

Het begin van intentionele communicatie.

Ulrike Reisenberger.

Intentionele communicatie ontstaat in de vroege kinderjaren uit niet-intentionele communicatie, uit de persoonlijke uitwisseling zonder de intentie om informatie en inhoud over te brengen. In de vroege, pre-verbale dialoog komt een dynamische interactie tussen de verzorger en de zuigeling tot stand. Centraal staan de ervaring van wederzijdse coördinatie en beïnvloeding en de ervaring van de eigen activiteit doorheen het antwoord van de ander.

Onder intentionele communicatie verstaan we een opzettelijk, doelgericht en bewust gebruik van de lichaamseigen communicatiemogelijkheden tot en met symbolische en taalkundige uitwisseling.

De persoon kan zich bewust tot partners wenden om contact te leggen en te onderhouden, om hun aandacht te richten op een object of gebeurtenis (bijvoorbeeld door de blikrichting tussen object en partner te veranderen), om bepaalde gedachten in hen op te roepen of om hen te beïnvloeden in hun activiteiten, om hun gedrag te sturen en om wensen over te brengen. Er wordt een reactie van de interactiepartners verwacht en er wordt aangedrongen op het bereiken van het doel. Als het lukt, wordt er tevredenheid getoond en indien niet een beetje droefheid.

1. De grondslagen van de vroegtijdige communicatieve ontwikkeling.

Kinderen zonder handicap leren dagelijks welk effect ze hebben op hun omgeving door middel van communicatie. Een baby ervaart dat zijn ouders zijn signalen opmerken en betekenis geven" (Kitzinger, Kristen & Leber 2006, 9). Onderzoek naar baby's (zie Dornes 2011; Papousek 2008; Stern 2010) toont aan dat de zuigeling actief is vanaf de dag van de geboorte en het contact en de communicatie controleert door middel van gezichtsuitdrukking, geluid en houding. De baby kan oogcontact houden, fixeren of wegstaren/draaien en zo de interactie regelen (zie Fröhlich & Simon 2004, 28 e.v.). Door zijn blik te richten, later ook in een driehoek met een begeleider en een object, komt hij tot gedeelde aandacht.

Het kind komt ter wereld met een volledig functioneel gehoor, met een bijzondere voorkeur voor de menselijke stem en spraak. Huilen is een eerste mogelijkheid voor het kind om zijn gemoedstoestand te uiten (honger, ongemak, kou, dorst, hitte, eenzaamheid). Als zorgverleners adequaat reageren, merkt het kind de "kracht" van zijn taal en krijgt onbedoeld expressief huilen een gericht karakter. Huilen of roepen is daarbij gekoppeld aan verschillende gelaatsuitdrukkingen (voorhoofd, neusgaten, wangen, mond). Zo komt de baby tot interactie met een begeleider en kan hij die interactie mee reguleren (cf. Fröhlich & Simon 2004, 31). Ook de glimlach is een effectief communicatief signaal, net als de spierspanning. De baby toont zijn vreugde, zijn ontspanning, zijn opwindings, enz.

Om goed te leren communiceren hebben baby's zoveel mogelijk gelegenheden nodig, waarbij de coördinatie van emoties en de toekenning van betekenis succesvol is. Ze moeten andere mensen kunnen observeren en imiteren en ze moeten telkens weer beloond worden voor hun eigen communicatieve pogingen.

Ook de ouders hebben een repertoire aan gedragspatronen die ze intuïtief gebruiken om op een gepaste manier met een baby om te gaan (zie Dornes 2011; Papousek 2008; Stern 2010). Volwassenen veranderen hun gedrag en taalgebruik ten opzichte van baby's. Hun intensieve en duidelijk gestructureerde communicatie vinden we in alle culturen terug (zie Fröhlich 2015, 204 e.v.). De volwassene beweegt zich op een bepaalde afstand (20-30 cm) in het gezichtsveld van het kind. Het frontaal kijken naar het gezicht en de ogen houdt de interactie levendig (Fröhlich & Simon 2004, 34). Expliciete gelaatsuitdrukkingen en zogenaamde "baby talk" (type vocalisatie: langzame, ritmische spraak, overdreven zinsmelodie, langere pauzes, verhoogde stemhoogte, uitgebreid vocaal bereik, geïntensiveerde intonatie, melodische "gebaren") evenals de imitatie en de contingente respons op kindervocalisaties zijn verdere kenmerken van de vroege/pre-verbale dialoog.

"De dialoog tussen moeder en kind lijkt in eerste instantie meer een monoloog van de moeder in de vorm van een denkbeeldige dialoog. (...) De moeder gedraagt zich over het algemeen alsof ze echt antwoord krijgt, ze laat langere pauzes, ze geeft tijd om te verwerken wat er gezegd is, en ze blijft stil voor de duur van een denkbeeldige uitlating door het kind" (Fröhlich & Simon 2004, 36). Op deze manier leert het kind het principe van wisselende beurtname zoals de dialoog tussen twee gesprekspartners vereist. Interacties tussen ouders en kind leiden tot een dynamisch proces van wederzijdse aanpassing en reactievermogen. De begeleider merkt een signaal op, interpreteert het als iets specifiek en reageert onmiddellijk en adequaat. Het gedrag van de baby wordt intuïtief geïnterpreteerd als betekenisvol en communicatief, d.w.z. dat het kind een bevestiging krijgt van zijn initiatief. Ouders moedigen de baby aan door hem te tonen: "Ik heb jou en je signaal waargenomen, ik interpreteer je activiteit als een signaal". Regelmatige en voorspelbare reacties van de ouders leiden ertoe dat het kind ervaart dat zijn gedrag en handelingen in de omgeving verandering teweegbrengen, dat hij de omgeving kan beïnvloeden met behulp van communicatie en dat hij zichzelf als veroorzaker ervaart (vgl. Kristen 2002, 35). Op deze manier wordt onbedoeld gedrag op basis van ervaring intentioneel, doelgericht gedrag. "Door de afwisseling in dialoog (wederkerigheid) en de communicatieve waarde van zijn gedrag (intentionaliteit) in de interactie met zijn begeleider geleidelijk aan te leren, verwerft het kind twee fundamentele en uiterst belangrijke voorwaarden voor het succes van de communicatie". (Fröhlich & Simon 2001, 44)

Na de 5e levensmaand richten verzorgers "de gezamenlijke aandacht met het kind op voorwerpen en gebeurtenissen" (Kannengieser 2009, 371). Uitdrukking en reactie, geven en nemen, bevatten de afwisselende actiestructuur van een dialoog. "Een communicatieve intentie vereist niet alleen een wil, maar ook anticipatie, d.w.z. het vermogen om een mogelijke vervulling te voorzien" (Kannengieser 2009, 371) (Kannengieser 2009, 272)

Het driehoekige oogcontact van kind, begeleider en object brengt kind en begeleider tot gedeelde aandacht.

Op de leeftijd van ongeveer 8 - 10 maanden verwacht het kind zijn doel te bereiken door een reactie van de ander. Het heeft de middel-doel relatie verworven. Tegelijkertijd wordt de ontwikkeling van de objectpermanentie voltooid en begint de vorming van basiscategorieën voor het begrip van enkele woorden (vgl. Kannengieser 2009, 372f.). Tegen het einde van het eerste levensjaar herkent het kind ook de symbolische functie van woorden als teken van iets specifiek. Dit is een belangrijke basis voor de verdere taalontwikkeling (zie Kannengieser 2009, 24).

2. De praktijk: stimulering van de communicatieve ontwikkeling.

Als leraar spraak- en taaltherapie voor leerlingen met een ernstige meervoudige beperking in Wenen zorg ik voor een groot aantal schoolgaande kinderen met een breed scala aan diagnoses, ontwikkelingsniveaus en met uiteenlopende gezins-, sociale en culturele achtergronden. Of het nu gaat om kinderen uit de basale klassen

De Weense basale klassen zijn een schoolvorm voor kinderen en jongeren met een meervoudige beperking die afhankelijk zijn voor de zorg in het dagelijkse leven. Om individueel leren mogelijk te maken, geven leerkrachten en opvoeders les aan vier tot vijf leerlingen per klas, volgens een holistisch, op de individuele behoeften gericht concept.

of om kinderen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking in de klassen met vooral conductieve inspiratie,

De Konduktiv Mehrfachtherapeutische und Integratieve Schule der Therapieinstitut Keil gGmbH in Wenen biedt Konduktiv Mehrfachtherapeutische Förderung aan volgens de multi-therapeutische benadering van A. Pető en H. Keil-Bastendorff. Conductive Multiple Therapy is een complex ondersteuningssysteem met zeer sterke integratie van handicap-specifieke bewegingstherapie en sociaal-educatieve ondersteuning.

ik kom steeds weer kinderen tegen die op een heel vroeg niveau in hun communicatieve ontwikkeling zitten. Ze tonen nog geen gerichte communicatie. Hun boodschappen zijn vooral de uitdrukking van hun actuele beleving. (Fröhlich 2015, 65).

Een pedagogisch-therapeutische beoordeling van de algehele ontwikkeling van leerlingen kan worden gemaakt met de "Ontwikkelingsvragenlijst voor ondersteunende diagnostiek bij kinderen met een ernstige beperking" (vgl. Fröhlich & Haupt 2004).

Items geformuleerd als vragen dienen als gestructureerde observatiehulpmiddelen voor het ontdekken van de mogelijkheden en het classificeren van de zich ontwikkelende competenties. Op basis van de informatie uit de verschillende ontwikkelingsgebieden (o.a. relatieopbouw, interactie met zorgverleners, vocale uitingen, communicatie-uitingen, reacties op stem/taal en zintuiglijk aanbod, handmotoriek) is het mogelijk om het ontwikkelingsniveau van de individuele leerlingen in te schatten, om vast te stellen welke suggesties goed verwerkt kunnen worden en vervolgens een individueel passend ondersteuningsaanbod uit te werken.

De diagnose van de communicatieve competentie kan worden gesteld met behulp van diagnostisch materiaal dat ook geschikt is voor vroege communicatiefasen wanneer iemand nog niet intentioneel communiceert, bijvoorbeeld "Beoordeling en ondersteuning van communicatie" (Leber 2012) of "Triple C" (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München 2009, 48 e.v.).

De Triple C. Checklist van communicatievaardigheden is in Australië ontwikkeld door K. Bloomberg en D. West en vertaald in het Duits door Ursi Kristen en Ursula Braun.

Het evaluatieformulier van Irene Leber houdt rekening met vijf communicatieve ontwikkelingsfasen en bevat een begeleidend boekje, in te vullen formulieren en een poster (die de observaties linkt aan interventie-ideeën en voorstellen voor ondersteuningsaanbiedingen).

In de Australische Triple C worden zes niveaus van communicatieve en cognitieve ontwikkeling getest in een vragenlijst met behulp van gedragsbeschrijvingen om vaardigheden te beoordelen (bijv. reageert op aanraking, verandert het niveau van activiteit bij het kijken naar een object, etc.). Beide methoden zijn geschikt voor de groep

leerlingen met een ernstige meervoudige beperking, omdat ze toelaten competenties op een zeer vroeg niveau van communicatie te beoordelen.

Ik bied de leerlingen ontmoetingen en situaties aan met de mogelijkheid om contact en interactie tot stand te brengen. Die vinden op zeer verschillende manieren plaats, afhankelijk van de beginsituatie, de behoeften en de actuele toestand van het kind. Hieronder lees je enkele voorbeelden uit mijn werk. Ze illustreren hoe gelijklopend en verschillend de benaderingen zijn.

2.1 Gabriela: Van contactname tot driehoekig oogcontact.

Gabriela is voor haar eerste schooljaar ingeschreven in een 'conductieve' klas. We leren haar kennen als een meisje dat erg actief is op vlak van zelfstimulatie. Dit biedt haar intensieve lichaamsinformatie in verschillende gebieden van perceptie. In het visuele gebied "speelt" ze met scheelzien, in ruglig op de vloer maakt ze draaibewegingen met haar hoofd en zorgt zo voor een vestibulaire input. Ze zoekt naar orale zintuiglijke informatie door middel van tandenknarsen, lipactiviteit en met haar hand in de mond gaan. Bij het ritmisch tandengeknars krijgt ze vibratorische informatie. Ze intensificeert deze ervaringen in situaties van over- of onderstimulering (bijv. veel lawaai en rusteloosheid in de groep of rust- of wachttijd) door haar hoofd, voorhoofd en wangen aan te raken.

Gabriela kan niet verbaal communiceren, ze toont weinig aandacht voor taal en neemt niet op eigen initiatief contact op met haar persoonlijke omgeving. Het taalbegrip in haar eerste taal Duits is uiterst beperkt. Ze toont geen intentionele communicatie en lijkt tevreden met zichzelf in haar eigen wereld. Ze vraagt geen aandacht van anderen noch in vertrouwde noch in onbekende situaties.

Daarom formuleerden we volgende doelstelling: Gabriela toont interactief gedrag. Ze laat zich "uit haar wereld" halen en ontwikkelt interesse in het samenzijn met anderen. Ze richt haar aandacht op haar begeleider of klasgenoot en komt in contact. Ze raakt betrokken bij gezamenlijke actie in eenvoudige spelsituaties en vertoont geen zelfstimulerend gedrag.

Bovenstaande observaties worden zo geïnterpreteerd dat Gabriela's huidige centraal levensthema in de context van Basale Stimulatie hoogstwaarschijnlijk "het eigen leven ervaren" is. Ze is op zoek naar "voedsel" in alle drie de basisgebieden van de waarneming dicht bij het lichaam en helpt zichzelf aan intensieve lichaamsinformatie. Vanuit een biografisch oogpunt zou "het ervaren van veiligheid en het opbouwen van vertrouwen" voor haar als schoolbeginner mogelijk ook een actueel relevant levensthema kunnen zijn vanwege de vele nieuwe indrukken en ervaringen met onbekende mensen, ruimtes en processen. Waarnemingen in zowel groeps- als individuele situaties leveren hiervan echter geen overtuigend bewijs.

De doelstellingen voor de logopedie-sessies met Gabriela zijn onderverdeeld in individuele gedetailleerde doelstellingen.

- Eerste stap: Gabriela laat het contact toe in haar zelfstimulerend gedrag. Ze accepteert een uitbreiding of verandering in de manier waarop ze haar eigen activiteiten doet door ze samen te doen. Ze laat verschillende aanbiedingen en variaties toe.
- Tweede stap: Gabriela laat zich uit haar autostimulaties halen en geniet van andere, meer gevarieerde aanbiedingen. Ze toont "gedeelde aandacht", d.w.z. ze richt zich samen met haar begeleider met interesse en vreugde op hetzelfde "derde object" en ze kan zich

bezighouden met iets gemeenschappelijks met anderen. Ze richt haar aandacht op de activiteit en de andere persoon en komt in contact (triangulatie).

- Derde stap: Gabriela ervaart contingentie in de sociale interactie door haar subtiele uitingen op te nemen als een initiërende bijdrage en deze contingent te beantwoorden, om zo ervaringen van zelfwerkzaamheid in de dialogische samenwerking mogelijk te maken. Ze ontwikkelt interesse in het uitlokken van effecten, ze ervaart oorzaak-gevolgsamenhang (bijvoorbeeld met een contactknop voor omgevingscontrole) en ze ervaart daarbij zelfredzaamheid door het beheersen van de aangeboden acties en processen.

- Vierde stap: Gabriela communiceert intentioneel door de aandacht van de leerkracht en de herhaling van een actie ("nogmaals") te vragen. Daarbij drukt ze op een contactknop, die een verbale boodschap activeert.

De eerste stappen komen overeen met een aanpak die gebaseerd is op het concept van Basale Stimulatie. Alleen zo kan men überhaupt met Gabriela in contact komen en een basis voor communicatie creëren. Door de somatische dialoog aan te bieden (zie Fröhlich 2015, 226 e.v.) kan ze saamhorigheid, wederkerigheid, resonantie en synchrone afstemming ervaren. In de interactie van het samen actief zijn maakt het spiegelen van haar fysieke signalen (zoals veranderingen in spierspanning, bewegingsimpulsen, druk of aanraking) afstemming en affectieve feedback mogelijk. Haar actuele gemoedstoestand wordt zo een gemeenschappelijk thema.

Op basis hiervan is het wellicht mogelijk om elementen uit de ondersteunde communicatie te combineren met een voor haar betekenisvol aanbod. Via deze ondersteuning kan de leerling de stap zetten van de pre-intentionele communicatie naar doelgerichte partner gerelateerde communicatie. Het gaat er dus vooral om kansen te creëren voor Gabriela om te leren dat ze door middel van communicatie acties en processen kan sturen en haar omgeving kan beïnvloeden. Elke activiteit van Gabriela wordt geïnterpreteerd als een betekenisvol en communicatief signaal. Het toekennen van intenties is het uitgangspunt van het wederzijdse proces van betekenisgeving.

In de loop van de uren die samen worden doorgebracht, blijkt dat Gabriela geniet van het intensief basaal aanbod dat haar veel lichaamsinformatie geeft. Ze krijgt een grote verscheidenheid aan vriendelijke risicovrije basale lichaamsstimulatie (somatisch, vibratorisch en vestibulair) als een substituut voor haar zelfstimulatie. Ze is zeer attent en actief en gaat een basale dialoog aan.

In verschillende houdingen (gemeenschappelijke zit op de rol voor de spiegel, ruglig tussen mijn benen, zit op mijn schoot tegenover mijn dijen, komen we tot uitwisseling via "baby talk" (cf. Fröhlich 2015, 202 e.v.), en tot wisselende beurtname. We bouwen zo aan een eenvoudige dialoog, een protodialog.

Protodialog of protoconversatie: Sociale interactie tussen een zuigeling en een andere persoon waarbij beide partners aandacht aan elkaar besteden en hun stemmingen uitdrukken en delen door middel van aanraking, gelaatsuitdrukkingen en geluiden. Proto-conversaties hebben een dialoogstructuur, d.w.z. afwisselende acties in de zin van 'het is aan mij', 'het is aan jou'. De dialoogstructuur ontwikkelt zich in het eerste levensjaar, nog voor de ontwikkeling van de doelbewuste communicatie.

Door haar expressies aandachtig op te nemen en te spiegelen, ervaart ze wederzijdse synchronisatie en affectieve coördinatie. Dit alles door middel van stem, gelaatsuitdrukkingen, ritme en tempo. Ik volg haar in haar uitingen, ik reageer op haar gedrag volgens haar individuele mogelijkheden van waarneming, ik reageer op haar

door haar uitingen te imiteren en te variëren. Daarbij bepaalt zij het tempo. Mijn taken zijn de precieze observatie, het ritualiseren van het fysieke contact, het wachten op haar initiatief, het respecteren van wachttijden (vgl. Hennig 2011, 283), zodat zij in haar eigen tempo kan handelen. Ik stuur aan op veelvuldige herhaling voor een veelvuldige ervaring van oorzakelijk verband.

Gabriela giechelt en lacht tijdens het directe lichaamsaanbod en activiteiten als massage, over de huid strijken met verscheidene texturen, voetbroebelbad. Ze begint de herhaling van de actie te eisen door op de praatknop te drukken ("nogmaals"). Ze leert dit uit mijn voorbeeld, mijn manier van modelleren. Ik druk op de knop en herhaal de activiteit. Maar omdat Gabriela bijna nooit mijn activiteiten observeert of imiteert, krijgt het leren pas een kans wanneer we samen op de praatknop drukken, mijn hand op de hare. Later volstaat het om de knop te tonen in combinatie met haar aan te spreken en even haar elleboog aan te raken.

Als haar aandacht vermindert, kan ik haar terug bij de activiteit brengen via een basaal aanbod (bijv. ritmische druk op handen en onderarmen, met stevige druk de benen vastnemen, buigen en strekken en schommelbewegingen maken, trilling geven met mijn handen op haar borst).

Gabriela valt niet terug op haar zelfstimulerend gedrag tijdens deze intensieve lichaamsbewustmakingssessies. Ze ervaart meteen een herhaling na het loslaten van de knop met "nogmaals" en leert zo dat ze me er mee kan beïnvloeden. Om het begrip van taal te vergemakkelijken ondersteun ik de gesproken taal met een gebaar ("nogmaals"). Ze toont echter geen aandacht voor mijn bewegingen en is nog steeds vooral geïnteresseerd in de gezichtsuitdrukkingen van de andere persoon.

Gabriela is in het begin nogal terughoudend bij basaal aanbod rond de mond. Maar stilaan toont ze toch meer activiteit met haar lippen en tong: ze snuift, zuigt, bijt en maakt klanken. Dit zien we tijdens de orofaciale therapie, het aanbieden van kauwmetaal, van een ijslolly of van de elektrische tandenborstel. In de loop van het semester herkent ze aanbiedingen (bijvoorbeeld als ze de ijslolly ziet, opent ze haar mond en steekt ze haar tong uit). Vervolgens wordt het mondeling aanbod gecombineerd met "nogmaals" door op de knop te drukken.

Om oorzaak-gevolgrelaties te ervaren, worden batterijonderbrekers of stroomadapters met functietoetsen gebruikt voor het bedienen van speelgoed op batterijen of van elektrische apparaten. Gabriela is nog niet geïnteresseerd in speelgoed voor zien en horen. Ze is wel geïnteresseerd wanneer ze direct iets kan voelen (ventilator, haardroger, vibratie van diverse speeltjes zoals een massagebuisje, massagekever, vibrerende "hoofdkruiper" of voetbroebelbad). Na meerdere gezamenlijke pogingen met handbegeleiding lukt het om de knop zelfstandig te bedienen en zo het resultaat direct op haar lichaam te ervaren.

Basale Stimulatie gebruikt de informatie uit observatie en biografie om de basis te leggen voor het begrijpen van een persoon met een ernstige meervoudige beperking (levensthema). Gabriela heeft aanbod van Basale Stimulatie nodig om haar niveau van opwindingsregulering te reguleren (over- of onderstimulatie), om haar aandacht te oriënteren en te behouden. Voor haar is Basale Stimulatie het uitgangspunt om tot een gezamenlijke activiteit en wederzijdse actie te komen. Het contact wordt op basaal niveau tot stand gebracht via het lichaam. Dit aanbod is niet aan voorwaarden verbonden. Het is zinvol vanuit hun ervaringswereld. Er wordt een gezamenlijke focus van gemaakt. Vanuit het perspectief van ondersteunde communicatie zit Gabriela op de weg van de ontwikkeling van doelbewuste communicatie. De eerste mogelijke communicatiefuncties

zijn bijvoorbeeld het tonen van aandacht, het creëren van gedeelde aandacht, het vragen van de herhaling van een actie ("opnieuw") en het gericht uiten van vreugde of protest. Elke uiting wordt opgevat als opzettelijke communicatiepoging, wisselende beurtname wordt gestimuleerd.

Na haar eerste jaar op school zorgen de ouders ervoor dat Gabriela van school verandert in de richting van een basale remediëringsklas, waar de kleine groep haar een rustiger omgeving en meer mogelijkheden voor dyadische ontmoetingen biedt.

2.2 Vedran: Veiligheid als basis voor communicatie

Vedran is nieuw op school. Hij is een klasgenoot van Gabriela. Hij is zeer beperkt in zijn motorische vaardigheden door een hoge spasticiteit in de extremiteiten en een lage rompstabiliteit en oprichting. Een nieuwe rolstoel met tafel biedt hem een goede zit- en werkpositie. Vedran toont grote belangstelling voor orale exploratie, maar vindt het moeilijk om op tijd zijn speeksel in te slikken. Hij is zeer snel auditief afgeleid. Volgens zijn moeder begrijpt Vedran veel in het Kroatisch, zijn moedertaal, schudt hij het hoofd voor "Nee" en zegt "Ja". Hij kwam pas in contact met de Duitse taal sinds hij op school zit. Hij kan dus niet terugvallen op taalbegrip om de activiteiten in de klas te herkennen en te begrijpen.

Deze eerste informatie suggereert dat Vedran in zijn communicatieontwikkeling al een zeker niveau heeft bereikt. Zijn huidige situatie laat hem echter niet toe om dit te gebruiken. Vedran is erg verlegen in de eerste weken. Hij is snel overbelast en huult vaak, zowel in de klas als in individuele situaties. Hij kan dan goed getroost worden door hem uit zijn rolstoel te halen, hem rond te dragen en geruststellend te fluisteren. Op basis van deze observaties kan men er duidelijk van uitgaan dat zijn huidige centrale thema in het leven "het ervaren van veiligheid en het opbouwen van vertrouwen" is. Aanbod van Basale Stimulatie, zoals het gebruik van duidelijke rituelen en structuren geven hem in eerste instantie zekerheid, stabiliteit en duidelijkheid en helpen hem in het tot stand brengen van contact en interactie.

Dit houdt bij het begin van elk contact volgende initiële aanraking in: begeleider omsluit met beide handen de gespannen handen van Vedran. Dit gebeurt opnieuw bij het afscheid. Dit creëert referentiepunten in de tijd, zorgt ervoor dat hij zich iets herinnert, het begrijpt en er op anticipeert. Het ondersteunt hem in nieuwe en dus moeilijke situaties. Dergelijke voorspelbare routines helpen om verwachtingen op te bouwen. In combinatie met aanvullende, geritualiseerde signalen wordt de ontwikkeling van intentionaliteit ondersteund. Begeleider en kind werken aan de eerste gemeenschappelijke signalen (zie Braun & Orth 2006).

In dit stadium heeft Vedran nood aan een basaal aanbod met veel lichaamsgebonden informatie: om zijn niveau van opwindning te regelen, om met een zekere kalmte interesse te tonen en contact te maken, om te focussen en concentratie te behouden, maar ook om gedeelde aandacht te creëren, d.w.z. een gemeenschappelijke focus. Vedran is vooral geïnteresseerd in orale stimulatie zoals het likken aan de ijslolly, gezichts-orale stimulatie, kauwzakjes, elektrische tandenborstel, enz. Deze activiteiten ondersteunen hem bij zijn orale waarneming en mondmotorische activiteit. Ze helpen hem bij het verbeteren van de tongmobiliteit en het speeksel-slikken. Ze stellen hem ook in staat om zelfstandig actief te zijn via de mond: hij knabbelt en verkent met zijn mond. Dit is anders maar nauwelijks mogelijk door de grote beperking in de fijne motoriek.

Na enkele maanden wint Vedran aan vertrouwen en komt goed in contact met mij. Hij ervaart zelfredzaamheid: zijn activiteit krijgt betekenis en wordt ervaren als een communicatief signaal. Hij ervaart veiligheid en vertrouwen. Zo slaagt hij erin om te laten zien dat hij in staat is om bewust te communiceren. Hij geniet van het lichaamsgebonden waarnemen en is bijzonder gemotiveerd tot interactie. Hij lacht veel om de aangeboden activiteiten. Hij neemt actief deel. We voelen samen met onze handen aan verschillende materialen. Ik stel vast dat hij stilaan zelf initiatief neemt om te tasten. Hij geniet vooral van het bedienen van een contactknop waarmee hij een ingesproken boodschap laat weerklinken. Dit doen we in een positie waarin hij zijn arm naar voor kan duwen en zo de verticaal geplaatste knop op de rolstoeltafel kan activeren met zijn elleboog. Als de activiteit voorspelbaar en bekend is (ijslolly, voetbroebelbad), zal hij anticiperen en lachen in afwachting.

In een situatie die nu veilig voor hem is, kan Vedran zijn communicatieve vaardigheden laten zien, hij leert de stroom van bekende routines kennen. Hij kan 'Ik wil meer' uitdrukken door op de knop te drukken. Door zijn grote motorische beperking kan hij niet naar een voorwerp wijzen, maar gebruikt hij zijn ogen om zich te fixeren op een nabijgelegen voorwerp. Hij begint geïnteresseerd te raken in foto's en selecteert uit twee objecten door met zijn ogen te wijzen.

Verdere ontwikkeling naar gedifferentieerde, doelbewuste en partner gerelateerde communicatie is een belangrijke doelstelling voor het volgende schooljaar. Vedran zal leren om gerichte oogbewegingen te maken naar objecten en vervolgens naar pictogrammen om met zijn begeleiders te kunnen communiceren. Er wordt gebruik gemaakt van een transparant plexiglas kijkpaneel met foto's van populaire activiteiten (bijv. ijslolly, elektrische tandenborstel, etc.) of symboolkaarten (lichaamsdelen, foto's van interactiespelletjes en "doe met mij" spelletjes zoals "klop me op de rug", "kietel me", "blaas in mijn gezicht", "fluister iets in mijn oor" etc.). Dit geeft Vedran de mogelijkheid te kiezen uit twee (of later meerdere) foto's of symbolen door middel van een kijkpaneel.

Het aanbod uit de Basale Stimulatie, gesitueerd in het kader van de centrale levensthema's, heeft voor Vedran een ruimte geopend waarin dit alles mogelijk werd.

2.3 Florian - Op zoek naar lichaamsinformatie - Eigen behoeften als motivatie voor communicatie.

Florian is een negenjarige, mobiele, ernstig verstandelijk beperkte jongen met een ernstige gehoorbeperking. Hij heeft een hoorapparaat, maar kan het niet adequaat gebruiken. Hij trekt het steeds weer uit zijn oren, kauwt erop en gooit het weg. Eigenlijk draagt hij het nooit. Volgens zijn opvoeders wordt er in dit verband geen verdere actie ondernomen. In het dagelijks leven thuis krijgt hij individuele gebaren aangeboden om de gesproken taal te begeleiden - maar zijn aandacht is vaak "ver weg". Hij is niet echt geïnteresseerd in zijn begeleider. Florian vertoont verschillende zelfstimulerende gedragingen. Hij zit graag op de grond en draait om de lengtes van zijn lichaam. Hij omklemt zijn hals. Hij knarsetandt. Hij steekt vaak een natte vinger of zelfs een voorwerp in zijn oor en beweegt het snel op en neer. Hij pakt zachte voorwerpen vast (lappenpop, washand) stopt ze in zijn mond of brengt ze naar zijn oor en beweegt ermee. Zijn hoofd is veruit zijn belangrijkste gebied voor zelfstimulering. Buiten het lichaamsgebonden aanbod zien we bij Florian geen aandacht voor een andere persoon.

In het begin kan Florian niets doen met fotokaarten, maar hij begrijpt snel de werking van een elektrisch contact: hij schakelt zijn haardroger, massagemat, ventilator of trilapparaat in met enthousiasme om meer op zijn hoofd te voelen. Hij vraagt om voortzetting of herhaling van prettige ervaringen door me met zijn hand vast te pakken en mee te trekken naar waar hij graag iets voelt (achterhoofd, wangen, voorhoofd etc.). Het lijkt me een beetje alsof ik een instrument of hulpmiddel voor hem ben, dat hij gebruikt voor zijn doeleinden en niet om de communicatie op gang te brengen. Of is het al het begin van een gedeelde aandacht en eerste bewuste activiteit? Een vroege communicatieve functie is het realiseren van intenties met behulp van partners. Hij laat me dit duidelijk zien in deze situatie! Dus voor de "nogmaals" - telkens als hij me grijpt - bied ik hem een sprekende knop aan om in te drukken, ook al begrijpt hij de woorden waarschijnlijk niet. De weerstand bij het indrukken van de contactknop en de trillingen bij het loslaten zijn toch interessanter voor hem dan de saaie pictogrammen. En hij kent het principe al van het inschakelen van de apparaten die voor hem aantrekkelijk zijn. Wanneer dit soort gerichte triggering van de contactknop als initiatie van bewuste interactie regelmatig lukt en een soort routine wordt, probeer ik opnieuw te werken met de fotokaarten. Gebaseerd op de klassieke PECS©6,

Picture Exchange Communication Systems (PECS©) werd eind jaren '80 door Lori Frost en Dr. Andy Bondy ontwikkeld als een alternatief communicatiesysteem, aanvankelijk voor autistische kinderen. PECS-gebruikers leggen een symboolkaart naar keuze in de handen van de communicatiepartners en ontvangen in ruil daarvoor het gewenste item/actie van hen.

vraag ik Florian om een gelamineerde foto van het bord te nemen en deze aan mij te overhandigen om de kaart te ruilen voor het gewenste object of geliefde activiteit. Aanvankelijk werkt dit alleen met handbegeleiding, later met een korte aanraking aan de elleboog ter aanmoediging. In de loop van de tijd leert hij onderscheid te maken tussen verschillende fotokaarten. Ondertussen kiest Florian een foto uit verschillende mogelijkheden (keuze uit drie). Ik verander regelmatig de positie van de aangeboden kaarten om een gerichte kijk, selectie en grijpen echt te ondersteunen. Beginnend met een selectie van kaarten met populaire dingen, voeg ik dan iets vreemds toe om zijn aanpak duidelijker te kunnen beoordelen: Neemt hij altijd de dichtstbijzijnde foto? Of is hij werkelijk op zoek naar de foto van zijn favoriete bezigheid, onafhankelijk van de plaats van de foto voor hem?

De volgende stap is de overgang van deze bijzondere individuele situatie naar het dagelijkse leven. Geschikte communicatiemomenten in de klas moeten worden ontwikkeld in samenwerking met de leerkrachten die nog niet in deze richting hebben gewerkt.

Florian is op zoek naar intensieve lichaamsinformatie - naar voedsel voor zijn waarneming. Basale suggesties ondersteunen hem in dit proces en maken gezamenlijke activiteiten mogelijk met meer variaties dan de gedragspatronen die hij vanuit zichzelf heeft kunnen ontwikkelen. Op basis hiervan kan ik een dialoog met hem aangaan, zijn behoeften en mijn antwoorden daarop zijn voor hem een motief geworden om te communiceren.

2.4 Mario - begin van een ontwikkeling.

Mario is een achtjarige jongen met de diagnose autismespectrumstoornis. Hij reikt niet naar objecten en maakt geen contact met anderen. Om zijn aandacht te krijgen en als een communicatiepartner te worden gezien, heeft hij nood aan Basale Stimulatie, aan

duidelijke lichaamsgebonden ervaringen. We beginnen onze lessen altijd met een geritualiseerde begroeting: een lied waarbij we met geleide hand- en armbewegingen in de handen klappen. Dit haalt hem uit zijn wereld. Er ontstaat regelmatig oogcontact. Alleen door dit direct lichaamsgebonden aanbod is het mogelijk om met hem te communiceren en in contact te blijven. Anders lopen zijn blik en aandacht meteen weer weg. Activiteiten met in- en uitschakelen via knoppen accepteert hij helemaal niet en ook de combinatie van basaal aanbod met de "nogmaals" knop of fotokaarten voldoet aan geen enkele zichtbare interesse bij Mario. Dus ik blijf onze ontmoetingen regelen met intensief belevingsaanbod. Ik probeer de basale somatische dialoog uit te breiden en bied terloops maar consequent een "opnieuw" aan. Met de tijd slaag ik er ook in om meer materialen aan te bieden. Mario drukt nu regelmatig op de contactknop maar het blijft onduidelijk in hoeverre er sprake is van een bewuste communicatieve intentie. Zijn favoriete bezigheden zijn het schommelen op de plaat in de therapieruimte en het op en neer schommelen in de stoel op de indoor trampoline. We klimmen samen op het toestel en ik begeleid het vestibulaire aanbod met een passend vers ("Hop, hop, hop. Hop en stop" of "Schommelen en zwaaien, wil je meer?"). De activiteit duurt maar zo lang als het versje. Dan is het Mario's beurt. Soms drukt hij zelf op de "nogmaals" knop en vraagt om een voortzetting van de actie, soms heeft hij een impuls aan de elleboog nodig, soms werkt er helemaal niets en vallen we terug op de somatische dialoog om onze tijd samen door te brengen. En zo nu en dan, als hij een goede dag heeft, word ik ambitieus en bied ik hem twee pratende knoppen aan om uit te kiezen, zodat hij kan beslissen: samen op de schommelplaat in de therapieruimte of op de trampoline. Wie weet wat er nog meer mogelijk is?

Vaak reageren leerlingen niet consequent: in een nieuwe ontmoeting kunnen prestaties niet noodzakelijkerwijs worden herhaald, succes is niet automatisch en vanzelfsprekend terugkerend. Ik weet dan niet zeker of Mario nu de ontwikkelingsstap heeft gezet en vraag me af of ik niet op een te welwillende en hoopvolle manier iets in zijn handelen lees. Maar kinderen leren door ze altijd een beetje meer te vertrouwen dan ze op het moment kunnen laten zien. Voor het bevorderen van intentionele communicatie betekent dit dat zelfs als een gedrag niet bewust lijkt te zijn, het toch noodzakelijk is om de signalen te interpreteren als betekenisvol. Zo brengen we het proces van gemeenschappelijke toekenning van betekenis op gang. Deze uitdaging zet de leerlingen aan tot nieuwe activiteiten, maakt mijn werk spannend en brengt altijd onverwachte verrassingen met zich mee. Soms kom ik ook grenzen tegen: in mijzelf, in de kinderen, in de omgeving. Er zijn niet alleen succesvolle praktijkvoorbeelden. Niet ontmoedigd worden is dan een taak die bij ons werk hoort.

2.5 Roland - "Brullen als een leeuw!"

Roland zit al in zijn elfde schooljaar. Het ontbreekt hem nog steeds aan de mogelijkheid om een communicatieve intentie uit te drukken. Op dit moment gebruikt hij daarvoor deels ongepast gedrag zoals schreeuwen, bijten of knijpen en het blijft vaak onduidelijk wat hij echt nodig heeft of wil. In de therapie ligt de focus op het aanleren van communicatieve functies: door samen dingen te doen, moet Roland de betekenis van communicatie ervaren. Hij is niet meer zo geïnteresseerd in basisactiviteiten, hij stelt lichamelijk contact of aanraking niet zo op prijs. Hij besteedt meer aandacht aan mij als persoon en heeft veel plezier bij het geven van opdrachten. Hij stuurt mij de hele therapieruimte rond. Interactiespelletjes met Roland zijn dus geen "doe met mij" spelletjes maar "doe voor mij" activiteiten. Hiervoor gebruikt hij zijn Tablet PC met een

eenvoudige communicatietoepassing, die zijn zeer toegewijde ouders ter beschikking hebben gesteld. Hij selecteert een symbool op een schoolbord door het aan te raken, en de stemuitvoer zegt de bijbehorende prompt. Er is geen goed of fout, hij kan geen fout maken: elke bewuste aanduiding beantwoord ik met een (min of meer) spectaculaire reactie. Snel tekenen zijn favoriete inhouden zich af. Om te beleven wat hij wil gebruikt hij zelfs andere panelen binnen de app. "Brul als een leeuw!", "Ga naar het raam!", "Laat me je tong zien!" en "Doe alsof je huilt!" zijn absolute favorieten.

Voor de communicatie in het dagelijkse leven is dit nog geen echte verbetering. In het hier en nu opent het echter aangename contactmogelijkheden voor hem, stelt het hem in staat om te genieten van het samenzijn en moedigt het hem aan om in contact te blijven.

2.6 Ayla - appel of koekje?

Ayla is zeer geïnteresseerd in communicatieve uitwisseling. Ze is vooral gefascineerd door gezichten - ze komt heel dicht bij mensen om de persoon te observeren en de gezichtsuitdrukkingen te lezen. Baby-talk is precies haar onderwerp, maar een gemeenschappelijke derde element om tot gedeelde aandacht te komen is nog niet gevonden. Ze toont weinig interesse voor wat er verderop gebeurt of voor objecten en materialen. De eerste stap op weg naar intentionaliteit wordt gezet door het aanbieden van verschillende favoriete voedingsmiddelen, namelijk de vraag "appel of koekje?" Fotokaarten op een velchrotape vergezellen haar tijdens de snack. Als ze naar haar maaltijd reikt, wordt tegelijkertijd de bijbehorende foto aangeboden. Ze merkt de kaart niet eens op. Pas als de foto wordt genomen en overhandigd in ruil voor een stukje appel of een koekje wordt het interessant voor Ayla. Na vele herhalingen samen heeft ze begrepen dat ze daarmee kan laten zien wat ze wil. De stap naar intentionaliteit kon ze op deze manier heel goed zetten. De overgang naar eisen buiten de eetsituatie wordt weer alleen bereikt met iets zinvol voor haar. Ook bij andere leerlingen is eten een belangrijke motivatie voor bewuste communicatie.

Het laagste abstractieniveau is de onmiddellijke selectie van concrete objecten door te wijzen. Samira reikt naar de snacks en bedient zichzelf al grabbelend in de snoepdoos. Dan sluit ik de doos. De foto op het deksel laat Samira zien wat er in de doos zit. Dit stelt haar in staat om via symbolen haar eerste selectie te maken. De volgende stap is het aanbieden van de foto's op een verchroband.

Met Manuel gebruiken we objecten als verwijzer en geen symboolkaarten, die voorlopig een te hoog abstractieniveau vereisen. De houten chocolade en het houten fruit zijn ideaal om te overhandigen in ruil voor de gewenste zoetheid. Ze zijn robuust genoeg, zelfs als hij er mee gooit of slaat of er aan knabbelt. Dit gebeurt vaak in het begin als hij een fout maakt: wanneer hij de houten appel overhandigt, een stukje appel krijgt terwijl hij eigenlijk chocolade wil.

Leerlingen met een grote behoefte aan ondersteuning worden aanzienlijk beperkt in hun zelfbeschikking in het dagelijkse leven. Ze hebben het moeilijk wanneer we vragen om snel een keuze te maken. Wel is eten vaak een krachtige motivator om een eerste stap naar een bewuste keuze te zetten.

2.7 Michael - terug naar de basale dialoog.

Michael is een leerling met een ernstige meervoudige beperking die in zijn eerste schooljaar in een basale remediëringsklas zit. Hij heeft een zeer toegewijde moeder die thuis al veel dingen heeft uitgeprobeerd en het adviescentrum voor ondersteunde

communicatie heeft geraadpleegd. Daar was het eerste doel het leren vragen van de herhaling van een actie, dat wil zeggen het klassieke "nogmaals". Voor dit doel heeft Michael zijn eigen sprekende knop en een tablet-pc met een communicatietoepassing waarbij hij de stemuitvoer kan activeren door een willekeurig deel van het scherm aan te raken. Michael tikt graag herhaaldelijk op objecten of documenten en is geïnteresseerd in de geluiden en effecten die hij creëert. Vaak gaat hij er zo in op dat hij niet meer kan stoppen en zich verliest in te grote opwinding. Op zo'n momenten lijkt hij wanhopig en ongelukkig. We zien voorlopig geen communicatieve intentie of een oriëntatie op iemand anders. De doelstelling van het adviescentrum blijkt te ambitieus te zijn. Voor Michael staat nu nog een ander thema voorop: het eigen leven voelen. We concentreren ons in de ontmoeting terug op de somatische dialoog met baby talk. Naast de aangeboden suggesties voor een intensieve lichaamsbeleving ligt de focus van de interactie op het herkennen, spiegelen, variëren en becommentariëren van zijn uitingen zoals veranderingen in toon, houding, ademhaling en luidruchtigheid. Zo ontstaan er vele mogelijkheden tot afstemming van gevoelens en het toekennen van betekenis. Dit vormt de basis voor de ontwikkeling van mogelijke intentionele communicatie en is de voorwaarde voor zijn verdere algemene ontwikkeling.

2.8 Christa, Biljana, Hassan en Co – intentionele communicatie in de klasgroep.

In de basale klassen is doelbewuste communicatie een vast onderdeel van het programma. Het gebeurt in samenwerking tussen leerkracht en therapeut. Het doel van de les is het ervaren van zelfredzaamheid, het beheersen van de interactie, het vragen van de voortzetting/onderbreking van een actie (opnieuw - stop - gedaan) en het maken van een selectie uit de aangeboden fotokaarten. De vijf leerlingen verschillen sterk van elkaar in hun mogelijkheden en beperkingen. Zo gebruikt Christa haar handen doelbewust en gooit ze graag met voorwerpen. Biljana kan geen voorwerpen vasthouden, ze gebruikt gerichte oogbewegingen. Hassan is blind en zeer geïnteresseerd in somatische stimulatie en hij ruikt ook graag. Hij houdt echter niet zo van aanraken. Bedirhan maakt ritmische geluiden en probeert alles en iedereen binnen handbereik vast te pakken. Jasmin is vaak erg moe en valt soms midden in een activiteit in slaap.

We werken met de ventilator, waaraan we doeken bevestigen, zodat Hassan iets te voelen heeft en ook zijn klasgenoten iets kunnen waarnemen. We gebruiken de haardroger ook om zeepbellen te blazen of een blokkentoren neer te halen zodat er iets te voelen, te zien en te horen is. De versnipperaar, die de leerlingen met behulp van een drukknop bedienen, maakt gras van groen papier. Daarin kunnen ze goed met de handen tasten vooraleer we er nesten voor de paaseitjes van maken. We gieten koffiebonen in een voetbroebelbad om de geur te intensiveren. We kiezen speelgoed op batterijen dat interessante geluiden maakt. We gebruiken verscheidene massagetoeselletjes. Muziekinstrumenten, die ook direct fysiek te voelen zijn, zijn erg populair bij de leerlingen: de grote gong maakt een "geluidsdouche" over het hele lichaam mogelijk, de klankschaal combineert geluid met tastbare vibratie.

Aan het begin van het schooljaar hebben alle leerlingen een eigen spreekknop om de aandacht op zichzelf te vestigen, om "nogmaals" te zeggen en om de aandacht van de leerkracht te vragen. Iedereen die - al dan niet bewust - op de knop drukt, wordt direct aangesproken en ervaart zo toenadering. Wie uit zichzelf minder actief is, krijgt steun van een begeleider en komt zo ook aan de beurt. Voor Christa en Bedirhan fixeren we de contactknop op de tafel om het weggooien te vermijden.

Later voegen we een "stop"-knop toe en veel later nog foto's om uit te kiezen: voor Christa om aan te duiden wat ze wil, voor Hassan als klein tastbaar object, voor Bilijana als kijkkader.

De leerlingen reageren verschillend op onze vragen. Sommigen van hen missen nog steeds de communicatieve intentie, ze worden begeleid in hun acties. We herhalen de activiteiten gedurende enkele weken om de processen te consolideren. Communicatieve functies (het vragen van actie, het maken van keuzes) komen tot stand via gedeeld plezier, waardoor de erkenning van het belang van doelgerichte, bewuste communicatie wordt ondersteund.

Gedurende het schooljaar heeft Hassan steeds meer epileptische aanvallen, waardoor hij op school slaapt of thuis blijft. We zoeken voor hem zeer duidelijke visuele elementen om uit te kiezen: dit zijn bijvoorbeeld fotokaarten voor de keuze uit drie verschillende lampen (warm rood licht, blinkend blauw licht, draadlamp met kleurwisselaar). Deze kunnen via de adapter met knoppen in de verduisterde ruimte worden ingeschakeld. Ze worden door de leerlingen met veel belangstelling bekeken.

Na verloop van tijd nemen ook de cognitieve eisen aan individuele leerlingen toe: met fotokaarten van de aanwezigen (om naar te wijzen en als kijkpaneel) spelen we "Mijn rechterstoel is leeg" of raden we welk vriendje onder een deken verstopt zit. Drie van de leerlingen hebben met dit werk laten zien dat ze deze taak begrijpen, al bewust communiceren en een zeker begrip van symbolen hebben bereikt. Voor hen zijn deze spelletjes al heel goed mogelijk aan het einde van het schooljaar.

Hun klasgenoten, die nog niet aan intentionele communicatie toe zijn, kunnen leren om de volgende stap te zetten door hun voorbeeld te volgen. Ze herhalen en variëren dezelfde taak vele malen. Dit is van doorslaggevend belang voor hun verdere ontwikkeling.

3. Besluit.

We zien in de voorbeelden hoe Basale Stimulatie enerzijds kan bijdragen in het tot stand komen van gedeelde aandacht als basis voor de doelbewuste communicatie en anderzijds de inhoud en het onderwerp is van de eerste doelbewuste communicatie. Door het interactiegerichte en dialogische karakter van het concept worden vroege communicatieve functies mogelijk gemaakt. Het systematisch aanbieden van concrete ervaringen (zoals "baby talk") leidt tot wederzijds gedeelde aandacht. Het delen van zinvolle ervaringen creëert een gemeenschappelijke basis voor een sociale relatie (zie Hennig 2011). De focus ligt hier op het speelse en vrije karakter van een ontmoeting. Vooralsnog is het de vraag hoe begrijpen mogelijk kan worden gemaakt en nog niet wat de inhoud van het begrijpen is. In de "somatische dialoog" wordt een synchrone coördinatie en betekenisgeving met affectieve feedback bereikt. In een dynamische onderlinge relatie krijgen leerlingen kansen en controle over de interactie, ervaren ze wederzijdse beïnvloeding en zelfredzaamheid.

Het concept Basale Stimulatie creëert prachtige mogelijkheden om intentionele communicatie te bevorderen wanneer cognitieve vaardigheden zoals het begrijpen van symbolen nog niet op een gedifferentieerde manier zijn ontwikkeld. Juiste observatie over: Waar gaan de leerlingen op eigen initiatief mee om? Wat zijn hun interesses en voorkeuren? Waar is hun aandacht? en informatie uit hun biografie geven inzicht in zinvolle activiteiten en basismotivatie. De vraag over de Centrale Levensthema's maakt een verandering van perspectief mogelijk en geeft aanleiding tot een bredere, meer gevarieerde interpretatie van het gedrag. Basaal aanbod biedt doorheen lichamelijke ervaringen met veel zintuiglijke input ondersteuning aan leerlingen om te komen tot een

verbeterd zelfbeeld. Het vergroot hun aandacht en concentratie als basis voor dialoog en gezamenlijke actie. Lustvolle, fysieke activiteiten zijn dan de inhoud van de ontmoeting en de inzet van de eerste intentionele communicatie.

Bibliografie:

Braun, U. & Orth, S. (2006). UK und erste Zeichen mit schwerstbehinderten Kindern. In Handbuch der Unterstützten Kommunikation. (S. 01.026.016 - 01.026.022). Karlsruhe: von Loeper.

Fröhlich, A. (2015). Basale Stimulation - ein Konzept für die Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Fröhlich, A. & Haupt, U. (2004). Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Fröhlich, A, Heinen, N., Klauß, T. & Lamers, W.) (Hrsg.) (2011). Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung Band 1. Oberhausen: Athena-Verlag.

Fröhlich, A., Heinen, N. & Lamers, W. (Hrsg.) (2007). Frühförderung von Kindern mit schwerer Behinderung. Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Band III. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Fröhlich, A. & Simon, A. (2004). Gemeinsamkeiten entdecken. Mit schwerbehinderten Kindern kommunizieren. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Hennig, B. (2011). Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit schwerster Behinderung und ihren Bezugspersonen: Aspekte des Gelingens. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers) (Hrsg.), Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär. Impulse: Schwere und mehrfache Behinderung. Band 1 (S. 273 - 297). Oberhausen: Athena-Verlag.

Kannengieser, S. (2009). Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie. München: Urban & Fischer.

Kitzinger, A., Kristen, U. & Leber, I. (2006). Jetzt sag ich's dir auf meine Weise! Erste Schritte in Unterstützter Kommunikation mit Kindern (3. Aufl.). Karlsruhe: von Loeper.

Kristen, U. (2002). Praxis Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung (4. Aufl.). Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben.

Leber, Irene (2012). Kommunikation einschätzen und unterstützen. Karlsruhe:

von Loeper.

Papousek, M. (2008). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation (5. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2009). Unterstützte Kommunikation (UK) in Unterricht und Schule. München: Hintermaier.

Stern, D. (2010). Die Lebenserfahrung des Säuglings (10. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.

Dornes, M. (2011). Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen (13. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Ulrike Reisenberger, orthopedagoge en ergotherapeute
Wiener Sprachheilschule,
Zentrum für Sprachheilpädagogik,
Regionales Zentrum West,
Hernalser Hauptstr. 220
1170 Wien
ulrike.reisenberger@in-der.schule

Vertaald door Philip Vanmaekelbergh.