

Verzet bij kinderen met autisme

Wilfried Peeters

[TIJDSCHRIFT KLINISCHE PSYCHOLOGIE, 2023, 53(4), 311-321]

Inleiding

Een vaak gehoorde verzuchting van ouders, leerkrachten en begeleiders over kinderen met autisme is dat ze moeilijk stuurbaar zijn.¹ Elke opdracht stuit op verzet en 'nee' lijkt hun favoriete woord. In tegenstelling tot neurotypische peuters neemt dit verzet bij hen na de leeftijd van tweeënhalf jaar nog toe (Ekas et al., 2017). Deze kinderen functioneren in veilige modus: elke verandering houdt gevaar in en enkel het behoud van de huidige toestand biedt volledige veiligheid. Gaandeweg wordt weigeren het dominante reactiepatroon van het kind, waarnaar het bij de minste twijfel teruggrijpt. In psychiatrische termen ontwikkelt het dan een stoornis met oppositioneel-uitdagend gedrag, een comorbide diagnose die bij ongeveer een kwart van alle kinderen met autisme wordt gesteld (Simonoff et al., 2008).

Dit patroon heeft grote gevolgen voor het kind en zijn omgeving. Het leer- en ontwikkelingsproces van het kind wordt belemmerd. Sommige kinderen met autisme vertonen ernstige lacunes in hun vaardigheden, omdat ze enkel leren wat ze op eigen initiatief uitproberen en niet wat anderen hun trachten aan te leren. Opvoeding en onderwijs worden een strijd. Ouders en leerkrachten willen vooruit en het kind nieuwe ervaringen laten opdoen, maar het kind trapt voortdurend op de rem. Het kost veel energie, tijd, geduld en volharding om die weigering om te buigen in medewerking.

Sommige ouders gaan de machtsstrijd aan: 'Jij moet doen wat ik vraag!' Tot hun verbijstering werkt dit bij kinderen met autisme vaak averechts: hoe kwader de ouder zich maakt, hoe meer het kind volhardt in zijn weigering en hoe luider en bozer het terugroept. Andere ouders vermijden conflicten door zo weinig mogelijk eisen aan het kind te stellen en zich verregaand aan te passen. De prijs die ze hiervoor betalen is hoog: het hele gezin wordt gedwongen om 'autistisch' te gaan functioneren.

Waartegen verzet het kind zich?

De benaming ‘verzet’ suggereert dat het gaat om gedrag dat *tegen* de ouder is gericht. Het prototype hiervan is de peuter in volle koppigheidsfase die zich verzet tegen alles wat de ontplooiing van zijn of haar pas ontdekte wil in de weg staat: ‘Ik wil dat (niet)!’ Het verzet van peuters is in wezen relationeel: ze verzetten zich ertegen dat er een wil buiten hen bestaat waaraan ze zich moeten onderwerpen (mama is de baas). De stoornis met oppositioneel-uitdagend gedrag kan beschouwd worden als de pathologische variant hiervan.

Verzet van kinderen met autisme is echter in veel gevallen niet relationeel. Wat opvalt is dat weigeringen niet enkel optreden wanneer ze een opdracht krijgen, maar ook tijdens overgangsmomenten. Gemeenschappelijk aan beide situaties is dat het telkens gaat om een *verandering*. Bij een overgangsmoment is dat duidelijk: als een kind protesteert wanneer het met een activiteit moet stoppen of wanneer de dagelijkse routine wordt doorbroken, snapt de omgeving doorgaans wel dat de verandering het probleem is. Wat minder voor de hand ligt, is dat elke opdracht ook een verandering inhoudt: als mama vraagt om de brooddoos in de vaatwasser te zetten, moet het kind immers stoppen met wat het aan het doen is– of met wat het van plan was om te gaan doen– en van gedrags- of gedachtespoor veranderen. Zowel overgangen als opdrachten vergen dus een verandering van spoor. En laat dat nu juist moeilijk zijn voor kinderen met autisme. Hoewel het verzet van kinderen met autisme soms relationeel lijkt, is het dat dus niet: ze verzetten zich in eerste instantie niet tegen de persoon, maar tegen veranderingen.

Waarom zijn veranderingen moeilijk?

Enerzijds *kunnen* heel wat kinderen met autisme moeilijk van spoor veranderen. Ze kunnen eenvoudigweg niet verder als activiteiten niet verlopen zoals ze steeds verlopen: na het ontbijt moet er chocomelk gedronken worden, anders kan niet overgegaan worden naar de volgende stap van de ochtendroutine. Aan de basis van die vaste handelingsreeksen ligt een gebrekkig schakelvermogen: een subgroep van kinderen binnen het autismspectrum mist het vermogen om soepel van (gedrags- of gedachte)spoor te veranderen (Van Eylen et al., 2011). Verwarrend voor ouders is dat het gaat om een relatief onvermogen: kinderen met autisme kunnen wel van gedrags- of gedachtespoor veranderen, maar ze ervaren dit als aversief en het kost hun zoveel energie dat ze dit slechts een beperkt aantal keren kunnen opbrengen. Dat zet ouders op het verkeerde been: ‘Daarnet lukte de verandering vlot, dus als hij het maar wil, kan hij het wel!’

Anderzijds *willen* kinderen met autisme soms niet dat er iets verandert. Hier gaat het niet om een uiting van een defect, maar om een copingstrategie om zich te handhaven in een

wereld die als onvoorspelbaar en daardoor beangstigend wordt ervaren. Drie kenmerken van hun informatieverwerking dragen bij aan de ervaren onvoorspelbaarheid:

- De waarneming van kinderen met autisme kenmerkt zich door een gebrek aan centrale coherentie: ze zijn geneigd om informatie eerst op het lokale niveau te verwerken, terwijl kinderen die zich neurotypisch ontwikkelen van nature vooral de essentie van een situatie waarnemen en niet specifieke onderdelen ervan (Van der Hallen et al., 2015). Hierdoor slagen kinderen met autisme er vaker niet in om door alle veranderingen heen de essentie van een situatie of de rode draad in een gebeurtenis te herkennen. Als een detail van een situatie of activiteit verandert, kan die helemaal onherkenbaar worden: mama zei samen naar de speeltuin te gaan, maar dit is helemaal niet de speeltuin want er is geen rode schommel en er staat geen omheining rond de zandbak!
- Bovendien maakt de zwakkere ‘theory of mind’ van kinderen met autisme ook het gedrag van andere mensen onvoorspelbaar en daardoor beangstigend: als de non-verbale signalen van stijgende ergernis het kind ontgaan, lijkt het alsof papa op elk willekeurig moment en zonder enige waarschuwing keihard kan beginnen roepen!
- Ten slotte ervaren kinderen met autisme moeilijkheden om accuraat maar toch voldoende flexibel te voorspellen wat er in een bepaalde situatie zou kunnen gebeuren of hoe iemand zou kunnen reageren (Van de Cruys et al., 2014; Vermeulen, 2021). Omdat we in een veranderlijke wereld leven, heeft het neurotypische brein zich gespecialiseerd in het maken van voorspellingen over wat in een bepaalde situatie verwacht kan worden. Door dit voorspellende brein verzeilen neurotypische mensen zelden in een situatie waarin ze in volledige onzekerheid verkeren over wat er allemaal zou kunnen gebeuren. Hierdoor onderschatten ze vaak de paniek en desoriëntatie die kinderen met autisme ervaren als er onverwacht iets verandert.

Gevolg: weigeringen begrijpen vanuit anti-denken

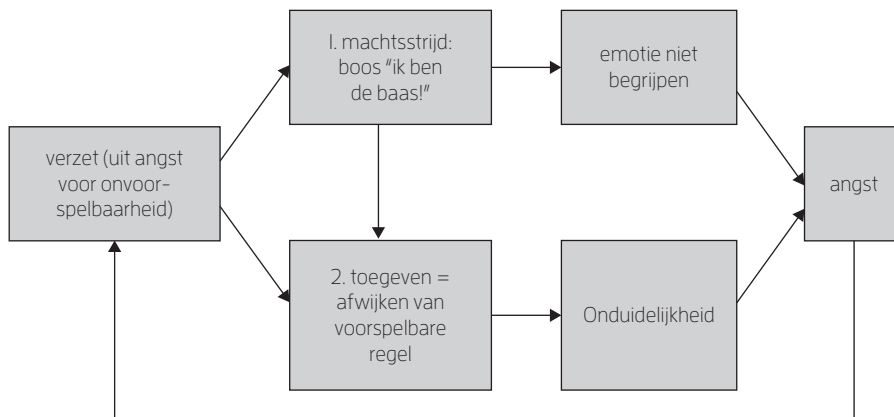
Kinderen met autisme weigeren dus om te doen wat ouders vragen, niet omdat ze hun autoriteit niet aanvaarden, maar om veranderingen te vermijden. Bij kinderen met een lage ontwikkelingsleeftijd en van het afzijdige of passieve type neemt dit verzet vaak de vorm aan van *weerstand tegen veranderingen*. Zij verzetten zich tegen elke verandering van het gezins- of klasprogramma, hoe futiel die verandering in onze ogen ook mag zijn. Of dit verzet vooral als woede of als paniek tot uiting komt, is afhankelijk van hun temperament. De essentie is dat zij zich het best voelen en ook beter functioneren als alles in het gezin en op school constant blijft.

Kinderen met autisme met een actiever temperament en betere verbale vaardigheden vertonen vaker een andere variant van verzet, namelijk *zelfbepalend gedrag*. Voortdurend

trachten zij hun eigen programma- en jammer genoeg vaak ook dat van andere gezinsleden of klasgenoten- te bepalen zonder rekening te houden met wat die anderen willen of verwachten. Ook dit kan begrepen worden als een poging om een als onvoorspelbaar ervaren omgeving te controleren en daardoor voorspelbaarder te maken (Prizant, 2016). Hoewel zelfbepalend gedrag dezelfde functie heeft als het weigeren van elke opdracht of verandering, is het vaak moeilijker hanteerbaar. Ouders zijn intuïtief geneigd om een kind dat zoveel behoefte lijkt te hebben om zelf het programma te bepalen, meer ruimte te geven. Het vergt goede psycho-educatie om duidelijk te maken dat hoe meer eisen het kind aan de ouders stelt, hoe meer de ouders zelf het programma van het kind moeten bepalen en verduidelijken.

Door verzet op te vatten als een poging om de beangstigende onvoorspelbaarheid van de omgeving te verhelpen, wordt duidelijker waarom zowel toegeven als de machtsstrijd aangaan op termijn het verzet nog doet toenemen. Toegeven is immers afwijken van de voorspelbare structuur (frietjes eten we op zondag), en door boos te worden en de strijd aan te gaan, voegt de ouder nog een voor veel kinderen met autisme onvoorspelbare en daardoor beangstigende emotionele prikkel toe. In beide gevallen neemt de onvoorspelbaarheid van de situatie toe en stijgt de angst van het kind. Om de situatie opnieuw onder controle te krijgen, volhardt het kind dan nog meer in zijn of haar weigering. Telkens ontstaat er een vicieuze cirkel die tot negatieve escalatie leidt (figuur 1).

Figuur 1. Valkuilen in het reageren op verzet bij een kind met autisme.



Aanpak: een stappenplan

Verzet is niet *het* probleem, maar juist een signaal dat er een probleem is. Het wijst erop dat het kind de omgeving als onvoldoende voorspelbaar ervaart: het kind weigert bijvoor-

beeld om naar een familiefeest te gaan, omdat het zich niet kan voorstellen wat er daar gaat gebeuren. Wie die signaalfunctie negeert, dwingt het kind om zijn verzet nog te versterken (Serruys, 2005). Als het kind bijvoorbeeld gedwongen wordt om toch naar het familiefeest te gaan zonder dat het verloop daarvan wordt verduidelijkt, kan dat uiteindelijk resulteren in een agressieve uitbarsting op dat feest. Weigeringen hebben dus vaak een zelfbeschermende functie (Serruys, 2005).

Het is belangrijk dat de ouders deze visie op verzet delen. Zonder uitleg over autistische informatieverwerking is de kans groot dat ouders de weigeringen van hun kind als koppigheid of moedwillig verzet tegen hun persoon opvatten. Het kind moet ‘leren luisteren’ en ‘de sterke wil’ van het kind dient gebroken (Prizant, 2016). Als de onduidelijkheid die aan de basis van het verzet ligt niet wordt weggenomen, leidt dat makkelijk tot escalatie: het verzet houdt aan, ouders raken uitgeput en de conflicten tussen ouders en kind ontsporen steeds meer. Bij de start van de begeleiding is psycho-educatie daarom essentieel. De kernboodschap is dat zowel een kind dat zich tegen elke verandering verzet als een kind dat voortdurend zelf tracht te bepalen wat er gebeurt dezelfde hulpvraag heeft: ‘maak het voor mij duidelijker wat ik moet doen’.

Figuur 2. Stappenplan bij weigeringen.

Waartegen verzet het kind zich?



In wat volgt wordt een stappenplan (figuur 2) uitgewerkt dat helpt om systematisch na te gaan wat het kind ertoe brengt om een opdracht te weigeren, waarbij handvatten worden aangereikt om de oorzaken aan te pakken. Eerst wordt onderzocht of de leef- en leeromgeving voldoende op de behoeften van het kind zijn afgestemd (stap 1). Als dat het verzet niet ophoudt, wordt nagegaan of er iets schort aan de opdracht (stap 2). Pas als ook dat geen soelaas biedt, wordt gekeken of de onduidelijkheid te maken heeft met de persoon die de opdracht geeft (stap 3).

Stap 1: verzet tegen de omgeving

In de meeste gevallen heeft verzet tegen een opdracht niet zozeer te maken met de opdracht zelf, maar is het een reactie op de slecht afgestemde omgeving waarin de opdracht wordt gegeven (gezin, klas, hobbyclub, enzovoort). In dat geval hoeft er niets te veranderen aan de opdracht of bij het kind, maar moet de leef- of leersituatie beter op de behoeften en gevoeligheden van het kind worden afgestemd.

Meestal gaat het hierbij om het *verduidelijken* van het programma van het kind. De redering is eenvoudig: als het kind vooraf weet wat er gaat gebeuren, is dit niet meer beangstigend en ontstaat er ruimte om opdrachten (of andere veranderingen) te accepteren. In de autismehulpverlening zijn er zeer veel methodes en hulpmiddelen ontwikkeld om het gezins- of klasprogramma op maat van het kind te verduidelijken. Vaak wordt dan in eerste instantie gedacht aan visuele hulpmiddelen zoals een dagschema. Op lagere ontwikkelingsniveaus kunnen ook routines en de organisatie van de ruimte gebruikt worden om de voorspelbaarheid van het programma te verhogen. Zo kan het opstarten van een vertrouwd bedtijdritueel, bijvoorbeeld door een verhaaltje voor te lezen, het voor het kind voorspelbaar maken wat er het komende half uur zal gebeuren. En door het kind mee te nemen naar een stoel die enkel gebruikt wordt om de pyjama aan te trekken, wordt het ook voor een kind dat de verwijzende betekenis van afbeeldingen niet snapt zonneklaar wat er te wachten staat.

Soms zit het probleem vooral in het zintuiglijke *prikkelaanbod*. Kinderen met slecht functionerende filters kunnen overspoeld worden door te veel prikkels tegelijk. Ook langdurige confrontatie met één bepaalde prikkel waarvoor het zintuiglijke systeem van het kind overgevoelig is (bijvoorbeeld gekuch van een medeleerling) kan leiden tot een blokkade. Het psychisme beschermt zich dan door het zintuiglijke systeem plat te leggen: geen enkele prikkel wordt nog doorgelaten (Bogdashina, 2004). Een neveneffect hiervan is dat ook opdrachten niet meer geregistreerd worden en dus niet kunnen worden uitgevoerd. De oplossing wordt dan gezocht in het beter *afstemmen van het prikkelaanbod*. Meestal wordt hiervoor gebruikgemaakt van een combinatie van prikkelreductie, dempende hulpmiddelen (bijvoorbeeld oordopjes) en het inbouwen van prikkelarme momenten in het programma van het kind.

Stap 2: verzet tegen de opdracht

Als het kind zich ook in een goed afgestemde leef- of leeromgeving tegen een opdracht blijft verzetten, is de volgende stap het onderzoeken welke kenmerken van de opdracht daarvoor verantwoordelijk zijn. Drie vragen kunnen daarbij helpen.

Is de opdracht haalbaar?

Uiteraard moet de opdracht binnen de mogelijkheden van het kind liggen. Anders is het noodzakelijk om ofwel hulp te bieden ofwel de moeilijkheidsgraad van de opdracht te verlagen. Doorgaans schatten ouders de verstandelijke en motorische vaardigheden van hun kind correct in. Waar ze minder oog voor hebben zijn executieve moeilijkheden.

- Soms vereist een opdracht te complexe *organisatievaardigheden*. Het kind slaagt er niet in om de vereiste stappen in de juiste volgorde uit te voeren: het spoelt zijn mond al terwijl het nog moet beginnen met tanden poetsen. Hulp bij het organiseren is dan nodig: een visueel stappenplan, de benodigde materialen een voor een aanreiken of in de juiste volgorde klaarleggen.
- Bij andere opdrachten kan de *tijdsdruk* een probleem zijn. Volwassenen verwachten soms dat het kind niet enkel doet wat ze vragen, maar ook dat het dat onmiddellijk doet. Een rigide kind met autisme kan echter niet altijd direct van spoor veranderen: het vergt tijd om te stoppen met een (mentale of fysieke) activiteit en aan de opdracht te beginnen. Meer ruimte laten om te starten is hier een goede interventie.

Is de opdracht duidelijk?

Een opdracht is voor een kind met autisme slechts duidelijk als die het antwoord geeft op minstens twee vragen: wat moet ik doen en wanneer moet ik dat doen.

- *Wat moet ik doen?* Opdrachten die voor neurotypische kinderen voldoende duidelijk zijn, zijn dat niet altijd voor kinderen met autisme. Soms zit de onduidelijkheid in het impliciete karakter van de opdracht: wat het kind moet doen, wordt niet expliciet benoemd. De ouder gaat ervan uit dat dit binnen de context voor het kind voldoende duidelijk is. Het vergt enige oefening om te leren letterlijk te zeggen wat er bedoeld wordt. Een tweede oorzaak van onduidelijkheid is het verlies van overzicht: de onderlinge samenhang tussen de veelheid aan deelopdrachten ontgaat het kind. Verduidelijking van de opdracht houdt dan in: eerst benoemen wat het einddoel van de opdracht is en dan pas de verschillende stappen beschrijven die nodig zijn om dat doel te bereiken.
- *Wanneer moet ik dat doen?* Leren doen wat een ouder vraagt, is voor veel kinderen met autisme slechts haalbaar als die opdracht niet als een verrassing komt. Het kind moet dus al op voorhand weten wanneer het een bepaalde opdracht zal krijgen. Hier zijn dezelfde hulpmiddelen bruikbaar als bij het verduidelijken van de situatie: het kind maakt bijvoorbeeld elke dag na het vieruurtje zijn huiswerk (routine), dit is ingevuld op zijn

dagschema in de keuken (visueel schema) en moeder begeleidt hem daarvoor naar zijn werktafel in haar bureau (ruimtelijke organisatie).

Een in de autismehulpverlening onderbelicht aandachtspunt is de manier waarop de ouder de opdracht geeft. Dagschema's, stappenplannen en aangepaste werkblaadjes zijn slechts hulpmiddelen. Doorslaggevend is hoe de ouder die hulpmiddelen gebruikt om de opdracht over te brengen aan het kind. Bij het geven van een opdracht zijn er drie valkuilen die de duidelijkheid kunnen verminderen.

- Ouders verwarren 'duidelijk zijn' vaak met streng zijn of gezag laten gelden. 'Duidelijker' betekent evenwel niet dat de ouder luider moet praten of zich kwader moet maken. Integendeel, voor een kind met autisme vermindert dat juist de duidelijkheid. Vaak heeft het kind dan enkel nog oog voor de emotie van de ouder en niet meer voor wat die boze ouder hem vraagt. 'Duidelijker zijn' betekent vooral dat de ouder rustig en standvastig, maar zonder oploaiende *emoties*, zegt wat het kind moet doen en dit waar mogelijk ook visualiseert.
- Ook het gebruik van een *persoonlijk bevel* kan de duidelijkheid van de opdracht in het gedrang brengen. *Zelfbepalende* kinderen reageren slecht op een persoonlijk bevel ('Ik wil dat jij nu gaat zitten.');
- Dit lokt bijna automatisch een tegenreactie uit ('En ik wil dat niet!'). Daarom werkt een neutrale regel ('Iedereen zit op zijn stoel.') bij deze kinderen vaak beter dan een persoonlijk bevel (Elvén, 2012). Voor hulpverleners die getraind zijn in het geven van ik-boodschappen is dat niet vanzelfsprekend.
- Ten slotte is het ook geen goed idee om *uit te leggen* waarom het kind iets moet doen of om hierover in *onderhandeling* te gaan ('Als jij dat doet, dan zal ik...'). Hierdoor krijgen kinderen met autisme immers ten onrechte de indruk dat het niet gaat om een opdracht waar ze niet onderuit kunnen, maar om een voorstel waarover gediscussieerd of onderhandeld kan worden. Als het kind de opdracht in vraag stelt ('Waarom moet dat?!'), is de duidelijkste reactie sec blijven herhalen: 'Dat is de opdracht.'

Waarom zou het kind moeite doen?

Voor elk kind, maar zeker voor een kind met autisme, kost het meer moeite om te doen wat een ouder vraagt dan om de eigen (spel)activiteit voort te zetten. Om die moeite op te kunnen brengen hebben kinderen motivatie nodig: een reden om de opdracht uit te voeren.² Een probleem is dat hiervoor bij kinderen met autisme minder gerekend kan worden op autonome motivatie. De voordelen van het doen wat een ouder vraagt situeren zich immers vaak op de lange termijn. Door hun beperkt voorstellingsvermogen oefent zo'n lan-

getermijnbeloning slechts weinig motiverende kracht uit op veel kinderen met autisme. Twee interventies kunnen kinderen met autisme helpen om zich– ook voor opdrachten waarvan ze het nut of voordeel niet meteen inzien– in te zetten.

Het eerste spoor is het gebruik van een *directe beloning*. De bedoeling is dat het uitvoeren van de opdracht het kind onmiddellijk tastbare winst oplevert.

Het tweede spoor is het uitvoeren van opdrachten *tot iets vanzelfsprekends maken*. Voor een kind met autisme kan de ervaring ‘dat dit nu eenmaal moet’ rustgevend werken. Het basisprincipe is eenvoudig: geef enkel een opdracht aan het kind als er op dat moment voldoende tijd, energie en mogelijkheden zijn om ervoor te zorgen dat het kind de opdracht ook uitvoert. Voor veel ouders betekent dit dat ze veel minder opdrachten moeten geven: beter *één* opdracht die het kind effectief uitvoert dan tien opdrachten waarvan het kind de helft niet uitvoert!

Bij jonge kinderen met autisme kan de ouder ervoor zorgen dat de opdracht wordt uitgevoerd door het kind fysiek te begeleiden. Ouders moeten vaak aangemoedigd worden om hun kind minder verbaal en meer fysiek te ondersteunen. Essentieel hierbij is dat dit gebeurt vanuit een rustige en helpende houding (‘Kom, we zullen het samen doen.’) en niet vanuit onmacht en boosheid (‘Als je niet luistert, dan doe ik je luisteren!’).

Bij oudere kinderen en jongeren is fysieke begeleiding geen optie meer. Wat ouders wel kunnen doen, is de opdracht rustig maar kordaat handhaven. Dit kan uiteraard enkel vruchten afwerpen als aan alle eerdere onderdelen van het stappenplan is voldaan: is de situatie onvoldoende afgestemd of de opdracht niet haalbaar of onduidelijk, dan leidt die aanpak niet tot succes, maar tot escalatie.

Stap 3: verzet tegen de persoon

Slechts een kleine groep kinderen en jongeren met autisme verzet zich tegen vrijwel alles wat een ouder, leerkracht of begeleider hun opdraagt. Hoewel dit verzet dus wel tegen de persoon is gericht, spelen er toch andere, meer autistische motieven mee dan de autonomiebehoefte die aan de basis ligt van het verzet in de neurotypische ontwikkeling. Vaak lijken zij vooral in de war over wie in welke context wat mag bepalen. Sommige jongeren missen bijvoorbeeld de soepelheid om de boodschap dat ze als jongere hun eigen keuzes kunnen maken te verzoenen met het gegeven dat op school leerkrachten het over bepaalde zaken toch voor het zeggen hebben. Hoe autoritairder de leerkracht hierop reageert, hoe meer de jongere ervan overtuigd raakt dat die leerkracht zijn boekje te buiten gaat.

De sleutel om dit zogenaamde ‘autoriteitsprobleem’ te verhelpen, ligt niet bij de jongere maar bij de leerkracht. Leerkrachten kunnen leren om een escalatie te vermijden door het ijzer pas te smeden als het koud is. Als leerkrachten niet meteen in de klas op het verzet reageren, maar de tijd nemen om de leerling na de les apart te nemen en de regels rustig te verduidelijken, blijft er van het zogenaamde verzet vaak niet veel over.

Besluit

In dit artikel werd beargumenteerd dat het verzet van kinderen met autisme vaak een wezenlijk andere betekenis heeft dan het relationele verzet waarmee we vertrouwd zijn bij neurotypische peuters en pubers en bij kinderen met een stoornis met oppositioneel-uitdagend gedrag. Een juist begrip van de betekenis van weigeringen bij kinderen met autisme kan escalatie voorkomen. Het in dit artikel uitgewerkte stappenplan kan hulpverleners daarbij houvast bieden.

Noten

1. Omwille van de leesbaarheid wordt in het vervolg van dit artikel telkens over ouders als de personen die de opdracht geven waartegen het kind zich verzet gesproken en wordt het verzet vooral uitgewerkt binnen de gezinssituatie. ‘Ouders’ kan echter zonder meer vervangen worden door leerkrachten of andere begeleiders en ‘gezinssituatie’ door de klas of leefgroep.
2. Dit lijkt in tegenspraak met wat eerder werd gesteld, maar is het niet: kinderen met autisme hebben wel degelijk een reden nodig om iets te doen, maar het is geen goed idee om bij het geven van de opdracht over die reden uit te weiden.

Literatuur

- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met autisme en aspergersyndroom: verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Garant.
- Ekas, N.V., McDonald, N.M., Pruitt, M.M., & Messinger, D.S. (2017). The development of compliance in toddlers at-risk for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(4), 1239-1248. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2984-1>
- Elvén, B.H. (2012). *Geen gevecht, geen gebijt, geen gegil: het bevorderen van positief gedrag bij mensen met autisme en andere ontwikkelingsstoornissen*. Pearson.
- Prizant, B. (2016). *Gewoon uniek: een andere kijk op autisme*. Hogrefe.
- Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden: probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking*. Garant.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-

- derived sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318179964f>
- Van de Cruys, S., Evers, K., Van der Hallen, R., Van Eylen, L., Boets, B., de-Wit, L., & Wagemans, J. (2014). Precise minds in uncertain worlds: Predictive coding in autism. *Psychological Review*, 121(4), 649-675. <https://doi.org/10.1037/a0037665>
- Van der Hallen, R., Evers, K., Brewaeys, K., Van den Noortgate, W., & Wagemans, J. (2015). Global processing takes time: A meta-analysis on local-global visual processing in ASD. *Psychological Bulletin*, 141(3), 549-573. <https://doi.org/10.1037/bul0000004>
- Van Eylen, L., Boets, B., Steyaert, J., Evers, K., Wagemans, J., & Noens, I. (2011). Cognitive flexibility in autism spectrum disorder: Explaining the inconsistencies? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1390-1401. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.01.025>
- Vermeulen, P. (2021). *Autisme en het voorspellende brein: absoluut denken in een relatieve wereld*. Pelckmans.

Personalia

Wilfried Peeters werkt als psycholoog bij YUNECO combi, een mobiel kinderpsychiatrisch team voor kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking (Universitair Psychiatrisch Centrum KU Leuven) en is lector aan de bachelor-na-bacheloropleiding Autismespectrumstoornissen van de AP Hogeschool in Antwerpen.
E-mail: Wilfried.Peeters@yuneco.be

Verantwoording

Geen strijdige belangen meegedeeld.