstaat er synchronie in de sociale interactie tussen moeder en kind. De moeder beweegt gelijktijdig, in hetzelfde ritme, met haar baby (Harrist & Waugh, 2002): de moeder stemt haar bewegingen af op het ritme van de bewegingen van de baby en beweegt vervolgens weer in haar eigen ritme.

Bij pasgeborenen komt, doordat het kind nog niet alle vaardigheden beheerst om initiatief te nemen en structuur aan te brengen in de interactie, veel van de synchronie in de interacties op initiatief van de ouders (Field, 2012). De baby is als het ware ‘overgeleverd’ aan de bewegingen om zich heen. De moeder is in staat structuur aan te brengen, de baby te volgen en een ritme aan te brengen van wel en niet in synchronie zijn. Bij het geven van borstvoeding is bijvoorbeeld goed te zien hoe er synchronie in bewegingen tussen moeder en kind ontstaat. Borstvoeding is een veelvuldig terugkerende activiteit tussen moeder en pasgeborene. Tijdens het geven van borstvoeding geeft de pasgeborene aan wanneer het wil drinken. Tijdens het geven van borstvoeding praat de moeder in de pauze van het drinken van de baby (Fogel & Thelen, 1987). Door dit initiatief vanuit de moeder ontstaat een patroon: de baby verwacht dat de moeder gaat praten zodra het stopt met drinken en de moeder aankijkt. Bij een baby van slechts twee weken oud worden veranderingen in interactiegedrag zichtbaar. Een twee weken oude baby stemt op zijn moeder en zichzelf af door het hoofd weg te draaien en het vervolgens weer terug te draaien naar de moeder (Fogel & Thelen, 1987). Dit wegdraaien is een vorm van uit synchronie gaan en afstemmen op zichzelf. Het terugdraaien van het hoofd is een vorm van initiatief nemen tot in synchronie zijn met de moeder. Tijdens sociale interactie hebben zowel moeder als kind invloed op het in en uit synchronie gaan (Fogel & Thelen, 1987; Feldman, 2012) en dit al vanaf de eerste levensmaand. Wanneer een moeder enkel in synchronie wil zijn en haar baby geen pauze en gelegenheid tot afstemmen op zichzelf geeft, ontstaat symbiose. Symbiose is een gevoel van zich een voelen met een ander (Sucaet, 2009).

Tussen moeder en pasgeborene is voortdurend sociale interactie gaande vanuit de opvoeder (voeden, knuffelen, wiegen, praten/zingen, etc.) en vanuit het kind (drinken, kijken,

staren, lachen, huilen, etc.) (Stern, 1985). De moeder volgt in eerste instantie het ritme van haar baby om hier vervolgens een structuur in aan te brengen dat past binnen het gezinsleven; overdag wakker en 's nachts slapen. De moeder brengt ritme aan door haar gedrag af te stemmen op de emotionele staat van het kind (Feldman, 2012). Dit doet ze door herhaling van vaste of regelmatige eenheden. Ze volgt het eet- en slaapritme van haar baby: voedt als het kind honger heeft, verschoont als het kind ontlasting heeft en troost als het kind huilt. Vanuit deze interactie leren kinderen, in relatie met hun moeder, een structuuropbouw van interacteren. Deze structuur kunnen kinderen, op latere leeftijd, vanuit zichzelf, in andere situaties gaan inzetten.

Uit bovenstaande voorbeelden van borstvoeding en spraak, blijkt dat moeder en kind in staat zijn om hun bewegingen met grote precisie te synchroniseren. Dit heeft 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 interactiegedrag bij anderen te ontlokken (Jennekens, 2009). Zowel het spreken als de lichaamstaal van opvoeders wordt, tijdens activiteiten met hun kind, gekarakteriseerd door thema's of ritmisch herhalende patronen, waarop gevarieerd wordt (Feldman, 2012; Stern (1985) in Bosman, 2010). Stern (1985, in Bosman, 2010) betoogt dat door de moeder ingezette patronen belangrijk zijn om herkenning bij de baby te bewerkstelligen, terwijl variatie noodzakelijk is om de belangstelling van de baby te behouden.

Beurtwisselen

In het ritmisch patroon van borstvoeding waarin de moeder zwijgt als de baby drinkt en andersom, is een structuur van beurtwisselen te herkennen. Deze structuur van beurtwisselen heeft te maken met ritme en wordt tijdens het geven van borstvoeding spontaan aangebracht (Fogel & Thelen, 1987). Beurtwisseling ontstaat vanaf dag één na de geboorte (Wilson & Wilson, 2005) in interactie tussen opvoeder en het jonge kind en komt tot uiting in de vocale en lichamelijke interactiestructuur tussen baby's en opvoeders. Beurtwisselen gaat over het aanbrenge van een ritmische structuur (Phillips-Silver, Aktipis, & Bryant, 2010), waarbij, in de pauze van de een, de ander de kans krijgt om te reageren. Een reactie kan in- of uit synchronie gaan zijn: zoals het weg- en terugdraaien van het hoofd van de baby in de richting van de moeder, of het om de beurt praten van de moeder en bewegen van de baby

Tijdens synchroon beurtwisselen met de moeder ervaart de baby een samen. Als de moeder afstemt op zichzelf, ervaart de baby zichzelf. Doordat moeder en kind om de beurt een inzet hebben, krijgt het jonge kind de kans om de moeder en ook zichzelf waar te nemen.

Moeder en kind geven samen de synchronie in hun interactie vorm. Hierin krijgen zij beiden de kans om initiatieven te nemen. Dit is van belang omdat uit onderzoek blijkt dat de identiteitsontwikkeling van een kind mede vorm krijgt door exploreren, gedeelde ervaringen en wederkerigheid in de interactie (Rochat & Striano, 2000).

De basis voor passende interactie wordt, zoals hierboven beschreven, gelegd in de relatie tussen moeder en pasgeborene. In interactie met moeder ervaart een baby ritmische patronen, synchronie en beurtwisselen. Hierdoor ontstaat een interne structuur waar de baby, na verloop van tijd, zelfstandig gebruik van kan maken. Als kinderen ouder worden nemen ze het in relatie met moeder geleerde patroon met zich mee en passen dit in andere situaties en interacties toe. Het kind is gevormd door zijn ervaringen, en treedt met deze ervaringen de omgeving tegemoet. Het kind ontwikkelt door ervaringen verwachtingen van zowel zijn eigen gedrag als het gedrag van anderen (Aarts & Riksen-Walraven, 2010). Deze verwachtingen stellen het kind in staat zijn houding te bepalen ten opzichte van de ander (Aarts & Riksen-Walraven, 2010).

Groepsinteractie

Een interactiestap die na de een-op-een relatie met moeder volgt, is een interactie met meerdere personen tegelijkertijd: bijvoorbeeld in een triade met beide opvoeders, met moeder en een broer/zus, met vrienden, etcetera (Remmerswaal, 2006). Sociale interactie met meerdere personen vindt plaats in een groep. Een groep kan gedefinieerd worden als twee of meer personen die met elkaar interacteren en die het gevoel hebben bij elkaar te horen. Zij nemen zichzelf waar als een eenheid (Remmerswaal, 2006; Aarts & Riksen-Walraven, 2010).

Op het moment dat kinderen geregeld contact met elkaar hebben, zoals kinderen die elke week op dezelfde dag de crèche of het kinderdagverblijf bezoeken, ontwikkelen zij doorgaans een interactiepatroon waaruit een relatie ontstaat (Aartsen & Riksen-Walraven, 2010). Door regelmatige interacties met een ander te hebben ontwikkelt een kind verwachtingen over die relatie. Deze verwachtingen gaan gepaard met emoties en leiden tot gedragstendensen. Na verloop van tijd worden cognities, emoties en gedragingen van de interacties voorspelbaar. De deelnemers aan de groep 'weten' hoe de interactie er in deze groep uit kan zien. Howes (1980) spreekt hier van gedeeld bewustzijn. Er ontstaat een relatief stabiel patroon dat kenmerkend is voor het contact tussen betrokkenen. Dit patroon is uniek voor deze groep. Onderlinge relaties in een groep verhouden zich tot elkaar en beïnvloeden elkaar. Het patroon van interacties, met de daaraan gekoppelde verwachtingen en emoties, kan worden gezien als het functioneren van de groep (Aarts & Riksen-Walraven, 2010). Kortom:

in een groep gaan personen met elkaar een relatie aan; elke persoon neemt zijn eigen patroon van interactie mee en is van invloed op, en wordt beïnvloed door, elke andere persoon in de groep (van der Aalsvoort & van der Leeden, 2008). Doordat de mensen in een groep geregeld contact met elkaar hebben, ontwikkelen ze verwachtingen van elkaar en ontstaat er een patroon en een groepsfunctioneren dat kenmerkend is voor deze specifieke groep van interacterende individuen (Aarts & Riksen-Walraven, 2010; Stern, 1985).

Kinderen komen veelal samen op een peuterspeelzaal, op school of thuis bij vriendjes. In dit contact neemt spelen een centrale plek in (Reijmers, Cottyn, & Faes, 2005). Vanaf de geboorte zijn kinderen aan het spelen. Het is hun manier om de wereld te leren kennen en de mensen in hun omgeving te ontmoeten (Pompert, 2009). Spelen gaat gepaard met plezier en betrokkenheid; het spel dient geen extern doel (Fromberg & Bergen, 2006; Kwakkel-Scheffer, 2006; van Oers, 2005). Spel heeft verschillende ontwikkelings- en socialisatie functies (van Nes, 2008). Ten eerste kan spel en spelen gezien worden als een eigen taal (Reijmers, Cottyn, & Faes, 2005; van de Wier, 2008; Daele, in Reijmers, 2005). Ten tweede spelen kinderen om te oefenen voor de 'echte' wereld (van de Wier, 2008; van der Aalsvoort & van der Leeden, 2008). Tenslotte creëert spel een bedding voor ervaringsmomenten en geeft het kinderen de mogelijkheid om hun vaardigheden te verbeteren (van de Wier, 2008). Deze drie functies van spelen gelden voor de gehele ontwikkeling, al zien ze er op verschillende kalenderleeftijden anders uit. Een baby ervaart zichzelf door met bijvoorbeeld zijn voet te spelen. Een vierjarige ervaart zijn mogelijkheden door het spelen van bijvoorbeeld Memory.

Op school, in kinderdagverblijven en ook thuis, hebben de opvoeders of begeleiders een belangrijke invloed op de kwaliteit van de interacties tussen kinderen onderling (Riksen-Walraven (2000) en van IJzendoorn, Tavecchio, & Riksen-Walraven (2004), beide in Aarts & Riksen-Walraven, 2010). De begeleider zorgt ervoor dat de kinderen samen komen. Dit doet de begeleider door drie rollen op zich te nemen: de rol van beschermer, de autoritaire figuur en de mediator. De beschermer zorgt ervoor dat de kinderen zich veilig voelen en goede, positieve, relaties met elkaar behouden. De autoritaire figuur maakt regels en afspraken met de kinderen en herinnert hen hieraan. De mediator helpt de kinderen in het vinden van oplossingen voor hun problemen en helpt ze zo indirect hun sociale vaardigheden te verbeteren (Singer & de Haan (2007) in Teerink, 2008).

Ontwikkeling van groepsfunctioneren is een continu en dynamisch proces (Aarts & Riksen-Walraven, 2010). Om tot een stabiel patroon in groepsfunctioneren te kunnen komen zijn een aantal vaardigheden noodzakelijk die ontstaan in de interactie tussen moeder en kind in het eerste levensjaar. Zo is het, om adequaat aan een groep deel te kunnen nemen,

noodzakelijk om gevoelig te zijn voor het ritme van jezelf en het ritme van de ander (Harrist & Waugh, 2002). In een groep wordt van deelnemers verwacht dat zij momenten delen waarop ze aandacht voor elkaar hebben, en de interactie enigszins voorspelbaar verloopt (Harrist & Waugh, 2002). Deze voorspelbaarheid kan gecreëerd worden door ritmisch herhalende patronen (Feldman, 2007) en verwachtingen van jezelf en de ander (Stern, 1985; Aarts & Riksen-Walraven, 2010).

Onderzoeksdoelgroep

Het is echter niet voor iedereen vanzelfsprekend om interactiebewegingen te bezitten die nodig zijn om tot adequate interactie te komen. Dit zijn interactiebewegingen zoals: in en uit synchronie gaan, afstand en nabijheid tot de ander ervaren en beurtwisselen. Mogelijk komt dit doordat er geen patroon van beurtwisselen in de relatie met moeder is ontstaan. Hierdoor kunnen deze personen niet vanuit zichzelf synchronie inzetten waardoor spelen in een groep ook niet lukt.

In dit onderzoek zal gekeken worden naar de ontwikkeling in de interactiebeweging beurtwisselen bij een drietal cliënten van Nederlandse afkomst met een kalenderleeftijd tussen de 9 en 12 jaar met een hechtings- en/of ontwikkelingsstoornis. Bij hen is te zien dat er in hun interactiebewegingen een patroon ontbreekt om tot adequate interactie te komen. Zij beginnen, bijvoorbeeld, met praten voordat ze contact hebben gemaakt met de ander, praten door elkaar heen/tegelijkertijd, hebben een volwassene nodig om samen een activiteit te kunnen ondernemen, ontstaat er niet als vanzelf synchronie en hebben weinig inlevingsvermogen in de ander. Gezien hun leeftijd zouden zij in staat moeten zijn om in te schatten wanneer het gepast is om te beginnen met praten, zich in te kunnen leven in de ander en synchronie tot stand kunnen brengen.

Er is gekozen om de behandelmethodiek Emerging Body Language (EBL) in te zetten om de interactiebeweging beurtwisselen aan het gedragsrepertoire van de cliënten toe te voegen. EBL veronderstelt dat interactiebewegingen die in een normale ontwikkeling spontaan ontstaan op een latere kalenderleeftijd toegevoegd kunnen worden aan de bewegingen van een persoon. Dit wil zeggen dat wordt aangesloten bij het interactieniveau; het niveau waarop tussen moeder en baby synchronie en beurtwisselen ontstaat tijdens, bijvoorbeeld, borstvoeding.

Vanuit de theorie zal deze behandelmethodiek, met als doel om te verkennen of ontbrekende of onderontwikkelde interactiebewegingen, gedurende de interventieperiode, alsnog ontstaan bij de participanten, getoetst worden. Omdat deze cliënten al een bepaalde

geleefde leeftijd hebben, zij zijn tussen de 9 en 12 jaar, kan niet meer naar de basis van het beurtwisselgedrag, zoals die tijdens de borstvoeding wordt gelegd, gekeken worden. Daarom is ervoor gekozen om te kijken naar leeftijdsadequaat gedrag van de cliënten, namelijk de ontwikkeling in beurtwisselgedrag tijdens het gesprek in de spraak van, met en tussen de cliënten.

Door de cliënten wordt op verschillende momenten alleen gepraat. Met alleen praten wordt bedoeld de 'staat' dat er slechts één persoon aan het woord is en de andere drie participanten zwijgen. In het begin van de interventieperiode wordt door de cliënten veel door elkaar gepraat en dus weinig om de beurt gepraat. De verwachting is dat de cliënten (over de interventieduur) minder door elkaar gaan praten en dat ze meer om de beurt gaan praten. Waarbij om de beurt praten betekent dat er steeds maar één persoon tegelijk aan het woord is. De verwachting is dat voor alle cliënten de mogelijkheid toeneemt om meer alleen te praten en dat ze deze mogelijkheid benutten.

De hypothese die uit deze verwachting volgt is *'De participanten in het systeem gaan over de tijd van de behandelsessies steeds meer (toename, in percentage) alleen praten'*. Oftewel: de tijd dat de participanten alleen praten tijdens de behandelsessies neemt toe over het verloop van de interventie.

Methode

Participanten

Aan het huidige onderzoek namen vier participanten deel. Drie participanten zijn cliënten tussen de 9 en 12 jaar oud van Nederlandse afkomst. Deze drie cliënten zijn bekend met aandachtsproblematiek, problemen in de primaire steungroep en moeite met afstemmen op de ander (zie Bijlage A voor het dossier van de participanten n.a.v. DSM-IV). De vierde participant is een vrouwelijke begeleider van eind twintig, van Nederlandse afkomst. De drie cliënten waren, ten tijde van het onderzoek, geplaatst op een naschoolse dagbehandelingsgroep bij een instelling in het zuiden van Nederland. Deze naschoolse dagbehandelingsgroep biedt begeleiding in groepsverband aan jeugdigen tussen de 6 en 18 jaar met een brede ontwikkelingsachterstand die tot uiting komt in beperkingen in sociaal en/of emotioneel functioneren. De deelnemende begeleider was werkzaam op deze groep.

Selectie. De selectie van de cliënten voor begeleiding middels EBL in groepsverband is gedaan door EBL-deskundige C. Heijligers. Zij hanteerde de volgende criteria voor de

selectie van cliënten: niet uit zichzelf met elkaar spelen (ieder voor zich, begeleider nodig om samen te kunnen spelen met een andere cliënt, weinig initiatief tonen tot contact met medecliënten, etc.) en problemen in afstemmen op de ander (gaan praten zonder eerst contact te maken met gesprekspartner, lichamelijke botsingen, eigen plan/idee volgen los van wat de ander wil of doet, etc.). Om het doel van beurtwisselen te bereiken mochten alle deelnemers zijn wie ze zijn en voegden ze door hun eigenheid iets toe aan de groep en leerden ze aan elkaar (C. Heijligers, persoonlijke communicatie, oktober 2011). De begeleider ontving tijdens supervisiebijeenkomsten advies voor nieuwe interventies om in te zetten en feedback op de reeds ingezette interventies.

Materiaal

Door middel van de analoge werkcamera van de begeleider werden de wekelijkse spelmomenten in groepsverband (van oktober 2011 tot juni 2012) op video vastgelegd. De camera werd door de begeleider, aan het begin en het einde van het spelmoment, aan- dan wel uitgezet. De gefilmde tijdsduur per sessie varieerde tussen de 10 en 50 minuten, met een gemiddelde tijd van 20 minuten. In negen maanden tijd werd er in totaal 8,5 uur gefilmd. Er werd voor een videocamera als observatiemiddel gekozen, omdat dit het mogelijk maakte om de spelsessies meerdere malen terug te kijken.

Design

De hier gepresenteerde studie is een exploratief longitudinaal onderzoek. Er werd gekozen voor een longitudinaal onderzoek omdat het effect van een interventie als deze pas na verloop van tijd merkbaar is. Er werd daarnaast gekozen voor exploratief onderzoek omdat het ging om het verkennend onderzoeken van een interactiebeweging. In het onderzoek werd gekeken naar het behandeldoel voor de onderzochte groep, namelijk het ontstaan van een wenselijke structuur van 'om de beurt de beurt' in vocale uitwisseling. Om dit te onderzoeken werd gebruik gemaakt van een case-study design. Hiervoor is gekozen omdat er in huidig onderzoek sprake is van een kleine onderzoeksgroep en de resultaten hierdoor niet gegeneraliseerd kunnen worden naar een grotere populatie. De case bestond uit vier personen: drie cliënten en een begeleider. Gezamenlijk vormden zij de samenspelende groep. De participanten in de case werden gedurende een tijdsbestek van negen maanden met zichzelf vergeleken wat betreft hoe vaak ze alleen aan het woord waren.

Procedure

Onderzoeksprocedure

Toestemming. Bij aanvang van het onderzoek, zijn de ouders van de cliënten middels een toestemmingsformulier benaderd voor deelname van hun kind aan het onderzoek

Dataverzameling. Alle data werd in de periode oktober 2011 tot juni 2012 verzameld door een masterstudent van de studie Pedagogische Wetenschappen, afdeling Gezin en Gedrag van Radboud Universiteit Nijmegen. Het ging hierbij om het verzamelen van videomateriaal in de vorm van tapes en het bijwonen en notuleren van supervisiebijeenkomsten.

Coderen. Om de videobeelden om te zetten in codes werd gebruik gemaakt van het computerprogramma The Observer XT 10.5 (Noldus, 2009). De video's werden continu gescoord op verbale interactie tussen de participanten: spreken, zwijgen en vocaliseren. Alle participanten en gedragingen hadden een eigen code (zie Bijlage C voor een uiteenzetting van de codes en bijbehorende betekenis). Voor huidig onderzoek werden de video's van de maanden oktober 2011 tot maart 2012 en juni 2012 bekeken en gecodeerd (zie Bijlage B). De lange fragmenten werden ingekort tot maximaal een half uur, zodat alle gecodeerde fragmenten ongeveer even lang duurden. De volgorde van de te scoren video's was onbekend gemaakt, waardoor de masterstudent geen zicht had op het tijdsverloop. Dit had als doel dat iedere video op eenzelfde, objectieve manier zou worden gecodeerd. Alle video's werden voor elke participant gecodeerd, dit resulteerde in 4 tijdseries per filmpje (een voor elke cliënt en een voor de begeleider). De gecodeerde data werd middels Excel bestanden geëxporteerd en gebruikt voor verdere analyse.

Betrouwbaarheid. Ten behoeve van het berekenen van de betrouwbaarheid codeerde de masterstudent 30% van de video's tweemaal. Aan de hand van de intrabeoordelaars-overeenstemming voor ordinaal meetniveau met ongewogen kappa werd de betrouwbaarheid berekend. De intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid was 0,80. Dit betekent dat de analyse betrouwbaar was.

Interventieprocedure

Voor dit onderzoek werd een samenzijn gecreëerd waarin begeleiding werd geboden middels Emerging Body Language (EBL) met als doel om van een chaotisch dynamisch systeem een georganiseerd geheel te maken waarbij de kinderen interactiebewegingen mochten ervaren die zij mogelijk in de babytijd nog niet eigen gemaakt hebben.

De begeleider van de onderzochte groep ontving aan de hand van getoonde video's, tijdens maandelijkse supervisiebijeenkomsten, advies over haar handelen in relatie tot de

kinderen. Daarnaast werden tijdens deze bijeenkomsten behandelstappen uitgezet of aangepast. De begeleider ging vervolgens met de voorgestelde interventie aan de slag.

De interventie die tijdens de gehele onderzoeksperiode centraal heeft gestaan is ‘om de beurt de beurt’. De interventie ‘om de beurt de beurt’ is door de begeleider tijdens de spelmomenten ingezet. De begeleider heeft een beurtwisselstructuur neergezet en deze interactiebeweging aan de kinderen laten ervaren, zonder dit expliciet te benoemen. Dit heeft ze gedaan door tijdens het spelen te benoemen hoe ze wil dat de kinderen met elkaar omgaan. Een voorbeeld hiervan was naar elkaar luisteren en elkaar uit laten praten. De begeleider heeft tijdens de onderzoeksperiode de ingezette interactiebeweging ondertiteld (“we zijn nu dit aan het doen”), ze ondersteunt de beweging verbaal (“ik ben nu even met x in gesprek”, “dat is een mooie lijn op je tekening”). Bij het inzetten van deze interventie is de begeleider telkens een interactiepatroon aangegaan met elk van de kinderen wat tot een relatie zou leiden. Het vormgeven van dit interactiepatroon zag er als volgt uit: De begeleider bewoog met haar lichaam in de richting van de cliënt waar ze op dat moment een relatie mee aanging. Ze deed hierbij kort mee met de beweging of de geluiden die deze cliënt maakte om vervolgens weer als zichzelf te bewegen in lichaam en taal. Daarbij nodigde ze het kind, meestal, middels een vraag uit tot een interactie. Het doel van het onderzoek naar het interactiepatroon beurtwisselen was om te verkennen of de participerende cliënten de nieuwe, door een begeleider in verschillende vormen van samenspel aangeboden, interactiebeweging vanuit zichzelf konden gaan inzetten.

Data analyse

Kwantitatieve analyse. Door middel van het computerprogramma The Observer XT 10.5 (Noldus, 2009) werden videobeelden omgezet in ruwe data met de codes 1, ‘praten’ en 0, ‘niet praten’ en de daar bijbehorende tijdsduur. Alle video’s werden voor elke participant gecodeerd. Dit resulteerde in 4 tijdseries per filmpje (3 cliënten en 1 begeleider). Van elke tijdserie werd per 10 seconden (van elke seconde 10 datapunten) een nieuwe tijdserie gemaakt. Zo ontstond per participant een tijdserie van de codes 0 (niet praten) en 1 (praten) met de lengte van de video in 10-den van seconden; bijvoorbeeld, een video heeft 12380 datapunten = 1238 seconden = 20,63 minuten. Als voorbereiding om de data lineair te kunnen toetsen is de data middels cRQA geprepareerd. cRQA is een methode voor het analyseren van non-lineaire data, zoals tijdseries, voor het onderzoeken van dynamische systemen. Het is een methode om longitudinale tijdseries van twee of meer interacterende personen/systemen te analyseren. Op basis van cRQA werd inzicht in de individuele ontwikkeling van de

participanten op het gebied van 'beurtwisselen' en de ontwikkeling van de samenspelende groep wat betreft 'beurtwisselen' verkregen. Er zijn staten gemaakt die gekoppeld zijn aan het systeem van de begeleider, cliënt 1, cliënt 2 en cliënt 3. Hier kwamen 16 verschillende staten uit (zie Bijlage E voor de verschillende staten) in praten en niet praten. Dit betekent een tijdserie met 16 codes in 10-den van seconden. Per 10-den van seconden kon gekeken worden hoe de staat van het hele systeem is; hoeveel 10-den van seconden het systeem in een bepaalde staat verkeerd, de tijdsduur en het percentage van de tijd dat het systeem in een bepaalde staat verkeerde. Tenslotte zijn de tijdseries gecomprimeerd door de tijdsduur uit de staten te halen; dit betekent dat nooit dezelfde staat twee maal achter elkaar voorkomt. Hierdoor kon een beeld verkregen worden van de wisselingen in staten.

Aan de hand van deze datapreparatie is middels SPSS gekeken naar de staten (gedragingen) die horen bij 'alleen praten' en de state 'iedereen zwijgt' (zie Bijlage E). De onderzochte staten werden in percentages gepresenteerd om ze te kunnen vergelijken. Het percentage gaf aan hoe vaak deze gedraging tijdens een sessie voorkwam. Daarnaast gaf het percentage ook aan hoe lang deze gedraging tijdens een sessie voorkwam. Elke state van 'alleen praten' was dus uitgesplitst in hoe vaak en hoe lang een participant 'alleen praat'.

De volgende variabelen zijn in dit onderzoek onderzocht: state 108, state 111, state 114, state 115 en state 116. Al deze staten gaan over een moment waarop een van de participanten alleen aan het woord is of wanneer ze allemaal zwijgen. State 108 is de gedraging waar, in percentages, wordt aangegeven hoe vaak de begeleider tijdens een bepaalde sessie alleen praat. State 111, 114 en 115 zijn de gedragingen waar, in percentages, wordt aangegeven hoe vaak respectievelijk cliënt 1, 2 en 3 alleen praat tijdens een bepaalde sessie. State 116 is de gedraging waar in percentages wordt aangegeven hoe vaak alle participanten zwijgen, oftewel: niemand praat.

Deze variabelen die te maken hebben met 'alleen praten' zijn middels SPSS onderzocht. Er werd gekeken naar het percentage dat er per participant alleen gepraat werd. Deze percentages werden in een grafiek tegen elkaar afgezet. Daarnaast werd er gekeken naar de correlatie tussen 'alleen praten' en de verstreken interventietijd 'aantal dagen' om te onderzoeken of de gedraging 'alleen praten' lineair toeneemt met de tijd. Bij deze analyse werd alleen de uitkomstmaat onderzocht en niet het proces van verandering. Er werd onderzocht of de staten lineair toenamen naarmate de interventietijd verstreek. In huidig onderzoek is geen analyse gedaan waarin het dynamische proces van ontwikkeling werd onderzocht.

Resultaten

De hier gepresenteerde resultaten zijn de uitkomst van het interventieproces en het antwoord op de vraag of de participanten minder door elkaar heen zijn gaan praten. De onderzoeksvraag was of de participanten in het systeem over de tijd van de behandelsessie steeds meer alleen aan het woord zijn. Hierbij is gekeken of het gewenste patroon van ‘minder door elkaar praten’ en ‘meer om de beurt praten’, ofwel ‘meer momenten dat slechts één participant aan het woord is’, lineair toeneemt. Lineair wil zeggen dat de uitkomst van ‘alleen praten’ evenredig toeneemt met het aantal verstreken dagen van de interventie.

Correlatie tussen aantal keer ‘alleen praten’ en de duur van het ‘alleen praten’.

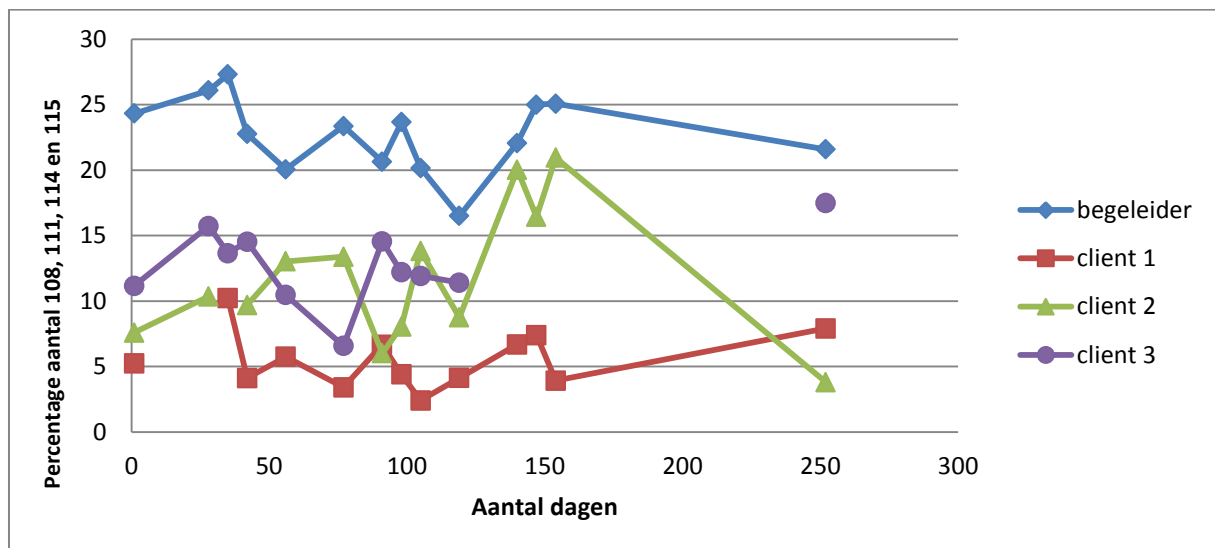
Naar aanleiding van correlatie onderzoek naar hoe lang en hoe vaak de participanten alleen praten kwam naar voren dat ‘beurt_aantal’ (hoe vaak de participant alleen praat) en ‘beurt_tijd’ (hoe lang de participant alleen praat) zeer hoog met elkaar correleerden; namelijk tussen de $r = .95$ en $r = .99$. Door deze zeer hoge correlatie is ervoor gekozen om enkel de resultaten met beurt_aantal in deze resultatensectie weer te geven. Dit omdat beide variabelen, gezien de hoge correlatie, dezelfde informatie geven.

Beschrijvende statistieken van ‘alleen praten’

Om de gedraging ‘alleen praten’ te onderzoeken zullen eerst de beschrijvende statistieken getoond worden. Deze beschrijvende statistieken worden in grafiekvorm gepresenteerd. De verschillende lijnen in de grafiek worden beschreven en met elkaar vergeleken. Ten tweede zal er naar correlaties van de gedraging ‘alleen praten’ en ‘aantal dagen’ worden gekeken, en zullen de R^2 (verklaarde variantie: een maat die informatie geeft over de mate waarin een model de werkelijke data benadert, oftewel hoeveel % van de variantie in ‘alleen praten’ verklaard wordt door de verstreken tijd ‘aantal dagen’) en significantie (p-waarde) worden weergegeven.

Figuur 1 toont, in percentages, het aantal keer per participant dat er alleen gesproken wordt, afgezet tegen de duur van de behandeling. In deze figuur is te zien dat de begeleider, over het algemeen, de meeste tijd alleen aan het woord is. De begeleider is tussen de 16,5% en 27,3% van de tijd alleen aan het praten, met een gemiddelde van 22,75%. De lijn van de begeleider is continue boven de lijn van de cliënten te zien, dit geeft aan dat haar percentage altijd hoger is dan dat van de cliënten. Cliënt 1 is, over de hele tijdslijn, het minst alleen aan het woord, namelijk tussen de 2,4% en 10% van de tijd, met een gemiddelde van 5,1%. De lijn van cliënt 1 is redelijk stabiel met een uitschieter naar boven (10% alleen aan het woord)

op het moment dat cliënt 2 afwezig is en aan het einde van de interventieperiode (7,9% alleen aan het woord). Cliënt 2 laat een wisselend patroon zien in alleen praten (tussen de 3,8% en 20,9% van de tijd alleen aan het praten, met een gemiddelde van 10,8%). In eerste instantie lijkt er een stijgende lijn te zitten in het percentage van hoe vaak cliënt 2 alleen aan het praten is. Aan het eind van de interventieperiode is een daling te zien (van 20,9% naar 3,7% alleen praten). Cliënt 2 praat meer als cliënt 3 afwezig is (tussen de 16% en 20%). Cliënt 3 praat, over het geheel genomen, het meest van de drie deelnemende cliënten (tussen de 6,6% en 15,7%, met een gemiddelde van 10%). Cliënt 3 laat hiermee een redelijke stabiele trend zien. Vervolgens is deze cliënt een drietal bijeenkomsten afwezig. Na deze afwezigheid is in de grafiek te zien dat cliënt 3 meer praat dan voor haar afwezigheid. Voor haar afwezigheid praat cliënt 3 gemiddeld 11,7%, na haar afwezigheid praat ze gemiddeld 17,4%.



Figuur 1. Beschrijvende Statistieken van hoe vaak de Participanten (in Percentages) alleen Praten afgezet tegen het Aantal Verstreken Dagen van de Interventie

Op het oog is er geen lineaire trend waarneembaar in de toe- en afname van ‘alleen praten’. Er is immers geen rechte lijn te ontdekken. Om lineariteit te toetsen werd een bivariate correlatie analyse tussen de gedraging ‘alleen praten’ en verstreken tijd ‘aantal dagen’ uitgevoerd. Ter aanvulling zijn de verklaarde variantie (R^2) en de significantie toegevoegd. In Tabel 1 zijn deze gegevens weergegeven.

Uit Tabel 1 valt, aan de Pearson correlatie, af te leiden dat er geen sprake is van significante toename van hoe vaak de participanten ‘alleen praten’. Daarnaast is er ook geen sprake van significante afname van hoe vaak de participanten allemaal zwijgen en er dus ‘niemand praat’. Over de verklaarde variantie kan vermeld worden dat voor de begeleider

geldt dat 7,9% van de waargenomen variatie in ‘alleen praten’ is toe te schrijven is aan de effecten van de verstreken tijd. Voor cliënt 1 geldt dat 1,5% van de variantie van ‘alleen praten’ wordt verklaard door de variantie van de versterken tijd; het ‘aantal dagen’, voor cliënt 2 is dit 0,9% en voor cliënt 3 is dit 12%. Voor alle participanten geldt dat er maar een gering effect in het ‘alleen praten’ toe te schrijven is aan de verstreken tijd.

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken ‘Alleen praat’ en ‘Niemand praat’ en Tijdsverloop ‘Aantal Dagen’.

	N	Pearson correlatie met ‘aantal dagen’	Proportie verklaarde variantie	Sig.
Hoe vaak begeleider alleen praat, state 108	14	-.281	.079	.331
Hoe vaak cliënt 1 alleen praat, state 111	13	-.122	.015	.692
Hoe vaak cliënt 2 alleen praat, state 114	13	.096	.009	.756
Hoe vaak cliënt 3 alleen praat, state 115	11	.346	.120	.297
Hoe vaak er door niemand wordt gepraat, state 116	14	-.073	.005	.804

Discussie

In deze studie is, gedurende een interventieperiode van negen maanden, de interactiebeweging beurtwisselen onderzocht bij cliënten met een kalenderleeftijd tussen de 9 en 12 jaar. Deze cliënten hebben in hun babytijd mogelijk bepaalde interactiebewegingen in relatie met hun verzorger niet ontwikkeld. Het doel van dit onderzoek was om te verkennen of de participerende cliënten de nieuwe, door een begeleider in verschillende vormen van samenspel aangeboden, interactiebeweging vanuit zichzelf konden gaan inzetten. De samengestelde groep kwam elke week op dezelfde dag en tijd samen in een aparte ruimte. De begeleider zette tijdens deze bijeenkomsten de beweging om de beurt de beurt in, zonder dit bij de kinderen op te leggen.

Om deze interactiebeweging te onderzoeken is gebruik gemaakt van de gesproken taal van de participanten. Door middel van correlatieel onderzoek en het onderzoeken van de

verklaarde variantie is gekeken of de participanten over het verloop van de interventie vaker alleen aan het woord komen. De onderzoeksresultaten geven een ontkennend antwoord op de onderzoeksvraag of de participanten over de tijd van de interventie steeds meer alleen gaan praten. Dit wil zeggen dat er geen lineaire trend waarneembaar is. Het doel om beurtwisselen te laten ontstaan waarbij steeds maar één participant aan het woord is, neemt niet stapsgewijs toe.

Hieronder zullen mogelijke verklaringen voor de onderzoeksresultaten en verbeterpunten voor toekomstig onderzoek gegeven worden. Een mogelijk eerste verklaring voor het feit dat er geen lineair verband gevonden is kan gevonden worden in de stelling dat ontwikkelingen niet lineair verlopen. Onderzoek van deVilliers en deVilliers (1992, in Keenan, 2002) en Fogel en Thelen (1987) laat zien dat ontwikkeling sprongsgewijs verloopt. Zo leert een kind spontaan veel actieve woorden tussen de 27 en 36 maanden, terwijl de woordenexplosie daarna weer afneemt. Bij deze explosie is het echter zo dat er de ene dag zeven woorden aan zijn of haar vocabulaire worden toegevoegd en de volgende dag maar twee. Piaget (in Verhofstadt-Deneve, 2003) legt met zijn klassieke theorie de nadruk op overkoepelende stadia van ontwikkeling, waarbij hij ervan uit gaat dat elk stadium het vorige nodig heeft om tot ontwikkeling te komen en het volgende niveau de verdere groei van de voorafgaande niveaus stimuleert. Zo zijn er meerdere voorbeelden te noemen waaruit blijkt dat ontwikkeling eerder een dynamisch proces is dan een lineaire (Keenan, 2002; Thelen & Smith (1998) in Keenan, 2002; Fogel & Thelen, 1987) en dat er in het ontwikkelingsproces regressie voorkomt; een terugval in het begrip of de prestaties (Verhofstadt-Deneve, 2003). Een voorbeeld hiervan is ook te vinden in de kwalitatieve analyse van dit onderzoek.

Kijkend naar kwalitatieve analyse, observaties van de video's (zie Bijlage B), komt naar voren dat er wel degelijk een verandering zichtbaar is in het beurtwisselgedrag van cliënt 3. Er is te zien dat aan het begin van de interventie veel van de beurten door de begeleider ingezet worden en dat de begeleider een sturende rol heeft in het groepje. De begeleider brengt bijvoorbeeld structuur aan door de kinderen om de beurt een activiteit te laten kiezen en ze te verzoeken om naar elkaar te luisteren ("als er iemand praat luisteren we naar wat deze persoon te vertellen heeft"). Daarnaast geeft de begeleider verbaal de grenzen aan ("ik vind het niet fijn als je") en spreekt zij uit wat ze van de kinderen verwacht. Cliënt 3 volgt aan het begin van de interventieperiode de beurtwisselstructuur die de begeleider inzet. Aan het eind van de interventieperiode, tijdens een activiteit waarbij de participanten elkaar dingen laten proeven, is te zien dat participant de beweging van beurtwisselen uit zichzelf in kan zetten. Dit doet cliënt 3 door de lepel met eten om de beurt aan te bieden aan de

medeparticipanten, waarbij ze benoemt wie er aan de beurt is. Uit dit beeld blijkt dat de beweging van beurtwisselen door deze participant vanuit zichzelf ingezet wordt.

Een tweede verklaring voor het feit dat er bij dit onderzoek geen significant lineair verband in de resultaten is, is te vinden bij Fogel (2011). Fogel (2011) schrijft over het uitvoeren van onderzoek naar dynamische systemen dat het van belang is de verandering te observeren terwijl het plaatsvindt; oftewel, om het onderzoek te starten op het moment dat er een verschuiving te zien is. Zo'n verschuiving, ook wel transitiefase genoemd, was bij huidig onderzoek nog niet in beeld bij aanvang van het onderzoek. Mogelijk heeft de interventie meer tijd nodig om tot uiting te komen, net zoals het interactiepatroon van beurtwisselen bij een baby die borstvoeding van zijn of haar moeder krijgt niet in een week ontstaat. Het zou kunnen dat voor kinderen met een bepaalde geleefde leeftijd, dezelfde periode als in de babytijd nodig is om een interactiebeweging in het systeem te laten komen. In het geval van beurtwisselen, zou het zo kunnen zijn, gezien de bij de eerste verklaring geschetste verandering bij cliënt 3, dat er een periode van ongeveer negen maanden nodig is om tot transitie te komen en dat er daarna pas zichtbaar wordt dat de kinderen vanuit zichzelf beurtwisselen in gaan zetten. Huidig onderzoek is gestopt bij negen maanden onderzoek. Het zou interessant kunnen zijn om in een volgend onderzoek te kijken wat er gebeurt als een groep langer dezelfde interventie aangeboden krijgt. Daarnaast zou het interessant kunnen zijn te onderzoeken hoe lang en ook hoe vaak een nieuwe beweging ingezet dient te worden door een opvoeder of begeleider, alvorens het bij de kinderen internaliseert en ze het vanuit zichzelf kunnen laten zien en inzetten.

Een derde verklaring is mogelijk dat niet alle participanten tijdens elke bijeenkomst aanwezig zijn geweest, waardoor de stabiliteit van het groepsfunctioneren is beïnvloed. De voorspelbaarheid door ritmisch herhalende patronen (Feldman, 2012) kan hierdoor zijn verstoord; de verwachting van de ander en van jezelf werd mogelijk onvoorspelbaar (Stern, 1985; Aarts & Riksen-Walraven, 2010). Kijkend naar de resultaten van het huidige onderzoek zou bovenstaande mogelijk onderschreven kunnen worden door het toenemen van 'alleen praten' bij cliënt 1 en cliënt 2 op het moment dat cliënt 3 afwezig is. Door de afwezigheid van een van de cliënten heeft er mogelijk onvoldoende stabiliteit in het groepsfunctioneren kunnen ontstaan waardoor er onvoldoende verwachting en voorspelbaarheid gecreëerd kon worden.

Een vierde verklaring ligt mogelijk in het wisselende aanbod van spelactiviteiten. Hierdoor konden de participanten mogelijk onvoldoende voorspelbaarheid en verwachtingen over de samenspelsituatie creëren. Uit onderzoek van Harrist en Waugh (2002) komt namelijk

naar voren dat het creëren van voorspelbaarheid door middel van het inzetten van ritmisch herhalende patronen in zowel interactie als spelaanbod voor het ontwikkelen van nieuwe interactiebewegingen van belang is.

Een vijfde verklaring is te vinden in de statistische power van het onderzoek. Mogelijk was er te weinig data om een lineaire trend waar te kunnen nemen.

Op dit onderzoek is een aantal verbeterpunten voor mogelijk onderzoek in de toekomst van toepassing. Ten eerste zijn er van de 21 sessies die hebben plaatsgevonden slechts 14 gecodeerd. Van deze 14 sessies is bij 5 sessies één cliënt afwezig. In de data is terug te zien dat afwezigheid van een participant van invloed is op het gedrag van de andere participanten wat ‘alleen praten’ betreft. Zo gaat cliënt 2 meer alleen praten als cliënt 3 afwezig is.

Ten tweede zijn niet alle opnames even lang, namelijk tussen de 10 en 50 minuten. Met die reden is gekozen om de lengte normaliseren tot maximaal 30 minuten. Door het lengteverschil is er echter mogelijk data verloren gegaan.

Ten derde kan de data van dit onderzoek door de te kleine onderzoeksgroep van vier participanten niet worden gegeneraliseerd. Om generalisering mogelijk te maken is een grotere onderzoeksgroep nodig.

Ten vierde is de data van dit onderzoek lineair benaderd waar oorspronkelijk een dynamische analyse beoogd was. Door deze lineaire benadering kan er enkel gekeken worden naar de uitkomsten van de interventies. Was er echter wel dynamische analyse gedaan, dan had dit mogelijk tot andere resultaten geleid.

Ten vijfde is er veel variatie in de activiteiten. De participanten ondernemen spelactiviteiten die uiteenlopen van kaartspelen, tot knutselen en elkaar eten laten proeven. Verschillende spelactiviteiten vragen verschillende vaardigheden van de participanten op alle gebieden; cognitief, sociaal, motorisch en emotioneel. Bij deze verschillende activiteiten horen tevens verschillende begeleidingsstijlen van de begeleider; van sturend tot volgend. Voor het kunnen vergelijken van de sessies zou het van belang kunnen zijn om tijdens de gehele interventieperiode eenzelfde soort activiteit aan te bieden. Op deze manier kunnen de sessies beter met elkaar vergeleken worden zodat er aangemerkt kan worden wanneer er een transitie plaatsvindt. Ook de voorspelbaarheid en verwachtingen van de participanten ten aanzien van de spelbijeekomst zullen constanter zijn.

Een aanrader voor vervolgonderzoek is om bovenstaande verbeterpunten mee te nemen en door middel van kwalitatief onderzoek het proces in beeld te brengen. Over de kwalitatieve effecten van de interventie is, in dit onderzoek, geen informatie beschikbaar. In de toekomst zou gericht kunnen worden op kwalitatieve analyse van de data om op deze

manier te bekijken of EBL een effectieve interventiemethode is voor het ontwikkelen van beurtwisselen. Tevens is het mogelijk om het overige videomateriaal uit dit onderzoek kwalitatief coderen en te analyseren, mogelijk dat dan wel effecten worden gevonden. Het verzamelde beeldmateriaal bevat immers naast informatie over beurtwisselen of spraak, informatie over ander sociaal gedrag; zoals spelontwikkeling en sociale interactie in lichamelijke bewegingen. In het tijdsbestek van dit onderzoek was het echter onmogelijk deze door coderen te objectiveren en verder uit te werken.

Ondanks deze tekortkomingen en het ontbreken van significante resultaten, is dit onderzoek zeker van toegevoegde waarde voor het in beeld brengen van begeleiding door middel van EBL in groepsverband. Dit onderzoek naar EBL was namelijk het eerste waarbij naar groepsverband is gekeken. Eerdere onderzoeken naar de behandelmethodiek Emerging Body Language hebben zich enkel gericht op ontwikkeling in een dyade (o.a. Gillissen, 2004; Jennekens, 2009; Koreman, 2008; Rauh, 2011; Smulders, 2004).

Het is van belang om in de toekomst onderzoek naar ontwikkeling in groepsverband te blijven doen. Dit is van belang doordat het voor instellingen gunstiger zou kunnen zijn om kinderen in groepsverband te behandelen dan individueel, dit doordat er in dezelfde tijd meerdere cliënten behandeld kunnen worden en er minder gespecialiseerde behandelaars nodig zijn. Op deze manier kunnen meer cliënten profiteren van het relationele en ontwikkelingsgerichte aanbod.

Referenties

- Aalsvoort, G. M. van der, & Leeden, R. van der (2008). Leidt bevordering van samen spelen bij jonge risicoleerlingen tot betere spelkwaliteit en schoolvorderingen? *TOKK*, 33, 19-33.
- Aarts, M. C., & Riksen-Walraven, J. M. (2010). Groepsfunctioneren in de kinderopvang, een conceptueel kader. *Pedagogiek*, 30, 121-137.
- Bosman, A. M. T. (2010). De interpersoonlijke wereld van het kind. *Dictaat Daniel Sterns Ontwikkeling van het Gewaarzijn van Zelf*.
- Condon, W. S., & Sander, L. W. (1974). Neonate movement is synchronized with adult speech: interactional participation and language acquisition. *Science*, 183, 99-101.
- Condon, W. S., & Sander, L. W. (1974). Synchrony demonstrated between movements of the neonate and adult speech. *Child Development*, 45, 456-462.
- Feldman, R. (2007). Parent-infant synchrony: biological foundations and developmental outcomes. *Psychological Science*, 16, 340-345.
- Feldman, R. (2012). Bio-behavioral synchrony: a model for integrating biological and microsocial behavioral processes in the study of parenting. *Parenting Science and Practice*, 12, 154-164.
- Field, T. (2012). Relationships as Regulators. *Psychology*, 3, 467-479.
- Fogel, A., & Thelen, E. (1987). Development of early expressive and communicative action: reinterpreting the evidence from a dynamic system perspective. *Developmental Psychology*, 23, 747-761.
- Fogel, A. (2011). Theoretical and applied dynamic systems research in developmental science. *Child Development Perspectives*, 5, 267-272.
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (Eds.). (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. CRC Press.
- Gillissen, A. (2004). *Emerging Body Language (EBL) bij jongeren met een motorische beperking*. (Ongepubliceerde masterscriptie orthopedagogiek). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). *Handbook of socialization: Theory and research*. New York: The Guilford Press.
- Harrist, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review*, 22, 555-592.

- Howes, C. (1980). Peer play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology*, 16, 371-572.
- Jennekens, C. (2009). *Maakt emerging body language het onzichtbare zichtbaar? Een studie naar het waarnemen van interactie*. (Ongepubliceerde masterscriptie orthopedagogiek). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. Sage.
- Kendon, A. (1970). Movement coordination in social interaction: some examples described. *Acta Psychologica* 32, 100-125.
- Koreman, F. (2008). *Luctor et emergo: Theoretisch onderzoek over applied behavior analysis en emerging body language*. (Ongepubliceerde masterscriptie Orthopedagogiek). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Kwakkel-Scheffer, J. J. C. (2006). Het belang van spelen op school. In G. M. van der Aalsvoort, J. J. C. Kwakkel-Scheffer, & A. K. de Vries (Red.), *Puur plezier op de basisschool* (pp 13-26). Leuven: Acco.
- Nes, van J. (2008). *Spelenderwijs leren omgaan met anderen*. (Ongepubliceerde masterscriptie psychologie). Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Noldus (2009). *The observer XT*. Wageningen, the Netherlands: Noldus Information Technology.
- van Oers, B. (2005). *Dwarsdenken: essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Uitgeverij Van Gorcum.
- Phillips-Silver, J., Aktipis, C. A., & Bryant, G. A. (2009). The ecology of entrainment: Foundations of coordinated rhythmic movement. *Music Perception*, 28, 3-14.
- Pompert, B. (2009). Spelenderwijs wijs. *HJK*, 10-13.
- Rauh, E. P. (2011). *Uitnodigen tot contact, hoe doe je dat*. (Ongepubliceerde masterscriptie orthopedagogiek). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.
- Reijmers, E., Cottyn, L., & Faes, M. (2005). *Spelen met werkelijkheden: Systeemtheoretische psychotherapie met kinderen en jongeren*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Remmerswaal, J. (2006). *Handboek groepsdynamica*. Soest: Uitgeverij H. Nelissen.
- Rochat, P., & Striano, T. (2000). Perceived self in infancy. *Infant Behavior & Development*, 23, 513-530.
- Smulders, W. H. C. M. (2004). *Emerging Body Language bij kinderen met een lichte verstandelijke beperking en gedragsproblematiek*. (Ongepubliceerde masterscriptie orthopedagogiek). Radboud Universiteit Nijmegen, Nijmegen.

Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis*. New York: Basic Books.

Sucaet, K. (2009). *Autisme als reactie op trauma in de vroege ik-ontwikkeling. Een literatuurstudie geïnspireerd door de Tavistock Autism Workshop*. (Ongepubliceerde masterscriptie orthopedagogiek). Universiteit Gent, Gent.

Teerink, J. P. (2008). *De ontwikkeling van samenspel en samenspeelrelaties bij kinderen tussen de twee en vier jaar*. (Ongepubliceerde masterscriptie ontwikkelingspsychologie). Universiteit Utrecht, Utrecht.

Teger, A. I. (2007). The rhythms of interaction. *Social Psychology Quarterly*, 70, 219-220.

Verhofstadt-Deneve, L., Geert, P. van, & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Wier, F. van de (2008). *De invloed van sociale interacties op de ontwikkeling van sociale en emotionele vaardigheden*. (Ongepubliceerde bachelorthesis psychologie). Tilburg University, Tilburg.

Wilson, M., & Wilson, T. (2005). An oscillator model of the timing of turn-taking. *Psychonomic Bulletin and Review*, 12, 957-968.

Bijlage A. Vignetten van de participanten.

Participant 1: cliënt A, 11 jaar.

Probleemgedrag. Cliënt A functioneert in de directe nabijheid van begeleiders redelijk op de naschoolse dagbehandelingsgroep. Ze vindt het moeilijk om in haar eentje activiteiten vol te houden en zich aan gemaakte afspraken te houden. Cliënt A is snel afgeleid door prikkels in haar omgeving en bemoeit zich snel met anderen. Cliënt A is op zichzelf gericht en op haar eigen verlangens en behoeften, ze heeft weinig realiteitsbesef en kan zich verliezen in fantasie.

DSM-IV diagnostiek en psychologisch onderzoek. Begin 2011 werd cliënt A gediagnosticeerd met een pervasieve ontwikkelingsstoornis, aandachtstekort met hyperactiviteit; het gecombineerde type, ouder-kind relatieproblematiek, lichte zwakzinnigheid en was er sprake van opvoedingsproblemen. Uit intelligentieonderzoek uit het begin van 2012 kwam een totaal IQ van 62 en een verbaal en per formaal IQ van 65 naar voren.

EBL diagnostiek. Cliënt A heeft moeite met afstemmen en inschatten van de gepaste afstand en nabijheid naar anderen. Ze wil graag samenspelen, hierin neemt ze de ander onvoldoende waar, ze is gericht op zichzelf. Ze vindt het moeilijk om op haar beurt te wachten en probeert door herhalende vragen te stellen de aandacht te krijgen. Het tempo van cliënt A ligt lager dan het tempo van de andere kinderen, hierdoor kan ze zich opgejaagd voelen bij het om de beurt de beurt krijgen en nemen. Cliënt A is meebewogen met haar omgeving, ze neemt (onbewust) het ritme van haar omgeving aan. Cliënt A laat gedrag zien overeenkomend met de peuterleeftijd, 2-2,5 jaar.

Participant 2: cliënt B, 9 jaar.

Probleemgedrag. Cliënt B werd aangemeld voor naschoolse dagbehandeling omdat ouders dringend verlichting van hun opvoedende taak nodig hadden. Cliënt B functioneert sociaal op kleuterniveau en heeft continue begeleiding nodig. Hij heeft moeite om problemen op een adequate manier op te lossen. In plaats van te praten is hij geneigd te gaan slaan of schoppen. Eten is voor cliënt B van jongs af aan een probleem, hij vindt weinig eten lekker en eet niet graag. Op de naschoolse dagbehandelingsgroep wordt cliënt B ervaren als een jongen met weinig aandacht en concentratie, die de grenzen opzoekt. Regelmatig komt het voor dat op het moment dat hij aangesproken wordt door groepsbegeleiding hij “nee” roept en het wel doet.

DSM-IV diagnostiek en psychologisch onderzoek. Uit onderzoek in het voorjaar van 2011 blijkt dat cliënt B een diagnose ADHD, PDD-NOS, reactieve hechtingsstoornis, lichte zwakzinnigheid en problemen in de primaire steungroep heeft. Daarnaast komt uit het onderzoek dat hij een totaal IQ heeft van 65, zijn verbale en performale IQ zijn respectievelijk 66 en 68. Cliënt B heeft een zwak taalbegrip en zwakke taalproductie, zoals blijkend uit dit onderzoek.

EBL diagnostiek. Cliënt B heeft moeite om zich in een ander te verplaatsen. Hij kan emoties moeilijk verwoorden en heeft afstemmingsproblemen. Hij neemt weinig pauzes en praat snel. Daarnaast wil hij ook meteen antwoord. Cliënt B kan zichzelf goed vermaken; hij laat geen samenspel zien en is in spel gericht op jongens. Cliënt B laat gedrag zien passend bij een sociaal-emotionele ontwikkelingsleeftijd van een jonge peuter, 1,5-2,5 jaar.

Overige informatie. Cliënt 2 ontving in het jaar 2010-2011 individuele EBL-begeleiding van een student van de Radboud Universiteit te Nijmegen. Deze behandeling resulteerde in deel kunnen nemen aan een gezamenlijke activiteit binnen een-op-een contact.

Participant 3: cliënt C, 12 jaar.

Probleemgedrag. Cliënt C is aangemeld op de naschoolse dagbehandeling om te leren omgaan met autoriteit. Ze wordt dwars als haar iets gevraagd wordt en zoekt grenzen op, hierin kent ze geen gevaar. Ze is impulsief en laat zich moeilijk begrenzen. Ze heeft moeite in contact met zowel kinderen als volwassenen en komt bij onbekenden lichamelijk ongepast dichtbij, door bijvoorbeeld op schoot te gaan zitten. Spelen met anderen loopt vaak uit op ruzie, dit overkomt haar vanuit een gevoel van zich afgewezen voelen. Ze voelt zich snel gepest en benadeeld. Ze heeft moeite hierin haar eigen aandeel te zien. Dit gedrag is sociaal-emotioneel passend bij een peuter.

DSM-IV diagnostiek en psychologisch onderzoek. Onderzoek uit 2011 laat zien dat er bij cliënt C sprake is van hechtingsproblematiek, ADHD, dyslexie en problemen in het gezin en op school. Ze heeft een intelligentie van 87 en een verbaal en perfoormaal IQ van respectievelijk 88 en 89.

EBL diagnostiek. Cliënt C wil graag contact met anderen, maar weet niet altijd wat gepast is; ze vindt het moeilijk om afstand en nabijheid tot een ander adequaat in te schatten. Cliënt C is dominant in spel met andere kinderen, ze wil bepalen hoe het gebeurt en wat er gedaan wordt. In activiteiten heeft cliënt C moeite met afronden. Dit gedrag is passend voor een kind in de peuterleeftijd, 1,5-2,5 jaar.

Overige informatie. In verslaglegging daterend uit de zomer van 2012 komt naar voren dat cliënt C de ander meer waarneemt en meer rekening houdt met de ander. Daarnaast wil ze eigen dingen doen en kan ze de aandacht die ze krijgt delen met anderen.

Participant 4: Begeleider

De samenspelende groep werd begeleid door een vrouwelijke begeleider van eind twintig. De begeleider heeft de opleiding Sociaal Pedagogisch Hulpverlening (SPH) gevolgd en aanvullend de opleiding Intensieve Pedagogische Thuishulp (IPT). Sinds 2004 is ze werkzaam op de naschoolse dagbehandelingsgroep en sinds 2009 ook gedeeltelijk in de thuissituatie van cliënten. Ze is bekend met EBL middels haar afstudeerproject, de interne cursus over EBL en nauwe samenwerking bij intensieve casussen met EBL-deskundige C. Heijligers. De begeleider maakt deel uit van het dynamisch systeem.

Groepje: 3 kinderen en 1 begeleider.

Probleemgedrag. Het probleemgedrag van het groepje was dat de kinderen uit zichzelf niet met elkaar samenspeelden en problemen hadden met afstemmen op de ander. Door deze problemen lieten ze interactiegedrag zien dat passend is bij een jongere kalenderleeftijd. De cliënten beginnen met praten zonder eerst contact te maken met degene tegen wie ze praten. Het vermoeden bestaat dat de cliënten in de babyperiode een aantal interactiebewegingen niet ervaren hebben en daardoor niet ontwikkeld hebben.

Interventie. Om de kinderen zich een extra interactiebeweging eigen te laten maken heeft gedurende negen maanden de interventie ‘om de beurt de beurt’ centraal gestaan. De begeleider heeft de beweging van beurtwisselen aan de kinderen laten ervaren, zonder dit expliciet naar ze te benoemen. Ze heeft dit gedaan door met elk kind een relatie aan te gaan. De begeleider bewoog met haar lichaam in de richting van de cliënt waar ze op dat moment een relatie mee aanging. Ze deed hierbij kort mee met de beweging of de geluiden die deze cliënt maakte om vervolgens weer als zichzelf te bewegen in lichaam en taal. Deze relatie had de vorm van een lemniscaat; ze bracht een interactiebeweging aan tussen haar en elk individuele kind.

Naast deze herhaaldelijk terugkerende interactiebeweging mochten de kinderen zijn wie ze zijn (zonder oordeel kijken naar het gedrag van de cliënten, elk gedrag werd gezien als een mogelijkheid voor ontwikkelen van interactiebewegingen) en voegden ze door hun eigenheid wat toe aan de groep (iedereen nam eigen geschiedenis mee met interactie-ervaringen) en leerden ze aan elkaar (hoe doet de ander het?). Ook ondertitelde de begeleider

de ingezette interactiebeweging; ze gaf taal aan de beweging. Bijvoorbeeld; door een cliënt middels een vraag uit te nodigen voor een inbreng, door te benoemen dat ze in gesprek is met een cliënt of door, bijvoorbeeld, tijdens een schilderactiviteit te benoemen wat ze ziet; cliënt 2 kijkt naar tandenborstel die cliënt 3 gebruikt als kwast, begeleider vraag; ‘wil je straks ook even met de tandenborstel?’. Daarnaast benoemd ze wat er gebeurt als de cliënt op een bepaalde manier beweegt; ‘het is een grote verfspetterregen’.

De begeleider zette tevens een structuur van prettig samenzijn neer met de kinderen. Dit deed ze door uit te spreken hoe ze wil dat de kinderen met elkaar omgaan; zoals naar elkaar luisteren en elkaar uit laten praten.

Bijlage B: videobeschrijvingen.

Het groepje, bestaande uit drie cliënten en een begeleider, kwam eens per week op een vaste dag en tijd bij elkaar. Tijdens dit moment vormde deze samenstelling van kinderen en de begeleidster een groepje dat bij elkaar hoorde, een dynamisch systeem, met een eigen clubnaam. Tijdens dit uur zat het groepje in een aparte ruimte aan een tafel waaraan ze wisselende activiteiten deden.

12 oktober 2011. De eerste keer. De begeleider legt uit hoe de komende maanden eruit gaan zien met betrekking tot het groepje. Ze gaan proberen elke week iets ander te doen, waarbij de deelnemers om de beurt een activiteit mogen kiezen en de begeleider aangeeft wie er mag kiezen. Ze bedenken een naam voor hun clubje: Reses. A vindt de naam die C bedenkt leuk.

9 november 2011. A is afwezig. Het groepje gaat verder met samen schilderen op hetzelfde grote vel papier. De begeleider structureert de bijeenkomst en geeft verbaal de grenzen aan. Ze gebruiken verschillende technieken van schilderen. B is negatief over de schildering, hij vindt alles lelijk en wil wat anders doen. C is geconcentreerd aan het schilderen.

16 november 2011. B is afwezig. C schudt kaarten en deelt ze uit. De begeleider bepaalt de regels van het spel. Middels het spel geven de participanten de beurt door. Begeleider benoemt wat er gebeurt tijdens het spel, hiermee geeft ze bij de kinderen aan hoe ze het graag zou willen hebben (bijvoorbeeld naar elkaar luisteren).

23 november 2011. B kiest voor tekenen. Begeleider daagt C uit om zelf na te denken. A hangt aan tafel, B gaat bij haar hangen en benoemt naar de begeleider dat A niet zo vrolijk doet. B beweegt veel en doet negatief. Begeleider geeft, als ze de ruimte even verlaat, aan dat ze wil dat het gezellig is in het groepje als zij er even niet is. De kinderen willen een eigen kleurplaat uitzoeken op de computer. De begeleider vertelt hoe ze dat gaan doen. C kletst en vocaliseert tijdens het tekenen.

7 december 2011. B wil kiezen. A is aan de beurt en kiest een spel dat C noemt: yahtzee. B kent het spel niet. Alle kinderen krijgen van de begeleider een taak om iets te halen. B herhaalt de vocalisaties van C met een negatieve connotatie. Om de beurt schrijven ze hun naam op. B vertoont opvallend en bepalend gedrag. De begeleider benoemt dat ze het gedrag van B niet fijn vindt. C wil helpen met het uitleggen van het spel. Dit gebeurt op een chaotische manier waardoor niet duidelijk is wat de bedoeling is. De kinderen zijn op zichzelf

gericht tijdens het spel. Op een gegeven moment volgen ze de dobbelstenen en gaan ze op deze manier de kring rond.

28 december 2011. Ze spelen yahtzee. A mag voor B en zichzelf schrijven. B houdt in de gaten of hij de meeste punten heeft, hij wil winnen. De kinderen hangen met hun armen op tafel en hun hoofd hier bovenop. Ze helpen elkaar bij het optellen. Ze wachten op hun beurt. Af en toe gaat de aandacht uit naar iets anders; uitje, ketting van B en eten, om vervolgens weer terug naar het spel te gaan.

11 januari 2012. De begeleider geeft alle kinderen een opdracht om materiaal te verzamelen. Ze mogen zelf kiezen wat ze gaan knutselen. A staat aan tafel, de andere participanten zitten. C praat door het gesprek van begeleider en B heen. Begeleider benoemt dat ze nog in gesprek was, rond dit af en richt haar aandacht op C. A vraagt om materiaal aan B door zijn naam te noemen en te vragen wat ze wil hebben. C is aan het vocaliseren. B wil van de anderen weten wat ze maken. Ze zijn op elkaar gericht en kijken naar elkaar.

18 januari 2012. C mag kiezen. Hier reageert B op met “nee geen spel”. C gaat de discussie aan met begeleider, begeleider benoemt dat ze een activiteit voor aan tafel mag kiezen en dat ze het over hier en nu gaan hebben. C heeft ‘the lord of the rings’ gekozen om te spelen. B heeft daar wel zin in. Begeleider leest het boekje hardop voor. A gaat dicht bij de begeleider staan en benoemt dat ze het eng vindt. De kinderen zetten het spel klaar terwijl de begeleider leest. De aandacht van alle participanten is bij het spel. Om de beurt krijgen ze van de begeleider een opdracht voor het klaarleggen.

25 januari 2012. Ze gaan op elkaars manier proberen te tekenen. Ze beginnen met het tekenen van een skelet op de manier van B. A en begeleider wachten tot B begonnen is om te kijken hoe hij dit doet. C begint zonder te kijken.

8 februari 2012. B en C leggen aan A uit hoe het spel ‘pesten’ gaat. Begeleider vraagt of het duidelijk is, bij de reactie “niet echt” van A legt zij het nogmaals uit. B mag beginnen. Alle deelnemers hebben hun ellebogen op tafel, en hun aandacht is gericht op het spel. A stelt vragen over de kaarten, begeleider geeft hier antwoord op. C tikt met de kaarten op tafel, B legt in hetzelfde ritme zijn kaarten op tafel.

29 februari 2012. C is afwezig. B vraagt aan A wat hij zal gaan knutselen. A zegt dat hij dat zelf moet weten. B is erg druk; praat veel, eist aandacht op, is zeer energiek. Hij vraagt aan A of ze verliefd is. Als begeleider aan B vraagt of hij verliefd is zegt hij eerst “gaat je niks aan” om vervolgens de naam van een meisje te noemen. De kinderen zijn gericht op hun eigen knutselwerkje. Beide kinderen willen tegelijkertijd de hulp en aandacht van begeleider.

7 maart 2012. C is afwezig. B kiest voetballen. De begeleider benoemt dat ze eerst iets aan tafel gaan doen, B kiest voor knutselen. De vorige keer wist hij niet zo goed wat hij ging maken, nu weet hij het wel. Hij is druk in de weer met het beplakken van een bak, in hoog tempo terwijl hij tegen zichzelf praat. A wil een schilderij maken en vraagt aan B wat mooi is voor de lijst van het schilderij. B geeft aan het niet te weten en wijst vervolgens materiaal aan.

14 maart 2012. C is afwezig. Ze gaan de bak van B versieren. Samen verzamelen ze het materiaal dat nodig is om te kunnen versieren. Begeleider en A verven op een los papiertje wat ze uitknippen en vervolgens op de bak plakken. B wil de bak versierd hebben met vogels (een specialiteit van A). A is in stilte geconcentreerd aan het schilderen. Op het moment dat de begeleider uit beeld is, spuit B blauwe verf op zijn bak die hij met de roller, die de begeleider komt brengen, uit kan rollen. B benoemt dat hij het mooi vindt wat A aan het maken is.

20 juni 2012. Iedereen is aanwezig en heeft een blinddoek voor. Begeleider vraagt of de deur dicht is, B maakt de deur dicht. A is proefmeester/kok. Begeleider vraagt haar of ze wil vertellen aan wie ze iets gaat geven. B weet wat er gegeven kan worden, hij heeft geen blinddoek voor. A vergeet te vertellen wie ze komt voeren. B helpt A met onthouden wat er in welk bakje zit. B geeft aan wat hij wel of niet wil proeven. C is met andere dingen bezig dan met proeven. Het is een drukke, lawaaierige proeverij. A deelt voornamelijk in stilte de hapjes uit. Als het proeven klaar is gaan de blinddoeken af.

Bijlage C: Observationale data

Tabel 2

Gedragscategorieën voor Scoren van Video's

Categorieën	Code	Uitleg	Voorbeelden
Praten	1	Alle gesproken taal. Voortbrengen van verstaanbare woorden.	Woorden, zinnen.
Niet praten	2	Geen verbaal gesproken hoorbare taal. Stil zijn: niet voortbrengen van verstaanbare woorden.	Adempauze, stilte, zwijgen.
Vocaliseren	3	Voortbrengen van geluid met de stembanden zonder verstaanbare woorden; zingen, roepen, etc.	Zingen, geluiden, klanken, roepen, met stemmetje praten, etc.

Tabel 3

Participantcodes tijdens het Scoren van de Video's

Participanten	Code	Vignet code
Begeleider	<i>B</i>	Begeleider
Participant 1	<i>Z</i>	Cliënt 1 of A
Participant 2	<i>X</i>	Cliënt 2 of B
Participant 3	<i>C</i>	Cliënt 3 of C
Onbekend (ander kind/begeleider)	<i>O</i>	

Bijlage D: Supervisie

Van oktober 2011 tot juni 2012 zijn er in totaal 8 supervisiebijeenkomsten geweest. Tijdens deze bijeenkomsten werd de video van de laatste spelsessie aan de hand van onderstaand evaluatieformulier bekeken en werd de interventie besproken. Bij de bijeenkomsten waren EBL-deskundige C. Heijligers, de betrokken orthopedagoog en de groepsbegeleiders aanwezig.

Tabel 4

Evaluatieformulier gebruikt om naar video's te kijken tijdens intervisiebijeenkomsten.

Datum:	Personen:
Werkdoel:	Welke plaats en activiteit:
Hoe:	
Evaluatie van EBL bewegingen: Welke bewegingen zie je bij deze persoon? Is er sprake van een terugkerend patroon? Wat valt op? Concrete beschrijving:	
EBL kwaliteiten: - Hulpvraag: wat vind je leuk aan deze persoon? - Welke beweging heeft deze persoon goed ontwikkeld? - EBL matrix: uit welke laag komt deze beweging?	EBL hiaten: - Hulpvraag: wat vind je niet leuk aan deze persoon? - Welke beweging mis je? - EBL matrix: in welke laag zit de beweging die je zou willen laten ontstaan?
Aanknopingspunten voor behandeling: - Welke kwaliteiten van deze persoon ga je inzetten voor de behandeling? - Hoe pak je het aan?	EBL behandelstap: - Hulpvraag: wat gun je deze persoon? - EBL matrix: in welke laag gaan de cliënt en werker aan de slag. (denk aan zone naaste ontwikkeling)?

Bijlage E: Staten van iedereen praat tegelijkertijd tot iedereen zwijgt

Er zijn 16 verschillende staten mogelijk in praten en niet praten. De codes 1 en 0 geven aan of de participant respectievelijk praat of zwijgt. Van de 16 mogelijke staten zijn de staten die horen bij 'een participant praat alleen' gebruikt voor huidig onderzoek. Het gaat hierbij om de staten 108, 111, 114 en 115. Deze staten komen overeen met; de begeleider praat alleen, cliënt 1 praat alleen, cliënt 2 praat alleen en cliënt 3 praat alleen.

Tabel 5

Staten van Allemaal Praten (1) tot Allemaal Zwijgen (0)

Code	Begeleider	Cliënt 1	Cliënt 2	Cliënt 3
101	1	1	1	1
102	1	1	1	0
103	1	1	0	0
104	1	1	0	1
105	1	0	1	1
106	1	0	1	0
107	1	0	0	1
108	1	0	0	0
109	0	1	1	1
110	0	1	1	0
111	0	1	0	0
112	0	1	0	1
113	0	0	1	1
114	0	0	1	0
115	0	0	0	1
116	0	0	0	0