

**Ontwikkeling van het Diagnostisch Instrument
Profielchets ErvaringsOrdering (DI-PEO) voor ernstig
meervoudig beperkte personen:
Studie naar validiteit en betrouwbaarheid van de domeinen
zelfredzaamheid en spelontwikkeling.**

Masterthesis

Universiteit Utrecht

In opdracht van Onderwijscentrum de Twijn

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

M. Halbersma (9213082)

I.M. Visschedijk (3818624)

Thesisdocent: dr. D.W. Smits

Tweede beoordelaar: dr. M.J.M. Volman

Datum: 11-06-2014

Voorwoord

Voor u ligt de masterthesis van Mathilde Halbersma en Ilse Visschedijk. Wij studeren beiden aan de Universiteit Utrecht, masteropleiding Orthopedagogiek. Onze thesis is een onderzoek dat past binnen het werkveld Gehandicaptenzorg en Kinderrevalidatie. Wij hebben een diagnostisch instrument op de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling voor de doelgroep ernstig meervoudig beperkten ontwikkeld. Het onderzoek kende enkele strubbelingen maar desondanks zijn wij trots op het document dat nu voor u ligt. Het document is tot stand gekomen door intensieve en constructieve samenwerking. Hoewel het literatuuronderzoek afzonderlijk uitgevoerd is, zijn de onderzoeksopzet, methode, resultaten en discussie gezamenlijk onderzocht en verwerkt. Mathilde heeft de contacten gelegd en onderhouden met onderwijscentrum de Twijn. Ilse heeft het contact met de ervaringsdeskundigen voor haar rekening genomen. Door deze constructieve samenwerking konden wij de strubbelingen gaandeweg achter ons laten. Wij hebben veel steun gehad van onze thesisbegeleider, dr. Dirk-Wouter Smits. Hij heeft ons kritisch laten nadenken over de opzet van het onderzoek, de haalbaarheid en de uitwerking waardoor wij het beste uit dit onderzoek konden halen. Daarnaast heeft drs. Karen Jongsma vanuit onderwijscentrum de Twijn ons inhoudelijk begeleid en hebben we dankzij haar en met medewerking van de leerkrachten en groepsleiding ons onderzoek kunnen uitvoeren. Tevens willen we drs. Gerda Schregardus, van kenniskring en platform EMG en alle deskundigen die ons van feedback voorzien hebben, bedanken. Zonder hun medewerking had het onderzoek niet op deze manier uitgevoerd kunnen worden. Tot slot willen wij nog vermelden dat de theorie van ervaringsordening van Timmers-Huigens het vertrekpunt van deze thesis was. Wij willen drs. Levien Timmers bedanken voor zijn waardevolle bijdrage; het kritisch meedenken en mondeling toelichten van de theorie van ervaringsordening.

Samenvatting

Achtergrond: De ontwikkelingsmogelijkheden van een persoon met een ernstig meervoudige beperking (EMB) zijn lastig te bepalen. De theorie van ervaringsordening (Timmers-Huigens, 2005) kan in beeld brengen welke ervaringsordening een persoon als uitgangspunt heeft, zodat ondersteuning en begeleiding hierop kunnen aansluiten. Dit gebeurt momenteel veelal middels het afnemen van interviews en observaties. Deze manier van werken biedt echter weinig structuur en houvast. Van hieruit is de behoefte ontstaan aan een valide en betrouwbaar meetinstrument.

Doel: Doel van huidig onderzoek is om een diagnostisch meetinstrument te ontwikkelen voor de ervaringsordening bij kinderen in de leeftijd van vier tot en met 12 jaar met EMB, specifiek voor de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling.

Methode: *Fase 1.* Er is literatuuronderzoek gedaan naar definities van zelfredzaamheid en spelontwikkeling. Met deze resultaten en met behulp van de theorie van ervaringsordening is een concept instrument ontwikkeld. *Fase 2.* De inhoudsvaliditeit is kwalitatief, middels feedback van deskundigen, onderzocht. De feedback is verwerkt en op basis van consensus is het uiteindelijke instrument ontwikkeld. *Fase 3.* De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het uiteindelijke instrument is voor elk item van zelfredzaamheid en spelontwikkeling afzonderlijk gemeten.

Resultaten: *Fase 1.* Er zijn bij zelfredzaamheid vanuit de literatuur drie items gevonden: zelfstandig zijn, keuzes maken/ beslissingen nemen en zelfbesef. Bij spelontwikkeling zijn eveneens drie items gevonden: spel met materiaal, verbeeldend spel en motorisch spel. *Fase 2.* Het validiteitsonderzoek heeft geresulteerd in het diagnostisch instrument profielschets ervaringsordening (di-PEO). *Fase 3.* De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid varieert van matig tot voldoende, Kappa 0.34 tot Kappa 0.51.

Conclusie: Het di-PEO lijkt een veelbelovend instrument te zijn dat in de toekomst in de praktijk gebruikt kan worden.

Kernwoorden: diagnostisch instrument profielschets ervaringsordening, di-PEO, ernstig meervoudig beperkt, zelfredzaamheid, spelontwikkeling.

Abstract

Background: The development potential of a person with profound multiple disabilities (PMD) is difficult to determine. The theory of Experience-based Ordering (Timmers-Huigens, 2005) can provide insight in how a person orders experiences, wherefore it's possible to fit guidance and support to a person's own way of ordering. This is mostly done by interviews with counselors and teachers, or observations. This way of working has little structure and guidance and takes a lot of time. From here, the need for a valid and reliable instrument has been created.

Objective: Aim of the present study is to develop a reliable and valid diagnostic instrument to determine the way a person, aged four to 12 year with PMD, orders experiences. This study focuses on the domains self-reliance and development play.

Method: Phase 1. There is literature studied for definitions of self-reliance and development play. A concept instrument has been developed, with these results and by using the theory of Experience-based Ordering. *Phase 2.* Content validity is qualitative examined, using feedback from experts. The feedback is incorporated and the final instrument has been developed, based on consensus. *Phase 3.* The inter-rater reliability of the final instrument is measured separately for each item of self-reliance and development play.

Results: Phase 1. There are three items found for self-reliance: independence, make choices/decisions and self-awareness. In development play are also found three items: play with materials, pretend play and motor play. *Phase 2.* The validity research has resulted in the final diagnostic instrument Experience-based Ordering (di-PEO). *Phase 3.* The inter-rater reliability ranges from moderate to sufficient, Kappa 0.34 to Kappa 0.51.

Conclusion: The di-PEO seems to be a highly promising instrument for the future, that can be very useful in practice.

Keywords: diagnostic instrument Experience-based Ordering, di-PEO, profound multiple disabilities, self-reliance, development play.

Inleiding

In Nederland zijn ongeveer 5000 mensen met een ernstig meervoudige beperking (EMB) geregistreerd, waaronder 2016 kinderen (Schuurman, 2010). Bij de EMB doelgroep is sprake van zowel een ernstige verstandelijke als een motorische beperking (Vlaskamp, De Geeter, Huijsmans, Smit, 2003). Er wordt gesproken van een ernstig verstandelijke beperking bij een IQ lager dan 35, of bij een ontwikkelingsleeftijd lager dan 2 jaar (Nakken, 2011). Van een motorische beperking is sprake wanneer iemand belemmerd wordt in motorisch functioneren (Ghesquire & Maes, 1995). Bij de EMB doelgroep komen naast verstandelijke en motorische beperkingen ook vaak stoornissen in het zintuiglijk functioneren voor. Tevens is er sprake van veel medische problemen (Inspectie voor de Gezondheidszorg, 2000). Door de grote verschillen binnen de EMB doelgroep is het lastig om deze groep eenduidig te omschrijven (Petry & Maes, 2006). Iedere persoon heeft een unieke combinatie van problemen. Dit is misschien ook meteen het belangrijkste kenmerk van personen met EMB (Poppes & Vlaskamp, 2001). Het is deze uniciteit die het een probleem maakt om een adequate inschatting te maken van de ontwikkelingsmogelijkheden van ieder afzonderlijk individu en om zorg en onderwijs hierop te laten aansluiten. Hoe complex deze problematiek binnen de EMB doelgroep is, kan worden geïllustreerd aan de hand van een beschrijving uit Hofman, 1997.

“Robert is iemand die zich niet zelfstandig kan verplaatsen, hij kan alleen objecten voelen die door anderen in zijn directe nabijheid worden gebracht. Via geluidjes en lichaamstaal moet hij anderen zijn wensen en behoeften kenbaar maken. Hij is cerebraal blind. Hij kan geen enkele vorm, kleur of detail waarnemen maar hij reageert wel op lichtveranderingen. Hij heeft epilepsie. De maaltijden zijn door zijn slikproblemen en door zijn grote afweer gereduceerd tot het vijf keer daags aangesloten worden op een voedingspomp” (Hofman, 1997, p.29-30).

Het is lastig om het precieze ontwikkelingsniveau en de -mogelijkheden van de EMB doelgroep in beeld te brengen, vanwege gebrek aan geschikte diagnostische instrumenten. Juist door de grote variatie, complexiteit en heterogeniteit van de EMB doelgroep zijn ontwikkelingsmogelijkheden moeilijk meetbaar (Downing & Perino, 1992; Nakken, 2011; Vlaskamp & Oxener, 2002; Ware & Healey, 1994). Concepten als intelligentie en sociaal emotioneel functioneren zijn nauwelijks te meten met gestandaardiseerde tests omdat ze moeilijk afgenomen kunnen worden (Nakken & Vlaskamp, 2002, 2007). Bovendien doen deze tests geen uitspraak over de begeleiding die een persoon nodig heeft (Tadema, Vlaskamp, & Ruijsenaars, 2005). Hierdoor worden begeleiding en ondersteuning veelal

intuïtief gegeven, terwijl het van belang is om dit gestructureerd te doen, zodat de begeleiding houvast heeft (Vlaskamp, de Geeter, Huijsmans, & Smit, 2003). Door begeleiding te laten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau en –mogelijkheden van een individu, kan er sprake zijn van adequate ondersteuning en zinvol onderwijs.

De theorie van ervaringsordening kan een oplossing bieden bij het inzichtelijk maken van de ontwikkelingsmogelijkheden van de EMB doelgroep zodat ondersteuning en begeleiding gestructureerd kunnen worden ingezet. Ervaringsordening komt oorspronkelijk uit de zorg aan mensen met een beperking (Timmers-Huigens, 2005). Dr. D. Timmers-Huigens was eind jaren zestig werkzaam in een instelling voor mensen met een verstandelijke beperking. Zij zag grote verschillen tussen de beleving van patiënten en de wijze waarop zij behandeld werden door begeleiders. Deze verschillen waren niet te verklaren vanuit bestaande theorieën, waardoor zij zelf cognitieve schema's ging zoeken die bepalend waren voor observeerbaar gedrag. Zo is destijds de theorie van ervaringsordening ontstaan (Timmers-Huigens, 2005). Timmers-Huigens (2005) stelt dat deze theorie gebaseerd is op de chaostheorie, de dynamische systeemtheorie en de Theory of Mind. Ervaringsordening is geschikt voor de EMB doelgroep omdat het inzicht verschaft in de mogelijkheden van ieder individu, vanuit de vraag op welke wijze een individu zijn ervaringen ordent (Timmers-Huigens, 2005). Het functioneren van een persoon met EMB is namelijk het resultaat van een wisselwerking tussen eigen vermogens en de ondersteuning vanuit de omgeving (Van der Putten, Vlaskamp, Reynders, & Nakken, 2005; Van Gennep & Habekothé, 2003). De theorie van ervaringsordening wordt momenteel beschouwd als de meest heldere manier om te kijken naar de EMD doelgroep (Landelijk Expertise Centrum Speciaal Onderwijs, 2013).

Ieder individu, ongeacht het niveau van functioneren, ordent zijn of haar ervaringen, op een bepaalde manier. Dit gebeurt veelal onbewust. Deze ervaringen kunnen onderverdeeld worden in verschillende wijzen van ordenen, namelijk lichaamsgebonden, associatief, structurerend en vormgevend (Timmers-Huigens, 2005). Hoe dat in concrete zin eruit ziet, kan worden geïllustreerd met tabel 1 (drs. K. Jongasma, persoonlijke communicatie, december 2013). Bij een persoon die zijn ervaringen bijvoorbeeld overwegend lichaamsgebonden ordent, zal aangesloten worden bij de lichaamsgebonden ordening en deze dient als uitgangspunt bij contact en activiteiten. Bij iemand die bijvoorbeeld vooral structurerend ordent zal de structurerende ervaringsordening als uitgangspunt dienen. Door aan te sluiten bij de wijze waarop iemand zijn ervaringen ordent kunnen passende doelen per persoon gesteld worden voor onderwijs en begeleiding (drs. L. J. Timmers, persoonlijke communicatie, 6 mei 2014).

Tabel 1

Het ordenen van ervaringen

<i>Situatie</i>	<i>Ervaring</i>	<i>Wijze van ordenen</i>	<i>Stadia</i>
"het drinken van een kopje thee"	<i>Sensaties, iemand voelt de warmte van de thee.</i>	Lichaamsgebon-	beginnend,
	<i>Verwachting, iemand ziet het kopje en verwacht een kopje thee.</i>	den Associatief	gemiddeld en laat beginnend, gemiddeld en laat
	<i>Samenhang is duidelijk, iemand weet welke stappen hij moet zetten om een kopje thee te maken.</i>	Structurerend	beginnend, gemiddeld en laat
	<i>Abstractie, iemand voegt iets eigens toe aan de situatie en kan aangeven welke smaak thee de voorkeur heeft.</i>	Vormgevend	

Belangrijke ontwikkelingsdomeinen binnen de EMB doelgroep, waarbij het van belang is om te weten op welke wijze iemand ervaringen ordent, zijn zelfredzaamheid en spelontwikkeling. Voor zelfredzaamheid worden in de literatuur vele omschrijvingen gegeven (GGZ Nederland, 2009; Kraijer, Kema, & de Bildt, 2004; Kwekkeboom, de Boer, van Campen, & Dorrestein, 2006; Samuels & Pryce, 2008; Stadeus, Windey, Raman, Vermeir, & van Driessche, 1994; Stam, 2012; van Gennep & van Hove, 2000). Een veelgebruikte definitie van zelfredzaamheid is het vermogen om voor jezelf te kunnen zorgen, je te kunnen redden zonder hulp van anderen (Stadeus, et al., 1994). Zelfredzaamheid wordt bij de EMB doelgroep verondersteld beperkt te zijn, waardoor zij voor vele aspecten gedurende hun hele leven afhankelijk van de zorg van anderen zijn (Nakken & Vlaskamp, 2002). Hoewel zelfredzaamheid beperkt is, zijn er wel degelijk (ontwikkelings)mogelijkheden en spelen ervaringen daarin een belangrijke rol (Timmers-Huigens, 2005).

Ook voor spelontwikkeling worden in de literatuur diverse omschrijvingen gegeven (Brodin, 2005; Okimoto, Bundi, & Hanzlik, 2000). Spel heeft een instrumentele en intrinsieke waarde, een kind beleeft plezier aan spel en leert door spel (Bronfenbrenner, 1979; Moyles, 2006; Moyles 2006, zoals geciteerd in Goodley & Runswick-Col, 2010; Piaget, 1957; Vygotsky, zoals geciteerd in Brodin, 2005; Winnicott, 1982). Spel is bij de EMB doelgroep beperkt vanwege cognitieve belemmeringen (Brodin, 2005; Casby, 2003; Nakken, 2011) en vanwege motorische beperking (Brodin, 2005). Hoewel spelontwikkeling beperkt is, zijn er ook hiervoor wel degelijk (ontwikkelings)mogelijkheden en spelen ervaringen daarin een belangrijke rol (Timmers-Huigens, 2005).

Samenvattend, het is van belang om aan te sluiten bij de wijze waarop iemand ervaringen ordent, zodat onderwijs en begeleiding zo optimaal mogelijk ingezet kunnen worden voor de EMB doelgroep. Zo kan ieder individu zo volwaardig mogelijk functioneren en kunnen er passende doelen gesteld worden voor de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling, die voor deze doelgroep van wezenlijk belang worden geacht. Ervaringsordening kan als uitgangspunt dienen voor het stellen van doelen. Momenteel wordt veelal middels het afnemen van interviews, bij begeleiders en leerkrachten, en observaties in beeld gebracht welke ervaringsordening voor een persoon als uitgangspunt dient. Het afnemen en uitwerken kost op deze manier veel tijd. Van daaruit is de behoefte ontstaan aan een valide en betrouwbaar meetinstrument.

Het doel van huidig onderzoek is om een diagnostisch meetinstrument te ontwikkelen voor de ervaringsordening bij personen met EMB, specifiek voor de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling, binnen een onderwijssetting. Het uiteindelijke doel is om een gestructureerde vragenlijst te ontwikkelen, die digitaal kan worden gescoord door leerkrachten en begeleiders waardoor een 'ervaringsordeningprofiel' tot stand komt. Bij de ontwikkeling hiervan is het van belang om antwoord te krijgen op de volgende drie vragen. De eerste vraag is: welke items, gebaseerd op wetenschappelijke literatuur en de theorie van ervaringsordening van Timmers-Huigens, passen binnen de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling in een diagnostisch instrument? De tweede vraag is: is het diagnostisch instrument, voor beide domeinen, een valide instrument? De derde vraag is: is de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor beide domeinen goed?

Methode

Huidig onderzoek had een mixed-methods ontwerp in drie verschillende fasen om te komen tot het Diagnostisch Instrument Profielschets Ervaringsordening (di-PEO). De fasen

hadden allen een andere methodiek passend bij de drie verschillende onderzoeksvragen. De eerste fase bestond uit een literatuurstudie naar de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling en een studie naar de theorie van ervaringsordening. De tweede fase omvatte een kwalitatief onderzoek naar de inhoudsvaliditeit van de conceptversie van het diagnostisch instrument. Meningingen van deskundigen werden gebruikt om de inhoudsvaliditeit te onderzoeken. De derde fase betrof een kwantitatief onderzoek naar de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van het uiteindelijke diagnostische instrument.

Participanten, populatie en steekproef beschrijving

Fase 1. Er was geen sprake van participanten, populatie of steekproef.

Fase 2. De participanten bestonden uit minimaal tien ervaringsdeskundigen op het gebied van de EMB doelgroep en de theorie van ervaringsordening. De ervaringsdeskundigen waren allen aangesloten bij de kenniskring van het platform ernstig meervoudig gehandicapten (EMG). Er werden geen aanvullende criteria opgesteld.

Fase 3. De participanten bestonden uit begeleiders en leerkrachten van leerlingen uit de EMB doelgroep van onderwijscentrum de Twijn. Er was sprake van een selecte steekproef. De steekproef had een grootte van minimaal 20 leerlingen en hun vaste begeleiders en leerkrachten. Dit aantal was gebaseerd op het aantal EMB groepen binnen de Twijn. De onderzoekspopulatie bestond uit kinderen en jongeren (vanaf nu leerlingen genoemd) in de leeftijd van vier tot en met 13 jaar. Deze leerlingen volgden allemaal leerroute 3 van het SO binnen onderwijscentrum de Twijn te Zwolle. Het ging om leerlingen met een verstandelijke en/of meervoudige beperking met een IQ onder de 35. De gegevens werden anoniem verwerkt.

Procedure

Fase 1. Er werd gezocht naar literatuur passend bij de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling. De inclusiecriteria waren het voorkomen van definities, kenmerken en voorbeelden. Bovendien werden het jaar van publicatie en taal gehanteerd als criteria. Alle literatuur voor het jaar 2000 en niet Engels- of Nederlandstalige literatuur werden uitgesloten. Er werd geen criterium gesteld betreffende de doelgroep van de studies. Alle definities, kenmerken en voorbeelden werden genoteerd. Hieruit werden de meest voorkomende items en de inhoudelijk sterke items geselecteerd. Vervolgens werden voor ieder item omschrijvingen passend bij de verschillende wijzen van ervaringsordening geformuleerd. De geselecteerde items en de omschrijvingen vormden samen de conceptversie van het di-PEO.

Er werden geen waarden toegekend aan de verschillende wijzen van ordenen, waardoor het een nominaal meetinstrument betrof.

Fase 2. Om de validiteit van het concept di-PEO te meten was er medewerking gevraagd via het platform EMG. Hiervoor werd via de mail contact gelegd met de coördinator van het platform. Middels een informatiebrief werden gedragsdeskundigen, die aangesloten zijn bij de kenniskring, gevraagd mee te werken aan het onderzoek. Zij konden zich bij deelname via de mail aanmelden, waarna de conceptversie van het instrument gemaïld werd. Er kon via mail inhoudelijk feedback gegeven worden op ieder item en iedere omschrijving van de conceptversie. Ook kon feedback gegeven worden op de vormgeving en werd gevraagd naar suggesties of tips. Er werden hiervoor drie weken uitgetrokken. De feedback werd gescoord waarbij de meest voorkomende en inhoudelijk sterke feedback verwerkt werden. Op basis van consensus tussen onderzoekers en opdrachtgever werd een definitieve versie van het di-PEO vormgegeven.

Fase 3. De definitieve versie van het di-PEO werd met medewerking van de Twijn getoetst op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De participanten van de Twijn hadden eerder meegewerkt aan voorgaand onderzoek (Brinks & Lansink, 2013). Er was contact met een ICT medewerker om de definitieve versie digitaal beschikbaar te maken voor participanten. Vervolgens werd er een mail met informatie gestuurd aan de participanten zodat zij toegang kregen tot het di-PEO. Zij konden het di-PEO scoren voor de leerlingen uit hun klas. De resultaten werden gebruikt om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vast te stellen.

Dataverzameling

Fase 1. De literatuurstudie naar de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling werd gedaan met behulp van een aantal zoeksystemen die beschikbaar zijn via de universiteit Utrecht (Google Scholar, Picarta, PsycINFO, ERIC, Scopus, Web of Science en Social Science Citation Index). De volgende begrippen, geselecteerd via www.theaurus.com, werden gebruikt om geschikte literatuur te vinden: self-reliance, task competence, personal strength, functional performance, self sufficiency, autonomy, independence, definition, conceptual frames, profound multiple learning difficulties, ernstig meervoudig beperkt, play, playdevelopment, play in combinatie met profound multiple disability en children. Bij bruikbare artikelen werd via de referentielijst naar andere geschikte artikelen gezocht. Tevens werd bij oudere artikelen via Social Science Citation Index onderzocht of er recente artikelen waren waarbij het oudere artikel als referentie gebruikt werd. Uit deze literatuurstudie werden, door beide onderzoekers gezamenlijk, definities, kenmerken en voorbeelden

geselecteerd die bewerkt werden tot items. Deze items vormden de basis van het concept di-PEO.

Fase 2. De inhoudsvaliditeit werd gemeten met behulp van minimaal tien deskundigen (deskundigen zijn opgeleid als gedragsdeskundige, GZ-psycholoog en aangesloten bij de kenniskring van het Platform EMG). Aan hen werd gevraagd of de items inhoudsvalide waren voor de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling. Er werd gevraagd of er items misten of veranderd moesten worden. Daarnaast werd gevraagd of de inhoud van het instrument overeenkwam met de wijze waarop ervaringen geordend worden volgens de theorie van ervaringsordening. Concreet werd gevraagd of bijvoorbeeld de omschrijving van gedragingen bij beginnend associatief daadwerkelijk pasten bij deze wijze van ordenen.

Fase 3. Het di-PEO werd gescoord door begeleiders en leerkrachten van de leerlingen. Dit kon gedaan worden door het aanvinken van de omschrijving passend bij de leerling voor ieder afzonderlijk item. Begeleiders en leerkrachten waren op de hoogte van de laatste ontwikkelingen met betrekking tot ervaringsordening en de ontwikkelingen van desbetreffende leerlingen, zodat het instrument op adequate wijze, zonder nadere instructie, kon worden afgenomen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was de mate waarin de scores op het di-PEO, voor de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling, bij afname voor eenzelfde kind door twee verschillende beoordelaars overeenkwamen. De scores werden verwerkt tot een data bestand in SPSS. De verschillende wijzen van ordenen werden gelabeld en per leerling per item ingevoerd.

Datapreparatie en analyse

Fase 1. De eerste onderzoeksvraag hield in dat items geselecteerd werden die pasten bij de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling op basis van literatuuronderzoek. Definities werden genoteerd en tevens werden de belangrijkste kenmerken en voorbeelden genoteerd. Middels consensus tussen de onderzoekers werd besloten welke items in de concept versie van het di-PEO kwamen. Voor ieder item werden omschrijvingen geformuleerd passend bij elke wijze van ervaringsordening. De items waren voornamelijk gebaseerd op wetenschappelijke literatuur. De omschrijvingen werden geformuleerd aan de hand van het boek van de theorie van ervaringsordening (Timmers-Huigens, 2005).

Fase 2. Bij de tweede onderzoeksvraag werd onderzocht of het concept di-PEO inhoudsvalide was. Verwacht werd dat door feedback te ontvangen van tien participanten datasaturatie bereikt zou worden, dit houdt in dat er vanuit gegaan werd dat hierna geen nieuwe informatie verkregen zou worden. De ontvangen feedback werd verdeeld in feedback op de items,

feedback op de inhoud van de omschrijvingen en vormgeving. De wetenschappelijke literatuur en de theorie van ervaringsordering werden als leidraad aangehouden bij het verwerken van de feedback. In samenspraak met drs. K. Jongsma, orthopedagoge aan onderwijscentrum de Twijn, is de feedback besproken en in consensus aangepast. Hierbij lag de focus op aantal keer dat dezelfde feedback voorkwam en inhoudelijk sterke feedback. De aangepaste versie werd gebruikt om de betrouwbaarheid te meten.

Fase 3. De vraag hoe groot de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was tussen de leerkracht en begeleider bij het scoren van het di-PEO werd kwantitatief berekend, dit gold voor beide domeinen. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te meten vulden de leerkracht en begeleider, onafhankelijk van elkaar, dezelfde scoringslijst in over hetzelfde kind. Een maat voor de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij data van nominaal meetniveau is de coëfficiënt Kappa, de interpretatie van de waarden van Kappa staan in Tabel 2 (Landisch & Koch, 1977). De coëfficiënt Kappa werd voor elk item afzonderlijk berekend. De gegevens die uit de scoring van het di-PEO naar voren kwamen zijn niet geanalyseerd, omdat dit niet relevant was voor huidig onderzoek.

Tabel 2

Interpretatie van de waarden van Kappa

Kappa Waarde	Sterkte van overeenstemming
<0.00	Slecht
0.00-0.20	Onvoldoende
0.21-0.40	Matig
0.41-0.60	Voldoende
0.61-0.80	Goed
0.81-1.00	Uitmuntend

Resultaten*Fase 1.*

Het zoeken naar literatuur betreffende zelfredzaamheid leverde negentien hits op, waarvan elf voldeden aan de inclusiecriteria. Betreffende spelontwikkeling werden dertien hits gevonden, waarvan acht voldeden aan de inclusiecriteria. Uit de literatuur kwamen een aantal begrippen en kenmerken vaak naar voren, zie Bijlage A. Bij zelfredzaamheid was met name het *zelf doen*, *zelf verantwoordelijk zijn* en *autonomie* een algemeen kenmerk. Regelmatig kwam naar voren dat *hulp vragen* en *keuzes maken* hierin een belangrijke rol spelen, vooral wanneer zelfredzaamheid beperkt is. Ook het hebben van *inzicht in jezelf*, *zelfbesef*, om te functioneren

in de wereld, was een herhaaldelijk voorkomend item. Een algemeen kenmerk van spel was dat het *spontaan* is en *vanuit het kind zelf* komt, en dus niet geregisseerd wordt door volwassenen. Daarnaast kwam naar voren dat kinderen kunnen *spelen met speelgoed of materiaal*. Andere vormen die genoemd werden waren fantasiespel, doen- alsof spel, rollenspellen en symbolisch spel. Dit is in het instrument samengevoegd onder de titel *verbeeldend spel*. Buiten deze soorten spel bleef er nog een item over, namelijk het *motorisch spel*. Vanuit deze resultaten is het concept di-PEO opgesteld, zie Bijlage B.

Fase 2.

Er reageerden veertien participanten op de oproep om het diagnostisch instrument van feedback te voorzien. Uiteindelijk kwam er van dertien participanten feedback binnen de gestelde termijn. Deze participanten zijn/bleken allen wetenschappelijk geschoold als orthopedagoog, psycholoog of gedragswetenschapper en aangesloten bij de kenniskring EMG. Aanvullende gegevens van de participanten ontbreken. Op de items, betreffende zelfredzaamheid en spelontwikkeling is geen feedback gegeven. De feedback betrof opmerkingen van algemene aard en specifieke opmerkingen over de formulering van de omschrijvingen passend bij de ervaringsordeningen. Een voorbeeld van algemene feedback is: ‘Wellicht is het een idee om de ordeningswijze op te splitsen in beginnend en laat in plaats van beginnend, midden en laat, omdat het in de praktijk lastig is dit onderscheid te maken’. Een voorbeeld van specifieke feedback over de formulering van de omschrijvingen is: ‘Bij de beginnend lichaamsgebonden fase gaat het om sensorische prikkels, sensaties vanuit het eigen lijf staan centraal’. Het verwerken van de feedback heeft geresulteerd in het uiteindelijke di-PEO, zoals te zien in Tabel 3.

Fase 3.

Het di-PEO is voor dertien leerlingen ingevuld door leerkracht en begeleider, voor zeven leerlingen alleen door de begeleider. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is berekend op basis van de dertien lijsten die ingevuld zijn door zowel leerkracht als begeleider. Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te meten zijn er voor elk item afzonderlijk kruistabellen gemaakt, zie Bijlage C. Alle items scoren matig of voldoende op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, waarbij opvalt dat zelfredzaamheid hoger scoort dan spelontwikkeling. De waarden van Kappa variëren van 0.34 tot en met 0.51, zie Tabel 4. Bij *zelfstandig zijn* werden beginnend associatief en laat structurerend, door zowel de leerkracht als begeleider, niet gescoord. Bij *keuzes maken/beslissingen* nemen werd beginnend

lichaamsgebonden door beiden niet gescoord en bij *zelfbesef* werd laat structurerend door beiden niet gescoord. Bij *verbeeldend spel* werd door zowel de leerkracht als begeleider laat lichaamsgebonden niet gescoord. Bij zowel *spel met materiaal* als *motorisch spel* kwamen scores in alle wijzen van ervaringsordening voor.

Tabel 3
di-PEO

Zelfredzaamheid	<i>Zelfstandig zijn</i>	<i>Keuzes maken/beslissingen nemen</i>	<i>Zelfbesef</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Eten en drinken</i> - <i>Aankleden/uitkleden</i> - <i>Hygiëne</i> 		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Hebben van eigenwaarde</i> - <i>Contact ervaren</i>
Lichaamsgebonden Beginnend	Het ondergaan van de activiteit. Sensorische prikkels worden waargenomen. Sensaties vanuit eigen lijf staan centraal.	Laat geen genoeg of ongenoeg zien tijdens de sensatie zelf.	Geen zelfbesef. Geen besef dat ze los staan van hun omgeving.
Lichaamsgebonden Laat	Meewerken/meebewegen met bekende veelvuldig herhaalde handelingen.	Laat genoeg of ongenoeg zien tijdens de sensatie zelf.	Tijdens sensorische prikkels bewust van eigen lichaam. Reageren op sensorische prikkels.
Associatief Beginnend	Beginnend besef hebben van actie-reactie binnen een handeling. 'Als ik dit doe, gebeurt dat.'	Laat afkeur of genoeg zien op moment dat hij/zij activiteit verwacht, kiezen uit twee is moeilijk.	Beginnend zelfbesef. Gebruikt eigen sensoriek om contact te maken mits de ander nabij is.
Associatief Laat	Besef hebben van volgorde binnen een handeling en beginnend besef hebben van opeenvolgende handelingen.	Kiezen uit twee mogelijkheden (soms meer) op korte en lange termijn. Geen inzicht in consequentie van de keuze.	Besef van jezelf als persoon en je eigen invloed in de situatie op dit moment.
Structurerend Beginnend	Begrijpt de structuur van een handelingenreeks.	Beginnend inzicht in consequenties van keuzes.	Beginnend begrip van je eigen bijdrage aan een situatie. Begrip hoe je contact maakt met en invloed hebt op de omgeving.
Structurerend Laat	Begrijpt de structuur van een handelingenreeks en de consequenties daarvan	Gebruikt inzicht bij de keuzes die gemaakt worden.	Begrip van je eigen bijdrage aan een situatie in relatie tot je omgeving

Spelontwikkeling	<i>Spel met materiaal</i>	<i>Verbeeldend spel</i> (<i>Fantasie spel; doen-alsof spel; rollenspel; symbolisch spel</i>)	<i>Motorisch spel</i>
Lichaamsgebonden Beginnend	Het sterk sensorisch begeleide spel met materiaal ondergaan. Gericht op sensaties vanuit het eigen lichaam.		Sensomotorische bewegingsspel met begeleiding. Het gaat om de sensatie van het moment.
Lichaamsgebonden Laat	Meewerken aan de sensorische begeleide handeling met materiaal. Naast gerichtheid op eigen lichaam ook sensaties van de materialen.		Interesse in lichaamsdelen als spelmateriaal.
Associatief Beginnend	Beginnend besef hebben van actie-reactie van materiaal.	Reageert na herhaling en volgens vast patroon op verbeeldend spel van een ander. Altijd sturend vanuit begeleiding.	Beginnend besef hebben van actie-reactie in motorisch bewegingsspel en dit met begeleiding kunnen uitvoeren. Interesse hebben in motorisch spel met veel herhalingen.
Associatief Laat	Besef hebben van volgorde van handelingen met materiaal en dit ook zelf gebruiken. Herhalings spellen en imitatie.	Kan verbeeldend spel van een ander deels herhalen.	Besef hebben van actie-reactie in motorisch bewegingsspel en beginnend besef van volgorde en regels. Interesse hebben in motorisch bewegingsspel met herhalingen.
Structurerend Beginnend	Begrijpt de structuur van het spelmateriaal en doet mee aan uitvoeren van spel met materiaal. Kan soms spel afmaken. Functioneel gebruik van materiaal.	Kan met hulp tot verbeeldend spel komen. Soms worden delen van aangeleerde fantasie spellen herhaald, eventueel zelf afgemaakt of eigen inbreng.	Begrijpt wat er verwacht wordt binnen het motorisch bewegingsspel. Is hierbij nog wel afhankelijk van begeleiding.
Structurerend Laat	Kan zelfstandig spelen met materiaal en kan het materiaal functioneel inzetten.	Kan zelf tot verbeeldend spel komen en dit meestal volgens een vast patroon uitvoeren, soms worden er nieuwe fantasieën bij betrokken.	Begrijpt wat er verwacht wordt binnen het motorisch bewegingsspel.

Tabel 4

Resultaten interbeoordelaarsbetrouwbaarheid per item

Items	Kappa	Interpretatie
Zelfstandig zijn	0.51	Voldoende
Keuzes maken/beslissingen nemen	0.46	Voldoende
Zelfbesef	0.41	Voldoende
Spel met materiaal	0.34	Matig
Verbeeldend spel	0.49	Voldoende
Motorisch spel	0.34	Matig

Discussie en conclusie

In dit onderzoek is het di-PEO betreffende de domeinen zelfredzaamheid en spelontwikkeling ontwikkeld en onderzocht op validiteit en betrouwbaarheid. Wetenschappelijke literatuur en de theorie van ervaringsordening (Timmers-Huigens, 2005) zijn het uitgangspunt geweest bij het ontwikkelen van het di-PEO. Het doel van dit onderzoek was het ontwikkelen van een bruikbaar, valide en betrouwbaar diagnostisch instrument om inzicht te krijgen in de wijze waarop een ernstig meervoudig beperkt persoon ervaringen ordent. Als eerste is er literatuuronderzoek gedaan naar zelfredzaamheid en spelontwikkeling. Aan de hand van deze resultaten is een concept di-PEO opgesteld. Vervolgens is dit concept opgestuurd naar deskundigen die het van feedback hebben voorzien. Deze feedback is verwerkt en op basis van consensus is er een definitief di-PEO ontstaan. Het di-PEO is ten slotte getest op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

Fase 1.

Een aantal items blijkt kenmerkend te zijn voor zelfredzaamheid en spelontwikkeling. Zelfredzaamheid wordt gekenmerkt door zelfstandig zijn (eten en drinken; aankleden/uitkleden; hygiëne), keuzes maken/beslissingen nemen en zelfbesef (hebben van eigenwaarde; contact ervaren). Spelontwikkeling wordt gekenmerkt door spel met materiaal, verbeeldend spel (fantasie spel; doen-alsof spel; rollenspel; symbolisch spel) en motorisch spel.

Fase 2.

Aan de hand van de feedback van deskundigen is besloten om de verschillende ervaringsordeningen op te delen in beginnend en laat, in plaats van beginnend, midden en laat. De formulering is aangepast waar nodig. Dit heeft geresulteerd in het uiteindelijke di-PEO.

Fase 3.

De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is getoetst waaruit blijkt dat kappa varieert bij zelfredzaamheid van 0.40 tot 0.51. Spelontwikkeling varieert van kappa 0.34 tot 0.49. Alle resultaten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid worden geïnterpreteerd als matig tot voldoende.

Huidig onderzoek kent een aantal sterke punten. Het di-PEO, zoals in dit onderzoek ontwikkeld, is een goede basis voor het verder ontwikkelen van een breed, toepasbaar diagnostisch instrument dat geschikt is voor de EMB doelgroep. Dit instrument is gebaseerd op de theorie van ervaringsordening. Gaandeweg het onderzoek is contact gezocht met drs. L.J. Timmers (zoon van de grondlegger van de theorie van ervaringsordening), directeur van Timmers Ervaringsordening BV. Hierdoor is een aanvang gemaakt met een interdisciplinaire samenwerking met betrekking tot de EMB doelgroep. Een ander sterk punt van dit onderzoek is dat het toepasbaar is in de praktijk en een wetenschappelijke basis heeft. Het betreft een wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd en geïmplementeerd in de praktijk. Het sterkste punt van dit onderzoek betreft misschien wel het vernieuwende en innovatieve karakter.

Het vernieuwende en innovatieve karakter van deze studie maakt het echter onmogelijk om vergelijkingen te maken met eerdere studies. Een andere beperking was het zoeken van geschikte en recente literatuur. Bij zelfredzaamheid werden meerdere artikelen gevonden over volwassenen, hun werk en inkomen. Hoewel dit wel een item kan zijn van zelfredzaamheid is dit niet van toepassing op EMB doelgroep. Bij spelontwikkeling bleek, dat wanneer er op een definitie gezocht werd, de verschillende vormen van het spel van kinderen gedurende hun ontwikkeling naar voren kwamen, in plaats van de inhoud van spel. Het toetsen van de inhoudsvaliditeit werd beperkt door de hoeveelheid deskundigen die feedback gaven. Hoewel het doel van tien deskundigen behaald is, was de inhoudelijke feedback gering. Daarbij werd het ontbreken van persoonlijk contact met de deskundigen als een gemis ervaren, omdat er op deze manier geen verheldering of toelichting op de inhoudelijke feedback gevraagd kon worden. Ook was er weinig informatie betreffende de vormgeving van de groep deskundigen. Doordat de validiteit op basis van consensus samen met de orthopedagoog van de Twijn tot stand gekomen is, is het instrument in eerste instantie gericht op gebruik binnen de Twijn. Hierdoor is het instrument misschien minder geschikt voor

andere (onderwijs) instellingen. De betrouwbaarheid is alleen getoetst middels interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, er is geen itemanalyse of test-hertest gedaan in verband met tijdsbeperking. Het uiteindelijke instrument, di-PEO, is alleen in te vullen door professionals die geschoold zijn in de theorie van ervaringsordening. Voor de deskundigen die niet geschoold zijn in de theorie van ervaringsordening is het instrument lastig te gebruiken omdat zij de cellen en het gedrag van leerlingen niet op de gevraagde manier kunnen interpreteren. Tevens is het instrument nog niet volledig. Er zijn vier domeinen (communicatie, sociaal- emotionele ontwikkeling, zelfredzaamheid, spelontwikkeling) ontwikkeld. Andere domeinen die op een (onderwijs) instelling aan bod komen moeten nog ontwikkeld worden. Het di-PEO betreft een nieuw instrument, hierom is het van belang dat de praktische toepasbaarheid geëvalueerd wordt en daar waar nodig aangepast wordt.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek zijn, allereerst dat er een instrumenthandleiding ontwikkeld wordt passend bij het di-PEO, waarin praktische voorbeelden toegevoegd zijn en dat mensen getraind worden. De resultaten van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid impliceren dat er te veel interpretatie mogelijk is bij het invullen van het instrument. Middels een handleiding en/of training zal er meer eenduidigheid zijn betreffende het scoren van het di-PEO, waardoor het instrument meer betrouwbaar wordt. De validiteit zou nader onderzocht moeten worden vanwege de geringe inhoudelijke feedback. Voor aanvullend validiteitsonderzoek is het aan te bevelen om drs. L.J. Timmers hierbij te betrekken. Een laatste, maar zeker een belangrijke, aanbeveling is dat het wellicht mogelijk is om het instrument in de toekomst geschikt te maken voor meerdere (onderwijs) instellingen. Hierdoor kunnen, op verschillende instellingen, ontwikkelingsmogelijkheden van de EMB doelgroep middels een valide en betrouwbaar instrument in beeld gebracht worden. Op deze manier kan begeleiding en ondersteuning aansluiten bij doelen passend bij de ontwikkelingsmogelijkheden en het ontwikkelingsniveau van de EMB doelgroep.

Referenties

- Bishop, R. (2013). Go out and play, but mean it: using frame analysis to explore recent news media coverage of the rediscovery of unstructured play. *The Social Science Journal*, 50, 510-520. doi:dx.doi.org/10.1016/j.soscij.2013.07.014
- Brinks, M. E., & Lansink, S. E. (2013). *Betrouwbaarheid en validiteit van de di-PEO*. Ontleend aan Igitur (99).
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175, 635-646. doi:10.1080/0300443042000266222
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Casby, M.W. (2003). The Development of Play in Infants, Toddlers, and Young Children. *Communication Disorders Quarterly*, 24, 163-174. doi:10.1177/15257401030240040201
- Downing, J., & Perino, D. M. (1992). Functional versus standardized assessment procedures: Implications for educational programming. *Mental retardation*, 30(5), 289-295.
- G. G. Z. Nederland (2009). *Zorg op waarde geschat: sectorrapport GGZ 2009*. GGZ Nederland.
- Ghesquire, P., & Maes, B. (1995). *Kinderen met problemen. Over de opvoeding van en het onderwijs aan kinderen met een fysieke, sensorische of verstandelijke handicap, gedragsprobleem of een leerstoornis.* (KOP-serie, nr. 13) (No. 13). Garant.
- Goodley, D., & Runswick-Cole, K. (2010). Emancipating play: disabled children, development and deconstruction. *Disability & Society*, 25, 499-512. doi:10.1080/09687591003755914
- Henricks, T. (2008). The nature of play. An overview. *American Journal of Play*, 157-180.
- Hofman, H. (1997). Leven is beleven. Over de kwaliteit van het bestaan van ernstig meervoudig gehandicapte mensen die in een grootschalige instelling wonen. *Bosk-magazine*, 1, 29-32.
- Horrocks, C. (2002). Using life course theory to explore the social and developmental pathways of young people leaving care. *Journal of Youth Studies*, 5(3), 325-336.
- Inspectie voor de Gezondheidszorg (2000). *Ernstigmeervoudig gehandicapt en dán? Een onderzoek naar de kwaliteit van zorg voor mensen met meervoudige complexe handicaps*. Den Haag.

- Kateb, G. (2002). *Emerson and Self-reliance*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Kraijer, D. W., Kema, G. N., & Bildt, A. A. de (2004). *SRZ en SRZ-i sociale redzaamheidsschalen: Handleiding*. Lisse: Swets Test Publishers.
- Krebs, C. (2006). Using a Dialogue Journal to Build Responsibility and Self-Reliance: A case study. *RE: view: Rehabilitation Education for Blindness and Visual Impairment*, 37(4), 173-176.
- Kwekkeboom, M.H., Boer, A.H. de, Campen, C. van & Dorrestein, A. (2006). *Een eigen huis... Ervaringen van mensen met verstandelijke beperkingen of psychiatrische problemen met zelfstandig wonen en deelname aan de samenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Landelijk expertise centrum speciaal onderwijs (LESCO) (2013) geraadpleegd op 15-12-2013 van <http://www.lecso.nl>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174. doi:10.2307/2529310
- Leonelli, B. T., Chang, C. H., Bock, R. D., & Schilling, S. G. (2000). Interpretation of a full-information item-level factor analysis of the MMPI-2: Normative sampling and nonpathognomonic descriptors. *Journal of personality assessment*, 74(3), 400-422. doi:10.1207/S15327752JPA7403_5
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1.
- Lowe, J. (2002). Cherokee self-reliance. *Journal of Transcultural Nursing*, 13(4), 287-295. doi:10.1177/104365902236703
- Lowe, J. (2003). The Self-Reliance of the Cherokee Male Adolescent. *Journal of Addictions Nursing*, 14(4), 209-214. doi:10.1080/10884600390251201
- McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K. (2011). Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, 31(2), 121-133.
- Moyles, J. (2006). *The excellence of play*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Nakken, H. (2011). Personen met ernstige meervoudige beperkingen: een doelgroepafbakening. In B. Maes, C. Vlaskamp & A. Penne (Eds.), *Ondersteuning van mensen met ernstige meervoudige beperkingen. Handvatten voor een kwaliteitsvol leven* (pp.13-24). Leuven, Den Haag: Acco.

- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2002). Joining forces: Supporting individuals with profound multiple learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 7, 10-15.
doi:10.1108/13595474200200023
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 83-87.
- Okimoto, A.M., Bundy, A. & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54, 73-82.
- Ortega, A. N., & Alegría, M. (2002). Self-reliance, mental health need, and the use of mental healthcare among island Puerto Ricans. *Mental health services research*, 4(3), 131-140. doi:10.1023/A:1019707012403
- Petry, K., & Maes, B. (2006). Retrieved from <http://www.multipius.be/informatiedocs/Evaluatie%20van%20kwaliteit%20van%20leven%20en%20ondersteuning-S%20Dermul.pdf>
- Piaget, J. (1957). *Logic and psychology*. Oxford, England: Basic Books.
- Poppes, P., & Vlaskamp, C. (2001). *Gedeeld en opgeteld. Ouders over kinderen met ernstigmeervoudige beperkingen*. Retrieved from http://books.google.nl/books/about/Gedeeld_en_opgeteld_druk_1.html?hl=nl&id=AjEWatd-STEC
- Richards, C. (2011). In the thick of it: interpreting children's play. *Ethnography and Education*, 6, 309-324, doi:10.1080/17457823.2011.610582
- Richardson, B., Theisen, B., & Spears, J. (2003). Network guide to measuring family development outcomes. *Des Moines: Iowa Community Action Association, Iowa City: University of Iowa School of Social Work, National Resource Center for Family Center Practice & Department of Health and Human Services, Office of Community Services*.
- Samuels, G. M., & Pryce, J. M. (2008). "What doesn't kill you makes you stronger": Survivalist self-reliance as resilience and risk among young adults aging out of foster care. *Children and Youth Services Review*, 30(10), 1198-1210.
- Schuurman, M. (2010). *Omvang en samenstelling van de groep mensen met ernstig meervoudige beperkingen (EMB): Resultaten van een voorstudie*. Retrieved from <http://www.platformemg.nl/wp-content/uploads/2012/02/EMB-omvang-en-samenstelling-voorstudie-2010-11.pdf>. Geraadpleegd op 14-02-2014.

- Stadeus, A., Windey, K., Raman, M., Vermeir, G., & Van Driessche, S. (1994). *Tandemlijst voor jonge kinderen met ontwikkelingsmoeilijkheden-Handboek voor de begeleider*. Garant: Apeldoorn.
- Stam, M. (2012). *Geef de burger moed. Outreachend werken in tijden van transformatie van de verzorgingsstaat*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Maatschappij en Recht, Lectoraat Outreachend werken en Innoveren
- Tadema, A., Vlaskamp, C., & Ruijsenaars, W. (2005). The development of a checklist of child characteristics for assessment purposes. *European Journal of Special Needs Education, 20*, 403-417. doi: 10.1080/08856250500268643
- Timmers-Huigens, D. (2005). *Mogelijkheden voor mensen met een verstandelijk handicap*. Maarsen: Elsevier Gezondheidszorg
- Van der Putten, A., Vlaskamp, C., Reynders, K., & Nakken, H. (2005). Children with profound intellectual and multiple disabilities: the effects of functional movement activities. *Clinical rehabilitation, 196*, 613-620. doi:10.1191/0269215505cr899oa
- Van Gennep, A., & Habekothé, R. (2003). *Verskil moet er zijn. Ondersteuning van mensen met een ernstige meervoudige handicap*. Utrecht: NIZW.
- Van Gennep, A., & Van Hove, G. (2000). Zijn het burgerschapsparadigma en inclusie dan niet bruikbaar voor mensen met een ernstige verstandelijke handicap? Kanttekeningen bij een zorgelijke ontwikkeling. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten, 26*, 246-255.
- Vlaskamp, C., Geeter, K., de Huijsmans, L., & Smit, I. (2003). Passive activities: the effectiveness of multisensory environments on the level of activity of individuals with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16*, 135-143.
- Vlaskamp, C., & Oxener, G. (2002). Communicatie bij mensen met ernstige meervoudige beperkingen: Een overzicht van assessment en interventiemethoden. *Nederlands Tijdschrift voor de Zorg aan verstandelijk gehandicapten, 28*, 226-237.
- Ware, J. & Healey, I. (1994). Conceptualizing progress in pupils with profound and multiple learning difficulties. In J. Ware (Ed.) *Educating pupils with profound and multiple learning difficulties*. London: David Fulton.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Re-examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(3), 113-120.
- Winnicott, D.W. (1982). *Playing and reality*. New York, NY: Tavistock/Routledge.

Wong, C. K., & Lou, V. W. Q. (2010). "I Wish to be Self-Reliant": Aspiration for Self-Reliance, Need and Life Satisfaction, and Exit Dilemma of Welfare Recipients in Hong Kong. *Social indicators research*, 95(3), 519-534.

Bijlage A

Resultaten literatuurstudie zelfredzaamheid en spelontwikkeling

Zelfredzaamheid	Jaartal	Definitie	Hoe geoperationaliseerd (methode)	Items	Voorbeelden
Naam auteur					
Samuels, G. M., & Pryce, J. M.	2008		Analyse uit interviews gebaseerd op ervaringen uit het verleden	Holistisch gezichtspunt (pleegzorg, familie van herkomst, ontwikkelingscontext, huidig onderwijs en leeftijd) Sociale verwachtingen Autonomie Onafhankelijkheid Identificeren van barrières om eigen doelen te verwezenlijken	Opvallende bevinding uit de interviews was de manier waarop jongeren (uit pleegzorg) zich identificeerden, vaak met trots, als zelfstandig en als overlevenden.
Horrocks, C.	2002		Informeel interviews met jongeren die worden uitgenodigd om hun verleden en huidige leven te bespreken en om hun hoop te verwoorden voor de toekomst.	Transitie van zorg naar onafhankelijkheid (leaving care) Support Leerprestaties Leeftijd (Woon)omstandigheden Persoonlijke factoren	Aandachtsgebieden: waar en hoe jonge mensen leven, het ‘maken’ van een leven, relaties met anderen in de gemeenschap, intieme relaties en kinderen, vrije tijd, hun perceptie en de presentatie van hun zelf, en eventuele praktische problemen bij het zich handhaven in een gemeenschap.
Lowe, J.	2002	zelfredzaamheid is samengesteld uit drie categorieën; verantwoordelijk zijn,	Formele, ongestructureerde interviews en observaties	VERANTWOORDELIJK ZIJN Zorgen voor jezelf » een inkomen verdienen » hulp krijgen indien nodig	Een etnografische benadering werd gebruikt om deze studie uit te voeren. Dit leidt tot ontdekkingen, beschrijvingen en interpretaties van culturele fenomenen binnen de context van

gedisciplineerd zijn en
 vol vertrouwen zijn.
 Deze categorieën
 weerspiegelen het
 Cherokee wereldbeeld
 van holisme waarin alle
 entiteiten en alle
 verschijnselen met
 elkaar verbonden zijn
 en een geheel vormen.
 Dwars door alle drie
 categorieën staan twee
 thema's centraal: trouw
 zijn aan jezelf en
 verbonden zijn

Zorgen voor de ander
 » anderen respecteren
 -betrouwbaar zijn
 -verantwoordelijk zijn
 » respect voor de schepper
 - bronnen ontvangen van de schepper
 gebruiken
 - de schepper eren

GEDISCIPLINEERD ZIJN

Doelen stellen
 » beslissingen nemen

» risico's nemen

Doelen nastreven

» een plan maken

» hulp krijgen

» bijsturen van inspanningen

VOL VERTROUWEN ZIJN

Het hebben van een gevoel van identiteit

» trots zijn op het erfgoed

» het aanvaarden van overtuigingen en

waarden

Het hebben van een gevoel van eigenwaarde

» aanvaarden van persoonlijke

eigenschappen

» bijdragen tot de groep

Mentale zelfredzaamheid

de Cherokee.

Zelfredzaamheid in zijn 'hoogste' vorm is een

		manier om zelfstandig te zijn en te handelen in de wereld.	Actieve zelfredzaamheid Zelfstandig zijn Handelen in de wereld	wijze van intellect. Het representeert het gedrag van een heel leven. Mentale en actieve zelfredzaamheid worden vermengd, waarbij mentale zelfredzaamheid voorafgaat en bijdraagt tot actieve zelfredzaamheid.
Wehmeyer, M. L.	2005		Zelfbeschikking Zelfvoorzienend Zelfredzaamheid.	Het hebben van een zware handicap draagt bij aan de behoefte aan uitgebreide ondersteuning om zelfstandig te kunnen leven, leren, werken, of spelen. Deze uitgebreide ondersteuning wordt gezien als een beperking op zelfbeschikking. De capaciteit om specifieke gedragingen zelfstandig uit te voeren is van ondergeschikt belang aan het zelf bepalen van wat gebeurt in je leven. Evenzo, zelfbeschikking is niet absoluut synoniem met noties van zelfredzaamheid of zelfvoorziening. Mensen die zelf te bepalen zijn waarschijnlijk meer zelfredzaam of zelfvoorzienend dan ze anders zou zijn geweest, maar zelfbeschikking is niet per definitie een voorwaarde om zelfredzaam of zelfvoorzienend te zijn.
Wong, C. K., & Lou, V. W. Q.	2010	Diepte interviews	Uitkeringsgerechtigden en sociale bijstand tegenover zelfredzaamheid (werk) Zelfredzaamheid als 'ethos'	De relatie tussen uitkeringsgerechtigden en sociale bijstand in een maatschappij met sterke opvattingen over werk en zelfredzaamheid
Krebs, C.	2006	Dialogue journal	Met behulp van organisatie, time	Met behulp van een 'dialogue journal'

			gedurende een jaar	management, zelfhulp en het oplossen van eigen problemen, verantwoordelijkheidsgevoel en zelfredzaamheid opbouwen	gedurende een schooljaar werd een 10th grade student geholpen zich te focussen op vaardigheden die verantwoordelijkheid en zelfredzaamheid bevorderen.
Richardson, B., Theisen, B., & Spears, J.	2003	Afnemen van SRAS en observaties	the ROMA Self Reliance Achievement Scale (SRAS)	Aantal uren werkgelegenheid Baanbehoud Inkomen Onderwijs Kinderbijslag Inkomen (verdiensten) Belastingkrediet Toereikendheid van inkomen voor voedsel en onderdak Financieel krediet Stabiliteit in huisvesting, Betaalbaarheid van volkshuisvesting, Ziektekostenverzekering Kinderopvang Engels onderwijs (taalvaardigheid) Transport en informele sociale steun.	the ROMA Self Reliance Achievement Scale (SRAS) omvat 15 domeinen die vooruitgang aangeven in de richting van zelfredzaamheid (zelfvoorziening). Elk domein heeft zijn eigen set van indicatoren, scorend van 1 tot 4
Lowe, J	2003	Zelfredzaam zijn betekent verantwoordelijk zijn voor jezelf, waar mogelijk. Hulp vragen wanneer dat nodig is en mensen jou laten	Gesprek, interview	Zelf doen Verantwoordelijk zijn Hulp vragen indien nodig Hulp accepteren Vier verschillende eigenschappen die geholpen hadden richting zelfredzaamheid:	Kreupel zijn en toch veel dingen voor jezelf doen. Wanneer je hulp vraagt betekent dit niet dat je niet zelfredzaam bent. Weten wanneer je hulp nodig hebt en er dan om vragen. Als mensen niet om hulp vragen wanneer ze dat nodig hebben kunnen ze ‘vallen’ in een donkere put met drugs of alcohol. Het is van belang om

		helpen. (dit betekent vertrouwen op de schepper, familie en vrienden		Familie, rolmodellen, luisteren en observeren, mentor relatie	in harmonie met jezelf te zijn en te weten wat je sterke en zwakke punten zijn om te kunnen zorgen voor jezelf en anderen. We hebben een heleboel dingen die ons kunnen helpen ... dingen in de schepping, zoals de natuur, onze gezinnen, onze overtuigingen en tradities. We moeten leren de goede verbinding te maken.
Ortega, A. N., & Alegría, M	2002	Zelfredzaamheid wordt gedefinieerd als de voorkeur zelfstandig om te gaan met psychische problemen (op eigen houtje).	zelfredzaamheid gemeten met een dichotome variabele die informeert of de respondenten de voorkeur geven aan het zelfstandig (op eigen houtje) oplossen van emotionele problemen.	Op eigen houtje problemen oplossen	Zelfredzaamheid in de geestelijke gezondheidszorg

<p>Leonelli, B. T., 2000 Chang, C. H., Bock, R. D., & Schilling, S. G.</p>	<p>The Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)</p>	<p>Zeven items die samen zelfredzaamheid vertegenwoordigen: Ik ben in staat om te werken zoals ik ooit was. Ik vind het niet erg om vreemden te ontmoeten. In treinen, bussen, etc. praat ik regelmatig met vreemden. Mijn familieleden vinden me eigenlijk allemaal sympathiek. Ik heb een sterke politieke mening. Mijn gezichtsvermogen is net zo goed als het ooit was. Ik geloof in het hiernamaals.</p>	<p>Doel van de studie was volledige informatie te krijgen over de herziene versie van de MMPI</p>
---	---	--	--

Spelontwikkeling Naam auteur	Jaartal	Definitie	Hoe geoperationaliseerd (methode)	Items	Voorbeelden
McInnes, K., Howard, J., Miles, G., & Crowley, K.	2011	Spel is fundamenteel voor de ontwikkeling van kinderen in de eerste jaren en hun leren. Spel is echter moeilijk te definiëren en wordt op verschillende manieren gedaan (categorieën, criteria).	Literatuuronderzoek. Observaties en interviews.	Kinderen moeten zelf tot spel komen, zelf kunnen kiezen en invulling geven. De definitie van spel moet vanuit de kinderen komen. Kinderen definiëren spel als spel afhankelijk van een aantal signalen.	Spel is spel als ouders wel in de buurt zijn maar niet te dichtbij, kinderen zelf mogen kiezen wat ze doen (open keuzes).
Brodin, J.	2005	Er zijn meerdere definities voor spel. Vaak is het omschreven als werk voor kinderen, voorbereiding voor volwassenheid, aangeleerd gedrag of een middel om te ontwikkelen.	Literatuurstudie en empirische studie (spel bij 38 kinderen met diepe verstandelijke beperking of ernstige meervoudige beperking).	Kinderen met beperking kunnen ook actief spelen met speelgoed. Kinderen met beperking moeten gestimuleerd worden om te spelen. Het is belangrijk om het juiste materiaal op de juiste tijd aan te bieden, het moet passend zijn bij het ontwikkelingsstadium.	Kinderen met beperking zijn spontaan in spel dat sensorisch is. Ouders nemen het spel vaak over in plaats van participeren in het spel.
Bishop, R.	2013		Observatie van publicaties over spel.	Spel moet afgewisseld worden met momenten waarop het kind iets moet bereiken. Ongestructureerd spel.	Kinderen kunnen zich vermaken met potje voetbal, maar ook met niets doen. Spel van kinderen is afhankelijk van de interesse van een kind, een kind met interesse in biologie

				Kinderen beleven plezier aan spel.	gaat met zeewier spelen.
Richards, C.	2011		Observaties en video-opnamen van spel. Kinderen die zelf mee onderzoeken.	Inhoud van het spel is verzonnen. Spel is betekenisvol voor participanten (niet altijd voor buitenstaanders).	Kinderen zijn zich niet bewust van tijd als ze in spel zitten. Kind verzint zelf regels, je mag alleen dansen en niet rennen.
Casby, M.W.	2003	Spel is een activiteit met een integrale relatie wat de betreft de vroege ontwikkeling op het gebied van sociale, cognitieve, symbolische/representatieve en talige	Literatuurstudie	Praktisch spel Symbolisch spel Sensomotorisch spel Stereotype spel Relationeel spel Functioneel spel	Ontdekken van objecten en instrumenten, zelfstandig spelen, objecten gebruiken in verhaal, afwezige objecten in spel betrekken, speelgoed gebruiken gericht op het lichaam,
Lillard, A.S., Lerner, M.D., Hopkins, E.J., Dore, R.A., Smith, E.D., & Palmquist, C.M.	2013	Spel kan gedefinieerd worden middels vier criteria: flexibiliteit, intrinsieke motivatie, er moeten positieve gevoelens zijn en het is niet letterlijk.	Literatuurstudie	Doen alsof spel Fysiek spel Constructie spel	Fantasie gebruiken. Dollen, rollen. Bouwen met blokken.
Henricks, T.	2008	Het begrip spel varieert. De meeste theorieën over menselijk spel worden	Literatuurstudie	Spel is vrijwillige activiteit, mensen maken zelf voorwaarden en betrokkenheid. Spel onderscheidt zich van routinematige	Spelletjes (regels en handvatten om de 'vrije' tijd door te komen.

geassocieerd met het hebben van vrijheid om je openlijk te uiten en creatief om te gaan met de condities van het leven.

Spel is niet alleen een mentale activiteit, maar ook een fysieke en emotionele activiteit.

Spel voelt als spannend of plezier.

Spel is een patroon van individuele acties, waarbij er sprake is van transformatie en waarbij het voltooid is op het moment zelf.

Timmers-Huigens, 2005
D.

Boek o.b.v. ervaring en een theorie.

zaken.

Spel kent andere regels, ruimten, ideeën van tijd, kostuums en apparatuur dan andere activiteiten.

Spel gaat gepaard met regels, maar is tegelijkertijd chaotisch, wanordelijk.

Spel kent een speciale bonding, doordat de deelnemers samen erin zitten.

Sensopatisch spel
Puzzel/insteekspel
Omgaan met wereldspel materiaal
Omgaan met vrij-spel materiaal
Groepsspel
Omgaan met buitenspeel materiaal
Motorisch spel, constructie spel,
fantasiespel, werken met spel materiaal,

werken met ontwikkelingsmateriaal.

Bijlage B

Concept di-PEO

Zelfredzaamheid	<i>Zelfstandig zijn</i>	<i>Keuzes maken/beslissingen nemen</i>	<i>Zelfbesef</i>
	<ul style="list-style-type: none"> - Eten en drinken - Aankleden/uitkleden - Hygiëne 		<ul style="list-style-type: none"> - Hebben van eigenwaarde - Contact ervaren
<p>Beginnend lichaamsgebonden</p>	Het ondergaan.	Laat afkeur of genoeg zien tijdens de ervaring zelf.	Op de meeste momenten bewust van eigen lichaam door sensorische prikkels. Contact komt op initiatief van de ander.
<p>Lichaams Gebonden</p>	Meebewegen aan de handeling	Laat afkeur of genoeg zien, tijdens de ervaring zelf of bij sensatie die eraan vooraf gaat.	Bewust van eigen lichaam door sensorisch prikkels (reageren op sensorische prikkels). Staat meer open voor omgeving.
<p>Laat lichaams gebonden</p>	Meewerken aan de handeling (ook doen).	Laat afkeur zien bij de sensatie die eraan vooraf gaat	Gebruikt eigen senso-motoriek om contact te maken mits de ander nabij is. bijv. een geluid of beweging inzetten om contact te maken.
<p>Beginnend associatief</p>	Beginnend besef hebben van volgorde van handelingen en hierin meegaan.	Laat afkeur of genoeg zien op moment dat hij/zij activiteit verwacht, kiezen uit twee is lastig.	Herkennen van jezelf in de spiegel. Beginnend besef hebben van jezelf als persoon die invloed kan hebben op omgeving. Kan contact zoeken in het hier en nu.

Associatief	Besef hebben van volgorde van handelingen en hieraan meedoen. (enkelvoudige associaties in veelvoorkomende situaties, korte termijn)	Kiezen uit twee mogelijkheden op korte termijn. Geen inzicht in consequentie van de keuze.	Besef van jezelf als persoon en je eigen invloed op de omgeving in de situatie op dit moment. Kan gericht contact zoeken ook als de ander op afstand is.
Laat Associatief	Besef hebben van volgorde van handelingen en dit ook zelf gebruiken. (meer complexe associaties, ook op langere termijn)	Kiezen uit twee mogelijkheden (soms meer), ook op langere termijn. Geen inzicht in consequentie van de keuze.	Besef van jezelf als persoon en je eigen invloed op de omgeving in een groter geheel (langere termijn). Kan gericht contact zoeken ook als de ander op afstand is.
Beginnend Structurerend	Begrijpt de structuur en doet mee aan het uitvoeren van de handelingen.	Beginnend inzicht in consequenties van keuzes, meer abstracte keuzes kunnen maken.	Beginnend begrip van jezelf en je contact met de omgeving
Structurerend	Kan vrijwel zelfstandig structuur aanbrengen en handelingen uitvoeren.	Inzicht in consequenties hebben van keuzes, abstracte keuzes kunnen maken.	Begrip van jezelf en je mogelijkheden tot contact met de omgeving
Laat structurerend	Kan zelfstandig handelingen uitvoeren.	Gebruik maken van het inzicht bij de keuzes die je maakt.	Inzicht in je eigen identiteit in relatie tot je omgeving
Vormgevend	Kan zelfstandig vorm geven aan de handelingen o.b.v. persoonlijke voorkeur.	Afwegen van keuzes en invulling geven aan keuzes.	Inzicht in je eigen identiteit en een beeld vormen van hoe je als persoon zou willen zijn.

Spelontwikkeling

Spel met materiaal

Fantasie spel

(Senso) motorisch spel

Beginnend lichaamsgebonden	Het sterk sensorisch begeleide spel met materiaal ondergaan.		Sensomotorisch spel met begeleiding. Het gaat om de sensatie van het moment.
Lichaams Gebonden	Meebewegen aan de sensorische begeleide handeling met materiaal.		Sensomotorisch spel, soms met begeleiding. Interesse is merkbaar op het moment.
Laat lichaams gebonden	Meewerken aan de sensorische begeleide handeling met materiaal (ook doen).		Sensomotorisch spel zelfstandig. Aangeboden door begeleiding.
Beginnend associatief	Beginnend besef hebben van volgorde van handelingen en doel van het materiaal en hierin meegaan.	Laat afkeur of genoeg zien op moment dat hij/zij fantasiespel vanuit de begeleiding verwacht. Reageert op fantasiespel van een ander.	Beginnend besef hebben van de volgorde van motorisch spel en dit met begeleiding kunnen uitvoeren. Interesse hebben in motorisch spel met veel herhalingen.
Associatief	Besef hebben van volgorde van handelingen en het doel van het materiaal en hieraan meedoen en willen uitvoeren. (enkelvoudige associaties in veelvoorkomende situaties, korte termijn)	Kan fantasiespel van een ander deels herhalen zoals aangereikt door de begeleiding.	Besef hebben van de volgorde van motorisch spel en dit grotendeels zelfstandig kunnen uitvoeren. Interesse hebben in motorisch spel met veel herhalingen.
Laat Associatief	Besef hebben van volgorde van handelingen met materiaal en dit ook zelf gebruiken. Zelf proberen te doen met materiaal waarvoor dit bestemd is. (meer complexe associaties, ook op langere	Kan fantasiespel van een ander herhalen.	Besef hebben van de volgorde van motorisch spel en dit zelfstandig uitvoeren. Interesse hebben in motorisch spel met herhalingen.

termijn)

<p>Beginnend Structurerend</p>	<p>Begrijpt de structuur van het spelmateriaal en doet mee aan uitvoeren van spel met materiaal. Kan soms spel afmaken.</p>	<p>Kan met hulp tot fantasiespel komen. Soms worden delen van aangeleerde fantasiespellen herhaald. Beginnend begrip en besef van tijd is merkbaar in het spel.</p>	<p>Kan met begeleiding motorisch spel uitvoeren volgens vaste patronen.</p>
<p>Structurerend</p>	<p>Kan vrijwel zelfstandig spelen met spelmateriaal en meestal spel met materiaal afmaken.</p>	<p>Kan zelf tot fantasiespel komen volgens vaste patronen en dit uitvoeren. Begrip en besef van tijd is merkbaar in het spel.</p>	<p>Kan motorisch spel uitvoeren volgens vaste patronen.</p>
<p>Laat structurerend</p>	<p>Kan zelfstandig spelen met materiaal en spel met materiaal afmaken.</p>	<p>Kan zelf tot fantasiespel komen en dit meestal volgens een vast patroon uitvoeren, soms worden er nieuwe fantasieën bij betrokken.</p>	<p>Kan motorisch spel spelen, soms met vaste patronen, soms vanuit persoonlijke voorkeur.</p>
<p>Vormgevend</p>	<p>Kan zelfstandig vorm geven aan spel met materiaal op basis van persoonlijke voorkeur.</p>	<p>Kan zelf tot fantasiespel komen en dit uitvoeren op basis van persoonlijke voorkeur.</p>	<p>Kan zelf vormgeven aan motorisch spel op basis van persoonlijke voorkeur en regels aanpassen als dat gewenst is.</p>

Bijlage C

Kruistabellen waarbij BL staat voor beginnend lichaamsgebonden; LL voor laat lichaamsgebonden/ BA voor beginnend associatief; LA voor laat associatief, BS voor beginnend structurerend en LS voor laat structurerend.

Kruistabel met score zelfredzaamheid van het item zelfstandig zijn

		Begeleider						
		BL	LL	BA	LA	BS	LS	Totaal
Leerkracht	BL	3	1	0	1	0	0	5
	LL	0	2	0	1	0	0	3
	BA	0	0	0	0	0	0	0
	LA	0	0	0	1	0	0	1
	BS	0	0	0	2	2	0	4
	LS	0	0	0	0	0	0	0
	Totaal	3	3	0	5	2	0	13

Kappa van het item zelfstandig zijn is 0.51.

Kruistabel met score zelfredzaamheid van het item keuzes maken/beslissingen nemen

		Begeleider						
		BL	LL	BA	LA	BS	LS	Totaal
Leerkracht	BL	0	0	0	0	0	0	0
	LL	0	2	0	0	0	0	2
	BA	0	2	0	0	0	0	2
	LA	0	0	0	5	0	0	5
	BS	0	0	0	2	1	0	3
	LS	0	0	0	0	1	0	1
	Totaal	0	4	0	7	2	0	13

Kappa van het item keuzes maken/beslissingen nemen is 0.46.

Kruistabel met score zelfredzaamheid van het item zelfbesef

		Begeleider						
		BL	LL	BA	LA	BS	LS	Totaal
Leerkracht	BL	0	1	1	0	0	0	2
	LL	0	3	0	0	0	0	3
	BA	1	0	1	1	0	0	3
	LA	0	0	1	2	1	0	4
	Totaal	1	4	3	3	1	0	12

	BS	0	0	0	0	1	0	1
	LS	0	0	0	0	0	0	0
	Totaal	1	4	3	3	2	0	13

Kappa van het item zelfbesef is 0.41.

Kruistabel met score spelontwikkeling van het item spel met materiaal

		Begeleider						
		BL	LL	BA	LA	BS	LS	Totaal
Leerkracht	BL	0	1	0	0	0	0	1
	LL	0	2	2	0	0	0	4
	BA	0	0	1	1	0	0	2
	LA	0	0	0	1	1	0	2
	BS	0	0	0	1	1	0	2
	LS	0	0	0	0	1	1	2
	Totaal	0	3	3	3	3	1	13

Kappa van het item spel met materiaal is 0.34.

Kruistabel met score spelontwikkeling van het item verbeeldend spel

		Begeleider						
		BL	LL	BA	LA	BS	LS	Totaal
Leerkracht	BL	4	0	1	0	0	0	5
	LL	0	0	0	0	0	0	0
	BA	0	0	1	1	0	0	2
	LA	0	0	2	0	0	0	2
	BS	0	0	0	0	3	0	3
	LS	0	0	0	0	1	0	1
	Totaal	4	0	4	1	4	0	13

Kappa van het item verbeeldend spel is 0.49.

Kruistabel met score spelontwikkeling van het item motorisch spel

		Begeleider						
		BL	LL	BA	LA	BS	LS	Totaal
Leerkracht	BL	1	1	1	0	0	0	3
	LL	0	0	0	0	0	0	0
	BA	0	0	3	1	0	0	4
	LA	0	0	1	0	1	0	2
	BS	0	0	0	0	1	0	1
	LS	0	0	0	0	2	1	3

Totaal	1	1	5	1	4	1	13
--------	---	---	---	---	---	---	----

Kappa van het item motorisch spel is 0.34.