

Basale Stimulatie: een orthopedagogisch project.

Philip Vanmaekelbergh

Over leren, eerst een pedagogie van zijn.

De eerste uitdaging waar elke pasgeborene voor staat is om 'er te zijn'. 'Er' is niet langer in de warme buik van mama, maar los van haar in een nieuwe omgeving van waaruit voortdurend veranderende prikkels op het prille persoontje afkomen. De baby heeft een lange weg te gaan vooraleer hij zich op zijn gemak zal voelen in deze nieuwe wereld. Lichaamsgebonden ervaring staat in deze periode centraal. In deze context legt de baby de basis van zijn ontwikkeling.

Fröhlich sprak ons in de jaren '90 over het lichaams-ik, over zichzelf voelen en ervaren als een geheel. Later begrepen we dit nog beter met de uitdrukking van Bullinger: 'habiter son organisme', vrij vertaald: zijn lichaam bewonen (Bullinger, 2004). Het gaat er om een evenwicht te vinden met al wat er in en rondom hem gebeurt. Saulus heeft het over de 'éprouvé entitaire', zich ervaren als een geheel (Saulus, 2009). Zich ervaren als een entiteit is de basis voor de vorming van een identiteit.

Dit is nadrukkelijk aan de orde bij het begin van elk leven. Voor een kind met EMB en dus aanzienlijke hersenschade blijft dit een levenslange opgave. Zonder een minimaal evenwicht is leven moeilijk en op de lange duur in gevaar. Het bewaren van dit evenwicht is zo belangrijk dat we dit de rest van ons leven goed bewaken. Laureys, neuroloog en coma-specialist van het UZ te Luik, schrijft dat ons brein elke 20 seconden de sprong maakt naar de ervaring van zichzelf (Laureys, 2013).

Dosen en de medewerkers van het SEN-netwerk ten behoeve van personen met ernstige gedragsproblemen geven het 'zijn' een belangrijke plaats in de eerste ontwikkelingsfasen. Pas vanaf de fase van de individuatie wordt het 'doen' belangrijker. Het is dan ook logisch dat we onze pedagogische aanpak hier op afstemmen. We helpen de persoon in de eerste plaats om met een zeker comfort tussen ons te zijn. Dit staat voor op het aanleren van specifieke doelgerichte competenties.

Voorbeeld met Leonie.

Ik krijg een vraag van een BO-school voor supervisie van Leonie, 10 jaar, EMB. Ze huilt sedert enkele maanden zeer frequent in haar klasje. Leerkracht en klasteam zijn ten einde raad en vragen zich af of Leonie niet moet geheroriënteerd worden naar een dagcentrum. (Ze woont vlak bij de school, er is geen dagcentrum binnen een straal van 30km).

Leonie heeft een ernstige scoliose, draagt een corset, de epilepsie is nooit echt gestabiliseerd. Ze is zeer gevoelig voor geluid en aanraking. Ze staat op bepaalde gewoonten in de omgang. Leonie heeft nooit voluit deelgenomen aan de klasactiviteiten. Na een korte poos wordt het teveel voor haar en stijgt haar onrust. Tot vorig schooljaar was haar programma zo gestructureerd dat ze dagelijks momenten doorbracht in een kamertje naast het klaslokaal, waar enkele snoezelementen zijn geïnstalleerd. Dat ging toen redelijk goed. Vandaar vond het team dat er kon gestart worden met meer klasactiviteiten samen met de andere kinderen, maar dit is niet gelukt.

Het is duidelijk dat Leonie eerst en vooral haar kalmte moet terugvinden. Dit is nu de belangrijkste pedagogische doelstelling. Observatie toont dat ze over competenties beschikt, die haar kunnen helpen:

- schommelen met haar hoofd
- spelen met gekende voorwerpen
- stemmen herkennen
- de directe omgeving verkennen met handen en mond
- een poosje kalm in haar stoel zitten wanneer ze niet aangesproken wordt.

De verzorging, het eten via de lepel en ook de kiné verlopen volgens haar ritme en getuigen van vertrouwen in haar begeleiders.

Wat leren we uit dit voorbeeld?

Voor Leonie brengt meer klasactiviteit haar uit evenwicht. Niet alleen haarzelf maar ook het team. De we-dentity (Leonie-klasteam) is verstoord geraakt door meer aandacht voor het 'doen' en minder voor het 'zijn'.

Zal het team uit deze impasse geraken?

Dit is niet vanzelfsprekend, ook al is het team bijzonder gemotiveerd en geëngageerd. De drang en het verlangen om samen met de kinderen activiteiten te realiseren is zeer groot. De leerkracht vertelde me dat ze op het eind van het schooljaar telkens opnieuw begint aan het rapport zonder naar dat van het vorige jaar te kijken. Als het ware in een wanhopige poging om iets nieuws te kunnen vinden. Deze enorme inzet brengt natuurlijk maar weinig op.

Het drama is echter vooral dat de leerkracht op deze manier Leonie niet erkent als een persoontje dat er, ondanks alles, toch het beste probeert van te maken. Haar competenties betreffen natuurlijk maar kleine, ogenschijnlijk banale dingen: wiegen met het hoofd, spelen met gekende voorwerpen (ook al is dit eerder stereotiep), ... Maar op deze en nog andere manieren weert Leonie zich om zich in stand te houden. Dit is haar ontwikkelingsniveau, hier toont ze wat haar bezig houdt. Aan de begeleiders om op dit niveau aanknoping en gedeelde aandacht te vinden met Leonie en er op te vertrouwen dat een kind in evenwicht altijd evolueert. Een groter basisvertrouwen leidt altijd tot een grotere openheid.

We besteden de jongste jaren meer aandacht aan de niet-begeleide momenten. We kijken niet alleen naar activiteiten, maar ook naar situaties. Fröhlich spoorde ons van in de jaren '90 reeds aan om te zien hoe een persoon er in slaagt om kalm en wakker te blijven doorheen de dag. Hij verwoordde dit in de paradoxale opgave: "Ga na wat de persoon doet wanneer hij niets doet". Dus: wanneer hij niet betrokken is in een activiteit. En vervolgens: met hem zoeken naar houdingen, zijn directe omgeving inrichten, mogelijk maken van kleine (of grotere) bewegingen mogelijk waarmee de persoon gerust aanwezig kan zijn. Dit zijn gezien het lage ontwikkelingsniveau geen grote en geen doelgerichte activiteiten. Het zijn basale (vaak stereotiepe) manieren om 'er' te zijn.

Nog een voorbeeld over de pedagogie van zijn.

Ik wil iets vragen aan de juf van één van de basale klasjes in Bachte. Ik klop aan de deur en ga voorzichtig binnen. De juf is bezig met twee kinderen rond een tafel. Ze werken met de handjes en kleur op papier. Aan het raam twee andere kinderen schuin tegenover elkaar, met een voelmatje op hun tafelplank. Verder in de klas zit een kind op de rol en lijkt zich af te vragen of hij er zich vanaf zal laten glijden. En nog kind ligt op de snoezelbak te luisteren. Hij was wat stuipachtig tijdens het onthaalritueel.

Er gaat een warme, bijna tastbare aandacht uit van de juf naar elk kind.

Na onze begroeting excuseert de juf zich voor het feit dat maar twee kinderen betrokken zijn bij de activiteit. Ik leg uit dat haar excuus mij verrast en druk mijn waardering uit voor de situatie die ik aantref.

Hoe merkwaardig toch dat de juf deze situatie niet naar waarde schat. Zij heeft er voor gezorgd dat elk kind kalm aanwezig is. Dit is de vrucht van hun gezamenlijke ervaring: leerkracht en kind hebben dit opgebouwd in de loop van hun maandenlange samenwerking. En ze bouwen het elke dag opnieuw samen op. Het is cruciaal voor het basisvertrouwen dat de kinderen hierop kunnen rekenen en in die zin een belangrijke pedagogische doelstelling.

Natuurlijk zijn ook de specifieke activiteiten belangrijk. De juf houdt wel in het oog dat elk kind aan bod komt. Er zijn regelmatig twee begeleiders of er is assistentie van een therapeut en soms ook van een ouder. En dan is er meer mogelijk. Dan realiseren juf en kinderen het extra dat de interesse en de toegankelijkheid voor nieuwe dingen aanwakkert. Zo ontstaan nieuwe bescheiden competenties bij kinderen. Bij sommigen gaat het verder en zijn we bijwijlen verrast door een onvermoed begripsvermogen. Het gebeurt dan dat ze ons duidelijk maken dat we het basale kunnen overslaan om sneller bij de kern van de activiteit te komen.

Het blijft altijd opletten om de druk op het kind, dat nieuw gedrag toont, niet te groot te maken. Veel kinderen willen niets liever dan te beantwoorden aan het verlangen van hun ouders of begeleiders en gaan daarvoor desnoods over hun grens. Dit is niet erg wanneer het zich maar nu en dan afspeelt. Het is een onvermijdelijk gegeven in elke menselijke relatie: we verwachten altijd wel iets van de ander en we moeten dit voortdurend bijstellen. Voor een persoon met EMB is dit bijstellen niet vanzelfsprekend. Dit kan aanleiding geven tot langdurige confrontatie met stress en bijgevolg ook gezondheidsproblemen.

Tot besluit nog een vraag:

Zijn en doen: een echte tegenstelling, een echt onderscheid?

Hoe kan ik volgende situaties beoordelen:

Lien zit vaak met twee vingers in de mond. Ze duwt middenvinger en wijsvinger van haar linkerhand achter de voortanden tegen het gehemelte. De aanzet is een langzame, beetje plechtige beweging waarbij ze haar rechterhand op haar linker bovenarm legt en dan naar de mond gaat. Ze kan lang op die manier op de leefgroep tussen ons zitten. Ze sluit zich niet af. Op andere momenten kan ze druk in de weer zijn met de stoffen bijtringen, die haar oma voor haar gemaakt heeft. Het zijn veelkleurige aaneen gestikte mini-kussentjes of mini-tochthonden waarvan muil en staart aaneen genaaid zijn. Na gebruik kunnen ze in de wasmachine. Ook nu sluit ze zich niet af. Een eenvoudige aanspreking volstaat voor oogcontact.

Lien is bezig. Ze doet iets. Het is echter niet iets maken, iets aanpassen. Meestal denken we daaraan wanneer we spreken over iets doen. We denken dan niet direct aan een eerder stereotiepe bezigheid. Het is van een andere orde. Is het dan doelloos?

Heeft het geen doel in de traditionele betekenis, het heeft wel het effect dat het Lien toelaat om rustig aanwezig en wakker te blijven.

We gaan er van uit dat dit het beste is dat Lien met haar competenties heeft kunnen vinden om er op dat moment te zijn. Ze kent het goed. Het is kostbaar voor haar. Laten we Lien erkennen in deze manier van doen en zijn. Laten we haar ontmoeten in deze bezigheid. We kunnen bijvoorbeeld even onze hand op de hare leggen en lichtjes bewegen met de twee vingers in de mond. Pedagogie vertrekt van erkenning. Het is natuurlijk niet de bedoeling om Lien op te

sluiten in haar gedrag. Vanuit de erkenning nodigen we haar uit in andere activiteiten of in andere manieren waarop ze present kan zijn.

Eigenlijk is 'zijn' altijd ook 'doen'. Dat geldt voor iedereen maar misschien nog meest voor personen met EMB, die het niet gemakkelijk hebben om in de steeds wisselende sensorische vloed een stabiel evenwicht te vinden en te behouden. Niet verwonderlijk dat ze hun kleine oplossingen soms hardnekkig vasthouden.

Over leren, een pedagogie van verzorgen.

Verzorging is een belangrijke rode draad in het leven van een persoon met EMB. Het is iets van elke dag: meestal in de voormiddag een grote verzorging met bad of douche en verder doorheen de dag nog verschillende korte momenten van verluieren, mondhygiëne, aanschakelen sondevoeding, ... Telkens momenten waarop begeleiders actief zijn op en aan het (naakte) lichaam van de persoon met EMB in al zijn intimiteit. Het zijn momenten van verhoogde kwetsbaarheid, ook van verhoogde aandacht. Kansen om het eigen lichaam als prettig te beleven in directe communicatie met de begeleider.

Voor een persoon met EMB is dit niet vanzelfsprekend. De ernstige beperkingen op vlak van motoriek en gezondheid zorgen voor veel ongemak. Het kan een hele opgave zijn om een comfortabele houding te vinden op een verzorgingskussen of in bad. Of de eerste bewegingen na een nacht in een totale orthese zorgen voor zoveel slijm in de keel dat ademen lastig is.

Verzorging vereist afstemming tussen begeleider en persoon met EMB. In veel gevallen ontstaat die afstemming onbewust. De begeleider past zijn aanraking en zijn beweging aan aan het gedrag van de persoon om tot een zo vlot mogelijk verloop te komen. Het is vaak verhelderend en erkennend voor collega's om hierover in gesprek te gaan. "Hoe doe jij het in de verzorging met ... om het zo vlot te laten verlopen?" En dan gebeurt het dat een begeleider vertelt over de momenten van ontmoeting en co-regulering doorheen de verzorging.

Enkele voorbeelden.

Voorbeeld met Emiel.

Emiel ligt gewassen en afgespoeld op de badrooster. Ik leg een handdoek op hem en droog eerst zijn romp en zijn bekken af met een langzame beweging met goed voelbare druk. Nu droog ik zijn armen. Met mijn handen als soepele lepels rond zijn arm ga ik van schouder tot de vingers. Nadat ik de laatste vinger afgedroogd heb leg ik zijn hand op zijn buik. Ik hou nog even mijn hand op de zijne. Dit doe ik altijd, ook wanneer er bijna geen tijd is voor een extra belevingsaccent. Emiel ligt stil en glimlacht naar mij.

Voorbeeld met Karolien.

Karolien heeft net een verse luier aan. Ze ligt stil op haar rug op het verzorgingskussen. Ik hou een hand op haar schouder. We hoeven ons vandaag niet te haasten. Ik vraag haar: "Karolien, weet jij eigenlijk waar je nu zijt?" Ze kijkt met grote zachte ogen in mijn richting. Ik zeg: "Weet je wat, we gaan samen op onderzoek." Ik leg haar beide handen op haar buik en wieg en schuif haar een beetje op het kussen en zeg: "Dat ben je nu helemaal, bewegend op het kussen. En nu gaan we verder onderzoeken met de handen." Met mijn hand op de hare glijden we van haar buik naar het kussen tot aan de boord. Daar voel ik ze even zoeken met haar vingers. En dan terug naar haarzelf. Daarna gaan we naar zijlig, de handen op mekaar. Nu kunnen we makkelijker focussen op wat voor haar ligt. Weer met mijn rechterhand op de hare glijden we over het kussen en keren we enkele keren terug naar haar linkerhand. Weer voel en zie ik haar enkele keren verder bewegen met haar vingers. Ik bemoedig haar daarin.

Nog een voorbeeld met Fleur.

Een collega die Fleur al vele jaren kent, vertelde me hoe ze Fleur op het einde van de verzorging naar zich toe kan draaien op haar zij en hoe ze dan ontspant in haar gezicht en in de rest van haar lijf, half leunend en een beetje wiegend tegen de buik van de begeleidster.

Ik ken Fleur ook al een tijdje en neem me voor om hetzelfde te proberen. Maar telkens wanneer ze op haar rechterzijde komt begint ze heftig te hoesten en komt in problemen met het ademen. Ik geef de moed op en vertel het aan mijn collega. Zij raadt me aan om niet op te geven en misschien, vooraleer Fleur naar me toe te draaien, haar in ruglig even zachtjes heen en weer te schommelen als een soort aanloop.

Wanneer ik het zo probeer lukt het inderdaad. Fleur lijkt de merkbare aanzet om te hoesten tegen te houden. Ze ontspant en ik ook. Ik deel mijn dankbaarheid met haar.

Dit zijn voorbeelden van gedeelde ervaringen waarbij de persoon met EMB even de tijd krijgt om een gebeuren in zich op te nemen. Doorheen een aanraking, een beweging, soms ondersteund door een trilling ervaart hij zichzelf. Hij toont zich: soms door te verstillen en zich zo open te stellen, soms door een glimlach, soms door een totale ontspanning of soms specifiek met een beweging van de hand. In al deze gevallen beïnvloedt de persoon met EMB de situatie en verstevigt hij de beleving van het moment. Het wordt een bouwsteen in de ontwikkeling van zijn vertrouwen, van zijn begrijpen.

Wat vraagt dit van de begeleider, van de pedagoog-verzorger (of omgekeerd)?

Het vraagt aanwezigheid en aandacht. Dat houdt in dat de begeleider zich gemakkelijk voelt. Daarvoor moet hij de elementaire technieken (o.a. gebruik tillift, kennis en gebruik van verzorgingsmateriaal, zorg voor de eigen rug, handzetting, ...) beheersen. Wanneer hij zich voldoende zeker voelt, komt er ruimte om aandacht te schenken aan de beleving van de persoon. Techniek is dan niet langer iets om dwangmatig toe te passen. Het wordt een basis voor individuele aanpassing en een opstap naar ontmoeting.

Een aandachtige begeleider is altijd een must, maar zeker in de intieme context van de verzorging. Onachtzaamheid leidt gemakkelijk tot het overschrijden van grenzen.

Verzorging is zeer prominent aanwezig in het leven van de persoon met EMB. Het neemt snel meer dan een uur per dag in beslag. Het heeft een moeilijk te overschatten impact op de kwaliteit van leven. En het is daarenboven de basis voor ontwikkeling. Ouders en begeleiders kunnen niet anders dan het terdege te organiseren. Dat wil zeggen: er tijd voor vrijmaken, het een juiste plaats geven in de dag.

Gelukkig is de beloning voor begeleider (of ouder) navenant. Wanneer er afstemming ontstaat, komt ook de ontspanning en de glimlach van de persoon met EMB. Dat zijn belangrijke bekrachtigers voor de begeleider, die altijd een beetje vreest en ook regelmatig tegen komt dat hij niet begrepen wordt door de persoon met EMB.

De prominente plaats van de verzorging heeft natuurlijk ook het voordeel van de dagelijkse herhaling. In de aandachtig beleefde routine kan de persoon met EMB zich elke dag weer als een geheel ervaren: "Ik ben in de wereld, in het warme water, in de handdoek, in jouw handen, in jouw bevestiging van mijn discrete pogingen om deel te nemen." In de veilige wending (begeleider/ouder-persoon met EMB) wordt een prille i-dentity geboren.

Bij dit alles moeten we ons toch afvragen hoe het komt dat het samengaan van verzorging en pedagogie zo moeilijk aanvaard is.

Van beide zijden geeft het regelmatig aanleiding tot snelle principiële stellingnames in de trant van: 'een leerkracht in de badkamer kan niet', 'verluisen is voor de kinderverzorgster en niet voor een leerkracht'. Of vanuit de kant van de verpleging: 'als ik daarvoor ook nog tijd moet maken ...'.

Is het nog altijd zo moeilijk om de elementaire zorgvraag van de persoon met EMB te begrijpen? Verzorging zal zijn leven lang een belangrijk aspect zijn. Hier moet hij zich kunnen tonen en relatie opbouwen.

Verzorging is zo'n essentiële en rijke bodem voor leermomenten dat een leerkracht in dit kader op zijn plaats is, naast de opvoeder, therapeut, de verpleegkundige. Door samen op het terrein van de verzorging te komen en deze ervaringen te delen, zullen ze de persoon met EMB helpen om zich in zijn realiteit verder te ontplooiën.

Bedenking over verzorging.

Ik lees in het handboek van het Brussels team van 'straatverplegers', die daklozen proberen te helpen, hoe verzorging en aandacht voor persoonlijke hygiëne de belangrijkste toegangspoort is. Elke verzorging (van het aanbrengen van een zalf op een vinger tot het begeleiden van een douche) maakt herinneringen en emoties wakker. Soms positief (herinnering aan menselijke warmte en begrip), soms negatief (herinnering aan verwerping).

In het vetjes gedrukt lees ik een citaat van de Britse kinderpsychiater D. Winnicott: doorheen de verzorging doet een moeder haar kind geloven 'dat het leven de moeite waard is om geleefd te worden'.

Dit lijkt haast geschreven voor de groep van personen met EMB, van wie velen in de eerste levensjaren enkele keren dicht bij het levenseinde waren. Wellicht hebben zij toen ook reeds geput uit de ervaring met hun ouders en andere begeleiders om verder te gaan.

Sommigen putten hier een leven lang uit. Hoe vaak heb ik in het DVC te Bachte niet horen zeggen wanneer een bewoner terug een luier vol stoelgang had: "Goed dat je dat nog kunt!".

Om vervolgens (al eens met frisse weerzin) aan de verzorging te beginnen.

Dit kan tellen als boodschap van aanvaarding: ongeacht hoe ik je aantref, je mag er zijn.

Over leren, een pedagogie van ontmoeten, samen op weg in het dagelijkse leven.

In het begin van de Basale Stimulatie, eind jaren '80, heerste er pedagogisch optimisme. We dachten dat met de door Fröhlich voorgestelde activiteiten in het somatische, het vibratorische en het vestibulaire de kinderen met EMB grote stappen zouden zetten in hun ontwikkeling. Dat is niet uitgekomen. We hebben de kracht van de toen nieuwe activiteiten en technieken overschat.

Er kwam echter iets anders. Het vele samenzijn en oefenen in de domeinen van het somatische, vibratorische en vestibulaire leerde ons dat de personen met EMB zich daarin thuis voelden en zelf kleine gewoonten ontwikkelden, die hen toelieten om met een zekere alertheid tussen ons te zijn en om te reageren op wat ze meemaakten in het dagelijkse leven. Toen Fröhlich ons eind jaren '90 aanspoorde om vooral goed te observeren wat de persoon met EMB zelf ondernam in de niet-begeleide momenten, konden we putten uit deze ervaring. We stelden vast hoe sommige personen:

- kleine schommelbewegingen maakten met hoofd, handen of voeten
- met hun ademritme speelden
- zich globaal opspanden bij fel geluid en dan weer ontspanden
- lichte klopbewegingen maakten met de hand tegen het hoofd
- met een hoge stem riepen en trilling in de schedelpan ervaarden
- ...

Daarmee veranderde onze manier van begeleiden. De nadruk verschoof van het aanbieden van activiteiten naar het erkennen van de persoon in zijn eigen manier van 'er zijn' en hem vervolgens uit te nodigen:

- om samen de noodzakelijke activiteiten van het dagelijkse leven aan te vatten of verder te zetten
- of om zich te engageren in één van die specifieke activiteiten, waarvan we er doorheen de jaren een hele reeks ontwikkeld hebben.

Het erkennen van een persoon, die zijn ervaring op een lichaamsgebonden manier ordent, is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Bij ouders en begeleiders is die binding met lichaamsbeleving in de loop der tijd wat uit het zicht geraakt, bedolven door het psychosociale. Hoe kunnen we de persoon met EMB helpen om in contact te zijn lichaamsbeleving?

We vinden hierover interessante informatie in een artikel over lichaamsmentaliteit (Spaans, 2009). De Britse psychoanalist Fonagy stelt: *“baby's leren de eigen lichamelijke reacties en affecten herkennen door de gezichts- en stemspiegeling van de moeder”* (Spaans, 2009, p. 241). Fonagy onderscheidt drie belangrijke elementen in dit proces: attuning (afstemming), mirroring (spiegeling) en marking (benadrukking). Ik probeer dit te situeren in de context van de dagelijkse omgang met een persoon met EMB.

Voorbeeld met Mattias.

Mattias is pas enkele weken op de leefgroep en is nog niet op zijn gemak. Hij is onrustig en roept met hoge stem wanneer hij tussen de andere bewoners zit of wanneer hij naar het toilet of naar de badkamer moet. Gelukkig kan hij zich terugtrekken op zijn kamer met een gekend muziekje en enkele voorwerpen.

Het is tijd voor de avondverzorging. Na een kloppje op zijn deur ga ik binnen en ga zitten aan zijn zijde. Wanneer Mattias hoge i-klanken blijft roepen, leg ik mijn hand op zijn achterhoofd, tegen de nek. Ik voel de trilling in de basis van zijn schedel en ook hij kan het nu beter gewaar

*worden door het contact met mijn hand. Ik doe even zijn i-klank na. Ik knik hem toe wanneer hij zijn stem verheft. Hij verstilt een beetje.
En dan nu naar de badkamer.*

Voorbeeld met Lucas.

Lucas zit voor me op de rol. We werken aan zijn speksteen. Met mijn hand op de zijne schuren we de steen glad. Ik voel hoe Lucas soms zelf een beetje initiatief neemt in de beweging. Plots, ogenschijnlijk zonder aanleiding, raakt hij verstoord. Hij laat het schuursponsje los en plooit zijn armen voor zijn borst, de vuisten onder de kin. Ik spreek hen op sussende toon toe: “Oei Lucas, krampje in je buik of in je spieren?”. Ik leg mijn hand op zijn handen en ondersteun zo zijn houding met de armen tegen de borst. “Zo scherm jij je af wanneer je iets tegen komt. Ik help je een beetje, dan hoef je je niet zo op te spannen.”

Na een korte poos voel ik hem terug wat ontspannen. We komen terug in beweging, mijn hand op de zijne richting schuurspons en speksteen.

- afstemming (attuning)

De vergelijking met het zoeken van de juiste golflengte op de radio gaat hier goed op. We zoeken een zo zuiver mogelijke ontvangst, met weinig ruis. We pogen om de reactie van de persoon met EMB op een gebeurtenis zo goed mogelijk te omlijnen.

Bij Mattias is het zijn houding en zijn reactie bij mijn komst op de kamer, bij Lucas het plotse opspannen, waarschijnlijk als reactie op een interne prikkel.

- spiegeling (mirroring)

Bij Mattias doe ik even zijn i-klank na. Ik doe echter meer. Ik leg mijn hand op zijn achterhoofd. Daardoor kan hij met zijn aandacht naar die plek gaan en de trilling ervaren. Ongeveer hetzelfde bij Lucas. Ik leg mijn hand op zijn armen en druk ze met hem tegen zijn borst. Zo kan ook hij met volle aandacht zijn houding gewaar worden. Ik raak de persoon aan, ik ‘sculpteer’ hem als het ware om hem toe te laten beter zichzelf te voelen. Mijn handen zijn een levende spiegel.

- benadrukking (marking)

We nemen even de tijd om de gewaarwording te laten plaats nemen in de ervaring van het moment. Het mag even heen en weer gaan tussen waarnemen, bewegen en communiceren. Fröhlich schrijft: “Zoals een goede kok, die een lichte bouillon lange tijd boven een kleine vlam laat indikken, zo moeten wij ook ons aanbod laten indikken (intenser maken).” (Fröhlich, 2015, p. 32)

De begeleider neemt op deze manier de reacties van de persoon aan en waardeert ze. Hij beleeft ze mee en kent er betekenis aan toe. De persoon met EMB ervaart zijn eigen lichaam, die met de daarbij horende emoties een nauwelijks te onderscheiden eenheid vormen (Büker, 2014). Hij is actief en verliest toch zijn evenwicht niet, mede dankzij de directe begeleiding. Zijn basisvertrouwen groeit.

Begeleiders en ouders kunnen bij het lezen hiervan ontmoedigd raken en denken: pfff... zoveel tijd heb ik niet of zo voortdurend geconcentreerd zijn kan ik toch niet. Opvoeden of begeleiden van een persoon met EMB is echter geen uithoudingsproef. Het zit in kleine dagelijkse dingen: tijdens een wandeling even samen letten op het veranderende zonlicht door de bomen, tijdens een verzorging samen letten op de geur van de tandpasta, voor de maaltijd de mondzone aanraken en beweging van de mond uitlokken, erkennen van een grimas bij een plots geluid, ... Allemaal gewone zaken die maar weinig tijd vragen en toch telkens weer de

persoon erkennen in zijn reacties. Vaak doen ouders en begeleiders dit onbewust. Hierin erkend worden steekt hen een riem onder het hart.

We zijn samen op weg met het kind of de volwassene met EMB. In de veelzijdige activiteiten van het dagelijkse leven en in de specifieke activiteiten. We beseffen dat een aparte en specifieke jij-gerichte aanpak zijn doel voorbij schiet. Het is meer jij en ik in de dagelijkse realiteit. Deze bescheiden opstelling is vruchtbaarder. Bewust van de beperkingen in onszelf en in de organisatie benaderen we de persoon met EMB als een goedgenoegmoeder (De Groef, 2010). We weten dat we altijd in zekere mate zullen tekort schieten in begrip en in actie, maar we blijven aandachtig present naast hem. Dat is niet gering.

Besluit met een statement van Fröhlich in zijn artikel over de essentie van Basale Stimulatie: Door de nadruk te leggen op het lichamelijke en op de totaliteit, benadrukt Basale Stimulatie dat zij antropologisch dualisme wil vermijden. Zij ziet af van de tegenstelling tussen een 'hoger' denkvermogen en een louter fysieke substantie bij de mens. Al te vlug leiden zulke dualismen tot het hoogschatten van het intellectuele en het tegelijk geringschatten van diegenen die met hun intellectuele capaciteiten niet kunnen uitpakken. De ontwikkeling van Basale Stimulatie heeft reeds in de 1970er jaren helpen aantonen "dat de tot dan toe heersende opvatting dat mensen met een zware beperking niet opvoedbaar waren totaal onhoudbaar was"

Bibliografie voor de artikels van Philip Vanmaekelbergh:

- Büker, U. e.a. (2013): *Berührungspunkte, Direkte Umwege mit Kindern im Alltag*, Pelzerhaken.
- Büker, U. (2014): *Kommunizieren durch berühren*, Düsseldorf.
- Bullinger, A. (2004): *Le développement sensori-moteur de l'enfant et ses avatars*, Ramonville Saint-Agne.
- Butaye S. e.a., (2014): *Sortir de la rue, c'est possible! Tome 1: Santé et précarité*, Bruxelles.
- De Belie, E. (2016): *Reguleren van stress en mentaliseren: een veilige basis voor emotionele beschikbaarheid*, Vlaams tijdschrift voor Orthopedagogiek, Gent.
- De Belie, E. e.a., (2013): *Gehechtheid en gehechtheidsproblemen*, Antwerpen.
- De Belie, E. e.a. (2013): *Wederzijdse emotionele beschikbaarheid*, Antwerpen.
- De Groef J. (2010): *De instelling als "good enough mother"*, Visieteksten Zonnelied, Borchtlombeek.
- De Jaegher, H. (2016): *Deelnemend zin-geven*, *Systeemtheoretisch Bulletin*, Antwerpen.
- Delion, P. (2013): *Ecouter, soigner*, Paris.
- Fonagy, P. e.a. (2007): *The rooting of the mind in the body*, *Journal of the American Psychoanalytical Association*.
- Fröhlich, A. (2014): *Activités de la vie journalière de l'enfant gravement handicapé*, Bruxelles.
- Fröhlich, A. (2015): *Basale Stimulation*, Düsseldorf.
- Fröhlich, A. (2015): *Basaal Leven*, uitgave VSBS.
- Greenspan, S.I. (2003): *Als uw kind speciale aandacht nodig heeft*, Utrecht.
- Lagercrantz eds. , (2010): *The Newborn Brain*, Cambridge University Press.
- Laureys, S. (2013): *Ons briljante brein*, Gent.

Saulus, G. (2009): Le concept d'éprouvé d'existence, CAIRN.INFO.
Spaans, J.A. (2009): Lichamelijke aspecten van mentalisatie; therapeutische focus bij ernstige onverklaarde lichamelijke klachten, Tijdschrift voor psychiatrie, Utrecht.
Timmers-Huigens, D. (1982): Vreugde beleven aan je mens-zijn, Lochem.
Vingerhoets en Lannoo, (1998): Handboek Neuropsychologie, Leuven.

www.basale-stimulatie.be

www.stimulationbasale.fr