

Hoe ondersteun ik een matig, ernstig of diep verstandelijk beperkt kind met autisme: een praktische leidraad

WILFRIED PEETERS

SAMENVATTING

Matig, ernstig en diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme hebben hoge zorgbehoeften. Hun levenskwaliteit hangt sterk af van de mate waarin het zorgaanbod is afgestemd op de unieke manier waarop zij de wereld, anderen en zichzelf beleven. In dit artikel wordt concreet uitgewerkt hoe ouders, leerkrachten en begeleiders deze kinderen de ondersteuning kunnen bieden die ze nodig hebben.

SUMMARY

Children with autism and moderate, severe or profound intellectual disabilities are in need of high levels of care. The quality of their lives relies heavily on the goodness of fit between the provided care and their unique mode of experiencing the world, other people and themselves. This article offers a practical guide for parents, teachers and professional caretakers on how to give these children the support they need.

Matig, ernstig en diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme hebben ter ondersteuning intense en uiterst specifieke behoeften. Als begeleiders er niet in slagen om hun ondersteuning en de omgeving goed op die noden af te stemmen, komt hun levenskwaliteit in het gedrang. Hun leer- en ontwikkelingsproces valt stil en bijna onvermijdelijk

ontwikkelen ze ontregeld gedrag. In een vorig artikel (zie WTA 3, 2024) werd een beeld geschetst van de moeilijk toegankelijke belevingswereld van deze kinderen (Peeters, 2024). In dit artikel onderzoek ik hoe ouders, leerkrachten en begeleiders een aanbod kunnen creëren dat tegemoetkomt aan hun unieke noden en gevoeligheden. De opzet is niet om een volledig overzicht te geven van alle bestaande ondersteuningsmethodes maar om die zoveel mogelijk te integreren tot een praktisch bruikbare leidraad. Drie vragen staan daarbij centraal: hoe kunnen we deze kinderen helpen om zich goed te voelen (steunen), de ontwikkeling van belangrijke vaardigheden bevorderen (stimuleren) en voorkomen dat ze bij stress vastlopen in ernstig ontregeld gedrag (sturen)?

STEUNEN: WAT IS NODIG VOOR EMOTIONEEL WELBEVINDEN?

De belevingswereld van matig tot diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme verschilt op twee essentiële punten van de belevingswereld van neurotypische kinderen (Peeters, 2024). Ten eerste leven deze kinderen niet in een wereld van betekenissen maar in een wereld van gewaarwordingen: als ze een glas op de grond laten vallen, zijn ze niet bezig met wat dit betekent (is het glas nu stuk? gaat mama boos zijn?) maar met hoe de zintuiglijke prikkels voelen (het lawaai, de glassplinters die zich in een patroon verspreiden, het geroep van mama). Ten tweede zijn die kinderen meer uit op het herkennen van vertrouwde ervaringen dan op het ontdekken of leren van nieuwe verbanden: zij voelen zich het best wanneer alles verloopt en iedereen reageert zoals ze verwachten. Kernachtig geformuleerd: neurotypische kinderen gedijen als ze in de wereld rondom hen nieuwe betekenissen ontdekken, terwijl ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme zich het best voelen wanneer ze steeds dezelfde, herkenbare zintuiglijke sensaties voelen.

Het eerste ondersteuningsdoel is dan ook het bieden van herkenbaarheid, oftewel **voorspelbaarheid**. Binnen de autisme-hulpverlening wordt daartoe vaak gebruik gemaakt van visuele schema's, zoals een dagschema met foto's van elke activiteit. Echter de meeste matig tot diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme verlenen nog geen betekenis op representatieniveau: ze begrijpen de verwijzende functie van een woord, een afbeelding of een voorwerp niet – hoe concreet en duidelijk die ook mag zijn. Het gebruik van verwijzers om aan te kondigen wat er gaat gebeuren, is daarom zinloos of moet eerst systematisch in kleine stapjes worden aangeleerd (voor een stappenplan: zie Degrieck, 2014). Dat is een werk van de lange adem en het houvast dat aangeleerde verwijzers bieden, hapert snel weer bij hoge stress. Twee technieken van verduidelijking die geen symboolbegrip vereisen, zijn bij veel van deze kinderen dan ook te verkiezen boven visuele schema's: ruimtelijke organisatie en routines.

De *leefruimte* kan zo worden *georganiseerd* dat het voor het kind meteen en zonder verbale uitleg duidelijk is wat er wordt verwacht of wat er hem of haar te wachten staat. Het uitgangspunt hierbij is dat voor een visueel ingesteld kind de ruimte 'spreekt': een gedekte tafel zegt dat het etenstijd is en als mama de autosleutels in haar hand heeft, gaan we met de auto ergens naartoe. Door activiteiten consequent te koppelen aan een vaste (plaats in de) ruimte kan aan kinderen zonder enig symboolbegrip toch duidelijk worden gemaakt wat

er van hen wordt verwacht: als de schoenen van het kind steeds op hetzelfde bankje worden aangetrokken, weet het kind wat er gaat gebeuren als mama hem of haar op dat bankje zet. Ook *functionele routines* zijn een eenvoudige manier om voorspelbaar te maken wat er gaat gebeuren: zodra mama begint met de eerste activiteit van het vaste bedtijdsritueel (bijvoorbeeld een kop warme chocolademelk drinken) weet het kind exact wat er het volgende (half)uur zal gaan gebeuren. Verstandelijk beperkte kinderen met autisme pikken routines vaak bijzonder makkelijk op. Als het hun onvoldoende duidelijk is wat er gaat gebeuren, installeren ze zelf ook snel een routine. Het nadeel daarvan is dat die routines geregeld botsen met wat er op dat moment in het gezin, de klas of de leefgroep wordt verwacht of mogelijk is. Begeleiders doen er dus goed aan om zelf – en liefst nog vóór het kind dit doet – een passende routine te installeren: een vaste en functionele opeenvolging van activiteiten die niet alleen nu maar ook alle volgende dagen haalbaar is.

Het tweede ondersteuningsdoel is om een **prikkelaanbod** te creëren dat tegemoetkomt aan de specifieke zintuiglijke behoeften van het kind in kwestie. Om de zintuiglijke prikkelverwerking van het kind in kaart te brengen, maken autisme-hulpverleners vaak gebruik van de rijke klinische inzichten van Bogdashina (2004) en haar uitgebreide *Sensory Profile Checklist-Revised*. Onderzoekers geven vaak de voorkeur aan het psychometrisch beter getoetste model van Dunn (2001) en de bijhorende genormeerde vragenlijsten (*Sensory Profile-NL*). Een gebruiksvriendelijker en makkelijker te interpreteren vragenlijst is de aanpassing van Verpoorten et al. (2011), die voor iedereen vrij beschikbaar is. In een tweede fase komt het er dan op aan om het prikkelaanbod in het gezin, en de leefgroep en de school zo goed mogelijk af te stemmen op het gevonden profiel. Door aanpassingen aan de infrastructuur en programmawijzigingen kunnen enerzijds bepaalde prikkels worden vermeden en anderzijds ontbrekende prikkels worden toegevoegd. De ideale leef- en leerruimte voor deze kinderen is er één waarin begeleiders door het openen of sluiten van deuren en luiken de toevoer van prikkels kunnen aanpassen aan de gevoeligheden en het stressniveau van het kind. Hier botsen we op de achilleshiel van veel leefgroepen: kinderen met onverenigbare zintuiglijke behoeften – zoals een auditief overgevoelig kind of een ander kind dat sterke auditieve prikkels zoekt – delen soms dezelfde leefruimte en hetzelfde programma. Sommige matig tot ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme kunnen leren een hulpmiddel te gebruiken om zich te beschermen tegen overprikkeling (bijvoorbeeld oorfilters bij auditieve overprikkeling) of om onderprikkeling te voorkomen, zoals een verzwarringsdeken bij proprioceptieve onderprikkeling. Bruikbare praktische ideeën zijn te vinden in het boek *Autisme en zintuiglijke problemen* van Van Berckelaer-Onnes et al. (2017).

In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht vormt niet het programma de belangrijkste bedreiging voor het zintuiglijk evenwicht van deze kinderen en de voorspelbaarheid: de vergeten stoorzender zijn de **mensen** om hen heen. In de autisme-hulpverlening gaat veel aandacht naar het voorspelbaar maken van het programma, maar wordt er weinig nagedacht over hoe begeleiders hun eigen gedrag en reacties voorspelbaarder kunnen maken. Bovendien vuurt geen enkele prikkelconfiguratie onafgebroken zoveel vluchtige en steeds

wisselende prikkels op het kind af als het gezicht en de stem van begeleiders. Waar kunnen begeleiders dan op letten? Een belangrijke mogelijke bron van overprikkeling en onduidelijkheid is hun (lichaams)taal. De onderstaande checklist bevat concrete richtlijnen voor begeleiders om hun talige communicatie en lichaamstaal zo goed mogelijk af te stemmen op de prikkel- en informatieverwerking van ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme (zie tabel 1).

Tabel 1. Richtlijnen om duidelijk te communiceren met kinderen met autisme en een beperkt taalbegrip

algemene richtlijn	concrete adviezen
1 Pas je taalgebruik sterk aan	• Spreek weinig of niet. • Gebruik eenvoudige zinnen: de vuistregel is ‘spreek in zinnen die 1 woord korter zijn dan de zinnen waarin het kind spreekt’. • Wacht lang genoeg op een reactie: tien seconden is een goede richttijd. • Als het kind dan nog niet reageert, herhaal dan letterlijk wat je zei: gebruik standaardzinnen en herformuleer die niet. • Gebruik voor elke activiteit een vast woord (kies dus bv. tussen ‘plassen’, ‘pipi doen’, ‘wc’, ‘toilet’ of ‘badkamer’). • Gebruik concrete taal: zeg wat het kind nu moet doen of wat er nu gaat gebeuren. Mijd negaties (‘niet weglopen’), tijdsbegrippen (‘straks’) en abstracte begrippen (‘rustig’).
2 Controleer doelbewust je lichaamstaal	• Ofwel beperk je je lichaamstaal (bv. neutrale mimiek en intonatie). • Ofwel overdrijf je je lichaamstaal zodat die duidelijk is en zorg je ervoor dat wat je lichaam toont (bv. waar en hoe je staat, welke gebaren je maakt, hoe je stem klinkt en je gelaatsuitdrukking er uitziet), overeenstemt met wat je zegt.
3 Ondersteun wat je zegt door alternatieve communicatie	• Maak je boodschap zichtbaar (bv. toon een foto of voorwerp). • Gebruik de ruimte (bv. zet de deur open, als je zegt ‘ga naar buiten’). • Start een vertrouwde routine (bv. zing een vast overgangssliedje, dat aangeeft dat het tijd is om het speelgoed op te bergen).

Van nature zijn neurotypische begeleiders geneigd om in hun contact met kinderen gebruik te maken van variatie, verrassing en verbeelding. Dat staat haaks op wat veel van de kinderen met autisme en een verstandelijke beperking leuk vinden. Een goed uitgangspunt voor begeleiders is dat ze als persoon voor deze kinderen niet interessant zijn en dat ze dus doordacht en gericht iets moeten doen om zichzelf interessant te maken. De eerste manier om dit te bereiken is door interacties voorspelbaar te maken: in plaats van op steeds wisselende en verrassende manieren contact te maken, bouwt de begeleider een vaste interactieroutine op met steeds dezelfde standaardzinnen en –handelingen: *Elke avond als papa thuiskomt, verstopt Kevin zich onder zijn stoel en vraagt ‘waar is Kevin?’.* Papa zegt

dan 'maar waar is Kevin nu toch?', waarop Kevin tevoorschijn springt en lachend roept 'hier is Kevin!'. Een krachtige methodiek om interacties voorspelbaar te maken, is het kind met autisme nabootsen: de volwassene imiteert de bewegingen, houdingen, verklankingen of gelaatsexpressie van het kind zonder te variëren of zelf initiatieven te nemen. Hierdoor krijgt het kind vat op de reacties van de volwassene: wat die volwassene zal doen, wordt perfect voorspelbaar en het kind kan de prikkeltoevoer zelf regelen. Uit onderzoek blijkt dat de betrokkenheid van kleuters met autisme op begeleiders sterk toeneemt als die hun gedrag nabootsen (Dawson & Lewy, 1989). De tweede manier om interacties aantrekkelijk te maken, is door de (stereotiepe) interesses van het kind te benutten. Dit kan zowel door de lievelingsvoorwerpen van het kind te gebruiken (bv. een glinsterende halsketting dragen) als door het kind een favoriet zintuiglijk effect te verschaffen (bijvoorbeeld hard op de trampoline springen waarop het kind ligt).

Een nog steeds wijdverspreide misvatting is dat kinderen met autisme steeds gebaat zijn bij een strikt zakelijke en rationele bejegening zonder emoties: de robotaanpak. Het klopt dat in stressvolle situaties gevoelsuitingen van begeleiders voor deze kinderen erg verwarrend zijn en hun ontredde vergroten. Wie echter consequent een emotieloze aanpak gebruikt, doet deze kinderen tekort. Ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme verwerken en uiten gevoelens wel anders dan andere kinderen, maar ze hebben op gevoelsmatig vlak evengoed dezelfde behoeftes (Peeters, 2019). De uitdaging voor ouders, leerkrachten en begeleiders is om hun affectie te uiten op een manier die door het kind met autisme als ondersteunend wordt ervaren (Peeters et al., 2018). Ook hier zijn voorspelbaarheid en zintuiglijke afstemming de sleutelwoorden: kinderen met autisme kunnen enorm genieten van emotionele uitingen als die voor hen voorspelbaar, herkenbaar en zintuiglijk verwerkbaar zijn, maar geraken door diezelfde gevoelsuitingen in de war of overspoeld wanneer dit niet het geval is: *Mama heeft afgeleerd om haar zoon een knuffel te geven. Vaak reageerde hij dan geprikkeld. Ze wacht nu af tot hij zelf in de stoel vlak tegen haar aan komt zitten en geniet daarvan. Ze legt dan haar arm met stevige druk over zijn schouder, maar zegt niets en kijkt hem ook niet aan.*

Wanneer zowel het activiteitenprogramma als de reacties van de mensen waarmee ze samenleven voldoende voorspelbaar zijn en goed afgestemd op hun zintuiglijke noden, ontstaat er basisrust. Voor deze kinderen is die basisrust een noodzakelijke voorwaarde om aan leren toe te komen.

STIMULEREN: HOE DE ONTWIKKELING VAN BELANGRIJKE VAARDIGHEDEN TE BEVORDEREN?

De kern van een verstandelijke beperking is een vermindering van het leervermogen en het leertempo. Daarom is het verstandig om zorgvuldig te selecteren welke vaardigheden voor het kind belangrijk zijn en welke niet. De belangrijkste domeinen waarop intensief vaardigheden moeten worden aangeleerd zijn communicatie, zelfzorg en vrijetijdsbesteding. Kunnen aangeven wat je nodig hebt (communicatie) of hierin zelf kunnen voorzien (zelfzorg) verhoogt immers je levenskwaliteit. Rust of plezier vinden in een favoriete

activiteit (vrijtijdsbesteding) draagt sterk bij tot welbevinden. Kinderen die naast een verstandelijke beperking ook autisme hebben, leggen niet alleen moeilijkere maar ook andere verbanden. In minstens vijf onderdelen van het leerproces verschilt hun leerstijl van die van kinderen zonder autisme (voor de empirisch-wetenschappelijke onderbouwing: zie Peeters, 2018). Een aanleermethode die goed aansluit bij hun sterktes en hun moeilijkheden omzeilt, vergemakkelijkt het leerproces.

1. Heel wat van deze kinderen vertonen hyperfocus: ze kunnen hun *aandacht* uitzonderlijk lang gericht houden op een voorwerp van interesse zonder zich te laten afleiden. Die volgehouden aandacht geldt meestal echter louter en alleen voor wat binnen hun interesseveld valt en niet voor wat een ander hun toont of zegt. Om hun aandacht te kanaliseren worden alle overbodige prikkels uit de leersituatie verwijderd, bijvoorbeeld tekeningen die werkblaadjes opleuken of prenten aan de klasmuren).
2. Vaak hebben deze kinderen een uitstekend vermogen om kleine veranderingen en verschillen *waar te nemen*. De keerzijde hiervan is dat ze spontaan weinig oog hebben voor het geheel, de samenhang of de essentie. Bij het aanleren kan hieraan tegemoet worden gekomen door niet te vertrekken vanuit het eindresultaat maar vanuit de samenstellende onderdelen: splits de taak via taakanalyse op en leer onderdeel na onderdeel aan. Omdat deze kinderen een vaardigheid vaak eerder mechanisch aanleren met weinig begrip van de bedoeling ervan, is het ook belangrijk om ze expliciet te leren waar en wanneer ze die vaardigheid moeten gebruiken.
3. Deze kinderen *verwerken* visuele informatie vaak veel beter dan auditieve informatie. Bij het verwerken richten ze zich vooral op het onthouden van duidelijke sequenties en associaties en niet op het achterhalen van betekenisverbanden. Taken die visueel zo duidelijk zijn dat verbale toelichting overbodig is, passen dan ook beter bij hun leerstijl.
4. Ze zijn niet goed in tijdsplanning, in het *organiseren* van complexe handelingen en in het soepel aanpassen van strategieën. Hun sterkte ligt in het snel oppikken en automatiseren van duidelijke regels en routines. Ze hebben dan ook baat bij een vaste werkmethode en voor-georganiseerde taken (bijvoorbeeld een grondplaat waarop links een bakje met blokjes is bevestigd en rechts de blokkenstoof waarin die blokjes moeten worden gestopt).
5. Zij kunnen zeer *gemotiveerd* zijn voor taken die binnen hun interesseveld liggen, maar zijn moeilijker te motiveren om iets te leren alleen om de leerkracht of hun ouders te plezieren of om te leren zelf te doen wat een ander tot dan toe voor hen deed, bijvoorbeeld hun boterhammen smeren. Hobbies kunnen gebruikt worden om taken te ontwerpen die het kind aanspreken, zoals werkblaadjes waarop trainen moeten worden geteld. Het zijn ook krachtige beloningen die kinderen kunnen motiveren om een taak waarvan ze de zin niet inzien, toch af te werken.

Hoe beter de manier waarop informatie wordt aangeboden aansluit bij de specifieke leerstijl van deze kinderen, hoe makkelijker die informatie wordt begrepen, onthouden en geautomatiseerd. Gebaseerd op dat basisprincipe van de TEACCH-benadering (Mesibov et al., 1994) zijn er binnen het Vlaamse en Nederlandse autisme-onderwijs heel wat didactische methodieken ontwikkeld om het leren van verstandelijk beperkte kinderen

met autisme te bevorderen. In tabel 2 worden die methodieken samengevoegd tot een overzichtelijk stappenplan. Ter illustratie wordt dit toegepast op het aanleren van een communicatievaardigheid.

Tabel 2. Een stappenplan om een ernstig verstandelijk beperkt kind met autisme een nieuwe vaardigheid aan te leren

STAP 1: Kies een leerdoel dat functioneel én haalbaar is.

- Functionaliteit: draagt de vaardigheid nu of in de toekomst bij aan de levenskwaliteit van dit kind?
- Haalbaarheid: sluit het leerdoel aan bij wat het kind al kan? Haalbare leerdoelen zijn ofwel vaardigheden die al in ontwikkeling zijn (bv. beheerst in één situatie of met enige hulp), ofwel vaardigheden die slechts één stapje moeilijker zijn dan een vaardigheid die het kind reeds beheerst.

We willen Brent leren om aan te geven dat hij chocomelk wil drinken door zijn drinkbeker aan de ouder te geven. Dat zou zijn welbevinden verhogen omdat hij nu enkel naar de chocomelk kijkt en gefrustreerd zichzelf slaat als de ouder niet onmiddellijk door heeft dat hij wil drinken. Het lijkt ook haalbaar omdat Brent soms de autosleutels aan mama geeft als hij een autortje wil maken. In die situatie gebruikt hij dus spontaan al een voorwerp als een verwijzer.

STAP 2: Ontwerp een autismevriendelijke taak om de gekozen vaardigheid te oefenen.

- Zorg dat de taak 'voor zich spreekt': idealiter maakt de taak visueel duidelijk wat er wordt verwacht zonder dat er verbale uitleg of een demonstratie nodig is.
- Neem alle organisatievereisten die niet tot de kern van de taak behoren, weg.
- Maak de taak zo motiverend mogelijk: gebruik interesses of voorkeursensaties van het kind om de taak interessant te maken. Kan dat niet, koppel dan een favoriete activiteit aan het afwerken van de taak. Zorg ook dat de taak een duidelijk einde heeft (bv. alle blokjes zijn opgebruikt) zodat het voor het kind te overzien is hoe lang het zich zal moeten inspannen.

Brent zit aan tafel. Zijn drinkbeker staat vlak voor hem. Aan het andere eind van de tafel – buiten zijn bereik – staat een blik chocomelk. Verder is er niets in het lokaal aanwezig. Mama steekt haar handpalm naar hem uit. Zodra Brent haar de drinkbeker geeft, schenkt ze er voor hem chocomelk in.

STAP 3: Zorg dat het oefenmoment niet als een verrassing komt.

- Wanneer: op een vast moment in het dagprogramma.
- Waar: op een vaste oefenplek die enkel daarvoor wordt gebruikt en geen afleidende prikkels bevat.
- Hoe: steeds volgens dezelfde werkmethode.

Dit wordt drie keer per dag geoefend telkens vlak na de maaltijd (voorspelbaar moment) in een klein leeg lokaaltje vlak naast de eetkamer (voorspelbare plaats). De communicatieoefening gebeurt altijd op dezelfde manier (voorspelbaar verloop): mama zet Brent in zijn kinderstoel, zet een blik chocomelk aan het andere uiteinde van de tafel, plaatst zijn drinkbeker vlak voor hem en steekt haar handpalm naar hem uit.

STAP 4: Leer de taak aan in zo kleine stapjes dat het kind steeds succes ervaart.

- Ofwel vereenvoudig je de taak tot het allereenvoudigste niveau en verhoog je bij elke werksessie de moeilijkheidsgraad met één niveau.
- Ofwel begeleid je de uitvoering eerst volledig en bouw je die fysieke hulp bij elke werksessie een klein beetje af (backward chaining).

Tijdens de eerste oefensessies staat papa achter Brent. Als mama haar handpalm naar Brent uitstrekt en Brent niet reageert, neemt papa Brents hand en helpt hem om de drinkbeker aan mama te geven. Geleidelijk aan bouwt papa zijn hulp af: eerst laat hij Brents hand los vlak voor de beker mama's hand bereikt, dan nog iets vroeger, enz...

STAP 5: Zorg dat het kind de aangeleerde vaardigheid ook toepast waar en wanneer het die nodig heeft.

- Leer de vaardigheid bij voorkeur meteen aan in de situatie waarin het kind die nodig heeft.
- Lukt dat niet (bv. omdat er in die situatie te veel afleiding is) leer de taak dan eerst aan in een prikkelarme oefensituatie en oefen ze daarna in de natuurlijke situatie.
- Stop niet met oefenen zodra de oefening technisch beheerst is (kunnen), maar blijf de oefening herhalen tot de vaardigheid opgenomen is in de dagelijkse routine (doen).

Het lukte niet om het leren vragen om chocomelk meteen in de drukke eetsituatie te oefenen. Daarom werd dit eerst aangeleerd in een prikkelarme ruimte. Zodra het Brent daar lukte om zelfstandig zijn drinkbeker aan mama te geven, werd dit op exact dezelfde manier maar aan (in?) een versneld tempo opnieuw geoefend aan de eettafel.

Bij de meeste van deze kinderen komt de communicatieontwikkeling niet vanzelf op gang. Zelfs als ze enige spraak ontwikkelen, gebruiken ze die uit zichzelf slechts voor een beperkt aantal communicatieve functies (bijvoorbeeld puur om voorwerpen te benoemen en dus niet erom te vragen) en vaak ook alleen in die situaties waarin de juiste cues aanwezig zijn (zoals wanneer mama vraagt: "Brent, wil je nog?"). De hierboven geschetste aanleermethode kan worden gebruikt om een gewenste communicatievaardigheid op te splitsen in concrete deelvaardigheden, om elk van die deelvaardigheden in kleine stapjes aan te leren en de aangeleerde communicatievaardigheid te leren toepassen in alle situaties waarin het kind die nodig heeft. Dit vergt een nauwkeurige observatie en analyse van welke deelvaardigheden nodig zijn om een bepaalde behoefte uit te drukken en aan welke deelvaardigheden het dit kind precies ontbreekt. Het TEACCH communicatiecurriculum (Watson et al., 1989) biedt hiervoor nog steeds de beste leidraad. Alvorens voor deze kinderen steeds naar dezelfde communicatiemethode terug te grijpen (bijvoorbeeld SMOG of betaprenten), moeten begeleiders voor ieder kind op de volgende twee vragen een antwoord op maat bedenken:

1. Welk *communicatiemiddel* sluit het beste aan bij de mogelijkheden van dit kind? Geregeld wordt overdreven langdurig ingezet op talige communicatie of spraakondersteunende gebaren zoals SMOG, waarvan de vluchtigheid en het abstractieniveau de mogelijkheden van veel van deze kinderen overschrijden. In veel gevallen is communicatie met concrete verwijzers, zoals voorwerpen of afbeeldingen, een veel betere match.

2. Voor welke *communicatieve functie* leren we dit kind om het gekozen communicatiemiddel te gebruiken? Het volstaat niet om bijvoorbeeld een woord aan te leren: je moet ze ook leren wat ze daarmee kunnen doen! De vraag is dan welke communicatieve functie belangrijk is voor de levenskwaliteit van dit kind én voldoende aansluit bij zijn of haar huidige communicatiemogelijkheden (zie stap 1 in het stappenplan). Vaak gaat dat om imperatieve en veel minder vaak om declaratieve communicatiefuncties: vragen om wat je wil (imperatief) is nu eenmaal nuttiger én makkelijker aan te leren dan de aandacht van de ander trekken voor iets wat je interessant vindt (declaratief).

STUREN: HOE OM TE GAAN MET ONTREGELD GEDRAG?

Matig, ernstig en diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme tonen vaak ongewoon gedrag zoals met de handen fladderen, hoge dolfijngeluiden maken of aan de haren van elke voorbijganger voelen. Verwonderlijk is dat niet: wie de werkelijkheid anders beleeft, zal er soms ook anders op reageren. Maar is dat ook een reden om in te grijpen? Ernaar streven om elk ongewoon gedrag af te leren is niet zozeer onhaalbaar, als wel een ontkenning van het fundamentele anders-zijn of de eigenheid van deze kinderen. Ingrijpen is pas nodig wanneer het ongewone gedrag schadelijk is voor het kind of voor de omgeving, of wanneer het de ontwikkeling of het leerproces ernstig belemmert (Peeters, 2021). Een bepaald gedrag dat afwijkt, ergert of beschaamt hoeft niet per se het probleem te zijn van het kind, maar eerder van onze samenleving die weinig tolerant is voor 'minderheidsgedrag' (Serruys, 2005). Zo bekeken moeten veel ongewone gedragingen van matig, ernstig en diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme in eerste instantie niet worden veranderd maar in plaats daarvan juist geaccepteerd.

Bovendien hebben veel van hun ongewone gedragingen een functie. Ze helpen hen om de prikkeltoevoer te regelen en om hun spanningsniveau te reguleren (Prizant, 2016): zichzelf op de grond gooien en onbesuisd met armen en benen om zich heen slaan, helpt om spanning fysiek te ontladen en door hard te roepen kan een kind storende omgevingsgeluiden overstemmen. Zich voortdurend herhalend gedrag (zoals een motorische stereotypie of een vaste routine) wekt een zich herhalende en voorspelbare sensatie op die als een vast ankerpunt kan dienen in de chaos van prikkels die het kind overspoelt (Caldwell & Horwood, 2008). Wie een kind bepaald storend gedrag afleert, moet het dus eerst een meer aanvaardbaar alternatief aanleren dat even goed werkt om te hoge stress te hanteren (Elvén, 2012). Anders ontnemen je een kind dat al aan het verdrinken is, zijn reddingsvest zonder het te helpen om op een andere manier boven water te blijven (Turpyn, 2017).

Wat wél problematisch is, is de emotionele ontregeling die deze kinderen ervaren als hun stress uitstijgt boven het niveau dat ze aankunnen. Dan worden ze overspoeld door ondraaglijke sensaties en gevoelens (emotionele ontregeling) en verliezen ze vaak ook de controle over hun gedrag (gedragsontregeling). De impact hiervan kan groot zijn: gedragscrises met volledig en langdurig controleverlies waarbij het kind zichzelf of anderen ernstig verwondt, zijn niet uitzonderlijk. Door begeleiders kan dit als bedreigend worden ervaren. Daarin schuilt meteen de grootste valkuil bij het hanteren van ontregeld gedrag: onder stress schiet het brein van begeleiders automatisch in de

vecht- of vluchtmodus waardoor de eerste reactie vaak puur gericht is op het met alle mogelijke middelen beheersen van het onregelde gedrag (sedatie, fixatie of geweld). Dat is niet de goede invalshoek: wie deze kinderen wil helpen om minder onregelde te geraken, moet eerst investeren in het beter afstemmen van de leefomgeving op hun specifieke noden en gevoeligheden. Ontregeld gedrag is immers een (inadequate) poging om onhanteerbaar hoge stress te verminderen en de oorzaak van die stress ligt steeds in een gebrek aan afstemming tussen kind en omgeving. Vaak focussen zorgverleners zich daarbij vooral op de directe aanleidingen voor de gedragscrisis. Dat is onvoldoende: in de meeste gevallen is dit slechts de druppel die de emmer doet overlopen. Het is goed om triggers (bijvoorbeeld een dichtslaande deur) te leren kennen en waar mogelijk te vermijden. Beter nog is het om het **basis-stressniveau van het kind structureel te verlagen** door alle aspecten van zijn leef- en leeromgeving beter op zijn behoeften af te stemmen. Dit wordt de *low arousal approach* of basisrust benadering genoemd.

Het basisstress-niveau verlagen blijft een werk van lange adem: het wordt niet bepaald door wat er hier en nu gebeurt, maar door de balans tussen draaglast en draagkracht over een langere periode. Het zakt ook pas als de leefomgeving gedurende een langere periode beter is afgestemd op de behoeften en gevoeligheden van het kind. Ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme hebben vaak een sterk verhoogd basis-stressniveau. Juist dat maakt hen zo kwetsbaar voor ontregeling: omdat hun basis-stressniveau zo dicht tegen hun plafond aanschurkt, is nagenoeg elke kleine stressor voldoende om dat plafond aan te tikken en de controle te verliezen. Hoe meer we het basis-stressniveau van een kind kunnen verlagen, hoe beter het beschermd is tegen allerlei stressoren die nooit volledig kunnen worden weggenomen. Het onderstaande schema is een handig hulpmiddel om systematisch in kaart te brengen welke aspecten van een bepaalde situatie (bijvoorbeeld de eetsituatie) onvoldoende afgestemd zijn op de behoeften en gevoeligheden van een bepaald kind (zie figuur 1). Eerst wordt bekeken welke prikkels er tijdens de eetsituatie aanwezig zijn: de ruimte, de activiteiten en de mensen (Kraijer, 2004). Voor elk van die prikkels wordt geëvalueerd of die mogelijk voor dit kind onduidelijk, overprikkelend of net onder-prikkelend kunnen zijn. Zo kan de eetruimte onduidelijk zijn, omdat er ook een computer staat: de gedekte eettafel 'zegt' dan tegen het kind dat het tijd is om te eten, maar de computer geeft als visuele boodschap dat er gegamed kan worden. De tafelgenoten zouden overprikkelend kunnen zijn door tegelijkertijd te praten en geluiden met hun bestek te maken. En misschien biedt de eetactiviteit, waarbij het kind langdurig stil moet blijven zitten, te weinig bewegingsprikkels aan zijn of haar hypo-gevoelige proprioceptieve systeem. Nadien wordt er gekeken naar de eisen of verwachtingen die in de eetsituatie aan het kind worden gesteld: niet slechts verstandelijke maar ook sociaal-communicatieve eisen, die aan zijn of haar organisatievermogen worden gesteld en de vereiste emotionele zelfstandigheid behoeven. Elk van die eisen wordt vervolgens op drie criteria beoordeeld: is de eis duidelijk, te moeilijk of juist net iets te makkelijk, en daardoor onvoldoende uitdagend voor dit kind?

		onduidelijk	overprikkelend	onderprikkelend	te moeilijk	te eenvoudig
PRIKKELS	Ruimte					
	Activiteiten					
	Mensen					
EISEN	Communicatie					
	Verstandelijk					
	(Zelf)organisatie					
	Emot. zelfstandigheid					

Figuur 1. Instrument om in kaart te brengen in welke mate alle aspecten van de omgeving op de noden en gevoeligheden van een kind met autisme zijn afgestemd

De opzet van deze inventarisatie is niet om de oorzaak van de ontregeling te ontdekken – meestal is er niet één oorzaak – maar om zoveel mogelijk omgevingsaspecten te detecteren die niet of nauwelijks op het kind zijn afgestemd. Hoe meer cellen in figuur 1 worden ingevuld, hoe beter. Dit wordt als basis gebruikt om de hele leefomgeving stelselmatig beter op het kind af te stemmen: onduidelijke omgevingsaspecten worden verduidelijkt, storende prikkels worden weggenomen, ontbrekende prikkels worden toegevoegd en de eisen worden aangepast aan wat het kind aankan.

Ook in een goed afgestemde omgeving loopt het stressniveau van deze kinderen soms toch op. Dan is het belangrijk om die stressopbouw om te buigen voordat een kritische drempel wordt overschreden en het kind de controle verliest. Dit staat of valt met het tijdig oppikken van de eerste signalen van stressopbouw. Door nauwkeurige observatie kan in kaart worden gebracht wat bij dit kind de eerste zichtbare veranderingen zijn bij een stijgend stressniveau. Zowel gedragingen (bijvoorbeeld het herhaaldelijk opstaan uit zijn stoel) als lichaamstaal (zoals een verkrampde houding), bepaalde spraakkenmerken (op een hogere toon praten) en lichamelijke symptomen (zweeten, sneller ademen) kunnen hiervoor worden gebruikt. Die vroegste stresssignalen vormen de basis van het signaleringsplan, een nauwkeurig op het kind toegesneden plan waarin zo compact en precies mogelijk wordt beschreven waaraan stressopbouw bij dit kind kan worden opgemerkt en wat begeleiders voorts kunnen doen om verdere stressopbouw te voorkomen.

Bij stijgende stress hebben ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme weinig aan ontspanningstechnieken zoals buikademhaling of een bodyscan. De meest effectieve interventie is bijna altijd het kind weg leiden uit de situatie waarin de stress wordt opgebouwd. Door hun rigiditeit blijven deze kinderen immers hangen in hun emotionele reactie (zoals angst of boosheid) zolang ze de uitlokkende prikkel voor zich zien. 'Uit het oog' is dus de eerste voorwaarde om iets te kunnen veranderen aan hun stressreactie. Dat is echter niet genoeg: wie een kind enkel weg haalt uit een stresserende situatie creëert immers onduidelijkheid (wat gaat er nu gebeuren?) en dreigt daardoor opnieuw de stress te verhogen. Het gebruik van een vaste vluchtheuvel biedt meer voorspelbaarheid: het kind gaat naar een vaste plek (waar), doet daar een vaste activiteit (wat) en wordt bij voorkeur begeleid door een vaste persoon (met wie). In de gehandicaptenzorg worden kinderen die over hun toeren geraken vaak naar een prikkelarme ruimte gebracht. Als overprikkeling de hoofdrol speelt in de stressopbouw, kan dat effectief zijn. In veel gevallen zijn andere activiteiten echter effectiever om stress te laten dalen. Sommige kinderen komen bijvoorbeeld veel makkelijker tot rust als ze zich fysiek kunnen uitleven en dan nog het liefst op een repetitieve manier, zoals op een trampoline springen. Bij veel kinderen helpt het ook om bezig zijn met een van hun liefhebberijen (zoals filmpjes van pretparken bekijken) om van gedachten te veranderen en niet te blijven denken aan datgene waarvan ze boos zijn geworden. In het signaleringsplan wordt opgenomen welke activiteit bij dit kind het meeste effect sorteert om de stressopbouw te stoppen.

Zelfs als begeleiders zorgvuldig het basis-stressniveau van het kind laag houden en het bij de eerste signalen van stressopbouw naar zijn of haar vluchtheuvel leiden, verzeilen kinderen uit deze groep soms alsnog in een **gedragscrisis**. Intuïtief reageren onervaren begeleiders dan door te dreigen met straf wanneer ze zich niet beheersen ('als je nu niet ophoudt, dan ...') of door een beloning te beloven wanneer ze dat wel doen. Dat is zinloos: er wordt dan immers beroep gedaan op zelfbeheersing net op het moment dat het kind door te hoge stress elke zelfcontrole heeft verloren. Dan is co-regulatie nodig: de volwassene neemt over wat het kind zelf niet meer kan. Het doel is daarbij niet langer meer om storend gedrag af te leren – tijdens een gedragscrisis leren deze kinderen niets – maar vooraleer om het kind zonder kleerscheuren terug tot rust te brengen. De paradox om dit voor elkaar te krijgen, komt erop neer dat de begeleider niet in de eerste plaats het kind tot rust moet brengen, maar zichzelf. Wanneer een kind in een crisis belandt, stijgt het stressniveau van de begeleider eveneens onvermijdelijk. Dat schept een probleem, want deze kinderen reageren vaak sterk op (uiterlijke) stress(signalen) van begeleiders. Om een kind in crisis tot rust te brengen (co-regulatie) moeten begeleiders dus eerst zelf hun kalmte zien te herwinnen (zelfregulatie). Het is belangrijk dat begeleiders weten wat hen daarbij helpt en dit vooraf ook inoefenen. In een crisissituatie zijn eenvoudige methodes het makkelijkst bruikbaar: een helpende gedachte ('dit gaat voorbij'), een helpend beeld (visualiseer de agressieve persoon als een bange peuter) of eenvoudige ontspanningstechnieken. Dan pas kan de begeleider proberen om die rust over te brengen op het kind. Bij neurotypische peuters doen we dat allemaal op ongeveer dezelfde manier: we nemen het kind op schoot, wiegen het en spreken het sussend toe. Bij kinderen met autisme is evenwel een aanpak

op maat nodig: wat helpt om te kalmeren, verschilt sterk van kind tot kind. Met behulp van de zes vragen in tabel 3 kan voor ieder kind een gedragsscenario worden opgesteld dat begeleiders concreet voorschrijft wat ze tijdens een gedragscrisis kunnen doen om het kind tot rust te brengen.

Tabel 3. Individuele fiche met informatie over wat werkt om een bepaald kind tot rust te brengen

1. welke afstand tussen begeleider en dit kind is het beste?	- o aanraken - o nabij (zonder aan te raken) - o op afstand maar in het zicht - o uit het zicht
2. welke boodschap van de begeleider is het beste voor dit kind?	- o geen: mijd alle communicatie - o visueel (bv. toon een gekende verwijzerfoto) - o herhaal op rustige toon een geruststellende mantra (bv. "het is oké, Wilfried helpt")
3. wat geeft dit kind de meeste duidelijkheid?	- o start een vertrouwde routine op - o begeleider neemt kordaat de leiding
4. wat heeft dit kind nodig om zich veilig te voelen?	- o een vertrouwde ruimte (bv. de eigen kamer) - o een vertrouwde begeleider die als helper (en dus niet als een bedreiging) wordt ervaren
5. waardoor kan het kind op een ander spoor worden gebracht?	- o een interesse (bv. filmpjes van treinen bekijken) - o een voorkeursensatie (bv. een warm schuimbad)
6. waarvan ontspant het kind lichamelijk?	- o zich (repetitief) motorisch uitleven - o lijfelijk begrensd worden (stevig vasthouden, inbakeren, onder een verzwaringsdeken liggen, ...)

Een complicatie hierbij is, dat bij gevaarlijk gedrag – zoals een kind dat bij ontregeling zichzelf of anderen ernstig verwondt – vaak ook beveiliging geboden is, zoals handen vasthouden. Om escalatie te voorkomen is het belangrijk dat het kind die fysieke interventie niet als een bedreiging ervaart maar als hulp, te weten: iemand die hem helpt om zichzelf en anderen geen pijn te doen. Een rustige en ondersteunende toon en een niet-bedreigende lichaamshouding (naast in plaats van tegenover het kind zitten) zijn in dit geval essentieel. Een gedragscrisis hanteren stelt de draagkracht van zorgverleners sterk op de proef. Het is dan ook goed om stil te staan bij wat zorgverleners nodig hebben om die zorg te kunnen blijven leveren.

GEDEELDE ZORG: WIE ZORGT VOOR DE ZORGVERLENERS?

Ouders van kinderen met autisme ervaren hoge stress in de opvoeding. Vaak genoemde stressoren zijn de worsteling om een evenwicht te vinden tussen de behoeften van het kind met autisme en behoeften van de andere gezinsleden, de moeilijke zoektocht naar

een diagnose en naar gepaste hulp en onderwijs, omgaan met onregelmatig gedrag en het emotionele verwerkingsproces (DePape & Lindsay, 2015). Als er bijkomend een ernstige verstandelijke beperking aanwezig is, nemen de zorgtaken van ouders nog verder toe: deze kinderen hebben bij de meeste dagelijkse activiteiten (eten, wassen, aankleden, ...) immers hulp nodig. Kortom, omdat ernstig verstandelijk beperkte kinderen met autisme zich nauwelijks aan hun omgeving aanpassen, moeten ouders zich noodgedwongen veel meer aan hun kind aanpassen.

Zonder ondersteuning raken ouders daarbij onvermijdelijk uitgeput. Ook pedagogisch vaardige ouders met een goede draagkracht kunnen onmogelijk alleen alle zorg- en opvoedingstaken dragen. Het is altijd noodzakelijk om het zorgnetwerk rond het kind uit te bouwen met mensen uit het natuurlijke netwerk (familie, vrienden en lotgenoten) en professionele hulpverleners en voorzieningen. Het volstaat echter niet om alleen maar méér mensen bij de zorg voor het kind te betrekken. Want het is pijnlijk om vast te stellen hoe vaak ouders contacten met zorgverleners als een bron van stress ervaren in plaats van als een helpende factor. Ook een grotere betrokkenheid van de bredere familie biedt niet altijd steun, maar kan leiden tot meer ongewenste inmenging en daardoor ouders in een afhankelijke positie duwen. Om echt steunend of dragend te zijn, moet het zorgnetwerk tegemoetkomen aan de volgende behoeften van ouders:

1. Het zorgnetwerk biedt *praktische hulp*, flexibel aangepast aan wat het gezin wil en nodig heeft. Hierbij nemen anderen daadwerkelijk zorgtaken van de ouders over: het kind verblijft bijvoorbeeld twee dagen per week in een leefgroep of het gaat elke vrijdagavond bij de grootouders logeren.
2. De ouders worden *pedagogisch begeleid* door een deskundige in de combinatie van autisme met een ernstige verstandelijke beperking. Die helpt hen om beter te begrijpen waarom het kind reageert zoals het doet. Zo kan worden voorkomen dat er een vicieuze cirkel ontstaat waarin de verbijsterde reacties van ouders het verbijsterende gedrag van het kind verder doet toenemen (Baartman, 1982). De ouderbegeleider geeft opvoedingsadviezen die niet alleen rekening houden met wat het kind nodig heeft, maar ook met de noden en verlangens van het hele gezin.
3. Alle zorgverleners krijgen *therapeutische ondersteuning* bij het hanteren van de stress die het onregelde gedrag van deze kinderen teweegbrengt. Zeker als er bij controleverlies agressie optreedt, is die ondersteuning noodzakelijk om te blijven mentaliseren. Pas recent groeide het besef dat dit niet alleen geldt voor ouders, maar ook voor professionele begeleiders (Morisse et al., 2017): zonder voldoende therapeutische ondersteuning wordt het voor elke zorgverlener steeds moeilijker om achter het hinderlijke gedrag de ontredde en de hulpvraag van het kind te blijven zien. Op termijn bedreigt dit de affectieve relatie van de begeleider met het kind wat de noodzakelijke motor is om goede zorg te blijven bieden aan kinderen die soms weinig lijken terug te geven (Willems, 2017). Idealiter ondersteunen niet alleen de professionals de ouders, maar steunt iedereen in het zorgnetwerk elkaar, hetgeen de draagkracht van het hele zorgnetwerk sterk vergroot. Daarnaast hebben ouders soms behoefte aan hulp

- bij het in goede banen leiden van hun emotionele verwerkingsproces. Contacten met lotgenoten worden daarbij vaak als steunend ervaren.
4. Er is één gecoördineerd zorgnetwerk rond het kind met een duidelijk aanspreekpunt. De versnipperde organisatie van de zorg in Vlaanderen en Nederland (Idema et al., 2022) dwingt ouders vaak om voor één probleem verschillende deskundigen te raadplegen (bijvoorbeeld een kinderpsychiater, een pediatr en een orthopedagoog) en de soms tegenstrijdige adviezen van al die deskundigen te kunnen integreren.
 5. Een levenslange beperking vraag om *continuïteit van de zorg*. Niets biedt ouders meer rust dan weten dat mensen die ze vertrouwen en die hun kind goed kennen ook in de toekomst de zorg voor hun kind mee blijven dragen. De breuklijn tussen jeugd- en volwassenen-hulp, het grote verloop van begeleiders in leefgroepen en het tijdelijke karakter van allerlei ondersteunende diensten (bv. thuisbegeleiding) staan hier echter haaks op.

Auteursgegevens

Wilfried Peeters werkt als psycholoog bij Yuneco Combi, een mobiel kinderpsychiatrisch team voor kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking (UPC KU Leuven) en is lector aan de bachelor-na-bacheloropleiding autisme van de AP-hogeschool in Antwerpen. E-mail-adres: wilfried.peeters@yuneco.be

Referenties

- Baartman, H. (1982). Autisme in het gezin: verbijster(en)de kinderen en perplexe ouders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 7, 22-34.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen: Garant.
- Caldwell, P. & Horwood, J. (2008). *Using intensive interaction and sensory integration. A handbook for those who support people with severe autistic spectrum disorder*. London: Jessica Kingsley.
- Dawson, G. & Lewy, A. (1989). Arousal, attention, and the socioemotional impairments of individuals with autism. In G. Dawson (Ed.), *Autism: nature, diagnosis, and treatment* (pp. 49-74). New York: Guilford Press.
- Degrieck, S. (2014). *Autisme en tijdsbesef*. Tiel: Lannoo.
- DePape, A. & Lindsay, S. (2015). Parents' experiences of caring for a child with autism spectrum disorder. *Qualitative Health Research*, 25, 569-83. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049732314552455>.
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55, 608-20. <https://doi.org/10.5014/ajot.55.6.608>.
- Elvén, B.H. (2012). *Geen gevecht, geen gebijt, geen gegil. Het bevorderen van positief gedrag bij mensen met autisme en andere ontwikkelingsstoornissen*. Amsterdam: Pearson.
- Idema, W.J., Konz, D.N., Mulder, A.F., Kattentidt-Mouravieva, A.A., Kasius, M.C., & Ester, W.A. (2022). Zorg voor adolescenten met autisme en een verstandelijke beperking. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 64, 643-9.

HOE ONDERSTEUN IK EEN MATIG, ERNSTIG OF DIEP VERSTANDELIJK BEPERKT KIND...

- Kraijer, D.W. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Lisse: Harcourt.
- Mesibov, G.B., Schopler, E., & Hearsey, K.A. (1994). Structured teaching. In E. Schopler en G.B. Mesibov (Eds.), *Behavioral issues in autism* (pp. 195-207). New York: Plenum Press.
- Morisse, F., De Belie, E., Blontrock, M., Verhasselt, J., & Claes, C. (2017). *Emotionele ontwikkeling in verbinding. Coachingsmethodiek voor begeleiders van cliënten met probleemgedrag*. Antwerpen: Garant.
- Peeters, W. (2018). Psychologie van autisme: een stand van zaken. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Kinderpsychologie*, 43, 59-76.
- Peeters, W. (2019). *Autisme in het gezin. Het gezin als hefboom voor verandering*. Antwerpen: Garant.
- Peeters, W. (2021). *Autisme en probleemgedrag: naar een betere afstemming tussen kinderen met autisme en hun niet-autistische omgeving*. Antwerpen: Garant.
- Peeters, W. (2024). De onbegrepen wereld van matig, ernstig en diep verstandelijk beperkte kinderen met autisme. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 3.
- Peeters, Y., van Esch, L., Maljaars, J., Lambrechts, G., Boonen, H., Van Leeuwen, K., et al. (2018). *Opvoeden & autisme. Een inspiratiegids voor ouders*. Leuven: Acco.
- Prizant, B. (2016). *Gewoon uniek. Een andere kijk op autisme*. Amsterdam: Hogrefe.
- Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden. Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking*. Antwerpen: Garant.
- Turpyn, V. (2017). *Probleemgedrag*. Ongepubliceerde reader banaba autismespectrumstoornissen. AP-hogeschool, Antwerpen.
- Van Berckelaer-Onnes, I., Degrieck, S., & Hufen, M. (2017). *Autisme en zintuiglijke problemen*. Amsterdam: Boom.
- Verpoorten, R., Versteegen, M., & Hagen, P. (2011). *Nederlandse versie Sensory Profile Checklist – Kentalis*. https://www.boomtestonderwijs.nl/media/17/nederlandse_versie_sensory_profile_checklist.pdf
- Watson, L.R., Lord, C., Schaffer, B., & Schopler, E. (1989). *Teaching spontaneous communication to autistic and developmentally handicapped children*. Austin: Pro-ed.
- Willems, A. (2017). Uitdagende relaties: interacties van begeleiders bij de ondersteuning van mensen met een verstandelijke beperking en probleemgedrag. *LVB Onderzoek en Praktijk*, 15, 15-28. <https://191.wpcdnnode.com/kenniscentrumlvb.nl/wp-content/uploads/2024/07/2017-jg-15-1-oenp-voorjaar.pdf>.