

# Autisme en ontregeld gedrag

OLOD 5

---

**Departement:** Mens & Maatschappij

**Opleiding:** Banaba Autismespectrumstoornissen

**Academiejaar:** 2020-2021

**Lector:** Wilfried Peeters  
Wilfried.peeters@ap.be

# Inhoud

<b>Vooraf: Studiewijzer</b>	<b>4</b>
<b>Inleiding: Zijn mensen met autisme gevaarlijk?</b>	<b>7</b>
<b>DEEL 1: ONTREGELD GEDRAG BEGRIJPEN</b>	<b>11</b>
<b>Hoofdstuk 1</b>	
<b>Omschrijving van ontregeld gedrag</b>	<b>12</b>
1.1 Definitie	12
1.1.1 Moeilijkheden bij het omschrijven van ontregeld gedrag	13
1.1.2 Criteria voor ontregeld gedrag	13
1.2 Uitingsvorm	15
1.2.1 Typisch autistisch ontregeld gedrag?	15
1.2.2 Gedragsproblemen en emotionele problemen	15
1.3 Aard	17
1.3.1 Primair, secundair en comorbide ontregeld gedrag	17
1.3.2 Belang	19
1.3.3 Nuancering	20
1.4 Verloop	21
<b>Hoofdstuk 2</b>	
<b>Visie op ontregeld gedrag</b>	<b>23</b>
2.1 Uitgangspunt: ontregeld gedrag is zinvol	23
2.2 Betekenis: ontregeld gedrag als stressventiel	24
2.3 Functie: ontregeld gedrag als oplossingsstrategie	24
2.4 Besluit: ontregeld gedrag is communicatie	26
<b>Hoofdstuk 3</b>	
<b>Werkmodel: oorzaken van ontregeld gedrag</b>	<b>27</b>
3.1 Stressoren	28
3.1.1 omgevingsstressoren	28
3.1.2 interne stressoren	30

3.2 Verwerkingsmogelijkheden	31
3.3 Ontregeld gedrag	32
3.4 Ongewenste leereffecten	32
3.4.1 Heftige en emotionele reacties van de omgeving	33
3.4.2 Bekrachtiging	33
3.4.3 Perseveratie	36
3.4.4 Ontbreken van remmende mechanismen	36
<b>DEEL 2: AAN DE SLAG MET ONTREGELD GEDRAG</b>	<b>38</b>
<b>Hoofdstuk 4</b>	
<b>Beeldvorming: ontregeld gedrag in kaart brengen</b>	<b>39</b>
4.1 Stap 1: informatie verzamelen en analyseren	40
4.1.1 Betekenis- en functieanalyse: ABC	41
4.1.2 IJsbergmodel: de binnenkant	43
4.1.3 Oplossingsgericht kijken: oplossingen, krachten en uitzonderingen	45
4.1.4 Synthese: geïntegreerde informatieverzameling en –analyse	46
4.2 Stap 2: hypothesen formuleren	47
4.3 Stap 3: ordening in een werkmodel	48
<b>Hoofdstuk 5</b>	
<b>Aanpak: belangrijke principes</b>	<b>50</b>
5.1 Overzicht van behandelmodellen	51
5.1.1 Autismespecifieke behandelmodellen	51
5.1.2 Algemene behandelmodellen	52
5.1.3 Alternatieve behandelingen	53
5.2 Uitgangspunten	53
5.2.1 Verantwoordelijkheid bij de begeleider	53
5.2.2 Afstemming tussen persoon en omgeving	54
5.2.3 Aanpak op maat	54
5.2.4 Oog voor de betekenis en functie van ontregeld gedrag	54
5.2.5 Aandacht voor de totale persoon	55
5.2.6 Krachten van persoon en omgeving benutten	56
5.2.7 Beperkingen van de persoon accepteren	56
5.2.8 Samenwerken met de context	57
5.3 Basisprincipe: het ijsbergmodel	58
5.4 Voorwaarden	60
5.4.1 Is er een probleem?	60
5.4.2 Willen de betrokkenen het probleem (nu) aanpakken?	63
5.5 Behandelverloop: cyclus van planmatig handelen	63

<b>Hoofdstuk 6</b>	
<b>Aanpak: een stappenplan voor de praktijk</b>	<b>65</b>
6.1 Stap 1: neem lichamelijke ongemakken en pijn weg	66
6.2 Stap 2: pas de omgeving aan	68
6.2.1 Wat is een autismevriendelijke omgeving?	68
6.2.2 Welke omgevingsaanpassing is nodig?	70
6.2.3 Verduidelijken	73
6.2.4 Prikkelaanbod afstemmen	79
6.2.5 Eisenpakket aanpassen	81
6.3 Stap 3: bevorder het gewenste gedrag	83
6.3.1 Weet de persoon wat hij of zij moet doen?	84
6.3.2 Beheerst de persoon de gewenste vaardigheid?	86
6.3.3 Waarom zou de persoon moeite doen?	88
6.4 Stap 4: verminder het onregelde gedrag	91
6.4.1 Verduidelijken	91
6.4.2 Voorkomen	90
6.4.3 Uitdoven	91
6.4.4 Straffen	92
6.5 In een notendop	93
<b>Literatuur</b>	<b>95</b>

### Leerinhoud

Door hun andere manier van prikkel- en informatieverwerking zijn mensen met autisme<sup>1</sup> gevoelig voor specifieke stressoren zoals zintuiglijke overprikkeling en onduidelijkheid. Als de stress die dit oplevert hun verwerkingsmogelijkheden overschrijdt, kan er onregelged gedrag optreden.

In dit opleidingsonderdeel worden aan studenten inzichten en handvatten aangereikt om

- onregelged gedrag op een systematische wijze in kaart te brengen;
- hypothesen te formuleren over de ontstaansfactoren van het onregelged gedrag;
- die hypothesen te ordenen in een werkmodel over het onregelged gedrag;
- en op basis van dit werkmodel een onderbouwde aanpak van het onregelged gedrag uit te werken.

Veel aandacht gaat daarbij naar het correct begrijpen van onregelged gedrag, niet als een betekenisloos bijverschijnsel van autisme maar als een poging van de persoon met autisme om zijn of haar stress te reguleren en problemen op te lossen.

In een afsluitend leerteam krijgen studenten meer zicht op belemmerende en bevorderende factoren in het doel- en taakgericht samenwerken en op wat dit opleidingsonderdeel betekend heeft voor hun eigen groei in professioneel handelen.

In het tweede jaar wordt het onderwerp onregelged gedrag bij autisme verder uitgediept: dan wordt de algemene aanpak die in deze cursus wordt beschreven, toegepast op specifieke problematieken en doelgroepen en wordt een aantal specifieke behandelmethodes verder toegelicht.

---

<sup>1</sup> In deze cursus verwijst de term autisme naar het hele spectrum van stoornissen dat in de DSM-5 onder de noemer autismespectrumstoornis valt.

## Leerdoelen

In de ECTS-fiche worden de officiële leerdoelen van dit opleidingsonderdeel beschreven. In de onderstaande tabel worden die leerdoelen overgenomen en geordend naar onderwerp (zie tabel 1). In de tweede kolom wordt weergegeven op welke manier dit leerdoel zal worden getoetst.

<b>ECTS-leerdoel</b>	<b>evaluatiwijze</b>
<b>ONTREGELD GEDRAG BEGRIJPEN</b>	
De student beoordeelt of bepaald gedrag al dan niet ontregeld gedrag is.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
De student legt het verschil tussen primaire, secundaire en comorbide problemen uit.	<i>examen: kennisvraag</i>
De student legt de principes van belangrijke denkkaders over ontregeld gedrag uit.	<i>examen: kennisvraag</i>
De student stelt een werkmodel op van alle factoren die een rol spelen in het ontstaan of voortbestaan van ontregeld gedrag.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
<b>BEELDVORMING VAN ONTREGELD GEDRAG</b>	
De student brengt ontregeld gedrag bij een persoon met ASS op een systematische manier in kaart.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
<b>AANPAK VAN ONTREGELD GEDRAG</b>	
De student beschrijft hoe op een systematische manier een plan van aanpak voor ontregeld gedrag van een persoon met ASS kan worden ontworpen.	<i>examen: kennisvraag</i>
De student motiveert vanuit anti-denken waarom voor een bepaalde aanpak voor een ontregeld gedrag van een persoon met ASS is gekozen.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
De student beoordeelt een voorgestelde aanpak voor ontregeld gedrag kritisch vanuit de aangeboden theoretische denkkaders.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
De student beoordeelt kritisch vanuit de algemene aandachtspunten van inclusief en krachtgericht handelen een plan van aanpak met betrekking tot ontregeld gedrag.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
De student stelt een plan van aanpak op voor ontregeld gedrag.	<i>examen: toepassingsvraag</i>
<b>SAMENWERKEN EN REFLECTIE</b>	
De student heeft zicht op bevorderende en belemmerende factoren in het doelgericht en taakgericht samenwerken in functie van ontregeld gedrag.	<i>reflectieopdracht in het leerteam</i>
De student reflecteert over zijn groei in het professioneel omgaan met mensen met ASS en hun context met betrekking tot ontregeld gedrag.	<i>reflectieopdracht in het leerteam</i>

**Tabel 1:** Toelichting bij de ECTS-leerdoelen van dit opleidingsonderdeel.

## Studiemateriaal en toetsing

Voor dit opleidingsonderdeel wordt de student op twee manieren getoetst:

1. **Schriftelijk gesloten boek examen.** De leerstof voor dit examen beperkt zich tot deze cursus. Er wordt verwacht dat de student de leerstof enerzijds kent en begrijpt (kennisvragen: 25% van het totale puntenaantal van dit opleidingsonderdeel) en anderzijds correct kan toepassen op een concrete casus (toepassingsvragen: 60% van het totale puntenaantal van dit opleidingsonderdeel).
  - Tijdens drie hoorcolleges wordt de cursus toegelicht. Niet elk aspect van de cursus zal tijdens die hoorcolleges worden behandeld. Via Digitap worden de hand-outs van de hoorcolleges aan de studenten ter beschikking gesteld. Die hand-outs bevatten geen extra-leerstof en zijn enkel als verduidelijking van de cursus bedoeld.
  - Achteraan in de cursus zijn de referenties van de literatuur opgenomen waarop deze cursus is gebaseerd. Die teksten behoren niet tot de leerstof: ze zijn bedoeld voor studenten die voor zichzelf bepaalde onderdelen van de cursus verder willen uitdiepen.
  - In de cursustekst wordt geregeld verwezen naar aanvullend lesmateriaal. Het gaat hierbij om teksten die een specifiek onderwerp uit de cursus illustreren (in het rood gemarkeerd) of theoretisch onderbouwen (in het blauw gemarkeerd) en om verwerkingsopdrachten bij de cursus (in het groen gemarkeerd). Dit aanvullend lesmateriaal behoort niet tot de leerstof en is enkel bedoeld om studenten te helpen om de cursus goed te begrijpen. Het is terug te vinden op Digitap.
  - Tijdens twee werkcolleges oefenen de studenten in het toepassen van de inhoud van de cursus op concrete casussen. Dit is een directe voorbereiding op de toepassingsvragen die tijdens het examen aan de studenten zullen worden gesteld.
2. **Reflectieopdracht** (15% van het totale puntenaantal van dit opleidingsonderdeel). Die opdracht krijgen de studenten tijdens het leerteam dat aan dit opleidingsonderdeel is verbonden.

# Inleiding

## Zijn mensen met autisme gevaarlijk?

Zowel in het eerste als in het tweede jaar van de banaba-opleiding wordt een volledig opleidingsonderdeel gewijd aan wat in Vlaanderen en Nederland meestal probleemgedrag wordt genoemd. Dat kan de indruk wekken dat mensen met autisme een probleem of – erger nog – gevaarlijk zijn. Dat zijn ze niet: Mensen met autisme vormen geen probleem dat moet worden aangepakt maar veeleer een raadsel dat best beter wordt begrepen (Prizant, 2016).

Deze opleiding wil niet bijdragen aan de negatieve beeldvorming over autisme. Dat betekent echter niet dat er over probleemgedrag beter wordt gezwegen. Er zijn goede redenen om een grondige analyse te maken van het ontregelde gedrag waaraan mensen met autisme soms ten prooi vallen. Dat is wat deze cursus beoogt. Even belangrijk is het echter om aan ontregeld gedrag en de behandeling daarvan een juiste plaats toe te kennen binnen het totale ondersteuningspakket dat een persoon met autisme nodig heeft. Over die juiste plaats handelt deze inleiding.

### Ontregeld gedrag: wie of wat is het probleem?

Probleemgedrag is een beladen term waarmee best zorgvuldig wordt omgesprongen. Het probleem is niet zozeer dat het woord probleemgedrag een negatieve lading heeft. Het optreden van probleemgedrag is immers negatief. Ernstigere kritieken op de benaming probleemgedrag zijn dat die de indruk kan wekken

- dat de persoon met autisme zelf een probleem zou zijn: het is echter het gedrag dat problematisch is en niet de persoon;
- dat de persoon met autisme dit gedrag moedwillig stelt of er controle over heeft: in werkelijkheid overkomt het probleemgedrag de persoon en kiest die er zeker niet bewust voor om zich zo te gedragen;
- en dat alleen de persoon met autisme verantwoordelijk is voor het ontregelde gedrag: veelal wordt ontregeld gedrag echter veroorzaakt door een gebrek aan afstemming tussen de persoon en de omgeving en ligt de verantwoordelijkheid om te zorgen voor een betere afstemming meer bij de omgeving dan bij de persoon zelf.

In navolging van Phoebe Caldwell (Caldwell & Horwood, 2008) spreken we in de banaba-opleiding daarom liever over ontregeld gedrag ('distressed behaviour'). Die benaming geeft meteen aan dat mensen met autisme negatief gedrag stellen omdat ze ernstig ontregeld zijn (Turpyn, 2017) en dat ze daar dus niet bewust en moedwillig voor kiezen. Dat ontregelde gedrag werkt dan op zijn beurt ontregelend voor de mensen om hen heen (Turpyn, 2017).



Om uiteenlopende redenen worden er in de autismliteratuur nog andere benamingen gebruikt om onregelmatig gedrag aan te duiden. In Nederland wordt vaak gesproken over 'moeilijk verstaanbaar gedrag'. Dit trekt de aandacht op het feit dat moeilijk gedrag van mensen met autisme een betekenis heeft die wij enkel nog niet goed snappen. In de Engelstalige literatuur wordt vaak gesproken over 'challenging behaviour'. Die benaming beklemtoont dat het de taak van de omgeving is om met dit gedrag om te gaan (Emerson & Einfeld, 2011). De Nederlandse vertaling 'uitdagend gedrag' is ongelukkig omdat dit begrepen kan worden alsof de persoon de omgeving uitdaagt in plaats van dat het gedrag een uitdaging vormt voor de omgeving. Heijkoop (1991) tenslotte spreekt over 'vastgelopen' en benadrukt daarmee dat niet enkel de betrokken persoon maar evengoed de begeleiders verstrikt zijn geraakt in een problematisch interactiepatroon.

## **Zijn mensen met autisme gevaarlijk?**

Binnen de autismehulpverlening gaat er veel aandacht naar de aanpak van onregelmatig gedrag. Dit kan de indruk wekken dat autisme steeds met ernstige gedragsproblemen gepaard gaat en dat mensen met autisme dus gevaarlijk zijn.

Media versterken die indruk door bij gruwelijke en onbegrijpelijke misdaden (Kim De Gelder, Hans Van Themsche, ...) steevast te suggereren dat de dader aan een vorm van autisme lijdt. Vaak bestaat voor die bewering geen enkele grond: autisme wordt dan enkel gebruikt als een modieuze standaardverklaring voor gedrag dat ons begripsvermogen te boven gaat.

Mogelijk wordt die onfaire beeldvorming in de hand gewerkt door de neiging van sommige kinderen met autisme om met explosieve driftbuien te reageren op wat voor buitenstaanders kleine frustraties lijken (bv. zich aan de kassa gillend op de grond gooien omdat mama deze keer geen ijsje voor hen wil kopen). Vooral bij lage ontwikkelingsleeftijden (jonge kinderen of personen met een verstandelijke beperking) komt dit voor. Hoewel die crisissen vaak eerder indrukwekkend dan schadelijk zijn, dragen ze bij aan het beeld van mensen met autisme als tikkende tijdbommen.

Ook wetenschappers gaan niet vrijuit: onderzoekers schoven de hypothese naar voren dat mensen met Aspergersyndroom (een vorm van autisme gekenmerkt door goede verbale verstandelijke vaardigheden en een normale taalontwikkeling) vaker misdaden plegen (Mazzone, Ruta & Reale, 2012). In verschillende gevalstudies werden personen met autisme beschreven die betrokken waren bij een misdrijf. Dit leek het verband tussen autisme en crimineel gedrag te bevestigen. Er werd al volop gespeculeerd over de redenen hiervan: plegen mensen met autisme misdrijven omdat ze sociaal naïef zijn en zich makkelijk laten manipuleren, omdat ze te weinig rekening houden met de impact van hun gedrag op anderen, vanuit een bepaalde specifieke interesse (bv. in springstof of vuur) of ten gevolge van controleverlies als hun stress te hoog oploopt (King & Murphy, 2014; Mouridsen, Rich, Isager & Nedergaard, 2008; Newman & Ghaziuddin, 2008)?

Gecontroleerde studies op grotere groepen toonden echter aan dat mensen met een autismespectrumstoornis zeker niet meer en vermoedelijk zelfs minder misdrijven plegen dan mensen zonder een autismespectrumstoornis (King & Murphy, 2014; Mouridsen et al., 2008). Bovendien was er bij veel van de onderzochte personen met autisme die een delict hadden gepleegd sprake van een comorbide psychiatrische stoornis (Newman & Ghaziuddin, 2008) of een voorgeschiedenis van trauma, verwaarlozing of mishandeling (King & Murphy, 2014) die tot het delict zou kunnen hebben geleid. Ten slotte maken mensen met autisme ook meer kans om in de misdaadstatistieken terecht te komen omdat ze zich door hun gebrek aan sociaal inzicht makkelijker laten betrappen en zich minder goed kunnen verdedigen bij verhoren en rechtszittingen (King & Murphy, 2014).

Het werd duidelijk dat typische autismekarakteristieken zoals een sterk rechtvaardigheidsgevoel en de geneigdheid om zich aan duidelijke regels te houden hen zelfs beschermen tegen het plegen van misdrijven (Mazzone et al., 2012; Mouridsen et al., 2008). Een grondigere analyse bracht ook aan het licht dat mensen met autisme wel degelijk emotioneel geraakt worden door het lijden van anderen (affectieve empathie) maar dat ze enkel soms over het hoofd zien of verkeerd inschatten hoe een ander zich voelt (cognitieve empathie) (Jones, Happé, Gilbert, Burnett & Viding, 2010). Bij psychopathie is dat net omgekeerd: psychopaten weten heel goed welke impact hun woorden of gedrag op anderen hebben en kunnen dus uitstekend manipuleren en misleiden, maar vinden ofwel lust in andermans pijn ofwel laat die hen koud. Helaas was ten tijde van die weerleggingen het kwaad al geschied: de misvatting dat er een verband bestaat tussen autisme en misdaad was al doorgesijpeld in de media.

In werkelijkheid vormen mensen met autisme geen gevaar voor de samenleving: de samenleving vormt een gevaar voor mensen met autisme. De pijnlijke realiteit is dat kinderen met autisme veel vaker slachtoffer zijn dan dader: ze lopen veel meer kans om gepest te worden dan om zelf anderen te pesten (Gillespie, McCleery & Oberman, 2014). Ze worden veel vaker opgelicht, misbruikt of bedrogen dan dat ze anderen bedriegen. Als mensen met autisme zich agressief gedragen, is dit bijna altijd *reactief* (d.i. een verdedigende reactie op wat zij als een bedreiging ervaren) en niet *proactief* (d.i. weloverwogen en doelgericht zelf het initiatief nemen om een ander te schaden). Zoals verderop in deze cursus zal blijken, gaat het dus meestal om onmacht in een situatie waarin zij zich in het nauw voelen gedreven.

## Opzet van de cursus

In deze inleiding werd betoogd dat ontregeld gedrag niet tot de kern van autisme behoort en in die zin dus een randverschijnsel is. Toch is het belangrijk om hieraan in de opleiding voldoende aandacht te besteden: ontregeld gedrag heeft immers vaak een immense impact op het welbevinden en de ontwikkeling van zowel de persoon met autisme zelf als van zijn of haar omgeving.

Het eerste deel van de cursus is gericht op het vergroten van het inzicht in onregelgedrag. In het eerste hoofdstuk wordt getracht om zo scherp mogelijk af te bakenen wat we als onregelgedrag beschouwen en wat niet. Het tweede hoofdstuk schetst onze opvatting dat onregelgedrag niet als een betekenisloos bijverschijnsel van autisme moet worden beschouwd, maar als een poging van personen met autisme om hun stress te reguleren en hun problemen op te lossen. In het derde hoofdstuk worden de belangrijkste factoren die een rol spelen bij het ontstaan en voortbestaan van onregelgedrag besproken en geordend in een overzichtelijk werkmodel.

Het tweede deel van de cursus tracht aan studenten bruikbare handvatten aan te reiken om onregelgedrag in de praktijk aan te pakken. Het vierde hoofdstuk biedt een leidraad om onregelgedrag op een systematische wijze in kaart te brengen, hypothesen te formuleren over de ontstaansfactoren van het onregelde gedrag en die hypothesen te ordenen in een werkmodel. In het vijfde hoofdstuk worden de principes en voorwaarden besproken waaraan elke onderbouwde aanpak van onregelgedrag moet voldoen. Daarbij zal duidelijk worden dat voor de aanpak van onregelgedrag doorleefd inzicht in wat er in het hoofd van een persoon met autisme omgaat (*binnenkant*) belangrijker is dan specialistische kennis over allerhande concrete onregelde gedragingen (*buitenkant*). In het zesde en laatste hoofdstuk tenslotte wordt een systematisch stappenplan beschreven aan de hand waarvan voor elke onregelgedrag een concrete aanpak op maat kan worden uitgewerkt.

**DEEL 1:**

**ONTREGELD GEDRAG BEGRIJPEN**

# Hoofdstuk 1

## Omschrijving van onregelgedrag

Bepalen wat onregelgedrag is en wat niet lijkt eenvoudig: als gedrag storend is, dan is het onregelgedrag. Maar voor wie moet het storend zijn: als het enkel mij stoort, is dat dan niet eerder mijn probleem dan een probleem van de persoon met autisme? En hoe storend moet een gedrag zijn om als onregelgedrag te worden beschouwd: volstaat het dat het raar overkomt, moet het hinder veroorzaken of echt schade berokkenen?

Mensen kunnen een bepaald gedrag om zeer verschillende redenen als onregelgedrag beschouwen (Prizant & Laurent, 2011a): omdat het ongewoon of sociaal onaanvaardbaar is, omdat het schade berokkent aan voorwerpen, anderen of de persoon zelf of omdat het de ontwikkeling of het functioneren van anderen of van de persoon zelf belemmert.

Om de zaak nog te bemoeilijken wordt eenzelfde gedrag (bv. slaan) in de ene situatie als onregelgedrag beschouwd, terwijl het in een andere situatie (bv. wanneer ik word aangevallen) als een normale reactie wordt opgevat (Elvén, 2013). Niet enkel het gedrag zelf maar ook de context bepaalt dus of een gedrag onregelgedrag is.

Wanneer gepoogd wordt om onregelgedrag duidelijk af te bakenen, stapelen de vragen zich snel op. In dit hoofdstuk wordt getracht om aan de hand van vier vragen duidelijk te maken waarover het gaat:

1. wanneer spreken we over onregelgedrag (definitie),
2. welke vormen kan dat onregelgedrag aannemen (uitingsvorm),
3. wat heeft onregelgedrag te maken met autisme (aard) en
4. hoe evolueert onregelgedrag bij mensen met autisme (verloop)?

### 1.1 Definitie

Is het wel nodig om een sluitende definitie voor onregelgedrag te zoeken? In de dagelijkse praktijk lijkt dat vaak overbodig: als een kind met autisme uitzinnig gilt en zichzelf hard tegen het hoofd slaat, is de vraag of dit gedrag voldoet aan de criteria voor onregelgedrag wellicht de minste van alle zorgen van ouders en begeleiders. In vele gevallen bestaat er grote consensus tussen alle betrokkenen over de vraag of een bepaald gedrag al dan niet onregelgedrag is. Toch is het verstandig om helder te analyseren wat hiermee precies wordt bedoeld.

### 1.1.1 Moeilijkheden bij het omschrijven van ontregeld gedrag

De meeste handboeken vertrekken vanuit een gewichtig klinkende definitie van ontregeld gedrag. De meest geciteerde is de definitie van Emerson:

*“Gedrag dat binnen een bepaalde cultuur als afwijkend wordt beschouwd en zo intens, vaak of lang wordt gesteld dat het de fysieke veiligheid van de persoon zelf of van anderen ernstig in gevaar brengt of de toegang van de persoon tot gewone gemeenschapsvoorzieningen ernstig inperkt.”* (Emerson & Einfeld, 2011, p. 4, eigen vertaling)

Zo'n definitie wekt de indruk dat het mogelijk is om objectief te 'meten' of iets ontregeld gedrag is of niet. Dat is een illusie. Ontregeld gedrag is een subjectief en normatief begrip (Van der Ploeg, 2007): het is subjectief omdat wat één ouder, leerkracht of begeleider als problematisch ervaart, een ander niet stoort. En het is normatief omdat het een vergelijking vergt met de heersende normen en geldende regels binnen een bepaalde omgeving. Van die normen weten we dat ze verschuiven doorheen de tijd en verschillen van (sub)cultuur tot (sub)cultuur (Emerson & Einfeld, 2011). Of iets ontregeld gedrag is of niet, is dus geen objectief meetbaar fenomeen maar het resultaat van een beoordelingsproces.

Er is nog een ander probleem met de definitie van Emerson: gedrag dat leidt tot uitsluiting van het gebruik van gewone gemeenschapsvoorzieningen wordt ook als ontregeld gedrag beschouwd. Dat is gevaarlijk omdat op die manier de verdraagzaamheid van de samenleving bepaalt of iets al dan niet als ontregeld gedrag wordt bestempeld. Het risico bestaat dan dat ik elk gedrag dat mij irriteert, ontregeld gedrag ga noemen. Wat we kunnen verdragen is echter van heel wat factoren afhankelijk die niets met het gedrag zelf te maken hebben (Turpyn, 2017): hoe moe of gestresseerd ben ik, welke waarden vind ik belangrijk (bv. beleefdheid), hoe interpreteer ik het gedrag in kwestie (bv. als onwil in plaats van onvermogen), welke band heb ik met het kind, waar stelt het kind het gedrag (bv. in het openbaar of binnenskamers), enz. ... .

### 1.1.2 Criteria voor ontregeld gedrag

Het uitgangspunt is dat mensen met autisme soms **ongewoon gedrag** stellen. Dat hoeft niet te verwonderen: mensen met autisme denken anders en nemen anders waar. Wie de werkelijkheid anders beleeft, zal er soms ook anders op reageren. Gedrag zoals hoge dolfijn geluiden maken, met de handen fladderen, blijven vertellen over de uitslagen van het voorbije rallyseizoen, lijsten aanleggen met de minimum- en maximumtemperatuur van elke dag of telkens opnieuw dezelfde dvd bekijken, wekt verwondering.

Niet elk ongewoon gedrag is echter een probleem. Of een persoon zich al dan niet 'normaal' gedraagt – dat wil zeggen zich aanpast aan de geldende norm en dat is hoe de meerderheid van de bevolking zich gedraagt – kan niet het criterium voor ontregeld gedrag zijn (Serruys, 2005). Normalisatie kan niet het doel van de behandeling zijn: het kan anderen ergeren of beschaamd maken dat een persoon zich 'abnormaal' gedraagt,

maar zolang dit hen of de persoon zelf niet schaadt, is dit geen onregelgedrag. Het is dan hoogstens het probleem van de samenleving die onvoldoende tolerant is voor 'minderheidsgedrag' (Serruys, 2005).

Ingrijpen is pas nodig wanneer dit ongewone gedrag ook problemen veroorzaakt: enkel dan spreken we over **ontregelgedrag**. Twee criteria geven hierbij de doorslag:

- 1) Is het gedrag schadelijk? Het kan daarbij gaan om schade voor de persoon zelf (bv. zelfverwonding) of voor de omgeving (bv. voortdurend bepalen wat broer moet spelen). Die schade hoeft niet fysiek te zijn (bv. een bijtewonde): psychische schade zoals leven onder voortdurende angst voor een woede-uitbarsting kan evenveel of zelfs meer negatieve gevolgen hebben dan fysieke schade.
- 2) Belemmert het gedrag het leer- of ontwikkelingsproces van de persoon? In je vrije tijd volledig in beslag genomen worden door een bepaald onderwerp (bv. klimaatopwarming) is op zich niet problematisch maar wordt het wel als dit zich doorzet tijdens de lessen en jou daardoor belet om andere informatie op te nemen.

De behandeling richt zich dus enkel op gedragingen die schadelijk zijn of de ontwikkeling belemmeren. Dat lijkt terminologische haarkloverij maar is het niet. Decennialang werd er eerst vanuit het normalisatieprincipe en nadien vanuit het integratieprincipe naar gestreefd om gedrag van personen met autisme zo bij te schaven dat de persoon binnen de gewone samenleving past. Het standpunt in dit opleidingsonderdeel is echter dat gedrag dat door de omgeving of samenleving als vreemd wordt beschouwd en daardoor de **integratie in de gewone samenleving bemoeilijkt**, maar schadelijk noch ontwikkelingsbelemmerend is, niet veranderd maar geaccepteerd moet worden. Fladderen bij opwinding, op de trein hardop in zichzelf praten, te dicht bij een gesprekspartner gaan staan en verrassend veel andere gedragingen van mensen met autisme blijken bij grondige analyse in deze categorie te vallen. Dit zouden geen zorgen voor de ouders of de persoon met autisme mogen zijn maar enkel uitdagingen voor de samenleving.

Hier past enige realiteitszin: de huidige samenleving is weinig tolerant voor afwijkend gedrag, ook wanneer dit haar geen enkele schade berokkent. Vooral wanneer de persoon uiterlijk geen zichtbare tekenen van een beperking vertoont – zoals bij vele mensen met autisme het geval is – wordt gedrag dat van de norm afwijkt, niet aanvaard (Emerson & Einfeld, 2011). In de praktijk wordt de begeleider dan ook gedwongen om rekening te houden met wat in een bepaalde omgeving al dan niet wordt geaccepteerd. Dat mag ons echter niet beletten om te blijven pleiten voor tolerantie voor ongewoon maar onschadelijk gedrag. We vragen aan kwetsbare kinderen om gedrag dat schadelijk of belemmerend is te veranderen. Dan moeten we aan onszelf (de maatschappij) durven vragen om gedrag dat niet schadelijk of belemmerend maar enkel vervelend is, te accepteren.

Hierbij hoort nog een verdere inperking: als het storende gedrag enkel het gevolg is van het nog niet beheersen van een vaardigheid, spreken we niet over onregelgedrag maar over een **vertraagde ontwikkeling**. Die levert uiteraard ook problemen op: niet zindelijk zijn of niet kunnen spreken is zowel voor de persoon zelf als voor de omgeving erg hinderlijk. De onderliggende dynamiek is echter anders dan bij onregelgedrag: de problemen zijn het gevolg van het ontbreken van een vaardigheid en geen reactie op onverwerkbaar stress, zoals bij onregelgedrag het geval is. De aanpak

hiervan bestaat dan ook uit het op gang brengen van de ontwikkeling of het aanleren van de ontbrekende vaardigheden. Er is een uitgebreide literatuur voorhanden met aangepaste onderwijstechnieken en hulpmiddelen die het aanleren van vaardigheden aan mensen met autisme vergemakkelijken.

## **1.2 Uitingsvorm**

Hoe ziet ontregeld gedrag er uit bij mensen met autisme: welke vormen neemt het aan? En bestaat er ontregeld gedrag dat 'typisch autistisch' is of kunnen al die gedragingen ook bij mensen zonder autisme voorkomen?

### **1.2.1 Typisch autistisch ontregeld gedrag?**

Er zijn geen ontregelde gedragingen die specifiek voor autisme zijn: alle storende gedragingen die mensen met autisme kunnen stellen, komen ook voor bij andere mensen en vice versa.

Ten onrechte wordt soms aangenomen dat allerlei repetitief gedrag zoals fladderen, rond de eigen as draaien of hoofdbonken typisch voor autisme is. Dat is niet zo: normaal ontwikkelende tweejarigen stellen heel wat repetitief gedrag zoals speeltjes in rijen opstellen, rond de eigen as draaien, gefascineerd zijn door voorwerpen zoals treinen of verkeersborden en speeltjes telkens opnieuw ronddraaien, betasten of bekloppen (Leekam et al., 2007). Ook bij drie- en vierjarigen blijven repetitieve gedragingen en zogenaamd 'just right'-gedrag – voorwerpen herschikken of gedrag herhalen tot het 'juist' aanvoelt – schering en inslag (Evans et al., 1997). Ook mensen met een verstandelijke beperking (zonder autisme) stellen geregeld repetitief gedrag en des te meer naarmate hun ontwikkelingsleeftijd lager is (Carcani-Rathwell, Rabe-Hasketh & Santosh, 2006).

Er bestaat dus geen typisch autistisch ontregeld gedrag: qua uiterlijke verschijningsvorm ziet ontregeld gedrag er bij mensen met en zonder autisme hetzelfde uit. Wat wèl specifiek voor autisme is, is de dynamiek die aan de basis van het ontregelde gedrag ligt. Daaraan wordt in hoofdstuk 3 dan ook uitgebreid aandacht besteed.

### **1.2.2 Gedragsproblemen en emotionele problemen**

In tabel 2 worden de ontregelde gedragingen opgesomd die het vaakst voorkomen bij mensen met autisme. Bij ontregeld gedrag wordt vaak in eerste instantie gedacht aan direct observeerbare gedragingen zoals protest, zelfbepalend gedrag, fysieke agressie, zelfverwonding, schelden, dreigen, materialen vernielen, doordrammen, gillen of extreem druk gedrag. Die externaliserende ontregelde gedragingen of *gedragsproblemen* springen immers in het oog.



Even belangrijk zijn echter de negatieve gewaarwordingen, gevoelens of gedachten (internaliserend onregelgedrag of *emotionele problemen*) die soms pas na langere tijd zichtbaar worden in het gedrag van de persoon: het gaat dan om angstklachten, stemmingsproblemen, overspannenheid, overprikkeling of mentale perseveratie<sup>2</sup>.

<b>gedragsproblemen (externaliserend)</b>	<b>emotionele problemen (internaliserend)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ protest (woedebui of paniek) bij een opdracht of verandering</li> <li>▪ zelfbepalend gedrag</li> <li>▪ zelfverwonding, verbale of fysieke agressie, destructie van materialen</li> <li>▪ verbale (drammen, gillen) of motorische drukte</li> <li>▪ eetproblemen, slaapproblemen, onzindelijkheid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ angstklachten</li> <li>▪ stemmingsproblemen</li> <li>▪ overspannenheid en overprikkeling (vaak met lichamelijke klachten)</li> <li>▪ mentale perseveratie</li> </ul>

**Tabel 2:** Vaak voorkomende onregelde gedragingen bij mensen met autisme.

Die emotionele problemen zijn vaak al langdurig aanwezig vooraleer ze door de buitenwereld worden opgemerkt en hebben mede daardoor een slechtere prognose dan gedragsproblemen. Vele leerkrachten zullen het niet met mij eens zijn, maar het grote voordeel van een kind met autisme dat zijn boek naar het hoofd van de leerkracht gooit, is dat het op die manier meteen duidelijk maakt dat er een probleem is. Omdat vele mensen met autisme moeilijk kunnen verwoorden wat er in hen omgaat en ook hun lichaamstaal moeilijk 'leesbaar' is, kunnen emotionele problemen daarentegen jarenlang onopgemerkt blijven. De oorzaak van die problemen (bv. overprikkeling, pesterijen, gebrek aan voorspelbaarheid) kan daardoor langdurig ongehinderd op het psychisme van de persoon inwerken.

Het onderscheid tussen emotionele en gedragsproblemen is relatief: bij de meeste gedragsproblemen is er immers onderliggend ook sprake van een emotioneel probleem (bv. slaan vanuit paniek) en als emotionele problemen lang aanhouden leiden ze meestal ook tot gedragsproblemen (bv. depressie leidt tot prikkelbare reacties).

---

<sup>2</sup> Bij mentale perseveratie blijft de persoon met autisme één gedachte of redenering in zijn of haar hoofd steeds opnieuw herhalen zonder daar iets aan toe te voegen of die af te kunnen ronden. Vaak is de aanleiding een uitspraak of reactie van een belangrijke andere waarvan de betekenis of bedoeling hen niet helemaal duidelijk is: "*Waarom keek Lise vandaag zo raar naar mij? Zou ze boos op mij zijn?*". Mentale perseveratie kan beschouwd worden als een extreme vorm van piekeren. Aan de basis hiervan ligt vermoedelijk een deficit in de executieve functie strategieverandering of schakelvaardigheid: zoals die in het handelen van mensen met autisme tot uiting kan komen onder de vorm van repetitief gedrag, uit die zich in hun denken als mentale perseveratie.

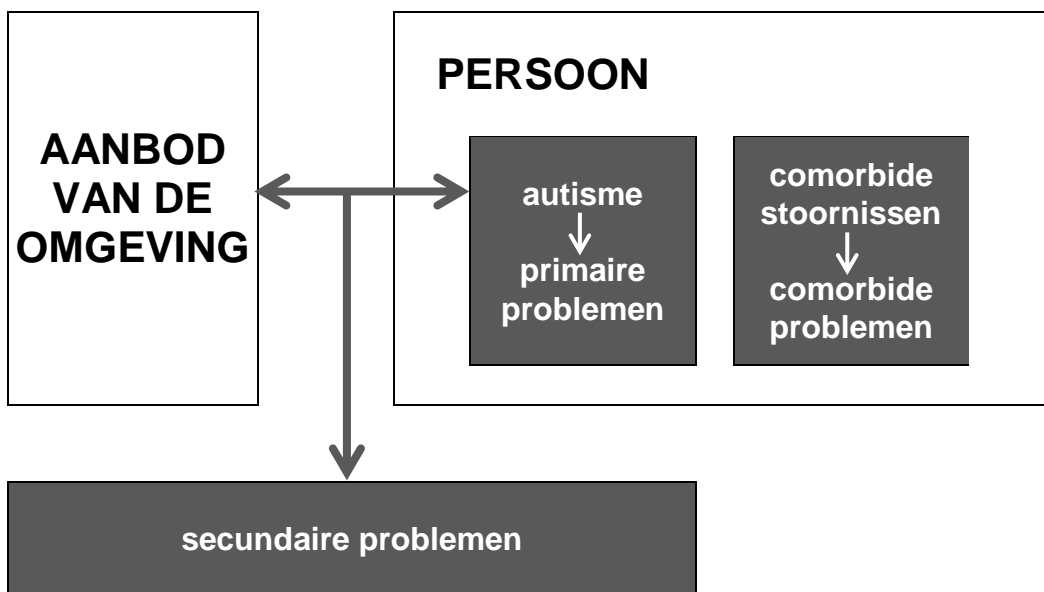
## 1.3 Aard

Interessanter dan een indeling naar uitingvorm is een indeling naar de aard van het ontregelde gedrag. De centrale vraag daarbij is wat het verband is tussen het ontregelde gedrag dat de persoon toont en zijn of haar autisme.

### 1.3.1 Primair, secundair en comorbide ontregeld gedrag

In zijn klassiek geworden artikel *The treatment of autistic children* uit 1985 introduceerde Michael Rutter het onderscheid tussen specifiek en non-specifiek ontregeld gedrag: specifieke problemen – zoals een verstoorde ontwikkeling op de autistische kerndomeinen en een stereotiep en beperkt gedrags- en interesserepertoire – maken deel uit van de kern en de diagnostische criteria van autisme en zijn daardoor per definitie steeds aanwezig. Non-specifieke ontregelde gedragingen zoals driftbuien, zelfverwonding of angsten zijn daarentegen niet noodzakelijk aanwezig.

Dijkxhoorn (2007) werkte die indeling verder uit door het non-specifieke ontregelde gedrag op te splitsen in secundair en comorbide ontregeld gedrag. Om een en ander te verduidelijken wordt uitgegaan van een vereenvoudigde voorstelling van de problematiek van een persoon met autisme (zie figuur 1).



**Figuur 1:** Vereenvoudigd model van de problematiek van een persoon met autisme.

De moeilijkheden die mensen met autisme ervaren, kunnen op drie plaatsen in dit model worden gesitueerd:

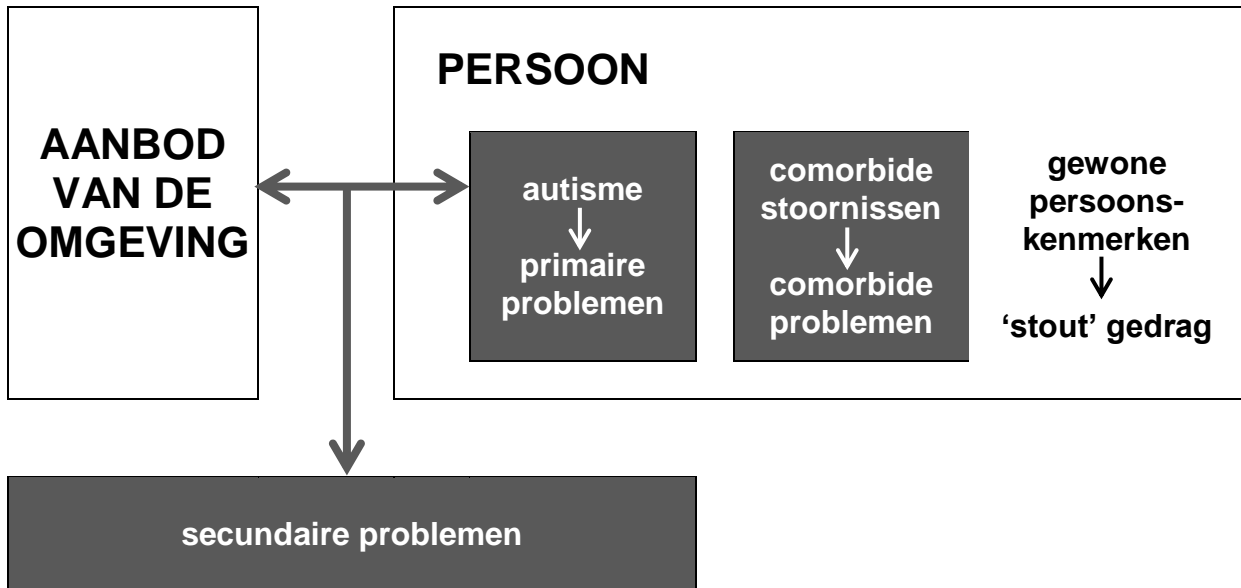
1. Een aantal moeilijkheden komt rechtstreeks voort uit de verstoorde prikkel- of informatieverwerking die eigen is aan autisme. Dit wordt primair ontregeld gedrag genoemd. Het gaat dan in feite om kernsymptomen van autisme die steeds aanwezig zijn (Vertommen & Peeters, 2006). Voorbeelden hiervan zijn de rigiditeit,

de prikkelgevoeligheid en het gebrek aan sociaal-communicatieve wederkerigheid van mensen met autisme.

2. Daarnaast gaat autisme bijna steeds samen met één of verschillende comorbide stoornissen, die een eigen en van autisme onderscheiden oorzaak hebben. Zo heeft naar schatting 30% van de mensen met autisme een verstandelijke beperking (Baio et al., 2018). Ook andere ontwikkelingsstoornissen zoals ADHD, ticstoornissen, specifieke leerstoornissen, taal- en motorische ontwikkelingsstoornissen komen frequent voor bij mensen met autisme (Gillaerts & Steyaert, 2009). De absolute uitschieter in deze groep is ADHD: dat wordt vastgesteld bij meer dan 25% van alle mensen met autisme (Simonoff et al., 2008). Ten slotte is er een hoge psychiatrische comorbiditeit: circa 40% van de mensen met autisme heeft bijvoorbeeld ook een angststoornis en meer dan 25% een stoornis met oppositioneel-uitdagend gedrag (Simonoff et al., 2008). De problemen die voortvloeien uit die comorbide stoornissen worden comorbide ontregeld gedrag genoemd (Dijkxhoorn, 2007).
3. Ten slotte kunnen er nog heel wat secundaire problemen optreden (Peeters & Vertommen, 2007). Dit secundaire ontregelde gedrag vloeit niet rechtstreeks voort uit een autistisch basisdeficit, maar is veeleer een gevolg van een omgevingsaanbod dat onvoldoende bij de noden van de persoon met autisme aansluit. Dit kan op verschillende manieren tot ontregeld gedrag leiden: de slechte afstemming kan het stressniveau van de persoon met autisme dermate verhogen dat ontregeld gedrag onvermijdelijk is (bv. inslaapproblemen door overprikkeling doorheen de dag). Instructies die onvoldoende aansluiten bij de andere leerstijl van mensen met autisme kan er ook toe leiden dat ze verkeerde verbanden leren (bv. dat inslapen enkel mogelijk is als mama naast mij ligt). Slaap- en eetproblemen, allerhande angsten, agressie en zelfverwonding vallen vaak in de categorie secundair ontregeld gedrag. De benaming secundair betekent geenszins minder belangrijk: niet zelden veroorzaken de zogenaamde secundaire problemen meer hinder voor de persoon en zijn of haar omgeving dan de primaire problemen.

In feite bestaat er nog een vierde categorie van ontregelde gedragingen die zo vanzelfsprekend is dat autismehulpverleners haar soms uit het oog verliezen: kinderen met autisme kunnen ook gewoon stout zijn. Dat betekent dat ze weten wat ze moeten doen en dit ook kunnen maar er toch voor kiezen om dit niet te doen. Daarin verschillen ze niet van andere kinderen. Dat ontregelde gedrag heeft dan niets te maken met de aanwezige beperkingen: het gaat om de gewone ongehoorzaamheid die in de ontwikkeling – zeker op peuterleeftijd en in de puberteit – een normaal verschijnsel is (zie figuur 2).

Enige voorzichtigheid is hier op zijn plaats: als een normaal ontwikkelend kind een leeftijdsadequate regel overtreedt (bv. een puber steelt iemands gsm of een lagere schoolkind spuwt in het gezicht van een ander kind) gaan ouders er meestal terecht van uit dat het kind 'gewoon stout' is en reageren ze door te straffen. Bij een kind met autisme is het verstandig om je eerst af te vragen of het kind wel echt begrijpt wat er van hem of haar wordt verwacht en of het dit ook kan en aankan, vooraleer te concluderen dat het dit gewoon niet wil. Alleen als aan al die voorwaarden is voldaan, wordt de aanpak hetzelfde als bij een ander kind dat ongehoorzaam is.



**Figuur 2:** Aangepast model van de problematiek van een persoon met autisme.

### 1.3.2 Belang

Wanneer een persoon met autisme ontregeld gedrag stelt, is het een zinvolle oefening om dit in één van de bovenstaande categorieën te situeren: gaat het om primair, secundair of comorbide ontregeld gedrag of is de persoon 'gewoon stout'? Dit dwingt de hulpverlener om nauwkeurig te analyseren wat precies aan de basis van het geobserveerde ontregelde gedrag ligt.

Als voorbeeld gebruiken we niet opletten in de klas. In welke categorie past dit ontregelde gedrag?

- Een eerste mogelijkheid is dat het kind niet oplet vanuit een gebrek aan gedeelde aandacht voor datgene wat de leerkracht onder de aandacht wil brengen. Dan gaat het om een *primair* ontregeld gedrag, dat rechtstreeks gerelateerd is aan een autistisch basisdeficit (met name: gebrek aan gedeelde aandacht).
- Het is ook mogelijk dat het kind niet meer kan opletten omdat zijn of haar weekprogramma overprikkelend is. In dat geval is er sprake van *secundair* ontregeld gedrag ten gevolge van een slecht op de noden van het kind met autisme afgestemde omgeving.
- De derde mogelijkheid is dat het niet opletten het gevolg is van comorbide ADHD en dus als *comorbide* ontregeld gedrag moet worden beschouwd.
- En tenslotte is het mogelijk dat het kind niet oplet omdat het daar eenvoudigweg geen zin in heeft zonder dat dit iets met een stoornis te maken heeft.

Voor ouders, leerkrachten en begeleiders kan zo'n analyse verhelderend zijn: die helpt hen beter te begrijpen waar het ontregelde gedrag in kwestie vandaan komt. Bovendien heeft de bovenstaande indeling ook prognostische en therapeutische waarde: ze zegt iets over welke behandelinterventie aangewezen is en welke behandeluitkomst haalbaar of te verwachten is. Als een persoon met autisme zich

bijvoorbeeld in zichzelf gekeerd gedraagt, maakt het voor de behandeling een wezenlijk verschil of dit enkel een uiting van zijn of haar autisme is (primair ontregeld gedrag) of een symptoom van een comorbide depressie (Dijkxhoorn, 2007). Afhankelijk van de aard van het ontregelde gedrag heeft de aanpak een ander doel en een andere klemtoon (Tsai, 1996)(zie tabel 3).

	doel	klemtoon
<b>primair ontregeld gedrag</b>	problemen voorkomen	omgeving aanpassen en compenserende vaardigheden aanleren
<b>secundair ontregeld gedrag</b>	afleren	(aangepaste) gedragsmatige en educatieve interventies
<b>comorbide ontregeld gedrag</b>	behandelen	aparte psychiatrische behandeling (al dan niet medicamenteus)

**Tabel 3:** Doelstelling en klemtoon van de aanpak voor drie categorieën van ontregeld gedrag.

- Primaire problemen zijn eigen aan de autistische informatieverwerking en kunnen dus niet worden weggenomen (Dijkxhoorn, 2007). Doel van de behandeling wordt dan problemen voorkomen door omgevingsaanpassingen en het aanleren van compenserende vaardigheden: zo kan zintuiglijke hypergevoeligheid niet worden weggenomen maar kan overprikkeling wel worden voorkomen door de omgeving prikkelarm te houden en de persoon te leren om bij drukte zijn of haar kamer op te zoeken.
- Secundaire problemen zijn verkeerd geleerde verbanden (omdat het onderwijs- en opvoedingsaanbod onvoldoende is afgestemd op de leerstijl van de persoon met autisme) en kunnen – althans in principe – ook weer worden afgeleerd. Op dit domein is de ruimte voor verbetering veel groter dan op het domein van de primaire problemen (Rutter, 1985). Centraal staan dan een aangepaste opvoeding en onderwijs en gedragsmodificerende technieken: zo kan aan een kind met autisme door stapsgewijze en visueel ondersteunde oefening geleerd worden dat de aanwezigheid van mama niet noodzakelijk is om in te slapen.
- Comorbide problemen worden veroorzaakt door een comorbide stoornis. Het komt er dan ook op aan om die comorbide stoornis te behandelen volgens de geldende kinderpsychiatrische protocollen (Dijkxhoorn, 2007): ontregeld gedrag dat voortvloeit uit de impulsiviteit en afleidbaarheid van een kind met autisme en ADHD kan bijvoorbeeld behandeld worden met methylfenidaat.

### **1.3.3 Nuancering**

Jammer genoeg is de klinische werkelijkheid weerbarstig en laat die zich niet zo makkelijk in onze theoretische kaders persen. In de praktijk stoot de clinicus bij het bepalen van de aard van ontregeld gedrag op enkele fundamentele moeilijkheden.

Ten eerste is de opvatting dat autisme op zich tot onregelmatig gedrag leidt te kort door de bocht: zoals verderop uitvoerig zal worden toegelicht is het immers niet het anders waarnemen en denken van mensen met autisme dat tot onregelmatig gedrag leidt maar wel het gebrek aan afstemming van de omgeving daarop. Dit maakt het onderscheid tussen primair en secundair onregelmatig gedrag enigszins willekeurig: bij beide speelt het gebrek aan afstemming met de omgeving immers een cruciale rol.

Ten tweede is het onderscheid tussen secundair en comorbide onregelmatig gedrag arbitrair. In theorie is het onderscheid duidelijk: autisme speelt een belangrijke rol in het ontstaan van secundair onregelmatig gedrag maar niet in het ontstaan van comorbide onregelmatig gedrag. Als een secundair onregelmatig gedrag (bv. stemmingsproblemen) echter langdurig onbehandeld aanwezig blijft, is de kans groot dat het in ernst toeneemt en vroeg of laat gaat voldoen aan de diagnostische criteria van een comorbide stoornis (bv. depressie). Op dat moment zou dat gedrag dan verhuizen van de categorie secundair onregelmatig gedrag naar de categorie comorbide onregelmatig gedrag, terwijl het toch onwaarschijnlijk lijkt dat dit gedrag plots kwalitatief van aard is veranderd.

En ten derde is er bij ernstig en hardnekkig onregelmatig gedrag bijna altijd sprake van een combinatie van en interactie tussen verschillende (primaire, secundaire en comorbide) factoren: zoals verderop wordt uitgelegd, is de zoektocht naar 'de' oorzaak dan ook misleidend.

De indeling van onregelmatig gedrag naar aard is dus vooral een nuttig hulpmiddel dat aanzet tot een zorgvuldige analyse van de oorzaken van een onregelmatig gedrag, maar wordt bij het opstellen van een behandelingsplan best niet te strikt gehanteerd. Gelukkig hoeven ouders, leerkrachten en begeleiders zich weinig aan te trekken van de bovengenoemde conceptuele problemen. In de dagelijkse praktijk is immers niet zozeer het onderscheid tussen primaire, secundaire en comorbide problemen van belang, maar vooral de onderlinge verbanden ertussen: hoe kan vanuit een gebrek aan 'goodness of fit' tussen de noden van een persoon met autisme en het aanbod van de omgeving een secundair probleem ontstaan en hoe groeit dit uit tot een comorbide stoornis?

## 1.4 Verloop

Onregelmatig gedrag bij mensen met autisme gaat meestal niet vanzelf over: ze groeien er zelden zomaar uit. Zonder interventie verhardt onregelmatig gedrag vaak tot een hardnekkig gedragspatroon (Hutchins & Prelock, 2014). In de autismehulpverlening is een afwachtende houding tegenover onregelmatig gedrag dan ook zelden aangewezen.

In de praktijk bestaat de indruk dat mensen met autisme net als andere mensen tijdens twee ontwikkelingsfasen meer (of moeilijker hanteerbaar) onregelmatig gedrag stellen, namelijk in de kleutertijd en in de puberteit. Niet toevallig zijn dit allebei periodes waarin de autonomiebehoefte van het kind voorloopt op zijn of haar competentie.

Van kleuters wordt meer zelfstandigheid verwacht dan van peuters, maar zij beschikken nog niet over de logische denkvaardigheden van lagere schoolkinderen. Hierdoor reageren zij vaker impulsief en emotioneel. Ook vele ouders van kinderen met autisme beleven de kleuterperiode als een moeilijke periode: de rigiditeit, woedebuien en het gebrek aan stuurbaarheid pieken in die periode (Gillberg & Coleman, 2000). Kleuters met autisme missen daarenboven vaak nog elke vorm van theory of mind en zijn daardoor exclusief gericht op het bevredigen van hun eigen verlangens zonder enig oog voor de impact hiervan op anderen.

In verschillende studies wordt bij een aantal kinderen met autisme een toename van gedragsproblemen in de adolescentie beschreven (Howlin, 2005a). Van pubers wordt nu ook buiten de vertrouwde klas en het gezin een grotere zelfstandigheid verwacht, maar hun remmen (executieve functies) zijn nog niet volledig ontwikkeld zoals bij volwassenen wel het geval is. Bovendien worden gedragingen die op kinderleeftijd nog door de vingers worden gezien, ofwel in de puberteit niet langer geaccepteerd ofwel door de toegenomen kracht van het kind moeilijker hanteerbaar. Hormonale veranderingen kunnen sommige pubers met autisme nog meer uit hun evenwicht halen. Ten slotte ontwikkelt naar schatting 10 à 15% van de kinderen met autisme na de leeftijd van 10 jaar nog epilepsie (Bolton et al., 2011), wat tot ontregeling kan leiden. Toch is de angst van vele ouders en begeleiders voor de puberteit van het kind met autisme vaak onterecht. Het globale beeld in de adolescentie is er immers één van vooruitgang waarbij kinderen met het opgroeien hun ontregelde gedrag steeds beter onder controle krijgen (Howlin, 2005a; Seltzer, Shattuck, Abbeduto & Greenberg, 2004). Als de prikkelbaarheid, de onrust en het verzet toenemen, dan is dat bijna altijd tijdelijk. Enkel bij de kleine groep met autisme en een ernstige verstandelijke beperking die tijdens de puberteit epilepsie ontwikkelt, kan er een blijvende achteruitgang in het functioneren optreden (Gillberg & Steffenburg, 1987).

# Hoofdstuk 2

## Visie op ontregeld gedrag

voorbeelden: zie Prizant, 2016, pp. 9-34

theoretische achtergrond: zie Serruys, 2005, pp. 17-31

Er bestaan verschillende visies op ontregeld gedrag. Die visies zijn belangrijk omdat ze de manier waarop we omgaan met ontregeld gedrag sterk beïnvloeden (Prizant, 2016): wie bijvoorbeeld ontregeld gedrag ziet als het resultaat van een verkeerd leerproces zal vooral inzetten op het afleren van dat gedrag, terwijl hulpverleners die ontregeld gedrag opvatten als een signaal van overvraging of overprikkeling in de eerste plaats zullen proberen om de leef- en leeromgeving van de persoon beter op zijn of haar noden en gevoeligheden af te stemmen.

Het houdt geen steek om te discussiëren over welke visie op ontregeld gedrag correct is. Een visie is immers niet meer dan een manier om te kijken naar ontregeld gedrag. De vraag of die manier van kijken correct of incorrect is, is onbeantwoordbaar. De enige zinvolle vraag die hierover kan worden gesteld is: is die visie helpend of niet? De visie die in dit hoofdstuk wordt geschetst, berust dan ook niet op sluitende wetenschappelijke evidentie maar op pragmatische argumenten: het is mijn ervaring dat op deze manier kijken naar ontregeld gedrag in de klinische praktijk de meest bruikbare kapstokken voor de begeleiding oplevert.

### 2.1 Uitgangspunt: ontregeld gedrag is zinvol

Waarom herhaalt een kind steeds dezelfde zin? Omdat het autistisch is. En hoe weet je dat het autisme heeft? Omdat het steeds dezelfde zin blijft herhalen. Niet enkel is dit een cirkelredenering, het steunt ook op een verkeerde basisveronderstelling over ontregeld gedrag: dat dit betekenisloos gedrag is, een zinloze uitwas van het autistische brein (Prizant, 2016).

Dat klopt niet. Ontregeld gedrag van mensen met autisme is zinvol en kan dus begrepen worden (Prizant, 2016). Als mensen met autisme ontregeld gedrag stellen, dan hebben ze daar goede redenen voor: het is een poging om zich staande te houden in een situatie die overweldigend en beangstigend voelt (Prizant, 2016). Het probleem is dat wij – omdat we die situatie anders ervaren en interpreteren – hun ‘goede redenen’ vaak niet meteen snappen.

In de inleiding werd betoogd dat niet de persoon maar het gedrag het probleem is. Hier ga ik een stap verder. Ontregeld gedrag *is* niet het probleem: het *wijst* op een probleem (betekenis) en is terzelfdertijd een poging om dit probleem *op te lossen* (functie). Dit is geen woordspelletje. Ontregeld gedrag opvatten als zinvol gedrag heeft belangrijke consequenties voor de aanpak. Het betekent dat het niet volstaat om ontregeld gedrag



zo snel mogelijk te stoppen, maar dat we ons moeten afvragen waarom de persoon dit gedrag stelt (Prizant, 2016).

## 2.2 Betekenis: ontregeld gedrag als stressventiel

Vaak wordt binnen ontregeld gedrag het onderscheid gemaakt tussen instrumenteel gedrag, dat gericht is op het verkrijgen van een bepaald doel (bv. aandacht of ontsnappen uit de situatie) en reactief gedrag, dat beschouwd wordt als een basale reactie op een overprikkelende of overvragende situatie (Kraijer, 2004). In deze cursus wordt er echter van uitgegaan dat ontregeld gedrag altijd reactief is. Het komt niet uit de lucht vallen: het is een reactie op iets anders. Het optreden van ontregeld gedrag is dan ook niet het probleem (Prizant & Laurent, 2011a): het wijst op een probleem.

***ontregeld gedrag is niet het probleem  
maar wijst op een probleem***

In die zin heeft ontregeld gedrag steeds betekenis: het verwijst immers naar iets anders. Dat 'iets anders' kan veel verschillende vormen aannemen maar steeds gaat het om stress die de verwerkingsmogelijkheden van de persoon overstijgt (Elvén, 2013). Ontregeld gedrag kan dan ook worden opgevat als een stressventiel: als de druk te hoog wordt, ontsnapt die onder de vorm van ontregeld gedrag.

Het opvatten van ontregeld gedrag als een stressventiel leidt tot een fundamentele verschuiving van het doel van het behandeling: niet het ontregeld gedrag moet worden aangepakt maar het probleem dat eraan ten grondslag ligt.

## 2.3 Functie: ontregeld gedrag als oplossingsstrategie

Ontregeld gedrag helpt. Daarom blijven personen met autisme het ontregelde gedrag ook stellen: omdat het hen iets oplevert. Dit wordt instrumenteel ontregeld gedrag genoemd (Kraijer, 2004). De benaming is misleidend: alsof de persoon met autisme bewust ontregeld gedrag stelt om zijn of haar doel te bereiken. Dat is slechts zelden het geval: veelal wordt de persoon zelf niet minder door het ontregelde gedrag overvallen dan de omgeving. De opvatting dat mensen met autisme hun ontregeld gedrag gebruiken als middel om iets te bereiken, is niet helpend: die overschat de mate van planning en zelfbeheersing van ontregelde personen met autisme. Die zienswijze leidt vaak ook tot een straffende benadering die enkel gericht is op het verbinden van nadelige gevolgen aan het stellen van ontregeld gedrag zonder oog voor de fundamentele vraag welke omgevingsaanpassingen of hulp de persoon nodig heeft om dit ontregelde gedrag te kunnen beheersen.

Daarom is het verstandiger om ontregeld gedrag te beschouwen als een oplossingspoging van de persoon met autisme. Natuurlijk geen succesvolle oplossingspoging, anders zou er van ontregeld gedrag geen sprake zijn: het gaat per

definitie ofwel om een mislukte oplossingspoging (die de onverwerkbare stress onvoldoende verhelpt) ofwel om een oplossing met te schadelijke neveneffecten voor de persoon zelf of voor de omgeving. De kern is echter dat ontregeld gedrag niet het probleem is maar een poging om dit probleem op te lossen. Serruys (2005) noemt dit copinggedrag.

**ontregeld gedrag is niet het probleem  
maar een poging om dit op te lossen**

Ontregeld gedrag helpt mensen met autisme op verschillende manieren om hun stressniveau en emoties te reguleren (Prizant, 2016). Verderop wordt dit inzicht systematisch verder uitgewerkt (zie punt 3.4.2). Hier wordt volstaan met enkele voorbeelden die voor zich spreken:

- zichzelf gillend op de grond gooien en wild met armen en benen om zich heen slaan helpt om opgekropte spanning te ontladen,
- werkblaadjes aan flarden scheuren zorgt ervoor dat het kind uit de klas wordt gezet en zo aan een te moeilijke situatie kan ontsnappen,
- dwingend bepalen wat broer moet doen schept voorspelbaarheid,
- weigeren om een feestzaal te betreden kan een persoon beschermen tegen overprikkeling
- en zus aan haar haren trekken levert het kind niet enkel instant aandacht op maar ook de nabijheid van steunfiguren.

Ontregeld gedrag opvatten als functioneel gedrag heeft belangrijke implicaties voor de behandeling: het houdt in dat ontregeld gedrag niet moet worden weggenomen maar effectiever en/of aanvaardbaarder moet worden gemaakt. Het belangrijkste gevolg van deze visie is dat wie ontregeld gedrag onmogelijk maakt aan de persoon altijd ook een meer aanvaardbare strategie moet aanreiken die net zo goed werkt om de te hoge stress te hanteren (Elvén, 2013). Anders ontnem je een persoon die al aan het verdrinken is, zijn reddingsvest zonder hem op een andere manier te helpen om boven water te blijven (Turpyn, 2017).

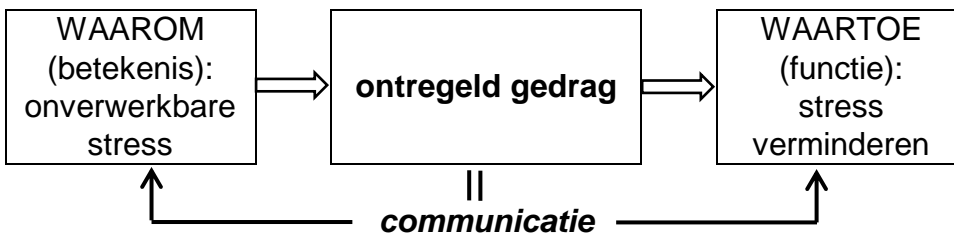
*als Lotte auditief overprikkeld wordt, begint ze alsmaar luider te roepen. Dit helpt haar om de onvoorspelbare geluiden die haar van alle kanten belagen, te overstemmen. Op die manier geraakt ze niet volledig overprikkeld en voorkomt ze dat ze de controle verliest en haar groepsgenoten (die het lawaai voortbrengen) gaat aanvallen. Lottes luide geroep creëert veel onrust in de groep. Haar verbieden om te roepen of dit bestraffen is echter geen optie zolang ze geen andere, minder storende strategie heeft om zich te beschermen tegen auditieve overprikkeling (bv. door een hoofdtelefoon op te zetten). Eerst moet dus aan Lotte worden geleerd om haar hoofdtelefoon te gebruiken als er teveel lawaai is. Dan pas kan gewerkt worden aan het verminderen van het roepen, indien zich dat nog voordoet.*

Ontregeld gedrag vervangen door een adequatere oplossingsstrategie lijkt eenvoudig, maar is het niet. Het ontregelde gedrag heeft immers soms al jarenlang haar

effectiviteit bewezen (Serruys, 2005). Zeker in een stresssituatie laat niemand een oplossing die werkt graag los.

## 2.4 Besluit: ontregeld gedrag is communicatie

Uit het voorgaande volgt dat ontregeld gedrag best wordt opgevat als communicatie (zie figuur 5). Door ontregeld gedrag maakt de persoon met autisme ons immers iets duidelijk (Prizant, 2016): enerzijds geeft de persoon ons een boodschap over zijn of haar stressniveau (betekenis van ontregeld gedrag: zie 2.2) en anderzijds over zijn of haar noden (functie van ontregeld gedrag: zie 2.3).



**Figuur 3:** Ontregeld gedrag is communicatie.

Dat verklaart meteen waarom toenemende communicatiemogelijkheden bij jonge kinderen met autisme vaak leiden tot een afname van ontregeld gedrag (Hutchins & Prelock, 2014): beschikken over een effectiever communicatiemiddel maakt ontregeld gedrag overbodig.

Uiteraard gaat het hierbij niet om intentionele communicatie (Williams & Wright, 2005): geen enkele persoon met autisme besluit om zijn omgeving duidelijk te maken dat er iets schort door ontregeld gedrag te stellen. Veeleer is het zo dat de omgeving uit het overkoken van het potje kan afleiden dat er iets schort. Serruys (2005) noemt dit de signaalfunctie van ontregeld gedrag.

De opvatting dat ontregeld gedrag communicatie is, maakt eens te meer duidelijk dat de eerste opdracht voor een begeleider altijd het ontcijferen van de boodschap van de persoon met autisme is: wat probeert die persoon ons duidelijk te maken? Als de begeleider het signaal dat de persoon geeft niet oppikt (ofwel het niet opmerkt, ofwel het opvat als het probleem zelf in plaats van als een signaal), heeft de persoon geen andere uitweg dan zijn of haar ontregelde gedrag nog te versterken (Serruys, 2005).

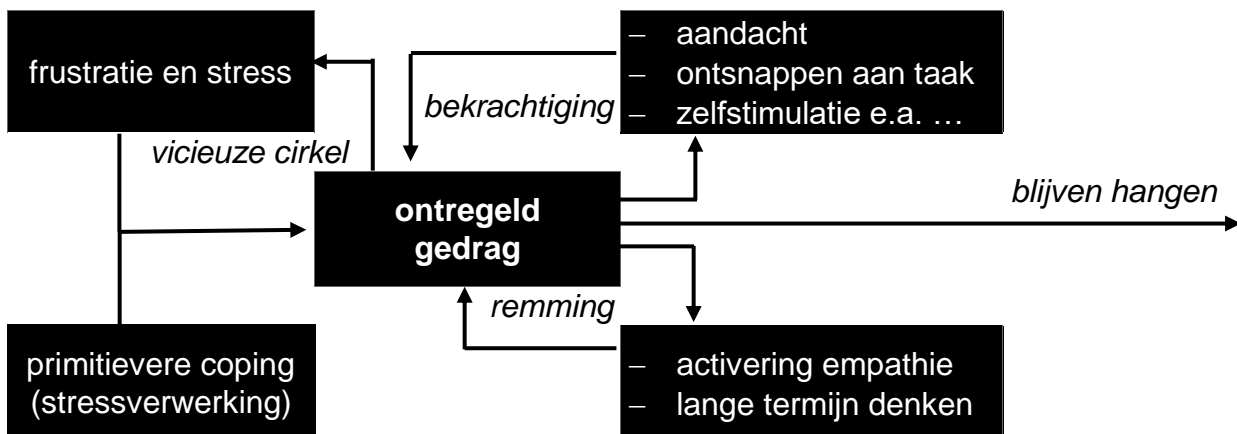
# Hoofdstuk 3

## Werkmodel: oorzaken van ontregeld gedrag

Uit het voorgaande hoofdstuk is duidelijk geworden dat mensen met autisme niet zomaar ontregeld gedrag stellen: ze hebben daar goede redenen voor. Wat zijn dan die redenen?

Hulpverleners hebben vaak een favoriete verklaring voor allerlei vormen van ontregeld gedrag: sommige hulpverleners hebben vooral oog voor de rol van overprikkeling, terwijl anderen overal gevolgen van bijvoorbeeld contextblindheid zien. In werkelijkheid bestaat er niet één oorzaak voor ontregeld gedrag bij mensen met autisme: aan de basis van ontregeld gedrag ligt meestal een complex samenspel van verschillende biologische, psychologische en omgevingsfactoren. Sommige factoren dragen bij tot het ontstaan van het ontregelde gedrag, andere factoren versterken het of houden het in stand. Al die factoren werken niet onafhankelijk van mekaar, maar beïnvloeden mekaar en mekaars effecten.

Dat klinkt ingewikkeld, maar het kluwen is niet onontwarbaar. Het opzet van dit hoofdstuk is om studenten een kader te bieden dat toelaat om de verschillende beïnvloedende factoren vollediger te analyseren. In de onderstaande figuur worden de verschillende veroorzakende, versterkende en in standhoudende factoren overzichtelijk voorgesteld in één werkmodel (zie figuur 4).



**Figuur 4:** Model van de factoren die ontregeld gedrag bij mensen met autisme veroorzaken, versterken of in stand houden.

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens elke factor uit dit werkmodel – en dan vooral de mogelijke invloed van die factor op het ontstaan of voortbestaan van het ontregelde gedrag – besproken.

## 3.1 Stressoren

voorbeelden: zie Elvén, 2013, pp. 35-50

Aan de basis van ontregeld gedrag bij mensen met autisme liggen steeds stress en frustratie. Die stress wordt veroorzaakt door een gebrek aan afstemming tussen de noden van de persoon met autisme en het aanbod van de omgeving. In die zin is de oorzaak van ontregeld gedrag altijd interactioneel: ontregeld gedrag wordt niet veroorzaakt door kenmerken van de persoon (bv. een hoge prikkelgevoeligheid) noch door eigenschappen van de omgeving (bv. een drukke gezinssituatie) maar door het gebrek aan 'fit' tussen beide (een prikkelgevoelige persoon in een drukke gezinssituatie).

Hieronder worden de prikkels, gebeurtenissen en omstandigheden besproken die het stressniveau van een persoon met autisme kunnen doen stijgen tot op een niveau dat door de persoon als onaangenaam wordt ervaren. Belangrijk is dat het zelden één bepaalde prikkel of gebeurtenis is die ontregeld gedrag veroorzaakt: veel vaker is door langdurige inwerking van een slecht afgestemde omgeving het basisstressniveau van de persoon al chronisch verhoogd en is de prikkel of gebeurtenis die aan het ontregelde gedrag voorafgaat niet meer dan de druppel die de emmer doet overlopen (Turpyn, 2017). Stress bouwt geleidelijk aan op. Als het stressniveau het breekpunt van een persoon benadert, kan de kleinste frustratie volstaan om de persoon te laten uitbarsten. Wat er toe doet, is niet welke frustratie de laatste druppel was, maar waardoor de emmer zo sterk gevuld is geraakt (Peeters, 2011).

### 3.1.1 Omgevingsstressoren

Enerzijds worden mensen met autisme geconfronteerd met omgevingsstressoren. Het gaat dan om externe prikkels die onvoldoende zijn afgestemd op de noden, gevoeligheden en beperkingen van de persoon met autisme. Groden et al. (2001) brachten systematisch de belangrijkste omgevingsstressoren in kaart waaraan mensen met autisme worden blootgesteld. Die kunnen in drie groepen worden ingedeeld:

- *Mislukkingen*: Niet slagen in een doel dat je wil bereiken en hiervoor bekritiseerd worden, is voor iedereen een stressor. Mensen met autisme falen echter vaker in belangrijke ontwikkelingstaken zoals een vriendenkring uitbouwen, een diploma behalen of vrije tijd zelfstandig invullen (Vanspranghe & Vermeulen, 2004). Dit geldt vooral voor taken die sociaal inzicht, complex taalbegrip of zelfstandig organisatievermogen vergen. Bovendien worden hun vaardigheden op die domeinen makkelijk overschat zodat de omgeving hen vaak te hoge eisen stelt of hen te weinig steun geeft.

Daarnaast zijn mensen met autisme door hun andere manier van prikkel- en informatieverwerking erg kwetsbaar voor twee bijzondere stressoren:

- *Zintuiglijke overprikkeling* (Hazen, Stornelli, O'Rourke, Koesterer & McDougale, 2014): Door hun verhoogde zintuiglijke gevoeligheid geraken vele mensen met autisme vooral in drukke (sociale) situaties en in voedingssituaties snel

overprikkeld. Zintuiglijke prikkels komen dan ofwel te hard, ofwel ongefilterd en daardoor te massaal binnen. Voor wie goed werkende filters heeft die automatisch zorgen voor een verwerkbaar instroom van prikkels, is de impact van overprikkeling moeilijk te bevatten: mensen met autisme beschrijven dit als een extreem beangstigende fysieke ervaring waarbij zintuiglijke gewaarwordingen gefragmenteerd geraken en ze het gevoel van eenheid in hun ervaringen verliezen (Caldwell & Horwood, 2008). Temple Grandin, een goedgebegaafde volwassen vrouw met autisme, vergelijkt de confrontatie met harde geluiden met de boor van de tandarts die een zenuw raakt (Van Berckelaer-Onnes, Degrieck & Hufen, 2017). Dit werpt mensen met autisme terug op zeer primitieve overlevingsstrategieën zoals vechten of vluchten (Serruys, 2005). Sommige mensen met autisme leven dan ook voortdurend in angst om overweldigd te worden door de prikkels die vanuit de omgeving op hen afkomen (Caldwell & Horwood, 2008). Overprikkeling springt sterk in het oog, maar is in feite slechts één vorm van slechte afstemming van het prikkelaanbod op het kwetsbare zintuiglijke systeem van mensen met autisme: bij mensen met autisme die hyposensitief zijn kan een tekort aan zintuiglijke stimulatie bijvoorbeeld evenzeer stress veroorzaken (Bogdashina, 2004).

- **Onduidelijkheid:** Mensen met autisme zijn van nature geneigd om in eerste instantie niet de hele situatie maar onderdelen daarvan waar te nemen (Van der Hallen, Evers, Brewaeys, Van den Noortgate & Wagemans, 2015). Door Uta Frith (1989) werd dit zwakke centrale coherentie genoemd. Hierdoor missen ze vaker de essentie van gebeurtenissen en worden die voor hen onvoorspelbaar. Voorbeelden van onduidelijke gebeurtenissen zijn onaangekondigde veranderingen in het programma, wachtmomenten, overgangen, niet-ingevulde vrije tijd, spannende gebeurtenissen (ongeacht of dit onaangename of aangename gebeurtenissen zijn) en het doorbreken van rituelen en routines. Dit wordt nog versterkt door hun gebrek aan theory of mind. Hierdoor wordt ook het gedrag van andere mensen onvoorspelbaar. Vooral de onduidelijke communicatie en emotionele uitingen van anderen worden als onberekenbaar beleefd: papa kan ineens heel hard beginnen roepen zonder dat het kind met autisme dit had voelen aankomen.

De drie bovengenoemde omgevingsstressoren spelen een belangrijke rol in het ontstaan van ontregeld gedrag bij mensen met autisme. Uiteraard kunnen er daarnaast nog andere stressbronnen actief zijn. Zo gaat er – onder invloed van het werk van Anton Došen (2005) – binnen de zorg voor mensen met een beperking recent veel aandacht naar *emotionele ondersteuning* (Claes et al., 2012). In essentie gaat het er dan om hoe nabij een zorgfiguur moet zijn opdat de persoon met een beperking zich goed en veilig voelt. Sterk vereenvoudigd: moet de begeleider alle omgevingsprikkels reguleren om het basale fysiologische evenwicht van de persoon te beschermen (adaptatiefase), als hechtingsfiguur voortdurend emotioneel beschikbaar zijn (eerste socialisatiefase) of op afstand ondersteuning bieden om zo ruimte te laten voor de groeiende autonomie van de persoon (eerste individuatiefase)? Vooral bij jonge kinderen met autisme en de groep met een verstandelijke beperking kan een gebrek aan of een slecht afgestemde emotionele ondersteuning door ouders, leerkrachten of begeleiders een belangrijke stressfactor zijn.

### **3.1.2 Interne stressoren**

Niet enkel wat er vanuit de omgeving op de persoon met autisme afkomt, kan diens stressniveau verhogen: ook interne prikkels kunnen stress opwekken. Die interne stressoren kunnen in drie groepen worden ingedeeld.

*Lichamelijke aandoeningen en ongemakken* kunnen het stressniveau van mensen met autisme sterk verhogen (Prizant & Laurent, 2011a). Lichamelijke aandoeningen komen vaker voor bij mensen met autisme dan bij mensen zonder autisme: zo heeft ongeveer 20% van de mensen met autisme epilepsie (Bolton et al., 2011). Het is bekend dat tonisch-clonische epileptische aanvallen soms voorafgegaan worden door een periode van toegenomen prikkelbaarheid en dat er tijdens complex partiële epileptische aanvallen agressief gedrag kan optreden (Emerson & Einfeld, 2011). Vooral bij jonge kinderen of kinderen met een bijkomende verstandelijke beperking is het belangrijk om nauwkeurig te onderzoeken of er lichamelijke problemen aanwezig zijn: zij ervaren wel de onlust die dit teweegbrengt, maar kunnen die vaak niet communiceren of zelfs niet inschatten wat die onlust betekent (honger? pijn? verdriet? stress?). Hierdoor blijven die lichamelijke problemen soms langdurig onbehandeld aanwezig. Ziektes en lichamelijke stoornissen met meetbare of waarneembare symptomen worden meestal wel opgemerkt (bv. keelontsteking, epilepsie), maar lichamelijke ongemakken zoals constipatie, jeuk, maagzuur of een verstopte neus worden makkelijk over het hoofd gezien. De ervaring leert echter dat de impact daarvan op het welbevinden van mensen met autisme en een lage ontwikkelingsleeftijd zeer groot is: door hun verhoogde gevoeligheid voor (ook interne) zintuiglijke sensaties en voor kleine veranderingen reageren ze sterker op wat voor ons futiele ongemakken lijken. Ook slaapttekort kan een belangrijke rol spelen in de stressopbouw van personen met autisme (Emerson & Einfeld, 2011).

Ook *psychiatrische stoornissen* zoals een stemmings-, angst- of dwangstoornis (obsessieve-compulsieve stoornis) kunnen tot de interne stressoren worden gerekend. Onderzoek toont dat de psychiatrische comorbiditeit bij mensen met autisme hoog is (Simonoff et al., 2008). Ontregeld gedrag kan een uiting zijn van een comorbide psychiatrische stoornis: een persoon met autisme en een dwangstoornis beletten om een bepaalde dwanghandeling uit te voeren, kan tot forse agressie leiden en kinderen met autisme die een depressie doormaken, kunnen erg prikkelbaar reageren op alles wat ouders of anderen tegen hen zeggen.

Een laatste groep van interne stressoren, die vaak wordt vergeten, zijn de effecten van *psychofarmaca*. Door hun afwijkende hersenwerking zijn die effecten bij mensen met autisme minder goed te voorspellen. Hoe paradoxaal dit ook mag klinken: medicatie die voorgeschreven wordt om ontregeld gedrag te behandelen, kan ontregeld gedrag veroorzaken (Emerson & Einfeld, 2011). Psychofarmaca veranderen immers hoe de persoon zich voelt. Soms gaat die verandering in een ongewenste richting en dan vormt die zogenaamde nevenwerking van de medicatie een duidelijke stressor (Emerson & Einfeld, 2011): zo kan methylfenidaat een geagiteerde reactie uitlokken en kunnen neuroleptica tot rusteloosheid en prikkelbaarheid leiden. Dit verklaart de merkwaardige vaststelling dat het afbouwen van psychofarmaca, zeker bij mensen die hoge dosissen of combinaties van verschillende psychofarmaca krijgen, soms tot gedragsverbetering kan leiden (Emerson & Einfeld, 2011). Ook gewenste effecten van

psychofarmaca (bv. zich meer afgesloten van alle prikkels voelen) bewerkstelligen echter een verandering in hoe de persoon gewend is om zich te voelen en kunnen daardoor – vooral bij een lage ontwikkelingsleeftijd – de persoon van binnenuit ontredderen. Vermoedelijk is dat wat sommige mensen met autisme bedoelen wanneer ze aangeven zich door de medicatie ‘anders’ of ‘niet meer zichzelf’ te voelen.

## 3.2 Verwerkingsmogelijkheden

In het vorige punt werd uiteengezet dat mensen met autisme vaker met stressvolle omstandigheden worden geconfronteerd. Voor wie goed met stress overweg kan, leidt dit niet noodzakelijk tot problemen. Jammer genoeg beperkt de specifieke combinatie van tekorten van mensen met autisme nu net hun mogelijkheden om stress te verwerken. Ze kunnen stress en negatieve gevoelens moeilijk op een adequate manier reguleren (Mazefsky & White, 2014; Samson et al., 2014): intense gevoelsuitbarstingen die niet in verhouding staan tot de aanleiding en niet aangepast zijn aan de context – zoals een puber die zich in de supermarkt op de grond gooit omdat zijn lievelingsijsjes uitverkocht zijn – zijn geen zeldzaamheid. De gevoelsuitingen van vele mensen met autisme komen ook zwart-wit over: ofwel zijn ze rustig ofwel uitzinnig van woede met weinig tussengradaties (zoals geërgerd of een beetje boos). In de klinische praktijk valt het bovendien op dat sommige mensen met autisme erg lang blijven hangen in een bepaalde emotie: ouders vertellen dan bijvoorbeeld dat als hun kind bij het ontwaken boos of slechtgezind is, dit de hele dag aanhoudt.

In grote lijnen bestaan er drie effectieve en adequate strategieën om met stress en negatieve emoties om te gaan: met anderen praten of hulp vragen, zelf het probleem oplossen en het probleem relativeren. Vele mensen met autisme zijn in elk van die drie strategieën minder bedreven.

- *Sociale steun of hulp zoeken*: De communicatieve beperkingen van mensen met autisme maken het moeilijker om duidelijk aan te geven wat er scheelt, hulp te vragen of zelf een oplossing te onderhandelen (Prizant & Laurent, 2011a). Door hun sociale deficits brengt gewoon hun hart luchten of zich begrepen voelen door een ander hen vaak ook niet tot rust.
- *Probleemoplossing*: Door hun beperktere verbeelding kunnen mensen met autisme moeilijker zelf een oplossing bedenken voor het probleem waarmee ze worden geconfronteerd. Vanuit hun executieve beperkingen zijn ze bovendien geneigd om te blijven hangen in steeds dezelfde vertrouwde strategie of gedachte, ook wanneer die niet helpend is.
- *Relativeren*: Omdat mensen met autisme moeite hebben om de ruimere context te zien (zwakke centrale coherentie) kunnen ze problemen moeilijk relativeren. Een probleem wordt immers pas relatief door het te vergelijken met andere problemen of met alles wat nog wel goed gaat: dat mijn lievelingskoekjes op zijn, wordt een drama als ik niet zie dat er wel nog ander snoep is dat ik ook lekker vind of dat mama niet naar de winkel kon gaan omdat ze ziek is. Dit verklaart waarom wij de



reacties van kinderen met autisme op problemen vaak overdreven of buiten alle verhouding vinden: wie het geheel niet ziet, kan ook niet 'in verhouding' reageren.

### 3.3 Ontregeld gedrag

Ontregeld gedrag treedt op wanneer de stress waarmee een persoon met autisme wordt geconfronteerd zijn of haar verwerkingsmogelijkheden overschrijdt. Zoals in hoofdstuk 2 werd uiteengezet, is het ontregelde gedrag tegelijkertijd een manier om die onverwerkbare stress te uiten (stressventiel) als een poging om die te verhelpen (oplossingsstrategie). Toch kiest de persoon met autisme er niet vrij voor om dat gedrag te stellen: veeleer is het de enige reactie die op dat moment en in die situatie voor die persoon nog haalbaar is.

Het ontregelde gedrag is slechts de zichtbare buitenkant van de *emotionele ontregeling* die de persoon op dat moment ervaart (Prizant, 2016): hij of zij wordt overspoeld door intense negatieve emoties en slaagt er niet meer in om die te stoppen of te dempen (Mazefsky & White, 2014). Dat is de niet-zichtbare kern of binnenkant van ontregeld gedrag.

Mensen met autisme zijn vaak voorspelbaar in het ontregelde gedrag dat ze stellen. Ze hebben meestal een beperkt repertoire aan storende gedragingen waaruit ze bij te hoge stress telkens opnieuw putten: sommige mensen lopen altijd weg, anderen slaan de begeleider of zichzelf en nog anderen blijven oeverloos discussiëren. Onafhankelijk van de oorzaak van het te hoge stressniveau reageren vele mensen met autisme hierop telkens met hetzelfde ontregelde gedrag. Welke vorm het ontregelde gedrag aanneemt, lijkt vooral afhankelijk van het temperament en de (aangeboren of verworven) kwetsbare plekken van de persoon: zo zal een persoon met een actief temperament sneller met gedragsproblemen op stress reageren, terwijl iemand met een rustig temperament of een angstige aanleg onder stress eerder emotionele problemen zal vertonen.

De vorm die ontregeld gedrag aanneemt, zegt meestal dus weinig over de oorzaken of functie ervan (Emerson & Bromley, 1995). Toch is de vorm van ontregeld gedrag niet altijd zonder betekenis. Soms richt het ontregelde gedrag zich letterlijk op de stressbron en wijst het op die manier naar wat de stress veroorzaakt: een persoon met hoofdpijn bonkt dan bijvoorbeeld met zijn of haar hoofd tegen de muur en een auditief overprikkeld kind slaat op de mond van de luid pratende begeleider.

### 3.4 Ongewenste leereffecten

Hierboven werd uitgelegd hoe bij mensen met autisme ontregeld gedrag *ontstaat* wanneer de stress waarmee ze worden geconfronteerd hun verwerkingsmogelijkheden overschrijdt. Een andere vraag is waarom ze dit ontregelde gedrag blijven stellen: waarom blijft het *voortbestaan*? Op het eerste zicht lijkt dit vreemd: ontregeld gedrag

levert immers steevast een hele reeks aan negatieve reacties en consequenties op (boosheid, straf, ...). Waarom stoppen ze er dan niet meteen mee?

Een viertal (ongewenste) leereffecten oefent een invloed uit op het voortbestaan van het ontregelde gedrag. Onbedoeld kunnen die leereffecten het ontregelde gedrag versterken of in stand houden.

### **3.4.1 Heftige en emotionele reacties van de omgeving**

Heftige en emotionele reacties van de omgeving op ontregeld gedrag van een persoon met autisme kunnen diens stress verhogen en daardoor zijn of haar ontregeling nog vergroten. Begrijpelijke reacties van de omgeving leiden dan tot een verdere escalatie van het ontregelde gedrag.

Een voorbeeld: *Op het familiefeest voor Els' verjaardag wordt druk gepraat. Els geraakt overprikkeld en begint zelf alsmaar luider te jammeren, mogelijk in een poging om het gepraat te overstemmen. Vader verliest zijn geduld en roept kwaad tegen Els "Doe nu toch eens wat rustig!". Els geraakt hierdoor nog meer overprikkeld en jammert nog luider.*

ongewenst leereffect 1

***ontregeld gedrag houdt ontregeld gedrag  
in stand***

Een gelijkaardig effect speelt ook op langere termijn: ontregeld gedrag verhoogt de stress van ouders, leerkrachten en begeleiders en die gespannenheid veroorzaakt op haar beurt ontregeld gedrag bij de persoon met autisme (Mazzone et al., 2012).

### **3.4.2 Bekrachtiging**

voorbeelden: zie Serruys, 2005, pp. 97-115

Een tweede reden waarom ontregeld gedrag blijft voortbestaan, is dat het helpt. Het ontregelde gedrag leidt – helaas op een niet-aanvaardbare manier – tot een (tijdelijke) verlaging van het stressniveau van de persoon. Ontregeld gedrag kan voor de persoon met autisme allerlei positieve gevolgen opleveren die het ontregelde gedrag bekrachtigen, waardoor dit blijft voortbestaan.

ongewenst leereffect 2

***ontregeld gedrag levert winst op***

Binnen de leertheorie worden er twee vormen van bekrachtiging onderscheiden (Didden, Duker & Seys, 2003): ontregeld gedrag kan zich herhalen omdat er iets aangenaams zoals aandacht van een begeleider op volgt (positieve bekrachtiging) of omdat het leidt tot het wegnemen van iets onaangenaams zoals de drukke eetruimte mogen verlaten (negatieve bekrachtiging). Meestal is het de omgeving die de

bekrchtiging verschafft. In sommige gevallen is de bekrchtiging echter eigen aan het ontregelde gedrag zelf (automatische bekrchtiging)(Emerson & Einfeld, 2011): zo levert hard roepen auditieve prikkeling op die in een toestand van zintuiglijke onderstimulatie als bekrchtigend kan worden ervaren.

Hieronder volgt een overzicht van mogelijke gevolgen van ontregeld gedrag die bij mensen met autisme als bekrchtigers kunnen werken.

- Fysieke ontlading: Primitieve ontregelde gedragingen zoals agressie, gillen, voorwerpen vernielen of ermee gooien kunnen helpen om onverwerkbaar spanning te ontladen. Door de intense fysieke activiteit wordt de opgehoopte spanning althans gedeeltelijk en tijdelijk afgevoerd. Dat geldt overigens ook voor mensen zonder autisme: boosheid uiten lucht op (de schuldgevoelens komen pas later). Ook intense motorische stereotypieën (bv. heftig fladderen) kunnen dienen om spanning motorisch uit te leven en daardoor terug te brengen tot een hanteerbaar niveau (Serruys, 2005).
- Aandacht: Als het stellen van ontregeld gedrag de persoon veel aandacht oplevert, kan dit het ontregelde gedrag onbedoeld bekrchtigen. Voor jonge kinderen met autisme is het daarbij niet van belang of de aandacht positief (bv. een compliment) of negatief (bv. een berisping) is: zij zijn vooral uit op veel effect en zijn minder gevoelig voor de onderliggende emotionele boodschap. Jammer genoeg levert storend gedrag (een ander kind slaan) vaak veel meer aandacht op dan voorbeeldig gedrag (flink naast een ander kind spelen).
- Hulp: Ontregelde gedragingen zoals aanklampen of doordrammen – die vooral bij mensen met autisme van het zogenaamde ‘active-but-odd’ type vaak voorkomen – kunnen gericht zijn op het verlagen van de eigen stress door de begeleider als hulp-ik te mobiliseren. Ontregeld gedrag stellen kan er immers toe leiden dat de begeleider onmiddellijk toesnelt en hulp tracht te bieden. Serruys (2005) somt een drietal omstandigheden op waarin dit zeer bekrchtigend kan werken: als de persoon met autisme niet in staat is om spontaan behoeftes aan te geven en hiervoor afhankelijk is van een aangeleerde cue van de begeleider (‘Wat wil je dan?!’), wanneer hij of zij de nabijheid van de begeleider nodig heeft om niet de controle te verliezen (en dan bijvoorbeeld zichzelf pijn te doen) of vanuit een nog heel basale emotionele nood aan nabijheid (zie 3.1.1).
- Ontsnappen aan een taak of situatie: Storend gedrag wordt ook bekrchtigd als het er toe leidt dat de persoon kan ontsnappen aan een taak of situatie die hij of zij niet aankan (Serruys, 2005). Als een kind met autisme het bijvoorbeeld aan tafel al te bont maakt, wordt het naar zijn of haar kamer gestuurd en is het meteen verlost van alle prikkels en eisen die de eetsituatie voor hem of haar (te) moeilijk maakten.
- Prikkelregulatie: Sommige ontregelde gedragingen helpen kinderen om zich *af te schermen* van overprikkeling. Dat kan bijvoorbeeld door storende prikkels te overstemmen of door te weigeren om aan een bepaalde activiteit deel te nemen of om iets te eten (Serruys, 2005). Repetitief gedrag kan gericht zijn op het creëren van een voorspelbare en vertrouwde sensatie die als een vast anker- of oriëntatiepunt kan dienen wanneer de persoon dreigt overspoeld te worden door

omgevingsprikkelers: de persoon met autisme houdt zichzelf dan staande door te trachten enige orde aan te brengen in de chaos van prikkels die hem of haar overspoelt (Caldwell & Horwood, 2008). Bij onderprikkeling kan ontregeld gedrag dan weer dienen ter *zelfstimulatie* om zo opnieuw een normaal prikkelniveau te bereiken: om een zintuiglijk kanaal dat te weinig openstaat (hyposensitiviteit) te voeden, moet de persoon zeer sterke prikkels opzoeken (Turpyn, 2017). Een kind met autisme dat bijvoorbeeld niet kan bedenken hoe het zichzelf buiten in de tuin kan bezighouden en uitdagen, kan toevallig ontdekken dat het zich beter voelt door aan haar huid te pulken. Zelfverwonding wordt dan bekrachtigd omdat het de zintuiglijke prikkels verschaft die het kind ontbeert. Ontregeld gedrag kan tenslotte ook gericht zijn op een zintuiglijke prikkel waarvoor de persoon met autisme een *fascinatie* heeft ontwikkeld. Sommige mensen met autisme ontwikkelen een intense interesse voor een prikkel waarvoor ze in feite overgevoelig zijn en gaan die dan voortdurend opzoeken (Serruys, 2005; Turpyn, 2017): zo zijn er auditief overgevoelige kinderen met autisme die elke gelegenheid benutten om weg te glippen naar het tuinhuis met de grasmachine waarvoor ze eigenlijk bang zijn.

- Voorspelbaarheid: Allerhande vormen van herhaalgedrag (bv. motorische stereotypieën, stereotiep en dwangmatig gedrag, vaste routines, ...) creëren voorspelbaarheid en helpen zo de persoon met autisme om de controle over de situatie en over zichzelf te behouden of te herwinnen. Ook hardnekkig vasthouden aan het vertrouwde of steeds dezelfde prikkel opzoeken (bv. na schooltijd altijd naar de koeien in de wei gaan kijken) kan zorgen voor stabiliteit en voorspelbaarheid (Serruys, 2005). Omdat ontregeld gedrag veel voorspelbaardere reacties uitlokt dan aangepast gedrag, kan dit ook gericht zijn op het uitlokken van voorspelbare reacties bij de ander (Serruys, 2005): als een persoon met autisme niet meer weet waar hij of zij aan toe is en daarom de begeleider aanvalt, treedt vaak het vaste agressieplan in werking en wordt het voor die persoon meteen duidelijk wat er de volgende minuten zal gebeuren (bv. naar de time-outruimte worden gebracht).
- Materiële beloning: Ontregeld gedrag kan ten slotte ook bekrachtigd worden door een favoriete activiteit of voorwerp, zoals bij een kind dat telkens wanneer het geagiteerd geraakt een snoepje krijgt omdat dit kalmerend werkt.

Hier past een belangrijke **waarschuwing**. Ten onrechte worden de bovenbeschreven vormen van bekrachtiging soms opgevat als oorzaken van het ontregelde gedrag: *“hij gilt alleen maar om aandacht te krijgen of om aan zijn taak te ontsnappen!”*. Dat is verkeerd: ontregeld gedrag wordt steeds veroorzaakt door een onaangepast omgevingsaanbod en kan door onbedoelde bekrachtigingseffecten enkel worden versterkt of in stand gehouden. Het is ook een gevaarlijke zienswijze: het leidt immers tot interventies die zich volledig richten op het wegnemen van de ongewenste bekrachtiging van het ontregelde gedrag (bv. het kind niet van tafel wegsturen hoe hard hij of zij ook gilt) zonder dat er iets wordt gedaan aan de oorzaak van het ontregelde gedrag (de eetsituatie blijft overprikkelend).

### 3.4.3 Perseveratie

Soms blijven mensen met autisme een ontregeld gedrag stellen zonder dat dit nog een functie of betekenis heeft, maar eenvoudigweg omdat dit voor hen een vertrouwde routine is geworden ('blijven hangen'). Dit wordt structureel ontregeld gedrag genoemd en is bijzonder moeilijk om te veranderen (Turpyn, 2017): gewoontes zijn immers diep ingeslepen gedragspatronen die slechts veranderd kunnen worden door de persoon langdurig 'iets anders' te laten doen. Verslapt de aandacht, dan vervalt de persoon automatisch in zijn of haar oude gewoonte. Een routine veranderen vraagt dus een volgehouden inspanning met vaak ofwel fysieke begeleiding ofwel een sterke beloning tot het nieuwe gedrag op zijn beurt een (adequater) gewoonte is geworden.

ongewenst leereffect 3

***ook ontregeld gedrag kan  
een gewoonte worden***

Een voorbeeld: *Toen mama Niels wou leren om na het plassen zijn handen te wassen, gooide hij zich gillend op de grond. Mama had immers enkel gezegd dat hij naar de wc moest gaan: over handen wassen was er niet gesproken! Na enige tijd leerde Niels dat 'naar de wc gaan' betekende dat hij eerst moest plassen en dan zijn handen moest wassen. Toch bleef hij nog maandenlang na het plassen zich eerst gillend op de grond gooien. Dan stond hij doodgemoedereerd terug op en ging zijn handen wassen. Het ontregelde gedrag was opgenomen in zijn routine om naar de wc gaan: 1. ik plas – 2. ik gooi mij gillend op de grond – 3. ik was mijn handen.*

### 3.4.4 Ontbreken van remmende mechanismen

In zekere zin is de vraag waarom sommige mensen met autisme leren om zich agressief te gedragen de verkeerde vraag. Een betere vraag is: waarom leren ze het niet af? Agressieve reacties zijn voor jonge peuters immers normaal en natuurlijk gedrag (Emerson & Einfeld, 2011). Agressie is een natuurlijke manier om op frustratie te reageren: wie mijn tutje afpakt, bijt ik. Pas later leren peuters om zich te beheersen en om op een adequatere manier met frustraties om te gaan. Sommige kinderen met autisme blijven daarentegen reageren zoals peuters reageren. Waarom leren ze dit niet af?

ongewenst leereffect 4

***ontregeld gedrag: waarom niet?***

Twee belangrijke psychische functies helpen kinderen om hun ontregelde gedragingen te leren beheersen: empathie en lange termijndenken. Eenvoudig gesteld: peuters leren gaandeweg om anderen geen pijn te doen omdat ze aanvoelen dat dat voor die ander niet leuk is (= empathie) en omdat ze ondervinden dat agressie misschien wel onmiddellijk voordeel oplevert, maar dat dit uiteindelijk in hun nadeel werkt (= lange termijndenken).

Bij mensen met autisme zijn beide functies minder goed ontwikkeld: ze hebben spontaan minder oog hebben voor de impact van hun storende gedrag op anderen (als ik mijn klasgenoot uitscheld als hij bij het voetballen een slechte pass geeft, is hij verdrietig). Ze kunnen zich ook minder goed voorstellen wat de gevolgen van ontregeld gedrag op langere termijn zijn (mijn klasgenoten willen niet meer met mij voetballen). Twee belangrijke motieven om ontregeld gedrag te leren beheersen, vallen dan ook weg bij mensen met autisme.

**DEEL 2:**

**AAN DE SLAG MET  
ONTREGELD GEDRAG**

## Hoofdstuk 4

# Beeldvorming: ontregeld gedrag in kaart brengen

Ontregeld gedrag verblindt. Onze eerste reactie op ontregeld gedrag is niet objectief waarnemen wat er precies gebeurt maar gevoelsmatig reageren ('dat is niet meer te doen met die gast!') en interpreteren ('de hele tijd probeert hij zijn zin door te drijven!').

Die emotionele reactie is begrijpelijk en ook betekenisvol: het zegt de hulpverlener hoe hoog het de ouders, leerkrachten of begeleiders zit en dus hoe dringend hun hulpvraag is. Om een plan van aanpak te ontwikkelen heb je er echter niks aan. Vaak lopen emoties dan zelfs in de weg. Om een goed plan van aanpak te bedenken is eerst een objectievere beeldvorming nodig. Daarover handelt dit hoofdstuk.

Een eerste en voor de hand liggende vraag is: hebben we al die omslachtige beeldvormings- en analysetechnieken wel nodig om de oorzaken van ontregeld gedrag te achterhalen? Kunnen we niet gewoon aan de persoon met autisme zelf vragen waarom hij of zij dat doet?

Uiteraard kunnen heel wat – vooral normaal begaafde – mensen met autisme geregeld wel aangeven wat er scheelt. In dat geval geraakt het probleem vaak snel opgelost en ontstaat er geen hardnekkig ontregeld gedrag. Bij aanslepend ontregeld gedrag kunnen mensen met autisme om verschillende redenen meestal niet vertellen wat het probleem is:

- Ofwel beschikt de persoon daarvoor over onvoldoende taalvaardigheden. Ongeveer de helft van de mensen met autisme en een verstandelijke beperking spreekt niet (Kraijer, 2000) en beschikt enkel over zeer concrete alternatieve communicatiemiddelen. Dat maakt het uiteraard zo goed als onmogelijk om duidelijk te maken wat er scheelt.
- Ofwel is het vermogen van de persoon om gevoelens te communiceren te beperkt. Zelfs vlot sprekende mensen met autisme hebben vaak moeite om hun gevoelens te uiten (Vermeulen, 2000).
- Ofwel schiet het introspectievermogen van de persoon tekort. Zeker kleuters en lagere schoolkinderen met autisme weten veelal niet wat hen drijft. Omdat wij direct zicht hebben op onze eigen gedachten, gevoelens en motieven kunnen we ons dat moeilijk voorstellen. Onderzoek toont echter aan dat mensen met autisme zich minder bewust zijn van hun eigen bedoelingen of motieven (Williams, 2010). Herkenbaar is de situatie waarin een kind met autisme per ongeluk iets doet wat achteraf goed uitdraait en nadien bij hoog en laag blijft beweren dat dit zo gepland



was. Ouders gaan dan soms in discussie en willen dat het kind toegeeft dat het een toevalstreffer was. Dat is zinloos: het kind liegt immers niet, maar schat zijn of haar eigen bedoeling gewoon verkeerd in. Nog moeilijker wordt het als gevoelens een rol spelen in hun motieven: mensen met autisme geven dan aan 'het moeilijk te hebben' of 'over hun toeren te zijn', maar weten niet of ze nu boos, bang of verdrietig zijn (of op een hoger verstandelijk niveau: teleurgesteld, jaloers of gekrenkt). Dat is niet verrassend: zelfs normaalbegaafde volwassenen met autisme vinden het – ondanks vaak jarenlange oefening in het gebruik van compenserende strategieën – moeilijk om te herkennen wat ze nu precies voelen (Hill, Berthoz & Frith, 2004). Het ontregelde gedrag is voor mensen met autisme dus vaak een even groot raadsel als voor ons: ze ervaren het als iets wat hen overkomt of overrompelt en niet als een bewuste keuze.

Desalniettemin blijft het bij mensen met autisme die ontregeld gedrag stellen en over voldoende taalvaardigheden beschikken zinvol om in gesprek te gaan over de oorzaken van hun ontregeling. Vaak levert dit echter slechts beperkte informatie op waarvan de betrouwbaarheid onduidelijk is. Hulpverleners moeten er op bedacht zijn dat mensen met autisme die geen zicht hebben op hun eigen gevoelens en motieven, zich soms redden door louter na te praten wat ze van anderen hoorden (bv. 'Waarom sla je jouw broertje nu? Ben je misschien jaloers omdat die zoveel aandacht krijgt?').

## 4.1 Stap 1: informatie verzamelen en analyseren

Bij chronisch ontregeld gedrag volstaat het niet om enkel het ontregelde gedrag in kaart te brengen. Dit moet steeds binnen het totaalplaatje worden geplaatst (Turpyn, 2017): hoe functioneert de persoon op verschillende ontwikkelingsdomeinen, in welke contexten leeft die persoon (gezin, school, werk, leefgroep, ...) en welke ontwikkeling maakte hij of zij door? Enkel zo kan de hulpverlener een goed zicht krijgen op alle factoren die een rol spelen in het ontstaan en voortbestaan van het ontregelde gedrag. Elk van die factoren kan een ingangspoort bieden om het ontregelde gedrag aan te pakken. Zo kan de vaststelling dat een kind met autisme de basale communicatiefunctie 'behoefte uitdrukken' niet beheerst, zeer relevant zijn voor de uitwerking van een plan van aanpak van het ontregelde gedrag.

Beschrijven hoe zo'n volledig assessment van persoon, ontwikkeling en context kan worden aangepakt, valt buiten het opzet van deze cursus: daarover zijn goede handboeken voorhanden (bv. Tak, Bosch, Begeer & Albrecht, 2014; Volkmar, Paul, Rogers & Pelphrey, 2014). Hier beperk ik mij tot methodes om informatie te verzamelen en te analyseren die directer aan het ontregelde gedrag gerelateerd is.

Om informatie over het ontregelde gedrag te verzamelen bestaan er allerhande vragenlijsten, interviews, observatieschalen en tests. Die kunnen nuttige informatie opleveren over bijvoorbeeld het sensorische profiel van de persoon, zijn of haar communicatieve vaardigheden of executieve functies, de stressoren waarvoor die persoon gevoelig is, de ernst en aard van het ontregelde gedrag dat hij of zij stelt, enz. ... . Het probleem is dat die gestandaardiseerde en genormeerde instrumenten niet

voor iedereen beschikbaar zijn en dat betrouwbare afname vaak ook een algemene of specifieke psychodiagnostische opleiding vereist.

Het leeuwendeel van de relevante informatie over een ontregeld gedrag kan gelukkig ook eenvoudiger worden verzameld: ofwel door zelf observaties uit te voeren, ofwel door ouders, leerkrachten en begeleiders te bevragen over hun observaties (Horner, Carr, Strain, Todd & Reed, 2002). Belangrijk daarbij is om in verschillende situaties te observeren en om elke persoon die nauw betrokken is bij de persoon met autisme te bevragen (Serruys, 2005): dat verhoogt sterk de betrouwbaarheid en validiteit van de verzamelde informatie. Hieronder worden drie makkelijk toepasbare methodes beschreven om ontregeld gedrag in kaart te brengen: een betekenis- en functieanalyse van het ontregelde gedrag uitvoeren, uitzoeken welke (al dan niet autistische) prikkel- of informatieverwerking aan de basis van het ontregelde gedrag ligt en een oplossingsgerichte benadering. Elk van die benaderingen belicht een ander aspect van het ontregelde gedrag. Samen leveren ze een vrij volledig beeld van het ontregelde gedrag op en bieden ze heel wat aanknopingspunten om een plan van aanpak op te stellen.

#### **4.1.1 Betekenis- en functieanalyse: ABC**

De eerste stap van een betekenis- en functieanalyse van ontregeld gedrag is goed kijken wat er gebeurt. Een handige methode hiertoe is een ABC-analyse: wat doet de persoon precies (B = behaviour), wat gaat daaraan vooraf (A = antecedenten) en wat volgt erop (C = consequenten)(Didden et al., 2003)? Bij die gedragsobservatie zijn twee principes wezenlijk:

- Observeer het zichtbare gedrag (B) zonder dit te interpreteren. Omdat wij geneigd zijn om aan geobserveerd gedrag meteen een betekenis toe te kennen, vergt dit enige discipline: “daagt mij uit” is een interpretatie, “terwijl hij zijn glas op de grond gooit, kijkt hij mij aan en lacht” is een gedragsobservatie. Bedoelingen (“wil de baas spelen”) of gevoelens (“is kwaad”) toeschrijven aan de persoon of waardeoordelen uitspreken (“is brutaal”) zijn interpretaties en horen hier niet thuis: de observator registreert wat hij of zij waarneemt zonder daar meteen betekenis aan toe te kennen. Het gevaar van meteen vanuit een interpretatie naar ontregeld gedrag kijken is dat enkel nog gedrag wordt geregistreerd dat binnen die interpretatie past (Serruys, 2005). Een verwante valkuil is het samenvoegen van verschillende ontregelde gedragingen in één algemene categorie (Emerson & Einfeld, 2011): hoewel bijvoorbeeld de begeleider wegduwen en mama bijten allebei onder de noemer ‘agressie’ kunnen worden gevat, kunnen die gedragingen een verschillende functie of betekenis hebben. Registreer dus geen gedragscategorieën, maar concrete gedragingen. Het helpt om zichtbare kenmerken van het gedrag te noteren: wat doet de persoon, hoe vaak doet hij of zij dat, hoe lang duurt het en hoe intens is het? Vooral wanneer ouders, leerkrachten of begeleiders erg van slag zijn door het ontregelde gedrag is dit een belangrijke stap: uitspraken die vooral de emotionele beleving van de begeleider weerspiegelen (“*elke keer* hij zijn broer nog maar ziet, begint hij hem al uit te schelden”) worden hierdoor teruggebracht naar hun feitelijke basis (“in de afgelopen twee uren heeft hij als zijn broer de woonkamer betrad 4 keer gescholden en 2 keer niets gezegd”). Dit is om

verschillende redenen belangrijk: het levert een basismeting op die toelaat om de effecten van de aanpak objectiever te evalueren. Vooral bij hoogfrequent onregelde gedrag dreigt een gedragsverbetering (bv. van 40 naar 25 keer spuwen per dag) anders niet opgemerkt te worden en een effectieve aanpak daardoor te snel te worden opgegeven (Serruys, 2005). Bovendien legt zo'n gedragsobservatie ook uitzonderingen bloot, situaties waarin het onregelde gedrag *niet* optrad (zie 4.1.3).

- Observeer niet enkel het geïsoleerde onregelde gedrag maar de hele opeenvolging van gebeurtenissen en gedragingen. Enerzijds gaat het dan om de zogenaamde antecedenten (A) die vooraf gaan aan het onregelde gedrag: in welke situaties en op welke tijdstippen treedt het onregelde gedrag op? Bij welke personen, taak of activiteit? En na welke prikkels? Anderzijds worden ook de consequenten (C) of gebeurtenissen en gedragingen die volgen op het onregelde gedrag geregistreerd: wat zeggen of doen alle aanwezigen? Gaan ze naar de persoon toe of wordt hij of zij net alleen gelaten? Wordt de activiteit afgebroken en wordt hij of zij naar een andere ruimte gebracht?

Zo'n ABC-observatie kan op een eenvoudig registratieformulier met drie kolommen worden genoteerd (zie figuur 5) (Didden et al., 2003). In de praktijk is het onmogelijk om alle antecedenten en consequenten – alles wat aan het onregelde gedrag voorafgaat en er op volgt – te noteren. Om te filteren welke factoren mogelijk relevant zijn, maken we gebruik van onze kennis over de oorzaken van onregelde gedrag bij autisme (zie hoofdstuk 3) (Turpyn, 2017).

antecedenten (A)	gedrag (B)	consequenten (C)

**Figuur 5:** Registratieformulier voor ABC-analyse.

Hoewel observatie de voorkeur geniet, kan ABC-informatie ook op een andere manier worden verzameld. Aan vertrouwde begeleiders vragen om een situatie te omschrijven waarin het onregelde gedrag zeker zou optreden, kan bijvoorbeeld goede informatie over mogelijke uitlokkende factoren of antecedenten van het onregelde gedrag opleveren (Serruys, 2005).

Na die observatie volgt een analyse van de mogelijke verbanden tussen de geobserveerde gebeurtenissen en gedragingen. Twee soorten relaties worden onderzocht:

- Relaties tussen gedrag en antecedent (A-B): wat zijn mogelijke uitlokkende factoren van het onregelde gedrag? Dit kan hypothesen opleveren over het waarom of de *betekenis* van het onregelde gedrag en wordt dan ook betekenisanalyse genoemd. Als bijvoorbeeld een driftbui optreedt telkens als de juf haar stem verheft tegen een andere leerling, liggen de hypothesen dat de driftbuien ofwel door auditieve overprikkeling worden veroorzaakt ofwel door de foutieve inschatting dat de juf boos op hem is, voor de hand.

- Relaties tussen gedrag en consequent (B-C): wat levert het onregelde gedrag op? Dit kan hypothesen opleveren over het waartoe of de *functie* van het onregelde gedrag en wordt daarom functieanalyse genoemd. Als bijvoorbeeld mama haar kind troostend oppakt telkens als het gilt, is het aannemelijk dat het verkrijgen van ofwel aandacht ofwel hulp bij reguleren van de eigen emoties een rol speelt in het voortbestaan van het gillen.

ABC-observaties kunnen veel bruikbare informatie opleveren. Ze hebben echter ook een aantal beperkingen:

- Dat een onregelde gedrag vaak volgt op een bepaalde gebeurtenis, betekent niet noodzakelijk dat er een causaal verband tussen die gebeurtenis en het gedrag bestaat (Didden et al., 2003). Omdat bij een ABC-analyse niet wordt geregistreerd hoe vaak die bepaalde gebeurtenis *niet* door het onregelde gedrag gevolgd wordt, zijn observatoren geneigd om in een toevallig samen voorkomen een oorzakelijk verband te zien.
- ABC-observaties zijn vooral geschikt om directe uitlokkers van het onregelde gedrag te ontdekken (de druppel die de emmer doet overlopen) en minder om zicht te krijgen op stressoren die in de tijd verder van het onregelde gedrag verwijderd zijn (waardoor de emmer gevuld is geraakt). De situatie waarin het onregelde gedrag zich manifesteert, is immers niet noodzakelijk de situatie waarin de oorzaak voor het gedrag is terug te vinden (Turpyn, 2017). De belangrijkste vraag is niet waar stress zich uit en wat het onregelde gedrag uitlokt, maar waar en waardoor die wordt opgebouwd (Peeters, 2011). Stressopbouw kan over een veel langere periode en in een andere situatie gebeuren. Het bekendste voorbeeld hiervan is overvraging of overprikkeling op school die daar niet opvalt en pas tot uiting komt zodra het kind thuis is. In dat geval zal een ABC-observatie de werkelijke oorzaak van het onregelde gedrag niet aan het licht brengen.
- Zoals uiteengezet in punt 3.4.2 kan onregelde gedrag niet enkel worden bekrachtigd door de reacties van de omgeving, maar ook door de interne gevolgen van dat gedrag (bv. zelfstimulatie of ontlading van spanning). Die zogenaamde automatische bekrachtiging wordt door een ABC-observatie, die zich beperkt tot externe gebeurtenissen en gedragingen, niet opgepikt.

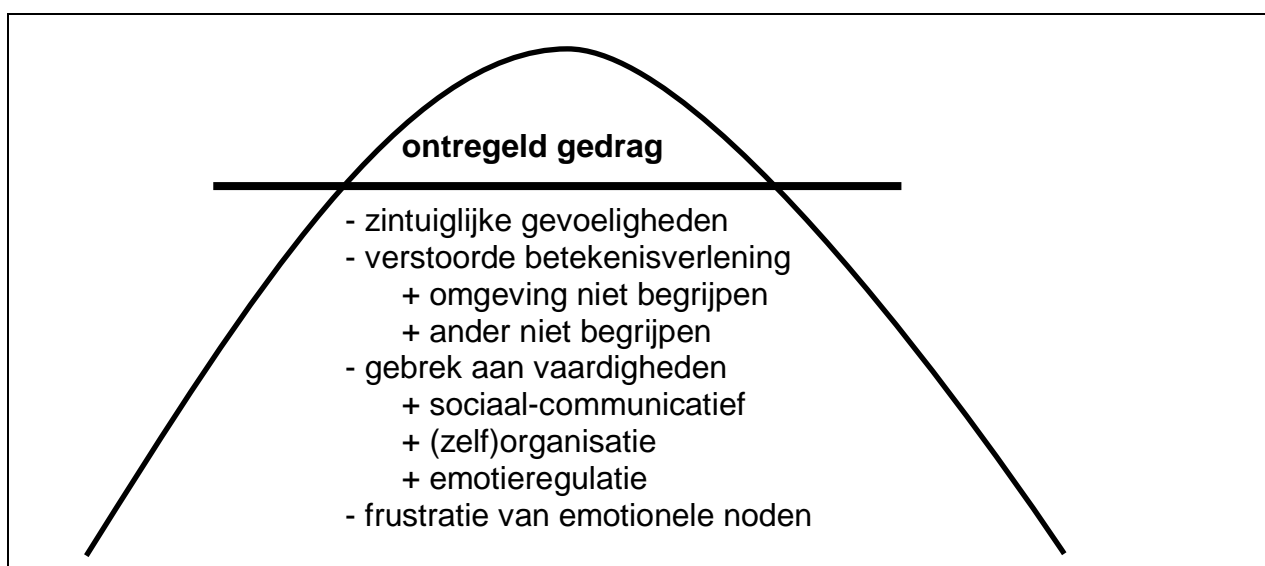
#### **4.1.2 IJsbergmodel: de binnenkant**

De tweede benadering steunt veel sterker op interpretatieve en minder op observatiegegevens. Het gaat om een analyse volgens het ijsbergmodel: de focus op het gedrag (boven de waterlijn) wordt verlegd naar psychologische kenmerken en deficits (onder de waterlijn) die een belangrijke rol spelen in het ontstaan van dit onregelde gedrag (zie figuur 6).

Hoe kan in kaart worden gebracht welke psychologische deficits een rol spelen in het onregelde gedrag? Wat er zich in het hoofd van de persoon met autisme afspeelt, is immers niet direct waarneembaar en dus steeds een hypothese. Waarop kan de hulpverlener die hypothese dan baseren zodat wilde interpretaties worden vermeden?

Het vertrekpunt is steeds een gedegen kennis van de theorieën over autistische prikkel- en informatieverwerking. Samen vormen die theorieën het arsenaal aan mogelijke verklaringen voor ontregeld gedrag waaruit de hulpverlener kan putten. Bij mensen met autisme bepaalt meestal een combinatie van verschillende van de volgende (dis)functies waarom ze een bepaalde situatie niet aankunnen en er dus met ontregeld gedrag op reageren:

- zintuiglijke gevoeligheden,
- een verstoorde betekenisverlening: de omgeving niet begrijpen (zwakke centrale coherentie) of andere mensen niet begrijpen (gebrek aan theory of mind),
- tekortschietende vaardigheden op sociaal-communicatief vlak, qua zelforganisatie (executieve functies) of emotieregulatie
- en onvervulde emotionele noden.



**Figuur 6:** Ijsbergmodel – wat denkt, wilt of voelt de persoon met autisme?

Om te bepalen welke van de theoretisch mogelijke verklaringen op het ontregelde gedrag in kwestie van toepassing zijn, kan de hulpverlener op drie plaatsen naar aanwijzingen zoeken:

- in de antecedenten van het ontregelde gedrag (zie ABC-analyse): prikkels of gebeurtenissen die het ontregelde gedrag uitlokken (bv. een harde knal) kunnen de hulpverlener op het spoor zetten van welk specifiek psychisch proces aan de basis van de ontregeling ligt (auditieve overprikkeling);
- in wat bekend is over de prikkel- of informatieverwerking van de persoon in kwestie: uit testonderzoek, observaties, vragenlijsten, interviews of anamnestiche gegevens kan duidelijk zijn met welke psychische functies of vaardigheden de persoon het vooral moeilijk heeft (bv. strategieverandering);
- en soms in het ontregelde gedrag zelf: zoals eerder toegelicht kan in sommige gevallen uit de specifieke vorm die het ontregelde gedrag aanneemt, worden afgeleid wat er scheelt (bv. oren bedekken kan wijzen op auditieve overprikkeling).

### **4.1.3 Oplossingsgericht kijken: oplossingen, krachten en uitzonderingen**

De bovenstaande benaderingen trachten allebei een oplossing te vinden voor het onregelde gedrag via een goede probleemanalyse. De belangrijkste aanname binnen de oplossingsgerichte benadering is daarentegen dat om tot een oplossing te komen niet het *probleem* moet worden geanalyseerd, maar wel de *oplossingen* van de cliënt (Bannink, 2009). Het eigene aan oplossingsgericht kijken naar onregelde gedrag is dan ook dat er niet naar het onregelde gedrag wordt gekeken, maar naar

- de gewenste situatie of het doel van de cliënt (ipv. het probleem),
- de reeds bereikte successen en situaties die goed lopen (ipv. de mislukkingen)
- en de krachten en mogelijkheden van de persoon (ipv. de zwaktes en beperkingen) (Vanderheijden, s.d.).

De meest gebruikte techniek om oplossingsgerichte informatie te verzamelen is het stellen van oplossingsgerichte vragen aan de persoon met autisme zelf of aan direct betrokkenen. Het gaat daarbij om vragen die niet gericht zijn op een analyse van het probleem maar op het ontdekken van (reeds aanwezige of toekomstige) oplossingen of krachten. Bekende voorbeelden van oplossingsgerichte vragen zijn:

- De wondervraag: “*Stel dat u vannacht ligt te slapen en er gebeurt een wonder: het probleem waarvoor u bent gekomen is opgelost. U weet dat echter niet, want u sliep. Waaraan zou u morgenochtend het eerst merken dat het probleem is opgelost? Wat zou er anders zijn? Wat doet u anders? Hoe zouden anderen merken dat het wonder is gebeurd? Hoe zouden zij reageren?*”. Die vraag is gericht op het helder krijgen en concreet maken van de gewenste toestand of het doel. Vooral wanneer ernstig onregelde gedrag langdurig aanwezig blijft, kunnen betrokkenen zich hier vaak geen voorstelling meer over vormen. De wondervraag zet hen dan aan om toch mogelijke oplossingen te bedenken.
- Schaalvragen naar kleine stapjes vooruit: “*Als je je op een schaal van 0 (= de ergst denkbare toestand) tot 10 (= de gedroomde toestand) nu op 2 bevindt, hoe zou een 3 er dan uitzien? Wat zou er anders zijn? Wat zou jij anders doen?*”. Die schaalvragen helpen om kleine maar daardoor haalbare stappen in de goede richting te zetten.
- Vragen naar uitzonderingen: “*Wat lukt wel? Waar lukt het wel? Wanneer lukt het wel?*”. Hoe ernstig onregelde gedrag ook is, er zijn altijd nog momenten waarop of situaties waarin de persoon met autisme geen onregelde gedrag stelt. Vragen naar uitzonderingen is dus vragen naar oplossingen die nu al in het repertoire van de persoon zitten. Als ouders vertellen wat voor strijd het elke ochtend is om hun kind tijdig klaar te krijgen om naar school te gaan, heeft een hulpverlener de keuze: ofwel analyseert hij of zij wat maakt dat dit zoveel moeite kost (probleemanalyse: waarom werkt het niet?), ofwel bevraagt hij of zij hoe ouders er in slagen om hun kind toch elke ochtend tijdig op school te krijgen (oplossingsgerichte vraag: wat werkt?).

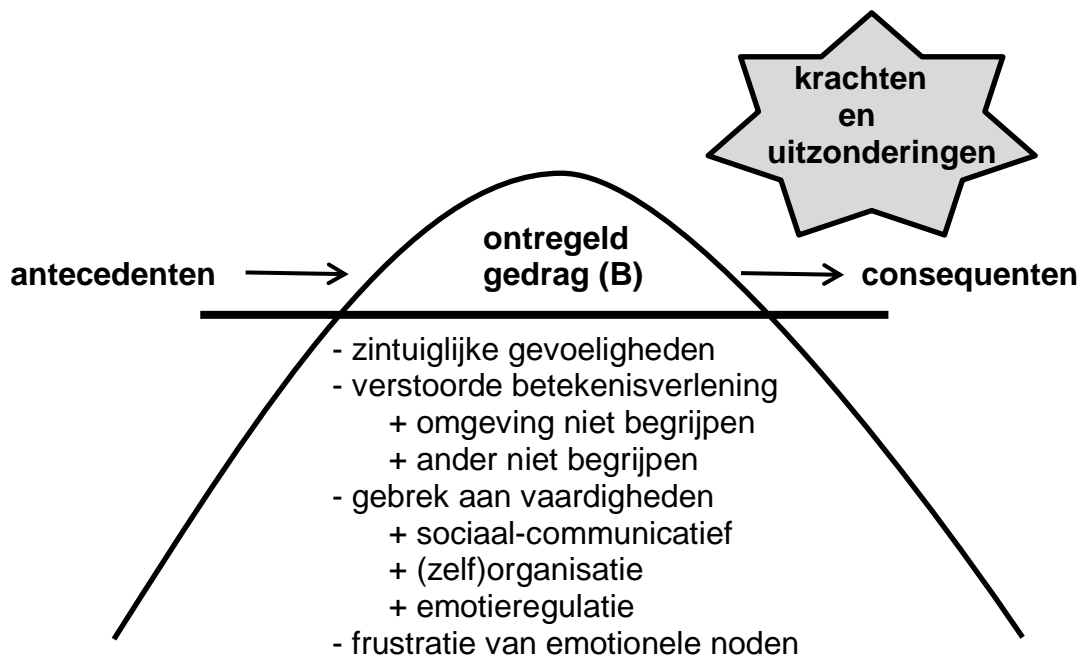
- Copingvragen: “*Hoe houden jullie dat vol?*”. Die vragen peilen naar veerkracht, sterktes en hulpbronnen van de persoon met autisme zelf en van zijn omgeving. Bijzonder relevant bij mensen met autisme is het in kaart brengen van hun zelfbeschermende gedrag: wat doen ze zelf al om te vermijden dat het ontregelde gedrag escaleert en ze alle zelfcontrole verliezen (Heijkoop, 1991)? Wie nauwkeurig observeert, ontdekt vaak dat mensen met autisme bij toenemende stress allerlei gedragingen stellen om zichzelf onder controle te houden (Serruys, 2005): zo kan weigeren om naar een druk atelier te gaan een poging van de persoon met autisme zijn om zichzelf en anderen te behoeden voor een agressieve uitbarsting.

Oplossingsgericht kijken levert informatie op die in andere, op probleemanalyse gerichte benaderingen aan de aandacht ontsnapt. Het is bovendien een positieve benadering die gericht is op krachten van mensen, vertrouwt in hun probleemoplossende vermogens en daardoor motiverend kan werken. Vragen naar uitzonderingen helpen ouders, leerkrachten en begeleiders ten slotte om zich niet blind te staren op het ontregelde gedrag, maar hiervan meer afstand te nemen en daardoor terug oog te krijgen voor wat wel goed gaat of werkt.

#### **4.1.4 Synthese: geïntegreerde informatieverzameling en –analyse**

In een extreme oplossingsgerichte visie is een analyse van het ontregelde gedrag tijdverlies. Zeker bij autisme is dat een onverdedigbare visie. Een goede observatie en analyse van het ontregelde gedrag is onmisbaar: ontregeld gedrag is immers communicatie en die boodschap negeren is verkeerd! Wie echter enkel het ontregelde gedrag analyseert, laat ook belangrijke informatie liggen: zo is het noodzakelijk om goed in kaart te brengen waarom het samenspel met broer fout loopt, maar weten wanneer het goed loopt, levert even interessante informatie op die bovendien direct bruikbaar is.

Een betekenis- en functieanalyse, het ijsbergmodel en oplossingsgericht kijken hebben elk hun sterkte: een betekenis- en functieanalyse benut goed alle observatiegegevens, het ijsbergmodel betreft de autistische prikkel- en informatieverwerking hierbij en de oplossingsgerichte benadering verbreedt de kijk naar krachten en mogelijkheden. Die drie methodes vullen mekaar dan ook goed aan en kunnen makkelijk gecombineerd worden (zie figuur 7). Samen leveren ze alle informatie op die nodig is om een goed plan van aanpak op te stellen.



**Figuur 7:** Informatie over ontregeld gedrag verzamelen op een geïntegreerde manier.

## 4.2 Stap 2: hypothesen formuleren

In de begeleidingspraktijk is het niet nuttig om te blijven zoeken naar dè oorzaak van een bepaald ontregeld gedrag. Te veel energie wordt besteed aan teamdiscussies hierover: loopt hij weg van zijn werkplekje omdat er te veel lawaai in de klas is, omdat hij de achtervolging door leerkrachten zo spannend vindt of omdat het onvoldoende duidelijk is wat er van hem wordt verwacht? Veel verstandiger dan blijven zoeken naar één beslissende factor is het om alle mogelijke beïnvloedende factoren in kaart te brengen.

Al die mogelijke verklaringen voor het ontregelde gedrag zijn en blijven hypothesen. De enige manier om sluitend te toetsen of een hypothese klopt, is door een experiment uit te voeren. De factor waarvan verondersteld wordt dat die het ontregelde gedrag veroorzaakt of in stand houdt, wordt dan gemanipuleerd en het effect hiervan op het ontregelde gedrag wordt systematisch geobserveerd (Didden et al., 2003). In de klinische praktijk is dit ethisch meestal niet te verantwoorden: er zijn dan immers steeds ook manipulaties nodig waarvan verwacht wordt dat ze het ontregelde gedrag doen toenemen in ernst, duur of frequentie! Hoewel experimentele analyses binnen de gedragstherapie hoog staan aangeschreven, worden ze daarom bijna uitsluitend uitgevoerd in academische of onderzoekssettings (Emerson & Einfeld, 2011). De bovenbeschreven methodes van informatieverzameling en –analyse leveren dus enkel hypothesen op. Hulpverleners moeten dan ook ten allen tijde bereid zijn om een hypothese los te laten wanneer blijkt dat een daarop gebaseerde interventie niet of zelfs averechts werkt.

Niet elke hypothese is even plausibel. Het belangrijkste criterium is of er voldoende (observatie- of interview)gegevens zijn die de hypothese ondersteunen. Serruys (2005)



wijst op twee vaak voorkomende valkuilen die de geldigheid van een hypothetische verklaring van onregelgedrag kunnen ondermijnen:

- Neurotypische projectie: Soms worden ter verklaring van onregelgedrag aan mensen met autisme erg complexe sociale motieven toegeschreven die gebaseerd zijn op hoe wij ons in die situatie zouden voelen. Het risico bestaat dan dat er onvoldoende rekening wordt gehouden met de specifieke manier waarop mensen met autisme (sociale) situaties verwerken.
- Ontwikkelingsoverschatting: Vooral bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking worden in verklaringen van onregelgedrag soms vaardigheden verondersteld die op dat ontwikkelingsniveau niet aanwezig kunnen zijn: een persoon met autisme en een verstandelijke ontwikkelingsleeftijd van 2 jaar beschikt bijvoorbeeld niet over de planningsvaardigheden, noch over de benodigde theory of mind om een begeleider die het slachtoffer werd van agressie, bewust 'in de val te lokken'.

### 4.3 Stap 3: ordening in een werkmodel

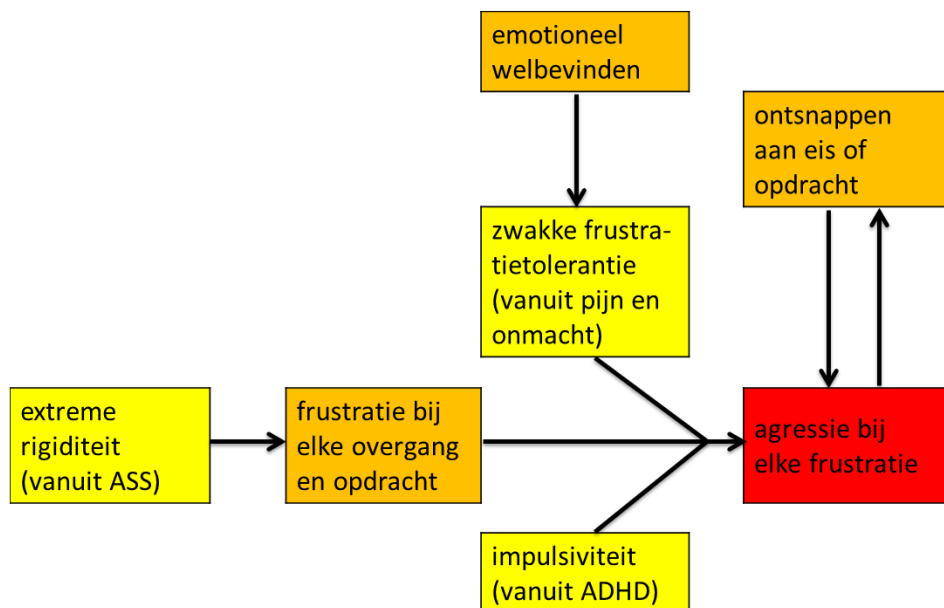
De laatste stap in de beeldvorming is alle opgestelde hypothesen integreren in één werkmodel (voor een voorbeeld: zie figuur 8): daarin worden het onregelde gedrag en alle mogelijke veroorzakende, versterkende en in standhoudende factoren in hun onderlinge samenhang voorgesteld. Het kan daarbij zowel gaan om persoonskenmerken (bv. rigiditeit, overprikkeling) als om omgevingskenmerken (bv. boze reactie van ouders, lawaai, ziekte van broer). Indien mogelijk worden ook beschermende factoren in dit werkmodel opgenomen: welke vaardigheden van de persoon met autisme of kenmerken van de omgeving zorgen net voor een *afname* van het onregelde gedrag (bv. aanbod van georganiseerde vrije tijd)?

Het valt aan te bevelen om het werkmodel over het onregelde gedrag grondig te bespreken met ouders, leerkrachten en begeleiders en indien mogelijk met de persoon met autisme zelf. Zo hebben alle betrokkenen nog de mogelijkheid om factoren of verbanden in vraag te stellen, aan te vullen of aan te passen. De ervaring leert dat als betrokkenen het werkmodel herkennen, dit verbeterde begrip van waar het onregelde gedrag vandaan komt op zich al stressreducerend werkt (Dijkxhoorn, 2007).

De aanpak van het onregelde gedrag vloeit rechtstreeks voort uit dit werkmodel: systematisch wordt voor elke factor uit het werkmodel nagegaan hoe die zodanig kan worden beïnvloed dat het onregelde gedrag afneemt. Het heeft twee grote voordelen om het plan van aanpak van onregelgedrag op een werkmodel te baseren:

- Ten eerste wordt hierdoor vermeden dat interventies impulsief en intuïtief worden bedacht zonder inzicht in de dynamiek die aan het onregelde gedrag ten grondslag ligt.
- En ten tweede vergroot dit de kans op een omvattende aanpak van het onregelde gedrag waarbij tegelijkertijd op alle beïnvloedende factoren wordt ingegrepen en er

dus niet enkel wordt gesleuteld aan één min of meer willekeurig gekozen beïnvloedende factor.



Dario is een licht verstandelijk beperkte jongen met ASS, ADHD en een motorische beperking (cerebrale parese). Hij stelt ernstig onregelmatig gedrag: als begeleiders hem een opdracht geven of zeggen dat het tijd is om te starten met een bepaalde activiteit, weigert hij, roept luid en scheldt de begeleider uit. Als de begeleider binnen zijn bereik komt, slaat hij die ook. Op basis van dossiergegevens, observaties in de leefgroep en thuis en gesprekken met alle betrokkenen wordt het volgende werkmodel opgesteld over het ontstaan en voortbestaan van dit onregelmatige gedrag:

Dario is vanuit zijn autisme extreem rigide in zijn denken en handelen. Die executieve disfunctie leidt ertoe dat stoppen met datgene waarmee hij bezig is en starten met iets anders (een opdracht, een nieuwe activiteit) hem frustreert en erg veel moeite kost.

Er zijn twee factoren die maken dat de frustratie die Dario bij elke overgang en opdracht voelt, tot agressie leidt:

1. Dario heeft een zeer zwakke impulscontrole. Dit kadert binnen zijn ADHD. Boosheid en frustratie worden dan ook onmiddellijk en zonder remming geuit.
2. Dario's frustratietolerantie is erg beperkt: als jong kind had hij veel medische problemen en onderging hij enkele zeer pijnlijke medische ingrepen. De intense pijn waarmee hij toen werd geconfronteerd, verstoorde het normale ontwikkelingsproces waarbij baby's gaandeweg leren om met steeds grotere frustraties om te gaan. Hierdoor voelt Dario zich nu door de geringste frustratie overspoeld en machteloos. Zijn frustratietolerantie neemt wel enigszins toe in periodes waarin hij zich goed en veilig voelt.

Als Dario met onregelmatig gedrag reageert op een opdracht wordt hij om tot rust te komen vaak naar zijn kamer gebracht. Hierdoor ontsnapt hij aan de opdracht die hij moeilijk vindt. Mogelijk versterkt dit onbedoeld zijn onregelmatige gedrag (negatieve bekrachtiging).

**Figuur 8:** Voorbeeld van een werkmodel over een onregelmatig gedrag.

# Hoofdstuk 5

## Aanpak: belangrijke principes

Er bestaan heel wat behandelmodellen voor ontregeld gedrag bij autisme. Punt 5.1 biedt een overzicht van de belangrijkste modellen. Het is niet haalbaar om die binnen het bestek van deze cursus allemaal te bespreken<sup>3</sup>. Dat scheidt meteen een probleem: voor welk behandelmodel kiezen we dan?

Het is zeer onwaarschijnlijk dat één behandelmodel het meest effectief zou zijn voor elke persoon met autisme en voor elk probleem (Howlin, 2005b). Wetenschappelijk onderzoek waarin de effectiviteit van verschillende behandelmethodes voor ontregeld gedrag bij autisme wordt vergeleken, is zeer schaars (Howlin, 2005b). Er ontbreekt dan ook een empirische basis om resoluut voor één bepaald behandelmodel te kiezen. Bovendien bestaat er tussen vele behandelmodellen een grote overlap: in verschillende modellen worden dezelfde interventies gebruikt. Vooral op het niveau van de eerstegraadsstrategie – het algemene leefklimaat en de begeleidingsstijl – zijn de overeenkomsten opvallend. In de praktijk werken de meeste hulpverleners dan ook niet strikt volgens één behandelmodel maar combineren ze verschillende modellen.

Daarom wordt er in deze cursus niet uitgegaan van één specifiek behandelmodel. In de plaats daarvan wordt ervoor gekozen om aan de studenten een algemeen behandelkader te bieden dat het mogelijk maakt om voor elk ontregeld gedrag een aanpak op maat te ontwerpen. Dat kader integreert gemeenschappelijke principes en werkzame technieken uit verschillende behandelmodellen. Concreet wordt dit op twee manieren uitgewerkt:

- In dit hoofdstuk worden de belangrijkste principes bij de aanpak van ontregeld gedrag besproken. Die principes worden gedeeld door verschillende behandelmodellen. Ze volgen ook logisch uit de visie op ontregeld gedrag die in deel 1 van deze cursus werd uiteengezet.
- In hoofdstuk 6 wordt een praktisch stappenplan uitgewerkt waarin stapsgewijze wordt aangegeven welke interventies de hulpverlener in overweging moet nemen bij de aanpak van een ontregeld gedrag. Dit stappenplan is niet gebaseerd op één bepaald behandelmodel maar integreert effectieve interventies uit verschillende behandelmodellen. Het biedt een antwoord op de vraag waar veel hulpverleners mee worstelen en die tot handelingsverlegenheid kan leiden: wanneer gebruik ik

---

<sup>3</sup> In het opleidingsonderdeel over ontregeld gedrag in het tweede jaar van de banaba-opleiding komen enkele van die behandelmodellen uitgebreider aan bod.

welke interventie uit het ruime arsenaal aan mogelijke interventies dat mij ter beschikking staat?

## 5.1 Overzicht van behandelmodellen

Er kan een onderscheid worden gemaakt tussen behandelmodellen die specifiek voor mensen met autisme zijn ontwikkeld en modellen die oorspronkelijk voor de aanpak van onregelmatig gedrag bij mensen zonder autisme bestemd waren en pas in tweede instantie op mensen met autisme zijn toegepast. Daarnaast bestaan er verschillende alternatieve behandelingen, die een enigszins apart statuut hebben en daarom in een afzonderlijk punt worden besproken.

### 5.1.1 Autismespecifieke behandelmodellen

De meeste behandelmodellen voor mensen met autisme richten zich niet specifiek op het verminderen van onregelmatig gedrag maar veeleer op het aanleren van vaardigheden en het stimuleren van de ontwikkeling op verschillende domeinen. Vereenvoudigend kunnen er drie basismodellen worden onderscheiden: de educatieve structuurbenadering, de gedragsmatige benadering en de ontwikkelingsbenadering. Hieronder wordt de eigenheid van elk van die benaderingen kort omschreven en wordt aangegeven hoe binnen die benadering onregelmatig gedrag wordt aangepakt. Het onderscheid tussen de drie basismodellen is ondertussen enigszins kunstmatig geworden: de meeste recente behandelmodellen combineren immers elementen uit verschillende basismodellen.

- In de educatieve structuurbenadering ligt de klemtoon op het creëren van een autismevriendelijke (gestructureerde of verduidelijkte) leef- en leeromgeving. Meest bekend is de TEACCH-methode (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren). Die bestaat enerzijds uit technieken om de omgeving op maat van een persoon met autisme te verduidelijken en anderzijds uit een autismevriendelijke onderwijsmethode die de krachten van personen met autisme benut en hun zwakke punten zoveel mogelijk omzeilt (Mesibov, Schopler & Hearsey, 1994). Binnen de educatieve structuurbenadering ligt de klemtoon niet op het aanpakken van onregelmatig gedrag maar op het voorkomen dat mensen met autisme onregelmatig geraken door een leef- en leeromgeving te creëren die goed op hun noden en gevoeligheden is afgestemd.
- De kern van de gedragsmatige benadering is gedragsverandering bewerkstelligen door algemene leerprincipes te gebruiken. Vanaf de jaren negentig neemt die leertheoretische en gedragstherapeutische benadering binnen de autismehulpverlening een dominante positie in (Bregman & Gerdtz, 1997). Dit wordt vaak toegepaste gedragsanalyse genoemd (Applied Behavior Analysis of kortweg ABA). Aanvankelijk lag in de toegepaste gedragsanalyse de klemtoon sterk op het aanleren van gewenst gedrag en het afleren van ongewenst gedrag door de zogenaamde consequenten van dat gedrag te veranderen: er werd vooral gewerkt

met straf en beloning. Recenter gaat er binnen de toegepaste gedragsanalyse ook aandacht naar het aanpassen van de antecedenten (= situatietekenen die onregelmatig gedrag uitlokken) en ligt de focus niet enkel meer op gedrag maar ook op de bredere levenskwaliteit (Horner et al., 2002). Essentieel aan de gedragsmatige benadering van onregelmatig gedrag blijft echter dat interventies gestoeld zijn op een zo objectief mogelijke functie- en betekenisanalyse van dat gedrag (zie 4.1.1).

- In de ontwikkelingsbenadering tenslotte wordt getracht om de ontwikkeling te stimuleren van een aantal sleutelfuncties zoals imitatie, verbeelding en joint attention, die een grote impact hebben op de latere ontwikkeling van belangrijke sociaal-communicatieve vaardigheden (Warreyn, Van Der Paelt & Roeyers, 2014). Het bekendste model is het Early Start Denver Model van Sally Rogers en Geraldine Dawson. De ontwikkelingsbenadering richt zich vooral op jonge kinderen. Vaak maar zeker niet altijd ligt de klemtoon op het in pikken op spontaan gedrag van de persoon in een natuurlijke situatie en niet op formeel onderwijs (zoals in de educatieve structuurbenadering) of training (zoals in de gedragsmatige benadering). Binnen de ontwikkelingsbenadering is er geen specifieke methodiek om onregelmatig gedrag aan te pakken: de bedoeling is vooral om door een optimale ontwikkeling van basisfuncties de persoon de instrumenten te geven om adequater met stressvolle situaties om te gaan.

### **5.1.2 Algemene behandelmodellen**

Een aantal behandelmethodes voor mensen met gedrags- en emotionele problemen wordt ook gebruikt om onregelmatig gedrag bij mensen met autisme aan te pakken. Hieronder worden de meest bekende opgesomd.

- Geweldloos verzet of nieuwe autoriteit (Omer & Lebowitz, 2016): Het uitgangspunt is dat zowel toegeven aan onaanvaardbaar gedrag als trachten om dit met geweld te beheersen tot escalatie leidt. De essentie van geweldloos verzet is dan ook om zich met zoveel mogelijk mensen uit de leefwereld van de persoon rustig maar volhardend te blijven verzetten tegen het onaanvaardbare gedrag. Een voorbeeld van een toepassing op autisme is te vinden bij Lobregt-van Buuren (2014).
- De oplossingsgerichte therapie focust zich niet op het onregelmatige gedrag maar op de aanwezige krachten en doelen van de persoon (Berg & Dolan, 2002): het doel is niet om het onregelmatige gedrag weg te werken maar om de doelen van de persoon te realiseren. Daarvoor wordt actief gezocht naar momenten waarop de persoon er al in slaagt om te leven zoals hij of zij dat wil. Mattelin en Volckaert (2014) werkten die oplossingsgerichte benadering uit voor mensen met autisme.
- Het centrale concept in de methode Heijkoop, die ontworpen is voor mensen met een verstandelijke beperking, is zelfbeschermend gedrag (Heijkoop, 1991): dit zijn de pogingen die mensen met een verstandelijke beperking zelf ondernemen om zichzelf in de hand te houden. Als de begeleider door zorgvuldig observeren dit zelfbeschermende gedrag opmerkt – Heijkoop maakt hiervoor gebruik van videoanalyses – verandert zijn kijk op en hierdoor ook zijn interactie met die persoon.

- Methodieken zoals de presentietheorie (Baart & van Heijst, 2003), Gentle Teaching (McGee, s.d.) en de Pillar-methode (De Neef, 2015) waarin aansluiten bij het dagelijkse leven van de persoon die het onregelde gedrag stelt, rustgevende aanwezigheid, onvoorwaardelijke aanvaarding, erkenning en het aangaan van een authentieke relatie met die persoon centraal staan.

### **5.1.3 Alternatieve behandelingen**

Er bestaan tientallen alternatieve behandelingen voor autisme. Het mysterieuze karakter van autisme – en dan vooral de combinatie van een gaaf uiterlijk met reacties die vanuit een gewoon referentiekader onbegrijpelijk zijn – vormt een broedvijver voor allerlei therapieën (Howlin, 2005b).

Gemeenschappelijk aan alle alternatieve therapieën is dat ze steunen op opvattingen die binnen de wetenschappelijke wereld niet algemeen aanvaard zijn. Dat maakt die behandelingen niet noodzakelijk waardeloos, maar wel erg moeilijk om te evalueren. Dat geldt in nog sterke mate voor die behandelingen die hardnekkig weigeren om hun effecten wetenschappelijk te laten evalueren<sup>4</sup>.

Bespreking van die alternatieve behandelingen valt buiten het opzet van deze cursus. Voor informatie over de wetenschappelijke evidentie en/of de consensus tussen experts over allerlei behandelingen die gebruikt worden bij mensen met autisme raadpleegt de geïnteresseerde lezer best de klinische praktijkrichtlijn van het Federaal Kenniscentrum voor de Gezondheidszorg (Veereman et al., 2014).

## **5.2 Uitgangspunten**

Bij het uitwerken van een aanpak voor onregelde gedrag bij een persoon met autisme kunnen acht uitgangspunten als richtinggevend worden beschouwd. Elk van die uitgangspunten volgt rechtstreeks uit de visie op onregelde gedrag die in het eerste deel van deze cursus werd toegelicht. Samen kunnen ze worden gebruikt als een toetssteen waaraan elk verantwoord plan van aanpak moet voldoen.

### **5.2.1 Verantwoordelijkheid bij de begeleider**

voorbeelden: zie Elvén, 2013, pp. 15-26

Discussies over wie schuld treft voor het onregelde gedrag, zijn zelden helpend. Een betere vraag voor elke betrokken partij is: wat kan ik doen om het onregelde gedrag te verminderen (Elvén, 2013)? De verantwoordelijkheid voor het veranderen van onregelde gedrag wordt niet bij de persoon met autisme maar bij de begeleiders gelegd

---

<sup>4</sup> Dit gebeurt via een *randomized controlled trial*: cliënten worden op zuiver toevallige wijze ingedeeld in een behandelgroep, die de te evalueren therapie krijgt, en een controlegroep, die geen of een andere behandeling ondergaat. Nadien wordt de vooruitgang van beide groepen met mekaar vergeleken.

(Elvén, 2013; Serruys, 2005). De redenering is eenvoudig: als mensen met autisme zelf hun onregelde gedrag zouden kunnen veranderen, dan hadden ze dat al lang gedaan. Het zijn de begeleiders die over de nodige vaardigheden beschikken om het onregelde gedrag te veranderen. Bovendien zijn het in vele gevallen ook vooral de begeleiders die het gedrag als storend ervaren en zijn zij dus het sterkst gemotiveerd om daar iets aan te veranderen.

### **5.2.2 Afstemming tussen persoon en omgeving**

In hoofdstuk 3 werd uitgelegd dat onregelde gedrag wordt veroorzaakt door een gebrek aan afstemming tussen de noden van de persoon met autisme en het aanbod van de omgeving. Scherp gesteld is onregelde gedrag dan ook geen kenmerk van de persoon met autisme maar van de interactie tussen persoon en omgeving.

Voor de behandeling is dit een belangrijk uitgangspunt: de oorzaak van het onregelde gedrag wordt niet bij de omgeving of bij de persoon gelegd, maar *in de interactie tussen* persoon en omgeving. Het doel van de behandeling is dan ook om een betere afstemming tussen persoon en omgeving te bewerkstelligen: de persoon veranderen of de omgeving aanpassen is geen doel op zich, maar slechts een middel om te komen tot een betere 'fit' tussen persoon en omgeving.

### **5.2.3 Aanpak op maat**

Verkondigen dat de aanpak van onregelde gedrag op maat van de persoon in kwestie moet zijn, lijkt een open deur intrappen. In een tijd waarin protocollaire behandelingen sterk opgang maken, is het dat echter niet. Het houdt in dat standaardbehandelingen voor een bepaald onregelde gedrag uit den boze zijn: voor elke persoon en voor elk onregelde gedrag moet telkens een nieuw individueel handelingsplan worden opgesteld (Howlin, 2005b). Individuele beeldvorming van de persoon, de context en het onregelde gedrag in kwestie vraag tijd, maar is een noodzakelijke stap die niet kan worden overgeslagen.

### **5.2.4 Oog voor de betekenis en functie van onregelde gedrag**

Zoals uiteengezet in hoofdstuk 2 is onregelde gedrag betekenisvol en heeft het een functie: het helpt om onverwerkbaar spanning te ontladen. Wie enkel focust op het wegwerken van onregelde gedrag lost het probleem van de persoon dus niet op: de oorzaak van de oplopende spanning blijft immers bestaan. Niet zelden wordt de toestand hierdoor zelfs nog moeilijker gemaakt: de enige manier die de persoon had om zijn of haar stressniveau enigszins te reguleren wordt immers weggenomen.

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat onregelde gedrag wegwerken zonder inzicht in de betekenis of functie ervan bijna zeker leidt tot het ontstaan van ander onregelde gedrag (Bregman & Gerdtz, 1997): een ernstig verstandelijk beperkte volwassen vrouw met autisme beletten om bij spanning in haar trui te bijten kan haar dwingen om een veel schadelijker gedrag te ontwikkelen om te hoge spanning af te voeren (bv. de

begeleider bijten). Bij een zeer restrictieve en bestraffende aanpak is de kans groot dat het probleem van buiten naar binnen verschuift: gedragsproblemen worden vervangen door emotionele problemen. Voor de omgeving kan dat in eerste instantie een verbetering lijken, maar dit betekent steeds een achteruitgang voor de persoon zelf (en dus op termijn ook voor de omgeving).

De implicatie hiervan voor de behandeling is duidelijk: wie een persoon met autisme zijn of haar onregelde gedrag ontnemt, moet ofwel ook de onderliggende stressoren wegnemen ofwel de persoon een adequater gedrag aanleren met dezelfde functie als het onregelde gedrag (= stressregulatie). Elke behandelinterventie moet dan ook vertrekken van een gedegen analyse van de betekenis en functie van het onregelde gedrag (Horner et al., 2002).

### **5.2.5 Aandacht voor de totale persoon**

Ernstig onregelde gedrag staat tussen de begeleider en de persoon die het onregelde gedrag stelt en beneemt de begeleider daardoor het zicht op die persoon. Vooral gedragsproblemen eisen vaak alle aandacht van de omgeving op. Het risico bestaat dat hierdoor de persoon zelf uit het oog wordt verloren: de persoon dreigt enkel nog gezien te worden als de dader van de agressieve of destructieve uitvallen.

De consequentie voor de behandeling is duidelijk: we behandelen geen onregelde gedrag maar personen (die onregelde gedrag stellen). Mensen worden niet verengd tot of vereenzelvd met het onregelde gedrag dat ze stellen. De behandeling kan dus nooit enkel gericht zijn op het verminderen of wegnemen van het onregelde gedrag maar op het bevorderen van de totale ontwikkeling van de persoon met autisme op alle levensdomeinen (Dijkxhoorn, 2007).

Weinig hulpverleners zullen dit uitgangspunt betwisten. Toch wordt er in de praktijk geregeld tegen gezondigd. Scherp gesteld betekent aandacht voor de totale persoon immers

- dat het onregelde gedrag wegnemen (bv. door medicatie) slechts als een succes wordt beschouwd als daardoor of daarnaast ook het welbevinden of de ontwikkeling van de persoon wordt bevorderd;
- en dat een aanpak die er voor zorgt dat de persoon zich beter voelt of beter ontwikkelt een succes is ook al verandert er niks aan het onregelde gedrag. Dit is het geval bij methodes die het onregelde gedrag ongemoeid laten en enkel proberen de impact daarvan op het leven van de persoon in te perken: als een goedgeaafde adolescent met autisme bijvoorbeeld de leerkracht biologie blijft corrigeren maar de leerkracht dit na psycho-educatie niet langer als een persoonlijke provocatie opvat en die opmerkingen rustig accepteert, dan is dat een succesvolle behandelinterventie.



### **5.2.6 Krachten van persoon en omgeving benutten**

De kwetsbare punten van mensen met autisme zijn bekend: hun gevoeligheid voor zintuiglijke overprikkeling en onduidelijkheid en hun zwakkere zelfsturing en probleemoplossend vermogen. Kennis hiervan is belangrijk om het probleem goed te begrijpen.

Uitsluitend aandacht hebben voor de beperkingen en probleemgebieden kan echter ten koste gaan van aandacht voor de domeinen van goed functioneren en krachtbronnen van de persoon. Dat is therapeutisch onverstandig: de oplossing voor een onregelmatig gedrag ligt immers vaker in het benutten van de sterktes van de persoon met autisme dan in het trainen van zijn of haar zwakke punten.

Relevante vragen zijn dan in welke situaties en op welke domeinen de persoon goed functioneert, wat hij of zij wil en kan en wat zijn of haar interesses, sterktes, vaardigheden en werkzame copingstrategieën zijn. Niet enkel de krachten van de persoon met autisme maar ook die van de omgeving kunnen waardevolle aanknopingspunten voor de behandeling bieden (bv. Als hun zoon met autisme zich ergens over opwindt, kan mama hem goed afleiden, terwijl papa goed is in het duidelijk en rustig blijven herhalen wat er van hem wordt verwacht). De klemtoon van de behandeling verschuift daardoor van het verminderen van probleemsituaties naar het uitbreiden van activiteiten en situaties die goed verlopen.

### **5.2.7 Beperkingen van de persoon accepteren**

Een ander belangrijk uitgangspunt is dat wat haalbaar is voor een persoon zonder autisme niet altijd haalbaar is voor een persoon met autisme. Bij de aanpak van onregelmatig gedrag is het essentieel om een duidelijk onderscheid te maken tussen problemen en beperkingen: iets is een probleem als er een oplossing denkbaar is en een beperking wanneer dit niet het geval is (Turpyn, 2017). Bij een probleem kan het zinvol zijn om te trachten de persoon een ander gedrag aan te leren. Wat de beperkingen betreft, kan er daarentegen slechts één doelstelling zijn: er mee leren leven.

Bij personen met autisme richten haalbare doelstellingen zich doorgaans op het aan- of afleren van gedrag en niet op het wijzigen van de afwijkende prikkel- of informatieverwerking (Peeters, 2011). Niet zelden leeft bij ouders, begeleiders en leerkrachten de onuitgesproken hoop dat de persoon met autisme zich door de behandeling vlotter aan de eisen van de omgeving zou aanpassen (dus niet rigide zou zijn) en met de verlangens en gevoelens van anderen rekening zou houden (dus inlevingsvermogen zou hebben), kortom niet meer autistisch zou zijn. Die verwachting kan nooit worden ingevuld. Haalbare doelen zijn het verminderen van onregelmatig gedrag, het aanleren van (compenserende) gedragsvaardigheden en het ontwikkelen van omgevingsaanpassingen aan de aanwezige beperkingen. Zo blijft het voor vele kinderen met autisme moeilijk om onverwacht van planning te moeten veranderen (beperking), maar kan hen wel worden geleerd om geen driftbui te krijgen en dit met woorden aan te geven (verminderen van onregelmatig gedrag) en kunnen problemen hieromtrent worden voorkomen door ofwel vooraf een sluitende planning te maken

(omgevingsaanpassing), ofwel hen voor te bereiden op meerdere mogelijke scenario's (aanleren van compenserende vaardigheden).

Het onderscheid tussen haalbare en onhaalbare doelen kan subtiel zijn. Vaak moeten ouders, leerkrachten en begeleiders leren kijken naar of de persoon uiteindelijk doet wat van hem of haar wordt verwacht (gedrag), maar niet naar hoe hij of zij dat doet (houding, tempo) of wat hij of zij erbij zegt (woorden): zo kunnen de meeste jongeren met autisme wel leren om op verzoek van hun ouders naar hun kamer te gaan, maar daarbij ook eisen dat ze geen lang gezicht trekken, niet mopperen en de kamerdeur niet dichtgooien kan een brug te ver zijn.

### **5.2.8 Samenwerken met de context**

Samenwerken met iedereen die met de persoon met autisme samenleeft of werkt (ouders, leerkrachten, ...) is niet enkel om ideologische redenen belangrijk. Het is simpelweg noodzakelijk opdat de behandeling effect zou hebben in de situaties waarin de persoon leeft (Howlin, 2005b).

Eenzijds heeft dit te maken met het bekende transferprobleem van mensen met autisme. Door hun specifieke leerstijl passen ze vaardigheden die in de therapiesetting werden aangeleerd, vaak niet spontaan toe in andere situaties: ze verbinden wat ze leren immers sterk aan uiterlijke of detailkenmerken van de aanleersituatie en zien daardoor onvoldoende de overeenkomst met gelijkaardige maar niet volledig identieke situaties uit hun dagelijkse leven.

Anderzijds is het ook naïef om te verwachten dat een ontregeld gedrag dat zich in een bepaalde context voordoet, behandeld kan worden zonder iets te veranderen aan de omgevingsfactoren die dit gedrag mee uitlokken of in stand houden: een kind met autisme leren om bijvoorbeeld niet meer agressief op zijn broer te reageren is een onmogelijke opgave zolang broer hem tijdens zijn rustmoment na schooltijd blijft storen door ongevraagd zijn kamer binnen te komen. Gedragsveranderingen van een persoon met autisme houden meestal geen stand als zijn of haar leef- of leeromgeving niet mee verandert (Peeters, 2019): een kind met autisme dat in een behandelcentrum leert om aangekondigde veranderingen te verdragen, kan daar thuis en op school niets mee als de ouders en leerkrachten veranderingen aan het programma niet vooraf aankondigen.

Samenwerken met alle betrokkenen uit de leefsituatie van de persoon met autisme is dus noodzakelijk om duurzame veranderingen te bewerkstelligen: alleen maar in een therapiesituatie gesprekken voeren met een persoon met autisme kan helpend zijn, maar is onvoldoende. Niet voor niets neemt ouderbegeleiding een centrale plaats in de hulpverlening aan kinderen met autisme in (Marcus, Kuncze & Schopler, 1997).

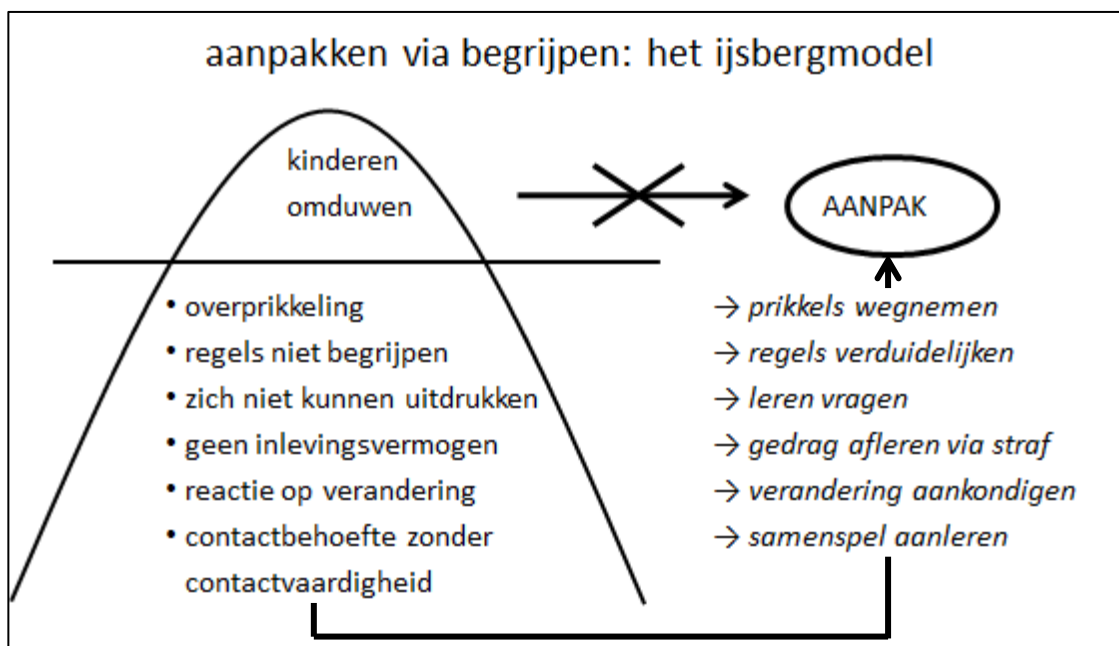
Samenwerken is meer dan ouders, leerkrachten of andere betrokkenen louter als hulpmiddel of verlengstuk gebruiken om de adviezen van de hulpverlener uit te voeren. Ten gronde dient de samenwerking zich te richten op empowerment van die ouders, leerkrachten of begeleiders: hen sterker maken in anti-denken zodat ze uiteindelijk zelf oplossingen leren bedenken voor nieuwe problemen die onvermijdelijk opduiken wanneer de persoon met autisme ouder wordt en met andere en moeilijkere

ontwikkelingstaken wordt geconfronteerd. Samenwerking impliceert ook rekening houden met wat voor de context (gezin, klas, werkcontext, ...) haalbaar is en met hun waarden, verlangens en welzijn (Horner et al., 2002). Het is niet voldoende dat een bepaalde aanpak op papier effectief zou kunnen zijn voor de persoon met het ontregelde gedrag: de voorgestelde aanpak moet ook passen in en uitvoerbaar zijn door de context waarin die persoon leeft (Peeters, 2011).

### 5.3 Basisprincipe: het ijsbergmodel

Het leidende principe bij het ontwerpen van een aanpak voor ontregeld gedrag is het ijsbergmodel (zie ook 4.1.2). In dit model wordt er van uitgegaan dat het zichtbare ontregelde gedrag slechts het topje van de ijsberg is. Op zich levert het dan ook geen handvatten voor een geschikte aanpak op: uit wat de persoon met autisme doet (bv. hard gillen) valt niet af te leiden welke aanpak hij of zij nodig heeft. Daarvoor is het noodzakelijk om onder de waterspiegel te kijken: welke autistische prikkelverwerking, waarneming of redenering ligt aan de basis van wat de persoon doet?

Een voorbeeld kan dit verduidelijken (zie figuur 9): *Ferre is een kleuter van 5 jaar met autisme en ADHD. Hij functioneert op licht verstandelijk beperkt niveau. Hij is erg druk en prikkelgevoelig. Hij is sterk geïnteresseerd in zijn drie broers: hij zoekt voortdurend contact met hen, maar vaak op een niet-wederkerige en slecht afgestemde manier. Als ze samen in de tuin spelen, duwt hij hen vaak omver.*



**Figuur 9:** Ontregeld gedrag van mensen met autisme begrijpen vanuit het ijsbergmodel.

Wat is de beste aanpak voor dit ontregelde gedrag? Dat hangt af van wat er in het hoofd van Ferre omgaat. Misschien wordt hij overprikkeld door het lawaai en de drukte van zijn spelende broers en is het omduwen een poging om hen letterlijk 'het zwijgen op te leggen'. Dan ligt de oplossing in het wegnemen van prikkels, bijvoorbeeld door

voor Ferre een rustig hoekje in de tuin af te bakenen waar hij ongestoord kan spelen. Het kan echter ook dat Ferre graag wil meespelen en dat het omduwen van een broer een onhandige en inefficiënte poging is om dit duidelijk te maken. Dan is het vooral helpend om hem een adequatere manier te leren om te vragen om mee te spelen, bijvoorbeeld door een 'mag ik meespelen'-kaartje aan zijn broer te geven. Evengoed is het mogelijk dat Ferre de regels van het spel dat zijn broers spelen, niet begrijpt: hij ziet hoe ze wanneer ze politie en dief spelen mekaar soms een duw geven en doet dit letterlijk na zonder dat dit ingebed is in een gedeeld spelverhaal. Wat Ferre dan nodig heeft, is dat hem enkele duidelijke spelletjes worden aangeleerd die hij samen met zijn broers kan spelen. Misschien is Ferre echter vooral uit op een spectaculair effect (broer roept en weent, mama komt boos kijkend aangelopen) en begrijpt hij niet dat dit niet leuk is voor zijn broers. Dan is het zoeken naar een adequatere spelactiviteit die evenveel effect oplevert als zijn broer omduwen: bijvoorbeeld op de trampoline springen terwijl broer daarop ligt zodat die met veel drama omhoog vliegt. En zo zijn er nog veel motieven mogelijk die allemaal tot hetzelfde ontregelde gedrag kunnen leiden. De aanpak volgt telkens logisch uit het onderliggende motief. Om het nog wat ingewikkelder te maken is hardnekkig ontregeld gedrag bij mensen met autisme vaak overgedetermineerd: dat wil zeggen dat er niet één maar verschillende motieven een rol spelen in het ontstaan van het ontregelde gedrag.

Dit maakt meteen duidelijk waarom er geen standaardaanpak bestaat voor bijvoorbeeld slaan, weigeren om opdrachten uit te voeren of niet naar bed willen gaan: niet het ontregelde gedrag maar de dynamiek die eraan ten grondslag ligt, bepaalt immers de aanpak. Het gebruik van het ijsbergmodel leidt dan ook vaak tot de ontwikkeling van een unieke aanpak die bij een andere persoon die een gelijkaardig gedrag vertoont, wellicht niet zal werken. Een voorbeeld uit Turpyn (2017, p. 106):

*“Een echtpaar is wanhopig. Hun achtjarige zoon Tom gooide rollen toiletpapier uit het badkamerraam, die landden op de kwetsbare en dure fruitstruiken van de buurman. Het is natuurlijk begrijpelijk dat de buurman erover had geklaagd en dreigde de huisbaas erbij te halen. Er werd gebrainstormd: ‘Doe het raam dicht’ (hebben we geprobeerd, dat heeft hij ingeslagen); ‘Verstop de wc-rollen’ (hebben we geprobeerd, hij ging moeder bijten).*

*We kijken naar de ijsberg. Waarom is het voor Tom nodig om toilettrollen uit het raam te gaan gooien? Wat wint hij daarmee? Wat gebeurt er onder de oppervlakte? Wat doet Tom precies? Zijn ouders zeiden dat hij een toilettrol pakte, er een heel stuk af rolde en dit vervolgens naar buiten gooide om te kijken hoe het naar beneden dwarrelde. Het was bekend dat hij de dingen waarmee hij speelde, altijd heel dicht bij zijn ogen hield, dus we vroegen of het een sensorisch probleem kon zijn en hij misschien zou genieten van de visuele stimulatie. Wat zou hij in plaats van toilettrollen kunnen gebruiken? Lint?*

*Experiment: ouders kochten verschillende felgekleurde linten, die ze aan het badkamerraam hadden vastgeknoopt. Daarna hielpen ze Tom de linten naar buiten gooien en weer binnenhalen. Ze keken verbaasd toe hoe hij dit*

*gillend van plezier urenlang kon volhouden. Iedereen blij, inclusief de buurman.*

*We konden de oplossing vinden door de juiste vraag te stellen: waarom doet hij wat hij doet? Het ging niet om de toiletrollen; die waren gewoon zijn gereedschap.”*

## **5.4 Voorwaarden**

Bij de omschrijving van ontregeld gedrag in hoofdstuk 1 werd uitgelegd dat niet elk gedrag dat afwijkt van de (neurotypische) norm ontregeld gedrag is. Dat leek eerder een theoretische kwestie, maar dat is het niet: dit bepaalt immers of we het gedrag in kwestie moeten trachten te veranderen of het beter zonder meer accepteren als een onschuldige uiting van het anders-zijn van mensen met autisme.

Het is geen goed idee om zodra een ouder, leerkracht of begeleider meldt dat een persoon met autisme iets vreemds of vervelends doet, meteen het zware geschut boven te halen. Vooraleer te bedenken hoe een gedrag kan worden veranderd, staat de hulpverlener best bij twee vragen stil: moet er wel iets worden aangepakt en zo ja, zien de betrokkenen dat (nu) wel zitten?

### **5.4.1 Is er een probleem?**

Vooraleer aan de slag te gaan, vraagt de begeleider zich best af of hij wel iets moet doen. Eigen aan het werken met mensen met beperkingen is immers dat de begeleider met situaties wordt geconfronteerd waarin hij of zij niets moet doen, of juist: niet naar verandering moet streven, maar naar aanvaarding. Het kan de moeite lonen om expliciet stil te staan bij de onderstaande vier vragen.

#### **Is het gedrag wel ongewoon?**

Sensitieve ouders leren om het gedrag van hun kind met autisme te begrijpen vanuit diens afwijkende informatieverwerking. In de opvoeding is dit een belangrijke troef. Het kan echter ook leiden tot overinterpretatie: niet zelden worden normale ontwikkelingsverschijnselen zoals nachtmerries of ontwikkelingsfasegebonden angsten (bv. angst voor het donker) of verschijnselen (bv. imaginaire vriendjes) ten onrechte opgevat als autistische problemen. Ouders, leerkrachten en begeleiders informeren over welk gedrag normaal is voor een bepaald ontwikkelingsniveau kan verhinderen dat normaal gedrag gepathologiseerd wordt en – en daar gaat het om – daardoor uitgroeit tot een hardnekkig probleem dat niet meer spontaan verdwijnt met het voortschrijden van de ontwikkeling.

Ook mensen met autisme zelf kunnen erg ongerust worden over wat ze denken of voelen. Een onderbelichte kant van het verbeeldings- en theory of minddeficit van mensen met autisme is dat ze moeilijk kunnen reflecteren over en dus een plaats

kunnen geven aan hun eigen gedachten, impulsen, gevoelens en fantasieën. Ze kunnen hierdoor geneigd zijn om eigen fantasieën of andere mentale voorstellingen te overwaarden (Attwood, 2001). Vooral jongeren met autisme paniker soms over de stemmen in hun hoofd of de (agressieve) impulsen die ze voelen. Zakelijk verduidelijken dat het gaat om innerlijke spraak of om intrusies en dat dit heel gewone en onschuldige psychische fenomenen zijn, kan escalatie voorkomen.

### **Schept het ook een probleem?**

Alle mensen met autisme stellen bij tijden ongewone reacties of bouwen idiosyncratische redeneringen op: een driejarige jongen wil zijn huis enkel via de garage binnengaan, ook al is het soms handiger de voor- of achterdeur te gebruiken. Een puber denkt vaak na over God en tekenfilmfiguren en vraagt zich af wie van beide nu eigenlijk het sterkst is. Vreemd? Heel zeker. Maar is het ook een reden om in te grijpen?

Sommige ouders, leerkrachten en begeleiders proberen de persoon met autisme elk ongewoon gedrag af te leren. Dat is niet enkel onhaalbaar, maar ten gronde ook een ontkenning van het fundamentele anders zijn en de eigenheid van die persoon. Zoals reeds in hoofdstuk 1 gesteld is ingrijpen pas nodig wanneer gedrag, gedachten of gevoelens ook problemen veroorzaken. Heel wat ongewone verschijnselen bij mensen met autisme doen dat niet. Drie vragen zijn hierbij belangrijk (Gerhardt & Holmes, 1994):

- 1) Is het gedrag *schadelijk*? Hard hoofdbonken is schadelijk, bij opwinding op en neer springen niet. Het gaat niet enkel om schade voor de persoon zelf, maar ook voor anderen: zo is elke ochtend erg vroeg wakker zijn – als aan de natuurlijke slaapbehoefte van het kind is voldaan – niet schadelijk voor het kind, maar kan dit het gezinsleven wel sterk ontwrichten.
- 2) *Belemmert* het gedrag het *leren* of de *ontwikkeling* van de persoon? Denken aan de nieuwste versie van Windows is geen probleem tijdens de speeltijd, maar wordt dat wel als het ook de hele taal voortduurt.
- 3) *Bemoedijkt* het gedrag de *integratie* van de persoon in de samenleving? In een ideale wereld wordt gedrag dat enkel ongewoon is, maar niet schadelijk noch belemmerend (bv. fladderen bij opwinding) niet veranderd maar geaccepteerd. De realiteit is echter dat onze samenleving weinig tolerant is voor ongewoon gedrag en dat dit tot allerlei vormen van uitsluiting en pesterijen kan leiden. Zo wordt dit gedrag – hoe onrechtvaardig dit ook is – toch een probleem voor de persoon met autisme. Bij mensen met autisme die in een beschermde omgeving opgroeien, heeft dit criterium veel minder gewicht: op de speelplaats fladderend op en neer springen roept in een school voor buitengewoon/speciaal onderwijs veel minder afwijzende reacties op dan in het reguliere onderwijs. Hulpverleners kunnen ouders ook ondersteunen in het leren omgaan met onverdraagzame reacties van de omgeving (Verkooijen, 1996). Cognitieve technieken kunnen helpen om het probleem buiten zichzelf te plaatsen: niet het ongewone gedrag van het kind is immers het probleem maar het gebrek aan tolerantie van sommige mensen.

Paradoxaal genoeg is de vraag of ingrijpen vereist is vooral belangrijk bij mensen die zoveel ontregeld gedrag vertonen dat ouders, leerkrachten of begeleiders niet meer weten waar beginnen en ontmoedigd geraken: samen met hen een onderscheid maken tussen gedrag dat problemen veroorzaakt en gedrag dat enkel ongewoon is maar geen problemen schept, kan de oorspronkelijke berg problemen sterk aftoppen en daardoor de kans vergroten dat ze in actie schieten.

### **Voor wie is dat een probleem?**

Geregeld bestaat het probleem ook hierin dat een ouder, leerkracht of begeleider vindt dat de persoon met autisme iets mist: hij heeft geen vrienden, besteedt al zijn vrije tijd voor het computerscherm, spreekt buiten de school- of werkuren nooit met klasgenoten of collega's af en zit de hele vakantieperiode thuis. De vraag is of de persoon met autisme dit ook als een gemis ervaart: is wat de persoon wil hetzelfde als wat wij verwachten? Soms wel en dan is dit een werkpunt voor de begeleiding. Soms is dit echter niet zo. Onder mensen met autisme worden dit neurotypische projecties genoemd (Vanspranghe & Vermeulen, 2004): eigen zorgen die de omgeving in het gunstigste geval toeschrijft en in het ongunstigste geval opdringt aan mensen met autisme.

In ieder geval is het zinvol om met alle betrokkenen te bekijken voor wie het gedrag eigenlijk storend is (of wie er zich aan stoort). Soms blijkt dan dat wat voor ouders of begeleiders een zorg is, voor de persoon zelf geen probleem is: waarom moet vrije tijd gevarieerder worden ingevuld, als de persoon op school, in de dagbesteding of op het werk voldoende gevarieerde ervaringen opdoet en het ontspannend vindt om thuis altijd hetzelfde te doen? En waarom moeten sociale contacten in het weekend gestimuleerd worden, als de jongere na een schoolweek vol gedwongen sociaal contact makkelijker alleen tot rust komt?

### **Wegen de nadelen van het ontregelde gedrag zwaarder door dan de voordelen?**

Ondertussen zal duidelijk zijn dat ontregeld gedrag steeds een functie heeft: het is een poging om te hoge spanning te reguleren. Afhankelijk van in welke mate het daar effectief in slaagt, kan ontregeld gedrag dus ook voordelen hebben. Een belangrijke afweging vooraleer in te grijpen is dan ook of de voordelen van het ontregelde gedrag opwegen tegen de nadelen: als kleren scheuren een volwassene met autisme helpt om spanning te ontladen en daardoor kan voorkomen dat die persoon zichzelf gaat slaan, kan dit opwegen tegen de kost die dit meebrengt. In dat geval kan er samen met alle betrokkenen voor gekozen worden om het ontregelde gedrag te accepteren als de best mogelijke oplossing. Uiteraard is dit geen optie als ontregeld gedrag ernstige schade toebrengt aan de persoon zelf of aan anderen: dan zijn de nadelen ervan immers altijd groter dan de mogelijke stressreductie die het oplevert.

Soms is het eenvoudigweg onmogelijk om een andere copingstrategie te bedenken die haalbaar is voor de persoon in kwestie en even goed bijdraagt aan stressregulatie als het ontregelde gedrag maar met minder nadelen voor de persoon zelf en zijn of haar omgeving. Als dan ook de mogelijkheden uitgeput zijn om de omgeving zo aan te passen dat stressopbouw wordt voorkomen, kan het verstandig zijn om het ontregelde gedrag toe te laten als (imperfecte) copingstrategie.

### **5.4.2 Willen de betrokkenen het probleem (nu) aanpakken?**

Moet elk probleem ook onmiddellijk worden aangepakt? Dit als vanzelfsprekend nemen versterkt het gevoel van vele ouders of andere zorgfiguren dat hun leven gedirigeerd wordt door de problemen van de persoon met autisme. Voor ouders is dit soms bijna letterlijk het geval: wanneer ze kunnen eten, slapen of zich ontspannen hangt dan af van of hun kind al dan niet ontregeld is. Ook mensen met autisme zelf kunnen zich de speelbal voelen van hun ontregelde gedrag.

Aan ouders, andere betrokkenen en de persoon zelf expliciet de vraag stellen of en wanneer ze dit probleem willen aanpakken, herstelt hun keuzevrijheid: niet het probleem bepaalt wat zij moeten doen, maar zij bepalen wat ze met het probleem doen. Het voorkomt ook misverstanden waarbij de begeleider goedbedoeld allerlei voorstellen doet om een bepaald probleem aan te pakken terwijl ouders of andere betrokkenen een ander probleem belangrijker vinden of wel nood hebben om te praten over het probleem in kwestie, maar onvoldoende motivatie om er zelf iets aan te veranderen (in de oplossingsgerichte therapie enigszins ongelukkig 'klagers' genoemd [Bannink, 2006]). Verandering van ontregeld gedrag bij mensen met autisme kost inspanning en het resultaat van die inspanning is onzeker. De huidige probleemtoestand behouden levert voor iedereen twee niet te onderschatten voordelen op: iedereen weet waar ie aan toe is en het vergt geen extra energie. De vraag is dan ook hoeveel inspanning alle betrokkenen in verandering willen investeren.

Als ouders, leerkrachten, begeleiders of de persoon met autisme zelf een ontregeld gedrag willen aanpakken is het in ieder geval verstandig om hen zelf bewust te laten kiezen *wanneer* ze dit willen doen: dit laat toe om te kiezen voor een periode waarin alle betrokkenen hiervoor voldoende tijd en energie hebben (bv. een verlofperiode). Zo'n planning maakt het ook mogelijk om slechts één ontregeld gedrag tegelijkertijd aan te pakken. Er bewust voor kiezen om een tijdlang gericht te werken aan één ontregeld gedrag en alle andere ontregelde gedragingen tijdelijk negeren of enkel binnen aanvaardbare grenzen houden is doorgaans veel effectiever dan vruchteloos te trachten op elk ontregeld gedrag tegelijk te reageren.

## **5.5 Behandelverloop: cyclus van planmatig handelen**

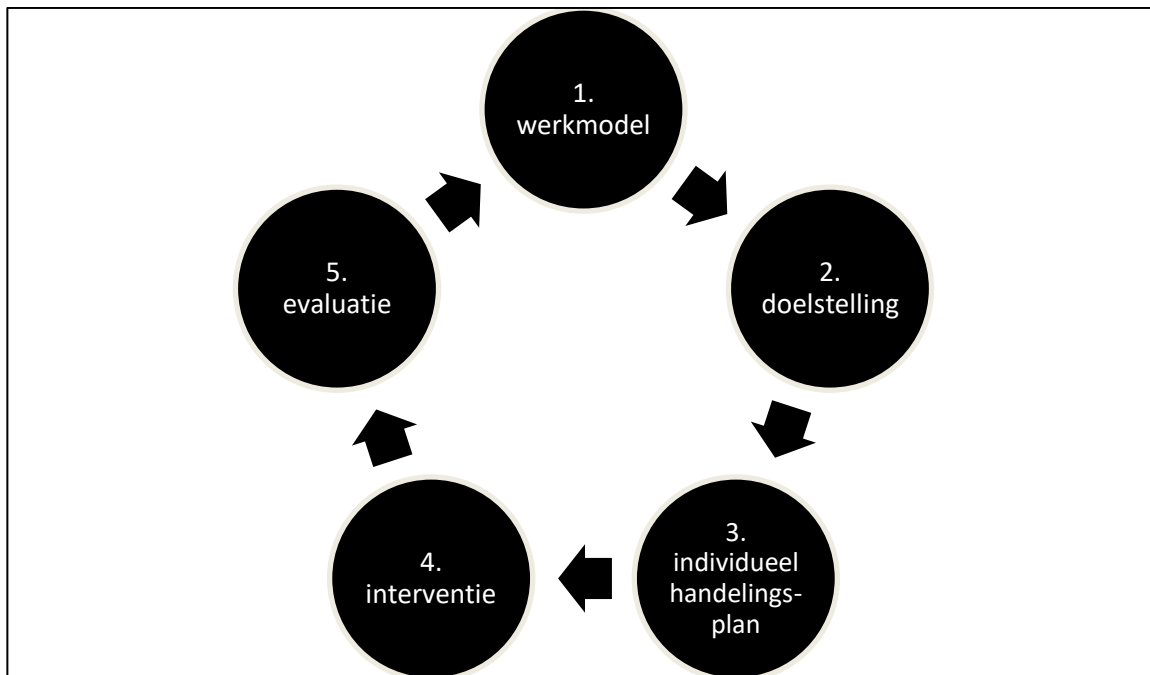
De aanpak van ontregeld gedrag bij mensen met autisme is een cyclisch proces. Geïnspireerd op de regulatieve cyclus van Van Strien (in Donk & Lanen, 2012) kunnen er vijf fasen worden onderscheiden (zie figuur 10)(Turpyn, 2017):

1. Werkmodel: Op basis van een uitgebreide informatieverzameling wordt een werkmodel opgesteld over hoe verschillende factoren het ontregelde gedrag hebben veroorzaakt en doen voortbestaan (zie hoofdstuk 3). Dit is een noodzakelijke stap die niet achterwege kan worden gelaten: interventie zonder



werkmodel staat gelijk met blind ingrijpen en is daardoor weinig effectief en soms gevaarlijk.

2. Doelstelling: Het doel van de interventie wordt zo concreet mogelijk omschreven. Concrete doelen zijn onontbeerlijk om te kunnen evalueren of een interventie succes heeft. De doelen moeten haalbaar zijn (zie 5.2.7) en betekenisvol zijn voor de levenskwaliteit van de persoon met autisme en zijn omgeving (zie 5.2.5).
3. Individueel handelingsplan: Het opgestelde werkmodel levert ideeën over op welke factoren kan worden ingegrepen om zo de gekozen doelstelling te bereiken. Al die mogelijke interventies worden samengebracht in één geïntegreerd plan van aanpak.
4. Interventie: De aanpak wordt uitgevoerd zoals die in het individuele handelingsplan staat beschreven.
5. Evaluatie: De effecten van de uitgevoerde interventie worden geobserveerd. Er wordt geëvalueerd of de doelstelling is bereikt.



**Figuur 10:** Cyclus van planmatig handelen bij de aanpak van onregelmatig gedrag.

Om hardnekkig onregelmatig gedrag te verminderen is het vaak nodig om die vijf fasen meermaals te doorlopen (Turpyn, 2017): vaak wordt de gekozen doelstelling door de eerste interventie niet meteen volledig bereikt. Welk effect de uitgevoerde interventies hadden, levert echter nieuwe informatie op over welke factoren het onregelmatige gedrag in stand houden. Op basis van die informatie volgt er dan een bijsturing van het werkmodel (kloppen de hypothesen?), de doelstelling (haalbaar?), het individueel handelingsplan (welke interventie?) en de uitvoering van de interventie (correct? haalbaar?). Opnieuw wordt het effect hiervan geëvalueerd en die cyclus wordt hernomen tot de (aangepaste) doelstelling bereikt wordt.

# Hoofdstuk 6

## Aanpak: een stappenplan voor de praktijk

In dit hoofdstuk worden de aanpakprincipes uit hoofdstuk 5 omgezet in een bruikbaar stappenplan voor de praktijk. Daar past meteen een waarschuwing bij. Een stappenplan geeft hulpverleners, ouders en leerkrachten houvast. Wie echter te veel op zijn plan kijkt en te weinig naar de persoon mist essentiële informatie. Er kunnen altijd goede redenen zijn om van het plan af te wijken: goed observeren hoe de persoon op de geplande interventies reageert, blijft dus noodzakelijk.

De spontane reactie van ouders, leerkrachten en begeleiders op het zien van onregelmatig gedrag is proberen dit gedrag te stoppen: luid roepen “stop daarmee!”, boos kijken en straf geven zijn heel gewone reacties op onregelmatig gedrag. Maar wat als dit niet werkt? De begeleider maakt zich kwaad en de persoon met autisme doet gewoon verder. De begeleider wordt nog bozer of straft nog zwaarder en het onregelmatige gedrag blijft aanwezig of neemt zelfs nog toe. Dan is een andere aanpak nodig. Straffend reageren heeft immers twee belangrijke beperkingen: het verandert niets aan het probleem dat aan de basis van het ongewenste gedrag ligt en het blokkeert dat gedrag zonder dat er een nieuw en adequater gedrag wordt geïnstalleerd (Richman, 2001).

Voor hardnekkig onregelmatig gedrag, dat niet reageert op de gewone aanpak, wordt in dit hoofdstuk een systematisch stappenplan uitgewerkt (zie tabel 4). Een belangrijke inspiratiebron voor dit stappenplan was *The Eden Decision Model* van Gerhardt en Holmes (1994).

	inhoud	deelthema's
<b>Stap 1</b> ↓	neem lichamelijke ongemakken en pijn weg	
<b>Stap 2</b> ↓	pas de omgeving aan	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>zijn prikkels en eisen duidelijk?</i></li><li>– <i>is het prikkelaanbod afgestemd?</i></li><li>– <i>is het eisenpakket aangepast?</i></li></ul>
<b>Stap 3</b> ↓	bevorder het gewenste gedrag	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>weet de persoon wat hij of zij moet doen?</i></li><li>– <i>beheerst de persoon de gewenste vaardigheden?</i></li><li>– <i>waarom zou de persoon moeite doen?</i></li></ul>
<b>Stap 4</b>	verminder het onregelmatige gedrag	<ul style="list-style-type: none"><li>– <i>verduidelijken</i></li><li>– <i>voorkomen</i></li><li>– <i>uitdoven</i></li><li>– <i>straffen</i></li></ul>

**Tabel 4:** Een stappenplan om hardnekkig onregelmatig gedrag systematisch aan te pakken.

Het belangrijkste verschil met de gewone aanpak zit niet in de inhoud van de verschillende stappen maar in de volgorde waarin die stappen worden uitgevoerd. Van nature zijn we bij confrontatie met onregelged gedrag immers geneigd om meteen in te grijpen op dat gedrag zelf (stap 4): we straffen een kind omdat het op de speelplaats een ander kind slaat. Dat levert echter geen enkel leereffect op zolang de persoon niet in staat is om het gedrag te stellen dat in die situatie gewenst is (stap 3): eerst moet het kind geleerd worden hoe het op een adequate manier met andere kinderen kan samenspelen. Maar ook die stap maakt slechts kans op succes als de situatie voldoende aangepast is aan de noden en gevoeligheden van de persoon met autisme (stap 2): als de drukte op de speelplaats het kind blijft overprikkelen, halen straf en beloning niks uit. En vooraleer de omgeving wordt aangepast, moet worden nagegaan of het kind zich lichamenlijk wel goed en comfortabel voelt (stap 1).

## 6.1 Stap 1: neem lichamenlijke ongemakken en pijn weg

Vaak zijn ouders, leerkrachten en begeleiders vanuit hun pedagogische opleiding of ingesteldheid geneigd om bij het optreden van onregelged gedrag hun aanpak bij te sturen of het omgevingsaanbod aan te passen. Dat kan echter naast de kwestie zijn. De eerste stap bij een gedragsverslechtering is kijken naar het lichamenlijke welbevinden van de persoon met autisme (Turpyn, 2017): pijn en lichamenlijk ongemak zijn immers een belangrijke bron van stress bij mensen met autisme en kunnen onregelged gedrag veroorzaken (Kring, Greenberg & Seltzer, 2010) (zie 3.1.2). Bij de groep met een ernstige verstandelijke beperking is dit mogelijk zelfs de meest voorkomende oorzaak van onregelged gedrag.

Pijn is uiteraard voor iedereen een mogelijke stressbron. Mensen met autisme vormen hierop geen uitzondering. Omdat er situaties zijn waarin ze niet zichtbaar op pijn reageren, wordt soms beweerd dat mensen met autisme ongevoelig zijn voor pijn. Dat is een gevaarlijke misvatting: mensen met autisme ervaren wel degelijk pijn. Om drie redenen is de impact van lichamenlijke problemen en pijn bij mensen met autisme vaak zelfs groter:

- Een eerste, voor de hand liggende reden is dat mensen met autisme vaker bijkomende lichamenlijke problemen hebben (Kring et al., 2010). Dat geldt in nog sterkere mate voor de groep die naast autisme ook een matige tot diepe verstandelijke beperking heeft: de lichamenlijke klachten kaderen dan binnen de syndromale afwijking die vaak aan de basis van zowel het autisme als de verstandelijke beperking ligt (King, Lacy & Siegel, 2014).
- Ten tweede blijven lichamenlijke problemen bij mensen met autisme langer ongedetecteerd en daardoor onbehandeld. Vooral bij een lage ontwikkelingsleeftijd kunnen mensen met autisme vaak moeilijk aangeven dat of waar ze pijn hebben (= communicatieprobleem) en weten ze soms ook niet waar de onlust die ze ervaren vandaan komt (= introspectieprobleem). Bij deze groep is onregelged gedrag vaak de

enige manier waarop ze pijn of lichamenlijk ongemak uiten. Dit zet diagnostici makkelijk op het verkeerde been.

- En ten derde geraken sommige mensen met autisme door hun verhoogde gevoeligheid voor inwendige zintuiglijke prikkels en/of voor kleine veranderingen zelfs door relatief kleine lichamenlijke ongemakken toch snel ontregeld (bv. een plooi in een kous aan hun voetsool). Niet enkel zeer pijnlijke aandoeningen zoals een oorontsteking of een tandabces kunnen dus tot ontregeld gedrag leiden: ook ongemakken zoals constipatie, een verstopte neus of jeuk kunnen dat effect hebben.

Een viertal signalen kan er op wijzen dat lichamenlijke problemen het ontregelde gedrag veroorzaken:

1. Het ontregelde gedrag is nieuw in het gedragsrepertoire van de persoon (Gerhardt & Holmes, 1994). Voor mensen met autisme is dit ongewoon: onder stress grijpen ze meestal naar hetzelfde ontregelde gedrag terug (zie punt 3.3). Als de persoon met autisme de pijn kan lokaliseren, ontstaat er soms nieuw ontregeld gedrag dat zich specifiek op de plaats richt waar de pijn wordt gevoeld: weigeren om te eten bij tandpijn of maaglast bijvoorbeeld of hoofdbonken bij hoofd- of oorpain. Een nieuw ontregeld gedrag kan dus een hint bevatten over waar de pijn zich situeert.
2. Het ontregelde gedrag treedt onafhankelijk van externe gebeurtenissen of prikkels op (Gerhardt & Holmes, 1994). Bij analyse van de verzamelde gegevens wordt geen enkel verband met mogelijke antecedenten gevonden: soms treedt het gedrag thuis op en soms op school, soms tijdens de maaltijd en soms tijdens spel, soms als het kind wordt aangesproken en soms als er niemand in de buurt is. Zo'n patroon kan eenvoudigweg betekenen dat het ontregelde gedrag geen reactie is op een externe maar op een interne prikkel.
3. Het ontregelde gedrag lijkt ongevoelig voor pedagogische maatregelen. Omgevingsaanpassingen en wijzigingen in de bejegening hebben geen invloed op het optreden van het ontregelde gedrag.
4. Het ontregelde gedrag heeft een uitgesproken cyclisch karakter. Een aantal medische problemen veroorzaakt immers hinder in vaste cycli: het gaat dan bijvoorbeeld om menstruatiepijnen, maag- of darmlast (na elke maaltijd) of constipatie (waarbij de krampen toenemen tot de persoon opnieuw stoelgang kan maken).

Bij hardnekkig ontregeld gedrag is een grondig medisch onderzoek steeds aangewezen (Kring et al., 2010). De onderstaande tabel bevat een opsomming van frequent voorkomende lichamenlijke problemen en ongemakken bij mensen met autisme en kan als checklist worden gebruikt (zie tabel 5). Een vollediger lijst van mogelijke lichamenlijke oorzaken van ontregeld gedrag bij mensen met een verstandelijke beperking kan geraadpleegd worden op de website van het Centrum voor Consultatie en Expertise ([www.cce.nl/somatiek](http://www.cce.nl/somatiek)).

- |  |   |
|--|---|
| ▪ maagpijn, opstijgend maagzuur en oprispingen | ▪ jeuk en overgevoelige reacties op bepaalde kledingstukken |
| ▪ constipatie en buikkrampen                   | ▪ te kleine of krappe schoenen (!)                          |
| ▪ verstopte neus                               | ▪ hoofdpijn   |
| ▪ tandpijn                                     | ▪ oorontstekingen   |
| ▪ allergieën                                   | ▪ menstratiepijnen  |
| ▪ slaaptkort                                   | ▪ bijwerkingen van psychofarmaca                            |

**Tabel 5:** Lijst van vaak voorkomende lichamelijke problemen en ongemakken bij personen met autisme.

Worden er lichamelijke problemen of ongemakken gevonden dan dienen die eerst te worden behandeld vooraleer andere (orthopedagogische) interventies worden uitgevoerd (Gerhardt & Holmes, 1994).

## 6.2 Stap 2: pas de omgeving aan

Ook de tweede stap richt zich nog niet op gedragsverandering maar op het aanpassen van de omgeving aan de noden en gevoeligheden van de persoon met autisme. Er wordt dus ingegrepen op de (situationele) oorzaken van het onregelde gedrag en niet op het onregelde gedrag zelf. Als de leef-, leer- of werkomgeving onvoldoende autismevriendelijk is, is het onmogelijk om de persoon ander gedrag aan te leren. zolang bijvoorbeeld de eetsituatie te druk is, is het onbegonnen werk om een kind met autisme te leren om langer aan tafel te blijven zitten: dan moet er eerst iets worden gedaan aan de eetsituatie zelf. Ontregeld gedrag is immers een reactie van de persoon op een onaangepaste situatie en tegelijkertijd een poging om in die situatie overeind te blijven. Zonder aanpassing van de situatie mag je dan ook belonen en straffen zoveel je wil, het onregelde gedrag blijft voortbestaan of verandert hoogstens van vorm. Belonings- (stap 3) en strafsystemen (stap 4) werken enkel in situaties die voldoende autismevriendelijk – of juist: afgestemd op de persoon in kwestie – zijn.

In OLOD 3 werd het aanpassen van de omgeving aan de noden van personen met autisme uitvoerig toegelicht. Hier beperk ik mij tot een beknopte leidraad die gebruikt kan worden om systematisch na te gaan welke omgevingsaanpassingen bij onregelde gedrag mogelijk zijn en hoe die concreet kunnen worden doorgevoerd.

### 6.2.1 Wat is een autismevriendelijke omgeving?

Het principe is duidelijk: een autismevriendelijke omgeving is een omgeving die goed is afgestemd op de noden en gevoeligheden van de persoon met autisme. Net als alle mensen gedijen mensen met autisme best wanneer ze leven in een omgeving waarin ze kunnen en aankunnen wat van hen wordt verwacht. Het **eisenpakket** moet dus **aangepast** zijn aan hun vaardigheden en draagkracht. Een risico bij mensen met autisme is dat ze door hun disharmonische vaardighedenprofiel op sommige domeinen te hoog worden ingeschat: vooral voor wat betreft sociaal-communicatieve

vaardigheden, flexibele (zelf)organisatie en emotionele zelfstandigheid kunnen de eisen of verwachtingen onrealistisch zijn.

Daarnaast staan bij mensen met autisme twee meer specifieke basisnoden op de voorgrond: de nood aan een goed afgestemd prikkelaanbod en aan verduidelijking van de omgeving.

Vele mensen met autisme vertonen een afwijkende zintuiglijke gevoeligheid (zie punt 3.1.1). Die kan zich in elke zintuiglijke modaliteit manifesteren en variëren van een gebrek aan reactiviteit op zintuiglijke prikkels naar hyperreactiviteit en van het opzoeken naar het vermijden van zintuiglijke prikkels (Kern et al., 2006). Het gewone prikkelaanbod – bijvoorbeeld de geluiden, geuren, smaken, het gepraat en getik van bestek tijdens een gewone eetsituatie – wordt door sommige mensen met autisme als overweldigend ervaren en door anderen als onvoldoende stimulerend. Dat zintuiglijke hypergevoeligheid tot stressopbouw kan leiden, is duidelijk. Minder voor de hand liggend is dat ook zintuiglijke hypogevoeligheid de kans op ontregeld gedrag vergroot: rechtstreeks omdat onderstimulatie van een bepaald zintuig een erg onaangename ervaring is (denk aan langdurig in een te donkere ruimte moeten verblijven) en onrechtstreeks omdat het actief op zoek gaan naar sterke prikkels tot allerlei ongewenste gedragingen kan leiden (bv. smeren met stoelgang) (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Vooral Olga Bogdashina (2004) heeft uitvoerig beschreven wat enerzijds de gevolgen zijn van allerlei vormen van afwijkende zintuiglijke gevoeligheid en anderzijds hoe mensen met autisme zichzelf hiertegen trachten te beschermen (bv. door zich af te sluiten van alle zintuiglijke input of door slechts prikkels via één zintuiglijk kanaal binnen te laten). Klinisch is het interessant om bij overprikkeling een onderscheid te maken tussen overgevoeligheid aan een specifieke zintuiglijke prikkel (bv. het geluid dat aluminumfolie maakt bij het openplooiën) en overprikkeling omdat een te grote hoeveelheid aan prikkels terzelfdertijd ongefilterd binnenkomt (bv. alle in de refter aanwezige geluiden, geuren, smaken, visuele prikkels, ...) (Bogdashina, 2004). Lastig is dat eenzelfde persoon hypergevoelig kan zijn voor één zintuiglijk kanaal (bv. visueel) en terzelfdertijd hypogevoelig voor een ander zintuiglijk kanaal (bv. auditief) (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017): een eenvoudige indeling in zintuiglijk overgevoelige en ondergevoelige mensen met autisme schiet dus tekort. Een bijkomende moeilijkheid is dat de zintuiglijke gevoeligheid van sommige mensen met autisme fluctueert: wat hen de ene dag overprikkelt, kunnen ze de volgende dag als onvoldoende stimulerend ervaren. Dit wordt gedeeltelijk maar niet volledig bepaald door hoe hoog hun spanningsniveau is (Serruys, 2005). Uit dit alles blijkt duidelijk dat mensen met autisme nood hebben aan een **prikkelaanbod** dat goed op hun zintuiglijke systeem is **afgestemd** (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017).

Door hun moeilijkheden met centrale coherentie en theory of mind beleven mensen met autisme bovendien de omgeving vaker als onvoorspelbaar en daardoor beangstigend (zie punt 3.1.1). De tweede specifieke basisnood van mensen met autisme is dan ook dat hun omgeving voorspelbaar wordt gemaakt. Een hardnekkige misvatting is dat een vaste structuur waarin alles altijd zoveel mogelijk hetzelfde blijft, hiervoor noodzakelijk is. Het gaat echter niet om structuur, maar om het verhelderen of

**verduidelijken** van de **omgeving**<sup>5</sup>: de omgeving voorspelbaar maken voor een persoon met autisme niet door veranderingen te vermijden, maar door ze vooraf aan te kondigen en te verduidelijken. De angst van vele ouders van een kind met autisme dat het hele gezinsleven volgens een ijzeren regelmaat moet verlopen waarvan nooit mag worden afgeweken, is dan ook ongegrond.

### 6.2.2 Welke omgevingsaanpassing is nodig?

Om tot een gerichte en doeltreffende omgevingsaanpassing te komen, is het noodzakelijk om te achterhalen welk aspect van de omgeving precies lastig is voor de persoon met autisme (Gerhardt & Holmes, 1994). Het onderstaande schema (zie figuur 11) kan daarbij helpend zijn: het laat toe om systematisch na te gaan of elk aspect van de omgeving (prikkel en eisen) voldoende afgestemd is op de noden en gevoeligheden van de persoon.

		onduidelijk	overprikkelend	onderprikkelend	te moeilijk	oninteressant
<b>PRIKKELS</b>	ruimte					
	activiteiten					
	mensen					
<b>EISEN</b>	sociale communicatie					
	verstandelijk					
	(zelf)organisatie					
	emot. zelfstandigheid					

**Figuur 11:** Instrument om in kaart te brengen in welke mate alle aspecten van de omgeving op de noden en gevoeligheden van een persoon met autisme zijn afgestemd.

Ter illustratie wordt dit toegepast op een ontregeld gedrag (weglopen) dat thuis tijdens maaltijden optreedt (zie figuur 12).

Eerst worden de prikkels tijdens de eetsituatie bekeken: dat gaat dan om de ruimte (wat *is* er?), de activiteiten (wat *gebeurt* er?) en de mensen (*wie* is er?) (Kraijer, 2004). Elk van die drie soorten prikkels wordt op drie criteria geëvalueerd: is dit mogelijk voor deze persoon onduidelijk, overprikkelend of onvoldoende stimulerend? Zo kan de eetruimte voor een bepaald kind met autisme 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. Maar ook de activiteit kan onduidelijk zijn als het kind niet weet wat er op het menu staat. De

<sup>5</sup> Strikt genomen is verduidelijking van de omgeving geen vorm van omgevingsaanpassing: de omgeving wordt immers niet veranderd, enkel toegelicht. Hoe dan ook, in de praktijk is het vermoedelijk de meest gebruikte interventie bij mensen met autisme.

mensen zouden overprikkelend kunnen zijn door terzelfdertijd te praten en geluiden met hun bestek te maken. De ruimte kan een visueel overgevoelig kind echter eveneens overprikkelen wanneer de eettafel bijvoorbeeld afgeladen vol met etenswaren staat. Voor een andere persoon met autisme geeft de eetruimte mogelijk net te weinig visuele prikkels of biedt de eetactiviteit te weinig stimulatie van een hypogevoelig evenwichtsorgaan: die persoon loopt misschien naar buiten om daar door hoog te schommelen zijn of haar evenwichtsorgaan sterker te prikkelen.

		onduidelijk	overprikkelend	onderprikkelend	te moeilijk	oninteressant
<b>PRIKKELS</b>	<b>ruimte</b>	<i>computer in eetruimte</i>	<i>tafel is overvol</i>			
	<b>activiteiten</b>	<i>kind weet niet wat er op het menu staat</i>		<i>stilzitten stimuleert evenwichtsorgaan onvoldoende</i>		
	<b>mensen</b>	<i>logo komt praatje slaan in de eetruimte -&gt; onduidelijk of kind nu logo heeft</i>	<i>gepraat, gesmak en geluiden van bestek</i>			
<b>EISEN</b>	<b>sociale communicatie</b>	<i>begrijpt niet dat verwacht wordt dat hij iets over school vertelt</i>			<i>kan niet aangeven dat hij nog wil</i>	
	<b>verstandelijk</b>				<i>kan mes niet hanteren</i>	
	<b>(zelf) organisatie</b>	<i>heeft niet door dat er verwacht wordt dat hij zelf zijn bord volschept</i>			<i>kan volgorde van gebruik van bestek niet organiseren</i>	
	<b>emotionele zelfstandigheid</b>				<i>zorgfiguur verdwijnt tijdens eten vaak naar de keuken</i>	

**Figuur 12:** Voorbeeld van een inventarisatie van de mate waarin een eetsituatie afgestemd is op de noden en gevoeligheden van een bepaald kind met autisme.

Een handige techniek om in kaart te brengen welke zintuiglijke prikkels er aanwezig zijn in de situatie waarin het ontregelde gedrag optreedt, is de filtertest: de begeleider gaat terwijl de activiteit aan de gang is in de ruimte staan en probeert bewust al zijn of haar filters uit te schakelen en elke aanwezige prikkel te registreren. Dat kost inspanning omdat onze zintuiglijke filters normaalgezien automatisch irrelevante, continu aanwezige en achtergrondprikkel uitfilteren zodat we enkel relevante en nieuwe prikkels bewust registreren. Een extra moeilijkheid is dat wij van nature sterk



gericht zijn op visuele en auditieve prikkels, maar geur-, smaak- en tastprikkel en zeker vestibulaire en proprioceptieve prikkels minder snel opmerken (Serruys, 2005), terwijl zintuiglijke gevoeligheden toch elk zintuiglijk kanaal kunnen treffen<sup>6</sup>. De grote meerwaarde van deze techniek is dat het de begeleider instant de ogen kan openen voor de massa en intensiteit aan zintuiglijke prikkels die voortdurend op een persoon met autisme met een zintuiglijk filterprobleem afkomt: wie dit uitprobeert tijdens een spelactiviteit in een kleuterklas, gelooft zijn oren niet!

Nadien wordt er gekeken naar de eisen of verwachtingen die in de eetsituatie aan de persoon met autisme worden gesteld. Het gaat daarbij niet enkel om de verstandelijke eisen (bv. kan het kind met een vork prikken?), maar ook en vooral om de sociaal-communicatieve eisen (bv. kan het aangeven dat het nog wil of genoeg heeft?), om de eisen die aan zijn of haar organisatievermogen worden gesteld (bv. speelt het kind het klaar om eerst het vlees te snijden en dan pas de stukken te prikken of verliest het het overzicht en prikt het meteen in alles wat het op tafel ziet liggen?) en om de vereiste emotionele zelfstandigheid (bv. is de vertrouwde zorgfiguur in de buurt?). Ook elk van die eisen kan op drie criteria worden beoordeeld: is de verwachting duidelijk, is de eis te moeilijk of is de eis net te makkelijk en daardoor te weinig uitdagend? Zo kan het dat een persoon met autisme niet begrijpt dat er verwacht wordt dat hij of zij tijdens de maaltijd ook iets over school vertelt (onduidelijke sociaal-communicatieve eis) of dat dit gewoon te moeilijk is (te moeilijke sociaal-communicatieve eis). Met mes en vork eten kan te moeilijk zijn (te moeilijke verstandelijke eis) of misschien kan het kind dit technisch wel maar krijgt het dit in de drukke eetsituatie niet georganiseerd (te moeilijke eis aan organisatie). En als de boterhammen al belegd en in soldaatjes gesneden op het bord van het kind klaar liggen, worden de motorische vaardigheden (oninteressante verstandelijke eis) of het vermogen om zelf te kiezen en te vragen wat het wil (oninteressante sociaal-communicatieve eis) misschien net te weinig uitgedaagd. Het kan onduidelijk zijn dat mama verwacht dat het kind aan tafel blijft zitten als zij even naar de keuken gaat (onduidelijke eis aan emotionele zelfstandigheid) of dit kan de emotionele mogelijkheden van het kind overstijgen (te moeilijke eis aan emotionele zelfstandigheid).

Om deze methodiek op een effectieve manier te gebruiken zijn de onderstaande adviezen helpend:

- Zoek niet naar één maar naar zoveel mogelijk slecht afgestemde omgevingsaspecten. Het is een valkuil om enkel te focussen op de omgevingsfactor die voor ons het meest in het oog springt (bv. het lawaai op de speelplaats): meestal wordt ontregeling niet door één maar door een combinatie van verschillende omgevingsfactoren veroorzaakt (bv. het lawaai, de onbegrepen sociale interacties en de onduidelijkheid over wat je kan doen op de speelplaats).
- Blijf niet discussiëren over of onderzoeken of een bepaalde factor al dan niet een rol speelt in de ontregeling: het volstaat dat er mogelijk een verband is. Een

---

<sup>6</sup> Van Berckelaer-Onnes et al. (2017) wijzen er op dat bij mensen met autisme ook de gewaarwording van interne prikkels (bv. een zware maag, vermoeidheid, koude of oververhitting, een volle blaas, honger of dorst) afwijkend kan zijn. Die interne prikkels kan een begeleider jammer genoeg niet rechtstreeks observeren en hoogstens afleiden uit de omstandigheden (bv. de persoon heeft al lang niks meer gegeten).

omgevingsaspect aanpassen is in het ergste geval overbodig maar nooit schadelijk voor de persoon met autisme. Ook al heeft die omgevingsaanpassing geen rechtstreeks effect op het ontregelde gedrag, ze verlaagt wel het basisstressniveau van de persoon met autisme en kan op die manier onrechtstreeks en op langere termijn wel een gunstige invloed uitoefenen.

Eens geïdentificeerd welke aspecten van de omgeving mogelijk stress uitlokken, is het bedenken van aanpassingen vaak niet meer zo moeilijk. In de praktijk worden omgevingsaanpassingen vaak te voorzichtig en schoorvoetend doorgevoerd: een kind dat zich tijdens speeltijden vaak in een wc-hokje opsluit, krijgt eerst toelating om op de kleuterspeelplaats te spelen. Als dat geen effect heeft, mag het een boekje meenemen naar de speelplaats. Levert dat nog niks op, dan wordt afgesproken dat het een vast plaatsje krijgt op een zitbank in een rustig hoekje van de speelplaats. Hoewel dit op zich mogelijk allemaal goede omgevingsaanpassingen zijn, leert de ervaring dat het veel effectiever is om in één klap een heel pakket aan omgevingsaanpassingen door te voeren: vaak levert enkel dat een stressverlaging op die voor de persoon voldoende voelbaar is om het ontregelde gedrag los te kunnen laten. Overigens lokt zo'n eenmalige drastische verandering bij de meeste mensen met autisme minder weerstand uit dan wanneer herhaaldelijk één deelelement van een vertrouwde situatie wordt aangepast.

Uit het bovenstaande blijkt dat omgevingsaanpassingen in drie groepen kunnen worden ingedeeld: de omgeving verduidelijken (zowel de prikkels als de eisen), het prikkelaanbod afstemmen en het eisenpakket aanpassen. Hieronder wordt elk van die omgevingsaanpassingen concreter uitgewerkt.

### **6.2.3 Verduidelijken**

In de autismehulpverlening wordt er vaak van uitgegaan dat onze natuurlijke manier om de omgeving te verduidelijken, met name via verbale en non-verbale communicatie, voor veel mensen met autisme onvoldoende duidelijkheid biedt. Daarom zijn er drie alternatieve manieren of hulpmiddelen ontwikkeld om de omgeving te verduidelijken: ruimtelijke organisatie, het werken met visuele schema's en het gebruik van functionele routines. Vooral bij jonge kinderen met autisme of wanneer er naast autisme ook een verstandelijke beperking aanwezig is, worden die hulpmiddelen vaak gebruikt.

#### **Hulpmiddelen ter verduidelijking**

De *leefruimte* kan zo worden *ingericht* dat het voor een persoon met autisme zonder verbale uitleg meteen duidelijk is wat er wordt verwacht of wat er hem of haar te wachten staat. Het uitgangspunt hierbij is dat voor een visueel ingestelde persoon de ruimte 'spreekt': een gedekte tafel zegt dat het etenstijd is en als mama haar autosleutels in haar hand heeft, betekent dit dat we met de auto ergens naartoe gaan. Dit kan bij mensen met autisme en een lage ontwikkelingsleeftijd makkelijk tot verwarring en dus tot protest leiden: misschien heeft mama de tafel alvast klaargezet maar verwacht ze dat haar kind eerst nog zijn handen gaat wassen. Mits doelbewust gebruikt, is het echter een zeer effectief middel om ook aan mensen met autisme en

weinig taalbegrip te verduidelijken wat ouders, begeleiders of leerkrachten van hen verwachten. Het is aan de hulpverlener om begeleiders bewust te maken van de visuele boodschappen die de leefruimte vaak onbedoeld aan een persoon met autisme geeft en van de mogelijkheden die dit biedt om het verloop van de dag te verduidelijken: zo kan mama haar vraag om in bed te blijven verduidelijken door de speelhoek in de slaapkamer met een gordijn letterlijk te sluiten. Een aparte tafel om schoolwerk te maken kan aan het kind duidelijk maken dat het – in tegenstelling tot wanneer het aan de speeltafel speelt – tijdens het werken moet blijven zitten tot de schooltaken afgewerkt zijn. En twee op de grond gekleefde voetzolen in papier kunnen voorkomen dat het kind van te ver in de wc-pot probeert te plassen. Bij het inrichten van leef-, woon- en werkruimtes is duidelijkheid uiteraard niet het enige criterium. Zoals in punt 6.2.4 duidelijk zal worden wordt hierbij best ook rekening gehouden met de zintuiglijke gevoeligheden van de persoon in kwestie: zo is een eigen kamer met een goede geluidsisolatie voor auditief gevoelige mensen met autisme geen overbodige luxe.

*Visuele schema's*<sup>7</sup> zijn in de autismehulpverlening zonder twijfel het meest bekende hulpmiddel. Het gaat meestal om tijdsplannen of stappenplannen. Ze kunnen gebruikt worden om (een deel van) het dagprogramma, het verloop van een onduidelijke of nieuwe activiteit (bv. een familiefeest) of de deelstappen van een complexe taak (bv. tanden poetsen) te verduidelijken. Hoewel het principe eenvoudig is – met geschreven taal, afbeeldingen of voorwerpen vooraf een opeenvolging van activiteiten of stappen aankondigen – stoot de toepassing hiervan in vele gezinnen en leefgroepen op moeilijkheden.

- Ten eerste kan het programma enkel worden verduidelijkt als er een programma is. In een klas is dat er meestal wel, maar in heel wat gezinnen en leefgroepen is dat – zeker tijdens vakantiedagen – niet het geval: *“We zien straks wel wat we doen”*. Als dit voor de persoon met autisme te veel stress geeft, moet er eerst worden gepraat over het vooraf inplannen van activiteiten. Slechts nadat hiervoor is gekozen, kunnen visuele schema's worden gebruikt als hulpmiddel om de planning te verduidelijken.
- Ten tweede komt er heel wat bij kijken om een visueel schema op maat van een persoon met autisme en een lage ontwikkelingsleeftijd te maken: welke materialen gebruiken we (foto's? pictogrammen? voorwerpen? geschreven taal?), welke vorm geven we aan het schema (strook op de muur? draagbaar boekje? digitale agenda op een smartphone?), hoe wordt met het schema gewerkt (inchecken? afkruisen? pijl verplaatsen?), wat verduidelijken we precies (enkel wat er wanneer gebeurt? of ook waar en met wie?) en welke tijdsperiode beslaat het schema (enkel de volgende activiteit? een dagdeel? een hele dag? een week, maand of jaar)? Degrieck (2014) ontwikkelde hiervoor een bruikbaar stappenplan. Bij het maken van die keuzes is een correcte inschatting van het niveau waarop de persoon verwijzers begrijpt – of net niet begrijpt – onontbeerlijk (Verpoorten, 1996): in het verleden werd al te vaak over het hoofd gezien dat heel wat mensen met autisme op een lage ontwikkelingsleeftijd de verwijzende functie van een woord, afbeelding of

---

<sup>7</sup> Autismen komt frequent voor bij blinde en slechtziende personen. In dat geval is een visueel schema uiteraard niet helpend en wordt er meestal van een tactiel schema gebruik gemaakt. Net als bij een visueel schema is de belangrijkste troef van een tactiel schema dat de daarop weergegeven informatie een permanent, niet-vluchtig karakter heeft.

voorwerp – hoe concreet en duidelijk die ook mag zijn – niet begrijpen. Voor die groep, die in de terminologie van Verpoorten (1996) op sensatie- of presentatieniveau functioneert, vergt het uitwerken van een visueel schema dat rekening houdt met de niet-symbolische manier waarop ze afbeeldingen en voorwerpen begrijpen, heel wat deskundigheid (Maljaars & Noens, 2008) en is dit soms ook zondermeer onmogelijk.

- Ten derde wekt visuele ondersteuning bij sommige ouders, leerkrachten en begeleiders weerstand op. Vooral bij vlot sprekende kinderen lijkt dit een stap achteruit (“*Ja maar, hij begrijpt heel goed wat ik zeg hoor!*”). Uitleg over de mogelijke meerwaarde van een visueel schema is nodig: de belangrijkste troef schuilt vermoedelijk in het permanente karakter van de visuele informatie die herhaaldelijk en langdurig raadplegen mogelijk maakt terwijl verbale uitleg meteen vervliegt. Heel wat ouders vrezen dat het installeren van een dagschema hun kind nog rigider of afhankelijker zal maken of dat het werken met foto’s en prenten zijn of haar taalontwikkeling zal belemmeren. Het is de taak van de hulpverlener om concreet uit te leggen hoe een visueel schema zo kan worden gebruikt dat het de zelfstandigheid, de flexibiliteit en zelfs de taalontwikkeling van de persoon met autisme net bevordert: een visueel dagschema kan bijvoorbeeld gebruikt worden om veranderingen vooraf te verduidelijken en leidt dus niet tot een strakkere structuur, maar maakt net meer variatie in het programma mogelijk. Mensen met autisme – vooral jongeren – verzetten zich soms ook zelf tegen visuele verduidelijking. Hierbij is het belangrijk dat de aangereikte hulpmiddelen voldoende aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau van de persoon en meegroeien met zijn of haar ontwikkeling: een jongere met autisme werkt beter met een agenda op zijn smartphone en niet meer met een dagschema dat in de keuken ophangt.
- En de vierde maar in mijn ervaring zwaarst wegende moeilijkheid is dat het consequente gebruik van een dagschema van ouders, begeleiders en leerkrachten heel wat energie en organisatie vergt. Zeker in een gezin is dat ver van vanzelfsprekend. Voor ouders heeft het gezin immers een dubbele functie: enerzijds ‘werken’ ze er aan de opvoeding van hun kinderen maar anderzijds is het ook een plaats waar ze zelf tot rust moeten komen. Ouders kunnen niet voltijds bezig zijn met de tijdsverduidelijking aan hun kind met autisme en het is dan ook belangrijk om bij het uitwerken van een dagschema rekening te houden met de haalbaarheid van het gekozen systeem voor de ouders en begeleiders.

*Functionele routines* (bv. bedritueel, vaste ochtendroutine voor schooldagen) tenslotte zijn een eenvoudige manier om voorspelbaar te maken wat er gaat gebeuren: zodra de routine wordt ingezet (bv. pyjama aandoen) weet de persoon immers precies wat er in het volgende tijdsblok allemaal volgt (chocomelk drinken – tanden poetsen – papa vertelt een verhaal – slapen). Elke dag volgens exact hetzelfde programma laten verlopen is uiteraard niet haalbaar en ook niet verstandig. Bepaalde functionele routines kunnen echter wel helpen om activiteiten die dagelijks terugkeren vlotter te laten verlopen en zelfstandiger uit te voeren. Mensen met autisme pikken routines vaak erg makkelijk op en bij onvoldoende duidelijkheid installeren ze snel zelf een routine. Het nadeel van die routines is dat die vaak niet erg efficiënt zijn en/of geen rekening houden met het programma van anderen (bv. een ochtendroutine waarin het kind pas naar school kan vertrekken nadat het een aflevering van zijn of haar favoriete tv-reeks volledig heeft uitgekeken). Vooraleer een routine wordt geïnstalleerd is het dan ook

belangrijk om na te gaan of de activiteit in kwestie wel altijd op die manier kan gebeuren en of de routine voldoende op het programma van het gezin, de klas of de leefgroep is afgestemd. Het is belangrijk dat alle betrokkenen goed op de hoogte zijn van de functionele routines: afwijken van een aangeleerde routine kan immers veel stress en frustratie veroorzaken. Voor de groep kinderen met autisme en een zeer lage ontwikkelingsleeftijd waarvan de betekenisverlening zich nog op sensatieniveau bevindt, zijn routines of vaste handelingsscenario's samen met ruimtelijke organisatie zelfs de enige manier om voorspelbaarheid te creëren. De ervaring leert echter dat ook kinderen met autisme die op een hoger niveau van betekenisverlening functioneren vaste ankerpunten in hun dag als zeer rustgevend ervaren (bv. na het avondeten altijd even met papa op de trampoline).

## Duidelijke verbale en non-verbale communicatie

Ook wanneer er alternatieve communicatiemiddelen worden gebruikt, blijven verbale en non-verbale communicatie toch sterk op de voorgrond staan. Door het grote gebruiksgemak van taal en lichaamstaal en omdat dit onze natuurlijke manier van communiceren is, slagen zelfs ervaren autismebegeleiders er slechts zelden in om volledig zonder woorden of lichaamstaal te communiceren. Bij normaalbegaafde personen met autisme zijn talige communicatie en lichaamstaal vermoedelijk zelfs de belangrijkste bronnen van onduidelijkheid. Een zeer belangrijke vorm van verduidelijking is dan ook het gebruiken van duidelijke taal en lichaamstaal.

Een uitgebreide bespreking van autismevriendelijke communicatie valt buiten het opzet van deze cursus. Hier geef ik slechts twee korte checklists die in de praktijk gebruikt kunnen worden om de talige communicatie en lichaamstaal van begeleiders te evalueren en te verbeteren. De eerste checklist (zie tabel 6) is bedoeld om de communicatie van begeleiders in gesprekken met vlot sprekende mensen met autisme zo duidelijk mogelijk te maken (Peeters, 2015).

	<b>richtlijn</b>	<b>toelichting</b>
1	Zeg wat je bedoelt	<i>Direct en uitdrukkelijk formuleren wat je verwacht ('Maak nu de volgende oefening') scheidt bij mensen met autisme minder verwarring en lokt daardoor ook minder weerstand uit dan een op het eerste zicht beleefdere, maar indirecte vraag ('Zullen we nu de volgende oefening eens proberen?').</i>
2	Verwoord wat je voelt	<i>Als het belangrijk is dat een persoon met autisme oppikt hoe je je voelt, doe je er goed aan om dit rechtstreeks te verwoorden ('ik ben boos') en er niet op te rekenen dat die persoon dit wel uit jouw lichaamstaal zal afleiden.</i>
3	Benoem zelf de essentie	<i>Wie wil vermijden dat mensen met autisme zich verliezen in details of zich op één onbelangrijk detail fixeren ('Je hebt gezegd dat ik altijd te laat opsta en dat is niet waar, want dinsdag ben ik op tijd opgestaan'), kan beter zelf zeggen wat de kern van zijn of haar boodschap is ('Je moet elke schooldag om 7u opstaan'). Bij belangrijke boodschappen is het zelfs veiliger om je te beperken tot de kern en alle voorbeelden, argumenten of toelichtingen achterwege te laten.</i>

4	Vervang open vragen door meerkeuzevragen	<i>Open vragen ('Hoe gaat het op school?') wekken bij mensen met autisme vaak wrevel op ('Ge weet dat toch!') of leiden tot nietszeggende standaardantwoorden ('saai' of 'goed'). Zelf een aantal keuzemogelijkheden aanbieden ('Wat vind je niet leuk op school: de leerstof, de leerkrachten of de leerlingen?') levert veel meer informatie op: mensen met autisme begrijpen daardoor veel beter in welke informatie de vraagsteller geïnteresseerd is.</i>
5	Neem overbodige prikkels weg	<i>Moeilijke gesprekken worden best niet in prikkelrijke situaties gevoerd: een conflict bespreken lukt bijvoorbeeld veel beter alleen met het kind met autisme in een rustige ruimte dan met alle betrokkenen erbij op de speelplaats of in de kring. Sommige mensen met autisme worden zelfs tijdens individuele gesprekken overprikkeld door de veelheid aan prikkels die tegelijkertijd op hen afkomt (woorden, oogcontact, gelaatsuitdrukkingen, gekuch of andere geluiden, bewegingen, ...). In dat geval helpt het om het gesprek niet face to face te voeren, maar via chat of e-mail.</i>
6	Concretiseer	<i>Concrete informatie wordt door mensen met autisme veel makkelijker verwerkt dan abstracte boodschappen. De meest bekende methode om verbale boodschappen te concretiseren is door ze te visualiseren. Verduidelijking kan echter ook door een abstract begrip zoals opruimen om te zetten in een checklist met concrete instructies ('Met je kamer opruimen, bedoel ik: 1. zet alle boeken in de boekenkast, 2. leg alle kleren in de wasmand en 3. stop alles wat op je bureaublad ligt in de bureauladen.').</i>
7	Geef maar één informatie-eenheid per keer	<i>Belangrijke informatie wordt best mondjesmaat gegeven. Telkens checken of en hoe de persoon met autisme de boodschap heeft begrepen, kan veel misverstanden vermijden ('Zeg mij nu eens: wat moet je doen?'). Meervoudige opdrachten of mededelingen zijn te mijden.</i>
8	Vermijd discussies	<i>Discussies zijn bij mensen met autisme meestal geen goed middel om hun overtuiging te veranderen of te versoepelen: de meeste mensen met autisme geraken in de loop van een discussie net nog meer overtuigd van hun eigen gelijk en zijn onvoldoende soepel om de (tegen)argumenten van de ander op te pikken. Een meer gestructureerd proces van besluitvorming werkt vaak beter: hierbij vertrek je niet van één standpunt, maar lijst je voor elk mogelijk standpunt alle voordelen en nadelen op (wat zijn de argumenten pro en contra school A, B, ...). De keuze voor een bepaald standpunt wordt pas nadien gemaakt door – vaak via een vaste rekenregel – te bekijken voor welk standpunt de verhouding argumenten voor vs. argumenten tegen het best uitvalt. Door die benadering wordt enerzijds voorkomen dat mensen met autisme vroegtijdig een keuze maken die ze nadien niet meer kunnen loslaten. Anderzijds worden ze hierdoor ook gedwongen om zich niet te focussen op één sterk in het oog springend argument ('Mijn vriend gaat ook naar die school') maar om net alle argumenten in rekening te brengen.</i>

**Tabel 6:** Richtlijnen om op een duidelijke manier gesprekken te voeren met vlot sprekende mensen met autisme.

De tweede checklist bevat een aantal concrete richtlijnen om zo duidelijk mogelijk te communiceren met mensen met autisme en een beperkt taalbegrip (zie tabel 7).

	algemene richtlijn	concrete adviezen
1	Pas jouw taalgebruik sterk aan	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Spreek weinig of niet.</li> <li>▪ Gebruik eenvoudige zinnen: de vuistregel is 'spreek in zinnen die 1 woord korter zijn dan de zinnen waarin de persoon met autisme spreekt'.</li> <li>▪ Wacht lang genoeg op een reactie: tien seconden is een goede richttijd.</li> <li>▪ Als de persoon dan nog niet reageert, herhaal dan letterlijk wat je zei: gebruik standaardzinnen en herformuleer die niet.</li> <li>▪ Gebruik voor elke activiteit een vast woord (kies dus bv. tussen 'plassen', 'pipi doen', 'wc', 'toilet' of 'badkamer').</li> <li>▪ Gebruik concrete taal: zeg wat de persoon nu moet doen of wat er nu gaat gebeuren. Mijd negaties ('niet weglopen'), tijdsbegrippen ('straks') en abstracte begrippen ('rustig').</li> </ul>
2	Controleer doelbewust jouw lichaamstaal	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ofwel beperk je je lichaamstaal (bv. neutrale mimiek en intonatie).</li> <li>▪ Ofwel overdrijf je je lichaamstaal zodat die duidelijk is en zorg je ervoor dat wat je lichaam <i>toont</i> (bv. waar en hoe je staat, welk gebaren je maakt, hoe je stem klinkt en je gelaatsuitdrukking er uitziet) overeenstemt met wat je <i>zegt</i>.</li> </ul>
3	Ondersteun wat je zegt door alternatieve communicatie	<p>Zie hierboven: hulpmiddelen ter verduidelijking</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Maak jouw boodschap zichtbaar (bv. toon een foto of voorwerp).</li> <li>▪ Gebruik de ruimte (bv. zet de deur open als je zegt 'ga naar buiten').</li> <li>▪ Start een vertrouwde routine (bv. zing een vast overgangsliedje dat aangeeft dat het tijd is om het speelgoed op te bergen).</li> </ul>

**Tabel 7:** Richtlijnen om duidelijk te communiceren met mensen met autisme en een beperkt taalbegrip.

In feite is het niet enkel de onduidelijke communicatie van begeleiders die problemen kan opleveren: mensen zijn een bijzondere bron van stress omdat ze zowel erg onvoorspelbaar als prikkelrijk kunnen zijn. Hoewel de zogenaamde begeleidersstijl, de manier waarop begeleiders met mensen met autisme in interactie gaan, vaak een grote rol speelt in het ontstaan van onregelgedrag, gaat er binnen de autismehulpverlening meer aandacht naar het aanpassen van het programma dan

naar het aanpassen van de begeleidersstijl: vreemd genoeg besteden we vaak veel zorg aan het verduidelijken van het programma (dat voor mensen met autisme soms zo'n voorspelbare routine is geworden dat verduidelijking nauwelijks nog nodig is), maar staan we zelden stil bij hoe onvoorspelbaar (of overprikkelend) ons eigen gedrag voor de persoon met autisme is.

Een **autismevriendelijke begeleidersstijl** omvat meer dan enkel duidelijke communicatie: het gaat ook om het hanteren van interactiepatronen, het bieden van emotionele ondersteuning en het creëren van zintuiglijke stimulatie die goed afgestemd zijn op respectievelijk de sociale, de emotionele en de zintuiglijke noden van de persoon met autisme. In Nederland wordt die begeleidershouding vaak aangeduid als 'de wijze van bejegening' (Dijkxhoorn, 2007). Een nog steeds wijdverspreide misvatting is dat mensen met autisme gebaat zijn bij een strikt zakelijke en rationele bejegening zonder emoties: de robotaanpak. Het klopt dat in stressvolle situaties emotionele uitingen voor mensen met autisme verwarrend kunnen zijn, zodat bijvoorbeeld een boos bevel vaak minder goed werkt dan een kordate maar zonder boosheid gegeven opdracht. Dit doortrekken naar alle interacties is echter verkeerd: hoewel mensen met autisme hun gevoelens anders verwerken en uiten dan andere mensen hebben zij op gevoelsmatig vlak toch dezelfde behoeftes (Peeters, 2019). In de begeleiding van mensen met autisme is een "*voortdurend voelbare onderstroom van warmte en genegenheid*" (De Vriendt, 1990, p. 129) dan ook noodzakelijk. De uitdaging voor ouders, leerkrachten en begeleiders is om die affectie te uiten op een manier die door de persoon met autisme als ondersteunend wordt ervaren (Peeters et al., 2018). Ook hier is het sleutelwoord voorspelbaarheid: mensen met autisme kunnen erg genieten van emotionele uitingen als die voor hen voorspelbaar en herkenbaar zijn, maar geraken door diezelfde gevoelsuitingen in de war of overspoeld als dit niet het geval is (Peeters, 2019).

#### **6.2.4 Prikkelaanbod afstemmen**

Er zijn verschillende manieren om het prikkelaanbod – dat is het geheel aan zintuiglijke prikkels waaraan een persoon met autisme doorheen een dag wordt blootgesteld – af te stemmen op de noden en gevoeligheden van zijn of haar zintuiglijke systeem. Een gedetailleerde bespreking daarvan valt buiten het opzet van deze cursus: daarvoor wordt verwezen naar OLOD 3 (omgevingsaanpassingen) en naar de boeken van Olga Bogdashina (2004) en Ina van Berckelaer-Onnes et al. (2017). Hier beperk ik mij tot een opsomming van mogelijke interventies bij enerzijds overprikkeling/overspoeling en anderzijds onderprikkeling. Ter illustratie is in bijlage 1 een uitgebreider overzicht opgenomen met voor elk zintuiglijk kanaal enkele typisch voorbeelden van hyper- en hypogevoeligheid en mogelijke omgevingsaanpassingen hiervoor.

Uiteraard bestaan er geen standaardaanpassingen voor zintuiglijke gevoeligheid: de aanpassingen moeten individueel worden afgestemd op zowel het specifieke zintuiglijke kanaal als de specifieke prikkel die de persoon last berokkent (Hazen et al., 2014). Door enerzijds bestaande activiteiten en ruimtes aan te passen en anderzijds nieuwe activiteiten aan het programma van de persoon met autisme toe te voegen wordt een 'sensorisch dieet' op maat gecreëerd: een prikkelaanbod dat optimaal is afgestemd op de zintuiglijke noden en gevoeligheden van die persoon.



Bij **overprikkeling** (een bepaalde zintuiglijke prikkel komt te hard binnen) en **overspoeling** (teveel zintuiglijke prikkels komen tegelijkertijd binnen) kan aan de volgende omgevingsaanpassingen worden gedacht:

- Neem de storende prikkel weg of verzacht die (Bogdashina, 2004; Kraijer, 2004). Denk aan praten met een gedempte stem, deuren of ramen sluiten, geen parfum gebruiken, geluidsabsorberend materiaal in een ruimte aanbrengen, de radio uitzetten, bepaalde kledingstoffen vermijden, het aantal soorten beleg op de eettafel beperken of (geurende) pannen en kookpotten niet op de eettafel zetten.
- Breng de persoon naar een rustigere ruimte. Om dat mogelijk te maken raadt Kraijer (2004) aan om er in leefgroepen voor te zorgen dat de eigen slaapkamer steeds vrij toegankelijk is voor de persoon met autisme. Prikkelarme momenten kunnen ofwel als vaste activiteiten in het programma worden ingebouwd, ofwel bij signalen van beginnende overprikkeling door de begeleiding of de persoon met autisme zelf worden ingelast (Hazzen et al., 2014). Soms gaat het niet zozeer om een rustige plek maar om een rustgevende activiteit: een voorspelbare of favoriete activiteit die de persoon helpt om zich van nieuwe prikkels af te sluiten (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Het is duidelijk dat gamen voor vele jongeren met autisme die functie heeft. In ruimere zin gaat het om het zoeken naar een goed evenwicht tussen inspanning en rust in het programma van een persoon met autisme (Dijkxhoorn, 2007).
- Geef de persoon een hulpmiddel om bepaalde prikkels te filteren of te blokkeren zoals gehoorfilters, een hoofdtelefoon, een zonnebril of handschoenen (Bogdashina, 2004).
- Overstem omgevingsprikkels door een niet-storende of favoriete prikkel. Door bijvoorbeeld een favoriete cd luid in de eigen kamer af te spelen kan overprikkeling door allerlei minder voorspelbare geluiden op de gang worden voorkomen.
- Maak prikkels voorspelbaar. Het optreden van lastige prikkels kan door regelmaat of visuele verduidelijking voorspelbaar worden gemaakt (Kraijer, 2004). Verrast worden door een aversieve prikkel is in de meeste gevallen onaangenaam dan hierop voorbereid zijn: zo worden veel mensen met autisme liever aangeraakt in het kader van een vertrouwde verzorgings- of interactieroutine dan 'out of the blue' (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Een mooi voorbeeld van het voorspelbaar maken van zintuiglijke prikkels is de geurkaart van de zoo van Antwerpen waarop sterk geurende zones staan aangeduid ([www.toerismevoorautisme.be](http://www.toerismevoorautisme.be)). Op een hoger niveau kan een zintuiglijk script verduidelijken welke prikkels er bijvoorbeeld tijdens een bioscoopbezoek te verwachten zijn (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Nog beter is om de persoon zelf controle te geven over prikkels die niet vermijdbaar zijn (Serruys, 2005): zo kan het een kind met autisme dat panisch reageert op de brandoefening op school, helpen als het zelf de knop van het brandalarm mag indrukken.
- Vertraag het tempo (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Meer tijd voorzien om een overgang te maken en bij communicatie slechts één prikkel tegelijk aanbieden (bv. enkel de verwijzer tonen zonder daarbij iets te zeggen of gebaren te maken) verlagen de kans op overspoeling door zintuiglijke prikkels aanzienlijk.

In de praktijk zijn er – zeker bij personen die niet in een beschermde omgeving leven – grenzen aan de mate waarin prikkels vanuit de omgeving kunnen worden verminderd

of gecontroleerd. Als het niet lukt om storende prikkels onder controle te krijgen, wordt als laatste redmiddel soms naar neuroleptica gegrepen om de persoon met autisme tegen overprikkeling te beschermen.

Bij **onderprikkeling** kunnen op verschillende manieren de ontbeerde prikkels worden geselecteerd, versterkt of uitgebreid (Kraijer, 2004):

- Versterk reeds aanwezige prikkels (Bogdashina, 2004). Dat kan bijvoorbeeld door een deur of raam te openen, schommelen of trampolinespringen te stimuleren of intonatie en mimiek sterk te overdrijven. Als de persoon met autisme zelf al prikkels opzoekt, is het verstandig dit toe te laten, te vergemakkelijken of – indien nodig – te kanaliseren naar een situatie en tijdstip waarop dit kan zonder anderen te schaden (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017).
- Bied de prikkels aan die de persoon ontbeert. Voorbeelden hiervan zijn het aanbieden van geurkaarsen of muziek of de persoon staand laten werken (Hazen et al., 2014; Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Bij een persoon die onvoldoende tactiele en proprioceptieve signalen krijgt, kan een verzwarringsdeken de prikkels verschaffen die de persoon nodig heeft om opnieuw de eigen lichaamsafgrenzing en positie in de ruimte te ervaren (Caldwell & Horwood, 2008).
- Ontwerp een activiteit op maat die gericht een bepaald zintuig stimuleert. Zo kan de tastzin via een pittenbakactiviteit worden gestimuleerd. Bij mensen die proprioceptief hypogevoelig zijn kan een activiteit waarin bewegen, spierkracht en diepe druk centraal staan (bv. fitnessstraining) de noodzakelijke input geven (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Neem die zintuiglijk stimulerende activiteiten als vaste activiteit in het programma van de persoon op of bied ze aan bij de eerste signalen van onderprikkeling.

Steeds is het zinvol om nauwgezet te observeren wat de persoon met autisme zelf doet om zich te beschermen tegen prikkels of om die net op te wekken (Van Berckelaer-Onnes et al., 2017). Heel wat motorische stereotypieën zoals wiegen met het bovenlijf of om de eigen as draaien helpen mensen met autisme bijvoorbeeld om hun prikkelniveau te reguleren (zie punt 3.4.2). Observatie hiervan kan ongewone, maar zeer effectieve oplossingen op maat van de persoon in kwestie opleveren. Het bekendste voorbeeld is de 'squeezing machine' die Temple Grandin (1995) ontwikkelde om zichzelf op een gecontroleerde manier diepe druk stimulatie te bezorgen.

### **6.2.5 Eisenpakket aanpassen**

voorbeelden: zie Elvén, 2013, pp. 103-122

Bij deze vorm van omgevingsaanpassing gaat het om het afstemmen van de moeilijkheidsgraad van een ontwikkelingstaak op wat de persoon met autisme op dat moment kan en aankan (Gerhardt & Holmes, 1994). Vaak wordt dan in eerste instantie gedacht aan het vereenvoudigen van een cognitieve taak: makkelijkere rekenopdrachten geven als rekenhuiswerk vaak tot scènes leidt bijvoorbeeld. In punt 6.2.2 werd dit reeds op twee manier verbreed:

- eisen of verwachtingen kunnen niet enkel te moeilijk zijn, maar ook te gemakkelijk en daardoor te weinig uitdagend of onduidelijk (zie dan punt 6.2.3 Verduidelijken);

- de verwachtingen kunnen niet enkel verstandelijk te moeilijk zijn, maar ook de sociaal-communicatieve competentie, zelforganisatie of emotionele zelfstandigheid van de persoon overstijgen.




Eisen verlagen kan betekenen beperkingen erkennen en de verwachtingen daaraan aanpassen. In heel wat gevallen is het echter niet nodig om het lange termijndoel te corrigeren, maar enkel de weg om daar te geraken. Gebaseerd op Elvén (2013) wordt hieronder een reeks eenvoudige methodes opgesomd om eisen aan te passen en zo de kans te vergroten dat de persoon doet wat er van hem of haar wordt verwacht zonder ontregeld te geraken. Nieuw zijn de onderstaande technieken niet: de meeste zijn al in het begin van de jaren zeventig ontwikkeld binnen de TEACCH-benadering.

- Stel slechts *één* (nieuwe) *eis* tegelijkertijd. Wie te ongeduldig is en meteen meerdere eisen aan een persoon met autisme stelt, komt vaak bedrogen uit: telkens slechts één nieuwe eis stellen en pas een volgende nieuwe eis toevoegen als aan die eerste vlot wordt voldaan levert snellere vooruitgang op.
- Zoek *tussenstappen* om geleidelijk op te bouwen naar een moeilijke eis. Vertrek daarbij van wat de persoon met autisme al gedeeltelijk kan of doet en bouw dan de moeilijkheidsgraad op in kleine stappen: eerst met een vertrouwde begeleidster even op bezoek gaan in een nieuwe leefgroep, vervolgens samen met die begeleidster daar één gekende activiteit meedoen, dan pas daar alleen diezelfde activiteit meedoen, enz. ... .
- Laat een vertrouwde begeleider *helpen*. Niet enkel de hulp op zich maakt het dan makkelijker, maar ook de aanwezigheid van de begeleider en het wij-gevoel (wij doen dat samen ipv. ik moet dat doen).
- Geef meer *tijd*: tijd om te starten met een activiteit (voorbereidingstijd), tijd om de activiteit op het eigen tempo uit te voeren en tijd om de stoppen met de activiteit (overgangstijd). Voor mensen met een laag begripsniveau helpen hulpmiddelen zoals een time timer, een aftelrijmpje of een muziekdoosje om de beschikbare tijd te verduidelijken. De impact van tijdsdruk op mensen met autisme wordt onderschat: eisen dat onmiddellijk op een verzoek wordt gereageerd, is voor heel wat mensen met autisme onhaalbaar.
- Sta toe dat de persoon eerst *afwerkt* waaraan hij of zij bezig is vooraleer hem of haar een eis te stellen.
- Gebruik de *interesses* van de persoon met autisme om een moeilijke eis in te kleden. Dit kan de persoon over een moeilijke overgang heen helpen: als iemand niet uit zijn bed geraakt, kan “Sta eens op!” een te moeilijke eis zijn, terwijl “Kom, we gaan samen pudding maken” dat misschien niet is. Ook overgangen kunnen vergemakkelijkt worden door de persoon een favoriet voorwerp in de hand te geven (bv. een lichtsabel van Star Wars) of door de overgang in te kleden in een favoriet spelletje (“wie is het snelst?”).

- Soms maakt het vervangen van een eis door een *keuze* (tussen een voor de persoon overzichtelijk aantal concrete keuzemogelijkheden) het voor de persoon met autisme makkelijker.
- Pas de eis aan het actuele stressniveau van de persoon aan. Een persoon met autisme kan op een gunstig moment in staat zijn om aan een bepaalde verwachting te voldoen, maar de volgende dag helemaal niet. In de praktijk helpt het om over twee programma's te beschikken: het gewone programma en een *rust- of basisprogramma* voor moeilijkere dagen of periodes.
- Laat een moeilijkere eis voorafgaan door een *reeks eenvoudige verzoeken* die makkelijk door de persoon met autisme worden ingewilligd en telkens door de begeleider worden bekrachtigd (Emerson & Einfeld, 2011). In de gedragstherapie wordt die techniek 'behavioural momentum' genoemd. De persoon geraakt zo in een soort stroom van succes – een flow – die de kans verhoogt dat hij of zij ook de moeilijkere opdracht uitvoert. Een eenvoudige toepassing hiervan is een nieuwe taak inbedden in een reeks taken die de persoon reeds kent en beheerst (Bregman & Gerdtz, 1997).

### 6.3 Stap 3: bevorder het gewenste gedrag

De omgeving aanpassen (stap 2) is vaak een noodzakelijke stap in de aanpak van onregelged gedrag (Dijkxhoorn, 2007). Toch volstaat dit meestal niet. Ook in een autismevriendelijke situatie verdwijnt onregelged gedrag niet vanzelf: bij personen met autisme wordt onregelged gedrag immers snel een gewoonte waaraan ze vasthouden ook nadat de oorzaken van het onregelde gedrag zijn weggenomen. Dan is het nodig om ook het gedrag zelf rechtstreeks aan te pakken.

voorwaarden voor gedragsverandering bij een persoon met autisme		
1. <i>Weet</i> de persoon wat hij of zij moet doen?		<b>verduidelijk</b>
2. <i>Kan</i> de persoon het gewenste gedrag stellen?		<b>leer aan</b>
3. <i>Wil</i> de persoon het gewenste gedrag stellen?		<b> motiveer</b>

**Tabel 8:** Voorwaarden voor gedragsverandering bij een persoon met autisme.

Vaak zijn ouders, leerkrachten en begeleiders geneigd om meteen bestraffend te reageren op het onregelde gedrag zelf: het kind gooit met zijn of haar bord en mama roept boos "Vooruit: oprapen! En rap hè!". Of de jongere loopt weg tijdens het maken van een huiswerktaak en papa zegt "Hier blijven gij!". Als dit werkt, is dit prima. Soms werkt dit echter niet en blijft het onregelde gedrag aanwezig. De reden hiervoor is eenvoudig: een ongewenst gedrag bestraffen is niet effectief als de persoon niet

geleerd heeft hoe hij of zij zich in die situatie dan wel moet gedragen. Als een kind bijvoorbeeld niet over een adequate manier beschikt om aan broer te vragen of het mag meespelen, zal het zijn speelgoed blijven afpakken ook al bestraffen de ouders dit telkens consequent. Vaak is de meest effectieve manier om onregelmatig gedrag te verminderen dan ook een functioneler gedrag aanleren (Howlin, 2005b).

Om een persoon met autisme ertoe te brengen om zijn of haar gedrag te veranderen moet aan drie voorwaarden zijn voldaan (zie tabel 8): de persoon moet snappen wat er van hem of haar wordt verwacht, hij of zij moet in staat zijn om aan die verwachting te voldoen en gemotiveerd zijn om hiervoor een inspanning te leveren.

### **6.3.1 Weet de persoon wat hij of zij moet doen?**

Doorgaans maken ouders, leerkrachten en begeleiders voldoende duidelijk wat niet mag. Een persoon met autisme die onregelmatig gedrag stelt, krijgt uitspreken te horen wat hij of zij niet mag doen: niet schelden, geen grote mond opzetten, geen speelgoed afpakken en anderen niet duwen. Geregeld wordt echter enkel gezegd wat de persoon met autisme *niet* mag doen (bv. tijdens het tanden poetsen broer niet duwen), maar niet wat hij of zij dan *wel* moet doen (Van den Hoofdakker, 2001). Heel wat mensen met autisme beschikken echter over te weinig verbeeldingskracht en probleemoplossend vermogen om zelf een adequater alternatief voor het onregelmatige gedrag te bedenken (Vanspranghe & Vermeulen, 2004). Expliciet voorschrijven wat de persoon moet doen (bv. tijdens het tanden poetsen op de stip voor jouw lavabo blijven staan) is dan aan de orde.

#### **Keuze van een gewenst gedrag**

Eerst moet worden bepaald wat een adequater gedragsalternatief is voor een bepaald onregelmatig gedrag? Theoretisch moet dit gewenste gedrag aan drie criteria voldoen: het moet minder nadelen hebben dan het onregelmatige gedrag, maar wel dezelfde functie vervullen (stresscoping) en het moet binnen de leermogelijkheden van de persoon in kwestie liggen. In de praktijk behoren die zogenaamde vervanggedragingen vaak tot één van de volgende drie categorieën:

- *Functionele communicatie.* Op een adequate manier leren vragen om hulp, aandacht, toestemming, een voorwerp of actie kan onregelmatig gedrag overbodig maken (Hutchins & Prelock, 2014). Essentieel hierbij is dat de persoon met autisme de aangeleerde communicatie spontaan kan initiëren (bv. “Veel lawaai!”) en hiervoor niet afhankelijk is van een gestelde vraag (“Wat scheelt er?”). Anders blijft die persoon immers afhankelijk van de opmerkzaamheid van de omgeving. Zeker bij mensen met een laag communicatieniveau is dit een belangrijk onderscheid: vaak hebben zij wel geleerd om een gerichte vraag te beantwoorden (bv. “Wat wil je?”), maar niet om spontaan aan te geven wat ze willen (bv. “Koek”).
- *Probleemoplossende vaardigheden.* Hier gaat het om elk gedrag dat het probleem dat de stress veroorzaakt, oplost. Vaak gaat het om ontbrekende (dus nog niet aangeleerde) gedragsvaardigheden: treedt er onregelmatige op omdat het kind bij een bordspel zijn beurt niet kan afwachten, omdat het bij het opruimen van zijn

schoolbank het overzicht verliest of omdat het bij het voetballen nooit een pass geeft, dan bestaat de oplossing respectievelijk uit beurt leren afwachten, de schoolbank leren opruimen en bij het voetballen passes leren geven.

- **Emotieregulatie** (Prizant & Laurent, 2011b). De meest eenvoudige strategie om zichzelf te beschermen tegen overspoelende negatieve emoties is waarschijnlijk weggaan uit de situatie. Belangrijk daarbij is dat wanneer de persoon met autisme een vluchtweg gebruikt, dit niet als probleemgedrag wordt opgevat (weglopen, activiteit weigeren) maar wordt aangemoedigd als een adequate copingstrategie.

Een voorbeeld om de bovenstaande drie categorieën te verduidelijken: als een persoon met autisme dreigt overprikkeld te worden door een te luide radio zijn mogelijke gewenste reacties vragen om de radio uit te zetten (functionele communicatie), zelf de radio uitzetten (probleemoplossing) of zich tijdig in de eigen kamer terugtrekken (emotieregulatie).

Het gaat dus steeds om het aanleren van gedrag dat hen enige controle geeft over de zintuiglijke prikkels, gedragingen of gebeurtenissen die hen stress bezorgen (Prizant & Laurent, 2011a). Een goed aanknopingspunt is het zelfbeschermende gedrag dat veel mensen met autisme zelf al stellen om volledig controleverlies te vermijden (Serruys, 2005): de aanwezige copingstrategie versterken is vaak eenvoudiger dan een volledig nieuwe copingstrategie aanleren.

### **Verduidelijken van het gewenste gedrag**

Om aan iemand met autisme duidelijk te maken hoe hij of zij in een moeilijke situatie adequaat kan reageren, kunnen technieken van visuele verduidelijking erg nuttig zijn. Veelal wordt er een (sociaal) script opgesteld, een stappenschema waarin met behulp van voorwerpen, afbeeldingen (tekeningen, pictogrammen of foto's) of woorden elke deelstap van de gewenste reactie wordt verduidelijkt (zie bv. Hodgdon, 1995). Bij sommige mensen met autisme werken scripts minder goed: zij ervaren dit als te dwingend en directief en gaan in het verzet ("*ik mag toch zelf beslissen wat ik doe!*") waardoor de verduidelijkende waarde van het script verloren gaat. In dat geval zijn sociale verhalen vaak effectiever (Gray, 1998): door de gedragsadviezen in te bedden in een kort verhaal waarin de sociale situatie wordt verduidelijkt en wordt duidelijk gemaakt hoe bepaalde gedragingen bij andere mensen overkomen, worden die adviezen niet als arbitraire bevelen ervaren maar veeleer als een 'wetenschappelijke' verheldering van hoe sociale interacties in mekaar zitten.

Ter illustratie wordt in figuur 13 een voorbeeld gegeven van hoe aan een jongen met autisme respectievelijk via een sociaal script en via een sociaal verhaal kan worden verduidelijkt hoe hij kan vragen om mee te mogen voetballen.

Zowel scripts als sociale verhalen worden op maat van de persoon met autisme en zijn of haar specifieke situatie geschreven of gemaakt: ze kunnen dus niet zonder aanpassing worden overgenomen uit beschikbare bronnen (bv. Cornelis & Van Beversluys, 2009).

sociaal script	sociaal verhaal
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ga naar één van de jongens die aan het voetballen zijn.</li> <li>2. Wacht tot de bal buiten het veld wordt getrapt.</li> <li>3. Vraag dan aan die jongen: “Mag ik mee voetballen?”</li> <li>4. Als hij ja zegt, voetbal ik mee.</li> <li>5. Als hij neen zegt, zoek ik een ander spel om op de speelplaats te spelen.</li> </ol>	<p>Op de speelplaats spelen de jongens van mijn klas vaak voetbal. Ik speel graag voetbal. Soms zijn de jongens al aan het voetballen als ik op de speelplaats kom. Als ik dan tegen de bal trap zonder iets te vragen, zijn de jongens boos: ze denken dan dat ik de bal wil afpakken of hen wil pesten. Als ik mee wil spelen, moet ik dat eerst aan de jongens vragen: “mag ik mee voetballen?”. Zo weten ze wat ik wil. Pas als zij het goed vinden, kan ik mee voetballen.</p>

**Figuur 13:** voorbeeld van een sociaal script en een sociaal verhaal om te verduidelijken hoe je kan vragen om mee te mogen voetballen.

### **6.3.2 Beheerst de persoon de gewenste vaardigheid?**

Zelfs als een persoon met autisme weet hoe hij of zij zich behoort te gedragen, is het maar de vraag of hij of zij dit kan. Het aantal mogelijke hinderpalen is groot: misschien blijft de persoon vasthangen aan de vertrouwde (ontregelde) reactie, is de stap van het vertrouwde naar het nieuwe gedrag te groot, vergt dit te complexe zelforganisatie, ... .

Een taakanalyse van het gewenste gedrag is dan aangewezen: welke deelaspecten van dat gedrag zijn volledig beheerst, welke gedeeltelijk en welke niet? Sommige van die hinderpalen kunnen mits oefening en het gebruik van een autismevriendelijke didactiek uit de weg worden geruimd. Andere hinderpalen misschien niet en dan wordt er beter een ander, meer haalbaar gewenst gedrag gekozen.

Zodra het duidelijk is welke aspecten van het gewenste gedrag de persoon nog niet beheerst, kunnen die stapsgewijze en op een autismespecifieke manier worden ingeoefend. Voor het aanleren van schoolse vaardigheden is het gebruik van een anti-didactiek ondertussen goed ingeburgerd. Merkwaardig is dat als een veel complexere sociale of gedragsvaardigheid moet worden aangeleerd begeleiders veel minder de reflex hebben om van die anti-didactiek gebruik te maken. Vaak staat of valt succes nochtans hiermee: worden bij het aanleren van de vaardigheid de sterktes van de leerstijl van de persoon met autisme goed benut en zijn of haar zwakke punten omzeild?

Gebaseerd op Peeters (2019) wordt hier een eenvoudig stappenplan voorgesteld dat toelaat om een gewenst gedrag op een autismevriendelijke manier aan te leren.

- **Stap 1.** Bepaal via een taakanalyse de beginsituatie: in welke mate beheerst de persoon het gewenste gedrag al?

- Welke deelstappen van het gewenste gedrag zijn al beheerst?
  - In welke situaties of op welke momenten lukt het al om het gewenste gedrag te stellen?
  - Met welke hulp lukt het om het gewenste gedrag te stellen?
- **Stap 2.** Zoek een haalbaar korte termijn doel dat net één stapje moeilijker is dan de beginsituatie.
    - Optie 1: een gewenst gedrag dat in één situatie al aanwezig is, in een andere situatie leren stellen.
    - Optie 2: een gewenst gedrag dat met hulp lukt zonder hulp leren stellen.
    - Optie 3: een nog niet verworven deelstap van het gewenste gedrag onder de knie krijgen.
- **Stap 3.** Zoek of creëer een duidelijke oefensituatie.
    - Beperk afleidende en irrelevante prikkels.
    - Maak zichtbaar wat er wordt verwacht: *wanneer* wordt er geoefend (dagschema, vaste plaats in een routine of vast tijdstip), *waar* wordt geoefend (vaste oefenplek) en *wat* wordt geoefend (bv. visueel stappenplan).
    - Benut de routinegevoeligheid van de persoon met autisme: gebruik een vaste aanleermethode.
- **Stap 4.** Kies een duidelijke en motiverende oefening voor het korte termijn doel.
    - Zorg dat er bij de oefening zo weinig mogelijk uitleg nodig is: de taak 'spreekt voor zich'.
    - Gebruik oefeningen met een duidelijk einde.
    - Benut interesses of voorkeursensaties van de persoon om de oefening interessant te maken. Als dat niet kan, koppel dan een beloning aan het afwerken van de oefening.
- **Stap 5.** Oefen individueel en op maat.
    - Trek eerst de aandacht en geef dan pas de instructie.
    - Geef de persoon eerst voldoende tijd om de taak zelf uit te voeren.
    - Geef dan pas de hulp of aanwijzingen die nodig zijn om de taak te doen slagen. Het laagste niveau van hulp bestaat uit het (bij)sturen van de persoon met woorden (bv. "*Eerst tandenborstel nat maken, dan tandpasta er op doen*"). Volstaat dit niet, dan kan de begeleider wijzen naar wat de persoon nu moet doen (bv. wijzen naar de kraan). Nog duidelijker is het als de begeleider de handeling voordoet: de begeleider staat dan naast de persoon en demonstreert elke stap van het tanden poetsen. Het hoogste niveau van hulp is de handen van de persoon vastnemen en samen de taak uitvoeren zodat de persoon de vereiste bewegingen kan voelen. Geef niet meer hulp dan nodig is en bouw die hulp snel, maar wel in kleine stapjes terug af.
    - Leer de taak aan in zo klein mogelijke stappen. Begin met een eenvoudige taak en maak de taak geleidelijk aan moeilijker. Een beproefde methode is *backward chaining*: eerst doet de begeleider de hele taak samen met de persoon (bv. broek aantrekken). De tweede keer laat de begeleider de handen van de persoon los net voor de broek helemaal opgetrokken is zodat die de laatste deelstap van die handeling zelf moet doen. Op die manier ervaart de persoon



instant succes van zijn of haar eigen acties. En zo bouwt de begeleider de fysieke hulp stap voor stap en te beginnen met het einde van de handeling verder af tot de persoon de hele handeling zelfstandig uitvoert.

- Als de persoon de taak niet kan uitvoeren, ga dan na waar het probleem precies zit met behulp van een nieuwe taakanalyse: slaagt hij of zij er niet in om een bepaalde deelhandeling uit te voeren (bv. broeksknoop sluiten)? Dan kan die deelstap extra worden geoefend of worden vereenvoudigd of verduidelijkt. Misschien zit het probleem vooral in het georganiseerd krijgen van de complexe handeling? De persoon verliest dan het overzicht over de volgorde waarin de verschillende deelstappen moeten worden uitgevoerd. In dat geval kan de volgorde van de uit te voeren deelstappen verduidelijkt worden met een visueel stappenplan, kan het benodigde materiaal voorgestructureerd worden (bv. kledij klaarleggen in de juiste volgorde) of kan er gezocht worden naar een hulpmiddel (bv. markeringen waar het bestek moet liggen).
- **Stap 6.** Laat de persoon het gedrag herhaaldelijk zelfstandig inoefenen.
  - Veel herhaling is nodig. Het is niet voldoende dat een persoon een bepaald gedrag technisch beheerst (*kunnen*): even belangrijk is dat de persoon er ook toe komt om dit ook effectief te *doen* in situaties waarin dit nodig is. Herhaling helpt om van het gewenste gedrag een automatisme of routine te maken.
  - Om de persoon te motiveren om het gedrag regelmatig te oefenen kan tijdens deze oefenfase een beloningssysteem nodig zijn.
- **Stap 7.** Zorg voor toepassing van het geleerde.
  - Leer het gedrag bij voorkeur aan in de situatie waarin de persoon dat gedrag nodig heeft (bv. schoenen knopen op de bank in de hall).
  - Als dit niet kan, leer het gedrag dan eerst aan in een oefensessie en begeleid nadien expliciet de toepassing hiervan in de natuurlijke situatie.

### **6.3.3 Waarom zou de persoon moeite doen?**

Wil de persoon zijn of haar gedrag wel veranderen en waarom zou hij of zij hiervoor moeite doen? Waarom zou iemand met autisme een inspanning leveren om zoals aangeleerd netjes beurt om beurt met de bal naar een basketring te gooien, wanneer de vertrouwde reactie om met de bal weg te lopen minder moeite kost en meer aandacht oplevert?

Wanneer 'kiest' een persoon voor het gewenste gedrag en geeft hij of zij het ongewenste gedrag op? In leertheoretische termen zal dit enkel gebeuren als

- het gewenste gedrag minder inspanning vergt dan het ongewenste gedrag,
- het gewenste gedrag vaker en sneller bekrachtigd wordt dan het ongewenste gedrag
- of de bekrachtigers die volgen op het gewenste gedrag krachtiger zijn dan de bekrachtigers die het ongewenste gedrag in stand houden (Emerson & Einfeld, 2011).

Maar wat betekent dat in de praktijk?

Bij kinderen en verstandelijk beperkte mensen met autisme kan slechts zelden worden gerekend op een intrinsieke motivatie om hun gedrag te veranderen (Maurice, 1996): dit veronderstelt een meer dan oppervlakkig bewustzijn van de eigen problemen. De verwachting dat als aan een persoon wordt verteld dat hij of zij aan autisme lijdt, die persoon ook dadelijk gemotiveerd zal zijn om zijn of haar gedrag te veranderen, is zeker naïef.

Motivatie wordt vaak als een ongrijpbare factor beschouwd die een begeleider alleen indirect kan beïnvloeden door eerst geduldig een vertrouwensband met de persoon met autisme op te bouwen: pas als er voldoende vertrouwen is, zal die persoon het advies uitvoeren. In de begeleiding van mensen met autisme is dit geen helpende zienswijze: veel mensen met autisme doen enkel wat van hen wordt gevraagd wanneer ze de voordelen daarvan inzien en niet omwille van de persoon die het hen vraagt. Wil een begeleider de motivatie van de persoon verhogen, dan moet hij of zij niet in de eerste plaats de relatie veranderen, maar de door die persoon waargenomen balans van voor- en nadelen verbonden aan elk gedragsalternatief.

Hoe kan een ouder, leerkracht of begeleider aan een persoon met autisme duidelijk maken dat het gewenste gedrag uiteindelijk veel voordeliger is dan het storende gedrag? De moeilijkheid hierbij is dat vele mensen met autisme slecht zijn in het opmaken van een balans: vanuit hun zwakke centrale coherentie en beperkte perspectiefneming hechten ze vaak onevenredig veel belang

- aan *één* bepaald in het oog springend voor- of nadeel: in hun oordeelsvorming brengen ze alle andere voor- of nadelen onvoldoende in rekening (bv. de schoolkeuze uitsluitend baseren op de mogelijkheid om op school tijdens de middagpauze te kunnen pingpongen);
- aan *onmiddellijk* gewin: gevolgen op langere termijn lijken weinig invloed op hun keuze uit te oefenen (bv. niet agressief reageren op elke provocatie kan op langere termijn de populariteit van een jongere ten goede komen, maar kost op korte termijn enkel meer moeite);
- aan hun *eigen* voordeel: ze schenken relatief weinig aandacht aan de voor- en nadelen voor andere betrokkenen;
- en aan de totale *hoeveelheid aandacht* die een bepaald gedrag hen oplevert: of het hierbij om positieve aandacht (complimenten) of negatieve aandacht (boosheid, ergernis) gaat, lijkt daarbij minder van belang.

De ouder of begeleider kan trachten de persoon met autisme tot een meer overwogen beslissing te brengen door – vooraleer een keuze wordt gemaakt – samen met die persoon alle relevante argumenten te inventariseren. In essentie gaat het om het aanleren van een efficiëntere methode van besluitvorming waarin eerst alle pro's en contra's (van het storende en van het gewenste gedrag) op papier worden gezet en pas dan daaruit een conclusie wordt getrokken. De ervaring leert echter dat vooral jongeren met autisme vaak niet openstaan voor zo'n kosten-batenanalyse en dat eens een persoon met autisme zijn keuze heeft gemaakt, dit ook weinig zoden aan de dijk zet.

Zeker bij mensen met autisme en een lage ontwikkelingsleeftijd is vaak een andere benadering nodig om hen te motiveren tot gedragsverandering, met name het gebruik van een externe beloning voor het stellen van het gewenste gedrag (McAfee, 2006). Dit is veruit de eenvoudigste manier om de balans te doen doorslaan in de richting van het gewenste gedrag. Om op een werkzame manier te belonen zijn drie overwegingen belangrijk:

- *Wat gebruik ik als beloning?* Beloningen werken slechts als de persoon die als belonend ervaart. Mensen met autisme ervaren sociale bekrachtigers zoals een compliment vaak als minder belonend (Horner et al., 2002). Daarom zijn standaardbeloningen die de meeste kinderen belangrijk vinden maar die het kind met autisme koud laten, vaak niet effectief. Samen met een jongere zoeken naar wat hem motiveert (een activiteit, een materiële beloning) kan veel tijd en creativiteit van een ouder, leerkracht of begeleider vragen, maar bepaalt vaak of de jongere er in slaagt om het ontregelde gedrag achterwege te laten (Bregman & Gerdtz, 1997). Elvén (2013) vergelijkt dit met een salarisonderhandeling: om te werken moeten beide partijen akkoord gaan met de beloning. Voor de persoon met autisme betekent dit dat de beloning moet opwegen tegen de inspanning die de gedragsverandering vergt: de beloning voor het stoppen van het gedrag moet meer waard zijn dan het gedrag zelf (Elvén, 2013). Voor veel kinderen met autisme is tijd kunnen (bij)verdienen om aan hun uitgesproken interesse te besteden (bv. extra schermtijd) de sterkste motivator. Ook preoccupaties – intense interesses in een bepaald onderwerp – leveren vaak materiaal op dat als beloning kan worden gebruikt.
- *Wanneer geef ik die beloning?* Bij mensen met autisme is het belangrijk dat het criterium voor het krijgen van de beloning eenduidig is. Dat is eenvoudig vast te stellen: als er discussie ontstaat over de vraag of de persoon nu al dan niet een beloning heeft verdiend, dan is het criterium onvoldoende duidelijk. Vage kwalificaties (“*flink zijn*”) moeten vervangen worden door zichtbaar gedrag (“*op jouw stoel blijven zitten*”) en vage (“*vanmiddag*”) door precieze tijdsaanduidingen (“*tot het wekkertje afloopt*”). Zeker bij een lagere ontwikkelingsleeftijd levert een kleine beloning onmiddellijk na elk succes een veel sterker leereffect op dan één grote maar uitgestelde beloning na een afgesproken aantal successen: elke keer dat het kind er in slaagt om aan tafel te blijven zitten tot de wekker afloopt hem of haar één stukje van een bouwdoos geven werkt beter dan na 20 successen de hele bouwdoos geven. Dit heeft enerzijds te maken met het gebrek aan lange termijn denken van mensen met autisme: toekomstige beloningen hebben daardoor weinig impact op het gedrag dat ze hier en nu stellen (Williams & Wright, 2005). Anderzijds verlaagt een directe beloning ook de kans dat de persoon de beloning niet aan het gewenste gedrag koppelt (aan tafel blijven zitten) maar aan een ander, irrelevant gedrag dat hij of zij toevallig stelde net voor de beloning werd gegeven (bv. twee porties groenten eten).
- *Hoe vaak kan ik die beloning geven?* Een beloningssysteem werkt enkel als de persoon de beloning ook effectief krijgt: als de persoon met autisme het criterium nooit haalt en dus geen beloning krijgt, verliest een beloningssysteem snel elke motiverende waarde. Ouders, leerkrachten en begeleiders zorgen er zeker in de beginfase dan ook best voor dat de persoon voldoende succes ervaart: mijn

vuistregel is dat de eerste 3 keren en nadien minstens 7 van de 10 keren de beloning gegeven moet kunnen worden. Lukt dit niet, dan wordt het criterium best verlaagd door ofwel de tijdsspanne te verkorten (bv. 2 ipv. 5 minuten aan tafel blijven zitten) ofwel de hulp te geven die nodig is om succes te behalen (bv. samen met het kind zijn of haar jas aan de kapstok hangen). Nadien kan dan de tijdsspanne geleidelijk worden verlengd of de hulp worden afgebouwd.

In de hierboven beschreven aanpak weet de persoon vooraf wat hij of zij moet doen om de gegeerde beloning te krijgen. Bij sommige mensen met autisme werkt dit niet goed: omdat er zoveel op het spel staat, is de spanning – met name de angst om de beloning niet te krijgen – voor hen te hoog. Die hogere spanning doet de kans op het stellen van ontregeld gedrag net toenemen in plaats van afnemen. Ook bij die groep kunnen beloningen worden gebruikt, maar op een andere manier: het is dan effectiever om gewenst gedrag te belonen wanneer het zich voordoet zonder dit vooraf te zeggen. Op die manier wordt het gewenste gedrag evengoed bekrachtigd, maar dan zonder vooraf spanning op te wekken die de persoon niet goed kan hanteren.

## **6.4 Stap 4: verminder het ontregelde gedrag**

Soms is de omgeving autismevriendelijk gemaakt en is aan de persoon met autisme het gewenste gedrag aangeleerd, maar blijft die persoon toch het vertrouwde storende gedrag stellen. Enkel dan is het nodig en effectief om rechtstreeks op dat storende gedrag in te grijpen (Gerhardt & Holmes, 1994). Vaak wordt er dan in eerste instantie gedacht aan het gebruik van een straf. Er zijn echter nog drie andere technieken die het storende gedrag direct aanpakken.

### **6.4.1 Verduidelijken**

Ontregeld gedrag lokt bij ouders, leerkrachten en begeleiders heftige reacties uit. Vooral voor kinderen en verstandelijk beperkte mensen met autisme is het niet altijd duidelijk waar al die ophef nu precies om draait. Boze ouders en begeleiders zijn vaak minder duidelijk dan ze denken: “Stop nu toch eens met zo vervelend te doen!” (maar wat is ‘vervelend’?), “Gedraag u nu toch eens!” (wat houdt dat in ‘je gedragen’?) of “Doe nu toch eens een beetje rustig!” (ik ben toch rustig!). In hun boosheid verliezen ze een vuistregel uit het oog: in een verbod moet concreet en zichtbaar gedrag worden vermeld.

Net als bij het verduidelijken van gewenst gedrag kunnen technieken van visuele verduidelijking hier goede diensten bewijzen (zie punt 6.3.1). Zelfs bij normaalbegaafde mensen met autisme kan het bijvoorbeeld helpend zijn om een tabel te maken met een kolom grapjes (die zijn oké) en een kolom kwetsende opmerkingen (die kunnen niet).

## **6.4.2 Voorkomen**

Gerichte aanpassingen van de omgeving kunnen het optreden van het onregelde gedrag onmogelijk maken. Soms kan dat door eenvoudige fysieke maatregelen: het kind bij de hand houden voorkomt dat het wegloopt en duwen en trekken met broer wordt vermeden als mama in de zetel tussen beide kinderen gaat zitten. Vaak wordt dit gecombineerd met het fysiek (bege)leiden van de persoon naar een andere activiteit (Bregman & Gerdtz, 1997). Ook materiële aanpassingen zoals een tijdsslot op de computer, een hoge kinderstoel waar het kind niet zomaar uit kan of een slaapzak met de rits op de rug kunnen bepaalde onregelde gedragingen fysiek onmogelijk maken. Voor alle duidelijkheid: dit soort maatregelen is alleen verantwoord als de situatie eerst autismevriendelijk is gemaakt (stap 2) en als aan de persoon geleerd is wat hij of zij in die situatie moet doen (stap 3)!

Niet altijd is het mogelijk om door een aanpassing van de omgeving het optreden van onregelde gedrag volledig te voorkomen. Vaker zorgt de omgevingsaanpassing er vooral voor dat het aanleren van een nieuw en gewenst gedrag makkelijker wordt. Eenvoudig geïllustreerd: een ietwat behendige kleuter met autisme kan ook uit een stoel met leuning ontsnappen, maar zo'n leuning maken het de ouder toch veel makkelijker om het kind op zijn plaats te houden en het zo te leren om te blijven zitten tijdens de maaltijd.

Tenslotte kan het programma van de persoon zodanig worden aangepast dat situaties waarin het onregelde gedrag kan optreden, worden vermeden. Vaak gaat het om relatief eenvoudige aanpassingen aan de dagelijkse routines: zo kunnen ouders het kind met autisme apart laten eten om escalerende negatieve interacties met broers of zussen tijdens de maaltijden te voorkomen. En als broers in een andere badkamer of op een ander moment hun tanden poetsen, kunnen ze ook niet langer tandpasta naar mekaar spuwen. Soms wordt op dit soort preventieve maatregelen neergekeken als een vorm van conflictvermijding. Het grote voordeel is echter dat die maatregelen noch van de persoon met autisme zelf, noch van de ouders of begeleiders veel energie vergen. Vooral in een situatie waarin iedereen onder hoge druk staat, is dat mooi meegenomen.

## **6.4.3 Uitdoven**

Uitdoven betekent dat de bekrachtiger die het onregelde gedrag mee in stand houdt – vaak aandacht, ontsnappen aan een moeilijke situatie of zintuiglijke stimulatie (zie punt 3.4.2) – wordt weggenomen (Bregman & Gerdtz, 1997).

De bekendste vorm van uitdoven is *negeren*. Als het storende gedrag in stand wordt gehouden door de aandacht die het oplevert, kan negeren een effectieve techniek zijn. Voorwaarde is wel dat het negeren van storend gedrag altijd wordt gecombineerd met het aanleren en bekrachtigen van een adequater alternatief. Een mooi voorbeeld hiervan is het kind met autisme dat geleerd heeft dat er een veel snellere en makkelijkere manier is om aan drinken te geraken dan naar mama toe gaan en het haar vragen: gewoon keihard “*mamaaaa!*” gillen. Dan komt mama onmiddellijk zelf naar jou toe gelopen en zoekt ze uit wat je nodig hebt. Om dit gedrag te veranderen is het

noodzakelijk om het gillen te negeren, maar dat is niet voldoende: terzelfdertijd moet aan het kind immers een andere, adequatere manier worden aangeleerd om aan drinken te geraken. Een kind met een ernstige communicatiebeperking kan bijvoorbeeld geleerd worden om het drankkaartje dat het steeds bij zich draagt aan mama of papa te geven.

Uiteraard is negeren in de praktijk niet altijd haalbaar: als een ervaren mama in de supermarkt het gegil van haar dochter negeert, zullen andere klanten dit ongetwijfeld dwarsbomen en het meisje toch op allerlei manieren aandacht geven. Soms is negeren ook ethisch niet verantwoord: als het kind aan de haren van zus trekt, moet er dadelijk worden ingegrepen en is negeren geen optie. Erg belangrijk bij het gebruik van negeren is om alle betrokkenen te informeren dat het storende gedrag hierdoor eerst toeneemt vooraleer het begint af te nemen (Williams & Wright, 2005): omdat het kind geleerd heeft dat gillen normaal gezien drank oplevert, zal het – wanneer dit plots niet meer blijkt te werken – in eerste instantie meer en harder gillen. Zonder die kennis wordt het negeren vaak opgegeven vooraleer het positieve effect zichtbaar kan worden.

Naast negeren bestaan er nog andere vormen van uitdoven. *Ontsnapping uitdoven* betekent dat het de persoon die een onregelgedrag stelt, niet langer wordt toegestaan om aan de taak of situatie te ontsnappen: het kind dat zijn werkblaadje verscheurt, wordt niet uit de klas gezet maar krijgt gewoon een nieuw werkblaadje. Bij *sensorische uitdoving* worden de zintuiglijke prikkels die het onregelgedrag bekrachtigen, weggenomen: zo kan tijdens werksessies repetitief tegen de scheidingswand stampen worden uitgedoofd door een stootkussen op die wand te bevestigen, tenminste als het stampen in stand wordt gehouden door de voorspelbare auditieve feedback die dit creëert. Hier geldt dezelfde opmerking als bij negeren: dit is enkel effectief en ethisch verantwoord nadat de oorzaak van de stress (bv. de zintuiglijke onderstimulatie) is weggenomen of als de persoon over een adequater alternatief beschikt om met die stresssituatie om te gaan (bv. via een afgesproken signaal kan vragen om naar een vluchtheuvel te gaan).

#### **6.4.4 Straffen**

De bekendste techniek om storend gedrag rechtstreeks aan te pakken is straf. Sommige begeleiders zijn hier principieel tegen. Toch zijn er omstandigheden waarin de schade die het onregelgedrag aan de persoon met autisme en de omgeving berokkent, veel groter is dan de mogelijke negatieve effecten van straf.

Omdat het werken met straffen zowel voor begeleiders als voor de persoon zelf onaangenaam is, is het belangrijk om straf enkel als laatste maatregel te gebruiken en in te bedden in een breder behandelingsplan waarin zeker ook omgevingsaanpassingen (stap 2) en het aanleren van en motiveren tot gewenste gedragingen (stap 3) aan bod komen. Straf moet bovendien altijd aan enkele ethische voorwaarden voldoen: de straf moet in verhouding staan tot het storende gedrag en mag geen pijn toebrengen aan de persoon.

Om effectief te zijn wordt de manier waarop straffen worden gehanteerd best aan de specifieke denkstijl van mensen met autisme aangepast:

- De straf moet door de persoon met autisme als *onaangenaam* worden beleefd. Naar de kamer worden gestuurd, is voor veel kinderen met autisme eerder een beloning dan een straf. En door een leerkracht boos de mantel uitgeveegd worden kan door een jongere met autisme veeleer als spannend dan als onaangenaam worden ervaren (Richman, 2001). Een adequate straf bestaat vaak uit het wegnemen van een favoriete prikkel tot het onregelde gedrag stopt (bv. de tv uitzetten tot het kind ophoudt met gillen). Soms wordt een als onaangenaam beleefde prikkel toegediend (bv. de handen van het kind 5 seconden vasthouden).
- Het moet voor de persoon *kristalhelder* zijn *welk gedrag* tot straf zal leiden. Als hij of zij verrast wordt door de straf, schort hier iets aan.
- Vaak is het verstandig om de persoon vooraf te verwittigen dat een straf volgt als het gedrag niet stopt: zo krijgt de persoon met autisme *tijd* om alsnog zijn of haar gedrag bij te sturen. Zeker bij impulsieve mensen is het zinvol om hen even de tijd te geven om hun zelfbeheersing aan te spreken. Een stoplichtsysteem kan hierbij goede diensten bewijzen (Williams & Wright, 2005): het oranje licht is dan een duidelijke visuele verwittiging, bij rood licht volgt de straf.
- Hoe *duidelijker* de *link* tussen het storende gedrag en de straf is, hoe groter het leereffect. Daarom werkt een straf onmiddellijk na het storende gedrag beter dan een uitgestelde straf (Rutter, 1985). Dat is ook de reden waarom het geen goed idee is om tijdens het straffen uitleg te geven of emoties te tonen. Het leereffect zit immers zuiver in het feit dat er op het storende gedrag iets onaangenaams volgt (operante conditionering). Emoties en uitleg werken averechts omdat ze mensen met autisme in de war brengen en afleiden van het eenduidige verband tussen storend gedrag en straf. Dit verschilt helemaal van hoe straffen bij kinderen zonder autisme werken en moet dus goed aan alle betrokkenen worden uitgelegd. Bij normaal ontwikkelende kinderen werkt straf vooral omdat het kind voelt dat de ouder boos of verdrietig is en hier gevoelig voor is. Ouders gebruiken straf overigens ook om hun eigen emoties te ontladen: iedere ouder weet dat boos worden makkelijker is dan rustig blijven. Bij kinderen met autisme werken straffen echter beter als ze emotioneel neutraal worden gegeven. Ouders en begeleiders van kinderen met autisme moeten dan ook leren om straf te geven *vòòr* ze boos worden en niet te wachten tot het gedrag van het kind hen teveel wordt: dat is *én* duidelijker voor het kind *én* veel minder slopend voor de ouder of begeleider. Het vergt heel wat oefening om het geven van straf als de zakelijke uitvoering van een afspraak te leren zien en niet als een emotioneel gebeuren.
- *Korte* straffen werken beter dan lange straffen: een kind met autisme tien keer 5 minuten aan de kant zetten is effectiever dan het één keer 50 minuten aan de kant zetten. De bedoeling van straf is immers niet om het kind te kwellen of om onze eigen woede te koelen. Zodra het tot het kind met autisme doordringt dat er iets onaangenaams gebeurt, is er een leereffect. Dat leereffect wordt niet groter door de straf langer of zwaarder te maken. De ervaring leert zelfs dat bij kinderen met autisme een lange straf minder effectief is: deze kinderen fixeren zich dan enkel

nog op de straf zelf (“*Wanneer mag ik terug gaan spelen? Dat is niet eerlijk! Ik heb niks gedaan! Is het nog geen tijd? Dat is kindermishandeling! Ik bel de politie!*”) en verliezen daardoor de link met het eigen gedrag uit het oog.

- Door hun rigiditeit is het voor mensen met autisme moeilijk om een ruzie ‘onafgewerkt’ te laten. Sommige mensen met autisme gaan na het uitzitten van hun straf meteen verder met het storende gedrag op het punt waarop dit door de ouder of begeleider werd onderbroken. Ouders en begeleiders kunnen de persoon met autisme *helpen om van spoor te veranderen* door na de straf duidelijk te zeggen wat hij of zij nu moet doen. Bij voorkeur sturen ze de persoon ook naar een andere activiteit en een andere ruimte dan die waarin het onregelde gedrag ontstond.

## 6.5 In een notendop

Voor wie door de bomen het bos niet meer ziet, herhaal ik ter afsluiting nog bondig de kern van de aanpak van onregelde gedrag: verzeker je er eerst van dat er geen lichamelijk probleem of ongemak is. Probeer dan de moeilijke omgevingskenmerken die de stress veroorzaken te veranderen. Leer ten slotte aan de persoon betere manieren om op die stress te reageren en zorg ervoor dat die de persoon meer opleveren dan de oude manieren.

Die volgorde is logisch en al lang bekend (zie bv. Rutter, 1985). Weinig hulpverleners zullen die betwisten. Toch wordt er in de dagelijkse begeleidingspraktijk vaak tegen gezondigd. Geconfronteerd met onregelde gedrag neemt de emotie van begeleiders (het stressbrein) het immers vaak over van hun inlevingsvermogen en verstand. Het volstaat dan ook niet om de in deze cursus beschreven theorie en methodiek te kennen: begeleiders moeten ook voldoende steun krijgen om in stressvolle situaties goed te blijven mentaliseren<sup>8</sup> en om het onregelde gedrag niet op te vatten als een bedreiging die meteen met dwang de kop moet worden ingedrukt.

---

<sup>8</sup> Mentaliseren betekent terzelfdertijd aandacht schenken aan de gedachten, gevoelens en verlangens die aan de basis van het (ontregelde) gedrag van de persoon (met autisme) liggen en aan jouw eigen gedachten, gevoelens en verlangens.



# Literatuur

- Attwood, T. (2001). *Het syndroom van Asperger: een gids voor ouders en hulpverleners*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Baart, A., & van Heijst, A. (2003). Inleiding: een beknopte schets van de presentietheorie. *Sociale Interventie*, 12(2), 5-8.
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D.L., Maenner, M.J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson Rosenberg, C., White, T., Durkin, M.S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L.C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R.T., Hewitt, A., Pettygrove, S., Constantino, J.N., Vehorn, A., Shenouda, J., Hall-Lande, J., Van Naarden Braun, K., & Dowling, N.F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2014. *MMWR Surveillance Summaries*, 67(6), 1-23.
- Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering* (tweede herziene druk). Amsterdam: Pearson.
- Berg, I.K., & Dolan, Y. (2002). *De praktijk van oplossingen: Gevalsbeschrijvingen uit de oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Antwerpen: Garant.
- Bolton, P.F., Carcani-Rathwell, I., Hutton, J., Goode, S., Howlin, P., & Rutter, M. (2011). Epilepsy in autism: features and correlates. *British Journal of Psychiatry*, 198, 289-294.
- Bregman, J.D., & Gerdtz, J. (1997). Behavioral interventions. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (second edition, pp. 606-630). New York: Wiley.
- Caldwell, P., & Horwood, J. (2008). *Using intensive interaction and sensory integration. A handbook for those who support people with severe autistic spectrum disorder*. London: Kingsley.
- Carcani-Rathwell, I., Rabe-Hasketh, S., & Santosh, P.J. (2006). Repetitive and stereotyped behaviours in pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 573-581.
- Claes, L., De Neve, L., Declercq, K., Jonckheere, B., Marrecau, J., Morisse, F., Ronsse, E., & Vangansbeke, T. (2012). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking*. Antwerpen: Garant.
- Cornelis, H., & Van Beversluys, I. (2009). *Over (het) leven. Sociale leer verhalen voor (rand)normaal begaafde kinderen met autisme*. Destelbergen: SIG.
- Degrieck, S. (2014). *Autisme en tijdsbesef*. Tiel: Lannoo.
- De Neef, H. (2015). *Op weg naar rust: De PILLAR-methodiek voor levensbrede begeleiding bij autisme* (tweede herziene druk). Amsterdam: Inspired Quality Publishers.
- De Vriendt, A. (1990). Specifieke accenten in de opvoeding en behandeling van kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 15, 123-139.

- Didden, R., Duker, P., & Seys, D. (2003). *Gedragsanalyse en –therapie bij mensen met een verstandelijke beperking*. Maarssen: Elsevier.
- Dijkxhoorn, Y. (2007). Onbegrepen. Gedragsproblemen bij mensen met autisme. In I. Noens & R. Van Ijzendoorn (Eds.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief* (pp. 171-184). Boom: Academic.
- Donk, C. van der, & Lanen, B. van (2012). *Praktijkonderzoek in zorg en welzijn*. Bussum: Coutinho.
- Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Elvén, B.H. (2013). *Geen gevecht, geen gebijt, geen gegil. Het bevorderen van positief gedrag bij mensen met autisme en andere ontwikkelingsstoornissen*. Amsterdam: Pearson.
- Emerson, E., & Bromley, J. (1995). The form and function of challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research*, 39, 388-398.
- Emerson, E., & Einfeld, S.L. (2011). *Challenging behaviour* (third edition). Cambridge: University Press.
- Evans, D.W., Leckman, J.F., Carter, A., Reznick, J.S., Henshaw, D., King, R.A., & Pauls, D. (1997). Ritual, habit and perfectionism: The prevalence and development of compulsive-like behavior in normal young children. *Child Development*, 68, 58-68.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Blackwell.
- Gerhardt, P.F., & Holmes, D.L. (1994). The Eden Decision Model. A decision model with practical applications for the development of behaviour decelerative strategies. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Behavioral issues in autism* (pp. 247-276). New York: Plenum.
- Gillaerts, K., & Steyaert, J. (2009). Comorbide neuropsychiatrische stoornissen bij autisme. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 34, 50-73.
- Gillberg, C., Coleman, M. (2000). *The biology of the autistic syndromes* (third edition). London: Mac Keith.
- Gillberg, C., & Steffenburg, S. (1987). Outcome and prognostic factors in infantile autism and similar conditions: A population-based study of 46 cases followed through puberty. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 273-287.
- Gillespie, S.M., McCleery, J.P., & Oberman, L.M. (2014). Spontaneous versus deliberate vicarious representations: different routes to empathy in psychopathy and autism. *Brain*, 137, e272.
- Grandin, T. (1995). The learning style of people with autism: An autobiography. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 33-52). New York: Delmar.
- Gray, C.A. (1998). Social stories and comic strip conversations with students with Asperger syndrome and high-functioning autism. In E. Schopler, G.B. Mesibov & L.J. Kuncie (Eds.), *Asperger syndrome or high-functioning autism* (pp.167-198). New York: Plenum.
- Groden, J., Diller, A., Bausman, M., Velicer, W., Norman, G., & Cautela, J. (2001). The development of a stress survey schedule for persons with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, 207-217.

- Hazen, E.P., Stornelli, J.L., O'Rourke, J.A., Koesterer, K., & McDougle, C.J. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard Review of Psychiatry*, 22, 112-124.
- Heijkoop, J. (1991). *Vastgelopen: anders kijken naar begeleiding van mensen met een verstandelijke handicap met ernstige gedragsproblemen*. Baarn: Nelissen.
- Hill, E., Berthoz, S., & Frith, U. (2004). Cognitive processing of own emotions in individuals with autistic spectrum disorder and in their relatives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 229-235.
- Hodgdon, L.Q. (1995). Solving social-behavioral problems through the use of visually supported communication. In K.A. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* (pp. 265-286). New York: Delmar.
- Horner, R.H., Carr, E.G., Strain, P.S., Todd, A.W., & Reed, H.K. (2002). Problem behaviour interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446.
- Howlin, P. (2005a). Outcomes in autism spectrum disorders. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (third edition, pp. 201-220). New Jersey: Wiley.
- Howlin, P. (2005b). The effectiveness of interventions for children with autism. *Journal of Neural Transmission. Supplementum*, 69, 101-119.
- Hutchins, T.L., & Prelock, P.A. (2014). Using communication to reduce challenging behaviors in individuals with autism spectrum disorders and intellectual disability. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23, 41-55.
- Jones, A.P., Happé, F.G.E., Gilbert, F., Burnett, S., & Viding, E. (2010). Feeling, caring, knowing: different types of empathy deficit in boys with psychopathic tendencies and autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1188-1197.
- Kern, J.K., Trivedi, M.H., Garver, C.R., Grannemann, B.D., Andrews, A.A., Savla, J.S., Johnson, D.G., Mehta, J.A., & Schroeder, J.L. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism*, 10, 480-494.
- King, B.H., Lacy, N. de, & Siegel, M. (2014). Psychiatric assessment of severe presentations in autism spectrum disorders and intellectual disability. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23, 1-14.
- King, C., & Murphy, G.H. (2014). A systematic review of people with autism spectrum disorder and the criminal justice system. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2717-2733.
- Kraijer, D. (2000). Niet spreken, pervasieve ontwikkelingsstoornissen en verstandelijke beperking. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 25, 136-144.
- Kraijer, D.W. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking*. Lisse: Harcourt.
- Kring, S.R., Greenberg, J.S., & Seltzer, M.M. (2010). The impact of health problems on behavior problems in adolescents and adults with autism spectrum disorders: Implications for maternal burden. *Social Work in Mental Health*, 8, 54-71.
- Leekam, S., Tandos, J., McConachie, H., Meins, E., Parkinson, K., Wright, C., Turner, M., Arnott, B., Vittorini, L., & Le Couteur, A. (2007). Repetitive behaviours in typically developing 2-year-olds. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1131-1138.

- Lobregt-van Buuren, E. (2014). Toepasbaarheid van geweldloos verzet en nieuwe autoriteit bij ouders van jongvolwassen kinderen met autisme. *Systeemtherapie*, 26, 141-155.
- Maljaars, J., & Noens, I. (2008). Communicatie zonder representatie: ondersteunende communicatie op maat. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2, 58-66.
- Marcus, L.M., Kuncze, L.J., & Schopler, E. (1997). Working with families. In D.J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (second edition, pp. 631-649). New York: Wiley.
- Mattelin, E., & Volckaert, H. (2014). *Oplossingsgericht aan de slag met mensen met autisme*. Antwerpen: Garant.
- Maurice, C. (1996). *Behavioral intervention for young children with autism: A manual for parents and professionals*. Austin: PRO-ED.
- Mazefsky, C.A., & White, S.W. (2014). Emotion regulation. Concepts and practice in autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 23, 15-24.
- Mazzone, L., Ruta, L., & Reale, L. (2012). Psychiatric comorbidities in asperger syndrome and high functioning autism: diagnostic challenges. *Annals of General Psychiatry*, 11(1):16. doi: 10.1186/1744-859X-11-16.
- McAfee, J.L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld. Een programma voor (rand)normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen: Garant.
- McGee, J.J. (s.d.). What is Gentle Teaching: A look at the basics. Geraadpleegd van <https://gentleteaching.com/wp-content/uploads/2019/12/GTBasics.pdf>.
- Mesibov, G.B., Schopler, E., & Hearshey, K.A. (1994). Structured teaching. In E. Schopler & G.B. Mesibov (Eds.), *Behavioral issues in autism* (pp. 195-207). New York: Plenum.
- Mouridsen, S.E., Rich, B., Isager, T., & Nedergaard, N.J. (2008). Pervasive developmental disorders and criminal behaviour: A case control study. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 52, 196-205.
- Newman, S.S., & Ghaziuddin, M. (2008). Violent crime in Asperger syndrome: The role of psychiatric comorbidity. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1848-1852.
- Omer, H., & Lebowitz, E.R. (2016). Nonviolent resistance: Helping caregivers reduce problematic behaviors in children and adolescents. *Journal of Marital and Family Therapy*, 42, 688-700.
- Peeters, W. (2011). Ouderbegeleiding bij autismespectrumstoornissen: een houvast voor begeleiders in moeilijkheden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 36, 2-17.
- Peeters, W. (2015). Praten met normaalbegaafde kinderen met autisme. *Caleidoscoop*, 27(2), 26-31.
- Peeters, W. (2019). *Autisme in het gezin. Het gezin als hefboom voor verandering*. Antwerpen: Garant.
- Peeters, W., & Vertommen, S. (2007). Autismespectrumstoornissen en relevante differentiaaldiagnostiek bij normaalbegaafde volwassenen. Diagnostische overwegingen aan de grens van het spectrum. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 37, 45-59.

- Peeters, Y., Van Esch, L., Maljaars, J., Lambrechts, G., Boonen, H., Van Leeuwen, K., & Noens, I. (2018). *Opvoeden & autisme. Een inspiratiegids voor ouders*. Leuven: Acco.
- Prizant, B. (2016). *Gewoon uniek. Een andere kijk op autisme*. Amsterdam: Hogrefe.
- Prizant, B.M., & Laurent, A. (2011a). Behavior is not the issue. An emotional regulation perspective on problem behavior. Part one. *Autism Spectrum Quarterly, Spring 2011*, 28-30.
- Prizant, B.M., & Laurent, A. (2011b). Behavior is not the issue. An emotional regulation perspective on problem behavior. Part two. *Autism Spectrum Quarterly, Summer 2011*, 34-37.
- Richman, S. (2001). *Raising a child with autism: A guide to applied behavior analysis for parents*. London: Jessica Kingsley.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 26, 193-214.
- Samson, A.C., Phillips, J.M., Parker, K.J., Shah, S., Gross, J.J., & Hardan, A.Y. (2014). Emotion dysregulation and the core features of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1766-1772.
- Seltzer, M.M., Shattuck, P., Abbeduto, L., & Greenberg, J.S. (2004). Trajectory of development in adolescents and adults with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 10, 234-247.
- Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden. Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking*. Antwerpen: 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, 921-929.
- Tak, J.A., Bosch, J.D., Begeer, S., & Albrecht, G. (2014). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen en adolescenten*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Tsai, L.Y. (1996). Comorbid psychiatric disorders of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 159-163.
- Turpyn, V. (2017). *Ontregeld gedrag*. Ongepubliceerde reader banaba autismespectrumstoornissen, AP-hogeschool, Antwerpen.
- Van Berckelaer-Onnes, I., Degrieck, S., & Hufen, M. (2017). *Autisme en zintuiglijke problemen*. Amsterdam: Boom.
- Van den Hoofdakker, B.J. (2001). Structuur bieden en regels stellen. In L. van der Veen-Mulders, M. Serra, B.J. van den Hoofdakker & R.B. Minderaa (Eds.), *Sociaal onhandig. De opvoeding van kinderen met PDDNOS en ADHD* (pp. 98-110). Assen: Van Gorcum.
- 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, 549-573.
- Vanderheijden, F. (s.d.). Oplossingsgericht werken, een handleiding. Geraadpleegd van <https://www.kwadraet.be/files/oplossingsgericht-werken-een-handleiding.pdf>
- Van der Ploeg, J.D. (2007). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vanspranghe, E., & Vermeulen, P. (2004). Psychologische begeleiding van mensen met autisme. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 29, 62-73.

- Veereman, G., Holdt Henningsen, K., Eyssen, M., Benahmed, N., Christiaens, W., Bouchez, M.-H., De Roeck, A., Deconinck, N., De ligne, G., Dewitte, G., Gheysen, T., Hendrix, M., Kagan, C., Magerotte, G., Moonen, M., Roeyers, H., Schelstraete, S., Soncarrieu, M.-V., Steyaert, J., Tolfo, F., Vrancken, G., Willaye, E., Wintgens, A., Wouters, S., & Croonenberghs, J. (2014). *Behandeling van autisme bij kinderen en jongeren: klinische praktijkrichtlijn – Synthese. Good Clinical Practice (GCP)*. Brussel: Federaal Kenniscentrum voor de Gezondheidszorg (KCE). KCE Reports 233As. D/2014/10.273/84.
- Verkooijen, M.G. (1996). Begeleiding van het gezin: het gezin met een autistisch kind. In M.A.H. Mulders, M.A.T. Hansen & C.J.A. Roosen (Eds.), *Autisme: aanpassen en veranderen. Handboek voor de ambulante praktijk* (pp. 171-181). Assen: Van Gorcum.
- Vermeulen, P. (2000). *Een gesloten boek. Autisme en emoties*. Leuven: Acco.
- Verpoorten, R. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: een multidimensioneel communicatiemodel. *Logopedie*, 6, 17-29.
- Vertommen, S., & Peeters, W. (2006). Autismespectrumstoornissen bij normaal begaafde volwassenen. In L. Claes, P. Bijttebier, T. Vercruyssen, L. Hamelinck & E. De Bruyn (Eds.), *Tot de puzzel past. Psychodiagnostiek in methodiek en praktijk* (pp. 69-91). Leuven: Acco.
- Volkmar, F.R., Paul, R., Rogers, S.J., & Pelphrey, K.A. (2014). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (fourth edition). New York: Wiley.
- Warreyn, P., Van Der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: the importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 56, 712-716.
- Williams, C., & Wright, B. (2005). *Hulpgeids autisme: praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism: Evidence of a specific deficit in self-awareness? *Autism*, 14, 474-494.

**Bijlage 1:** Overzicht van alle zintuiglijke kanalen met telkens

- een typisch voorbeeld van hypergevoeligheid en hypogevoeligheid
- en een mogelijke omgevingsaanpassing hiervoor (gebaseerd op Van Berckelaer-Onnes et al., 2017 en Bogdashina, 2004).

		hypergevoeligheid	hypogevoeligheid
<b>BUITENWERELD</b>	<b>gezicht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– knijpt ogen dicht bij fel licht of lichtreflecties                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>dim lichten, draag buiten een zonnebril of pet met klep, mijd reflecterende (tafel)oppervlakken</i></li> </ul> </li> <li>– overspoeling door veelheid van visuele prikkels in de klas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>berg alle materiaal op in gesloten kasten</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– knijpt lichten eindeloos aan en uit / beweegt vingers of voorwerpen vlak voor de ogen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>bied veel licht aan</i></li> </ul> </li> <li>– schenkt geen aandacht aan getoonde materialen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>gebruik materialen in sterk contrasterende kleuren, bied ronddraaiende of visueel aantrekkelijke voorwerpen aan</i></li> </ul> </li> </ul>
	<b>gehoor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bedekt oren met de handen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>gebruik oorwarmers, muts, koptelefoon of oorfilters</i></li> </ul> </li> <li>– mijdt lawaaierige ruimtes                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>vielt onder stoelpoten, onderleggers onder bord, geluidsabsorberend materiaal in de ruimte (tapijt, gordijn)</i></li> </ul> </li> <li>– continu afgeleid door achtergrondgeluiden                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>apparaten die constant achtergrondgeluid geven uitschakelen</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oor dicht bij muziekbox houden                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>laat muziek luisteren via oortjes</i></li> </ul> </li> <li>– reageert niet of vertraagd op geluiden                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>bied luide duidelijke geluiden aan</i></li> </ul> </li> </ul>
	<b>tastzin</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– is overgevoelig voor naden in sokken                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>naadloze sokken of sokken binnenstebuiten dragen</i></li> </ul> </li> <li>– heeft moeite met aanrakingen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>raak enkel aan na frontale benadering, binnen een voorspelbare routine en met stevige druk (stimuleert proprioceptie ipv. tastzin)</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wrijft voortdurend over oppervlakken                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>maak een sleutelring met allerlei voorwerpen of een voeldoos, laat de persoon met zijn handen werken (bv. deeg kneden)</i></li> </ul> </li> <li>– houdt van strak zittende kledij                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>zorg voor strakke kleren</i></li> </ul> </li> <li>– trekt voortdurend zijn schoenen uit                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>laat de persoon werken met zijn blote voeten op een voelmat</i></li> </ul> </li> </ul>
	<b>smaak</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kokhalst bij sterke smaken                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>geef ongekruid voedsel</i></li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– voorkeur voor pikant eten                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>sta het gebruik van pikante saus toe</i></li> </ul> </li> <li>– likt aan (oneetbare) voorwerpen, steekt ze in de mond of eet ze op                             <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <i>bied voedsel met sterke en gevarieerde smaken aan (bv. zuurtjes, drop, ...)</i></li> </ul> </li> </ul>

		hypergevoeligheid	hypogevoeligheid
	<b>reuk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- overgevoelig voor zweetgeur ▶ <i>voorzie een zakdoek met een prettige geur (om zweetgeur te overstemmen)</i></li> <li>- overgevoelig voor de geur van etenswaren ▶ <i>laat eten afkoelen en zet potten en pannen niet op tafel</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- smeert met stoelgang / ruikt aan mensen ▶ <i>bied sterke geurstoffen vlak onder de neus aan</i></li> </ul>
<b>BEWEGING</b>	<b>proprioceptie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- draait hele lichaam in blok om ergens naar te kijken / houdt een bepaalde (vreemde) lichaamshouding lang aan ▶ <i>zorg voor een stoel die alle lichaamsdelen goed ondersteunt</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tilt graag zware zakken ▶ <i>bied korte fitnessactiviteiten aan, laat de persoon wandelen met een zware rugzak</i></li> <li>- blijft niet op stoel zitten ▶ <i>span een elastiek rond de voorste poten van de stoel zodat de persoon zijn voeten daarin kan klemmen (diepe druk)</i></li> </ul>
	<b>evenwicht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- angst bij voeten van de vloer of bij lopen op oneffen ondergrond ▶ <i>houd voeten op een stabiele ondergrond</i></li> <li>- angstig in speeltuin ▶ <i>speeltuin vermijden</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- draait rondjes of om de eigen as ▶ <i>voorzie momenten waarop de persoon op een bureaustoel mag draaien</i></li> <li>- gaat graag op de schommel ▶ <i>voorzie binnenshuis een hangmat</i></li> </ul>
<b>EIGEN LICHAAM</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- sterke onlust bij honger ▶ <i>voorzie constante verzadiging door meer kleinere eetmomenten aan te bieden</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geen dorstgevoel ▶ <i>vaste drankmomenten op programma</i></li> <li>- doorgaan tot uitputting ▶ <i>laat begeleiderde inspanning doseren</i></li> </ul>