

Autisme voorop binnen inclusief onderwijs

Steeds vaker vangen de leden van de Expertgroep Onderwijs van de NVA zorgwekkende signalen op uit het onderwijsveld. Het aantal leerlingen met autisme dat uitvalt in het regulier onderwijs neemt toe en, de voorlopige trend laat zien dat wachtlijsten voor het speciaal onderwijs verder groeien. Daarom heeft de Expertgroep het initiatief genomen om dit artikel te schrijven als inbreng in de Ontwikkelaanpak Neurodiversiteit in het Onderwijs. De Ontwikkelaanpak Neurodiversiteit is een project in opdracht van het ministerie van Onderwijs om te onderzoeken hoe scholen neurodivergente leerlingen op een goede manier kunnen bedienen. Binnen dit project houdt de NVA zich bezig met de behoeften van leerlingen met autisme. De leden van de Expertgroep Onderwijs willen vooruitlopend op de resultaten van dit project vanuit hun rol binnen de NVA een lans breken voor autismspecifieke kennis. De leden van de Expertgroep Onderwijs zijn ook betrokken bij de Ontwikkelaanpak Neurodiversiteit in het Onderwijs.

De beweging richting inclusief onderwijs wordt steeds zichtbaarder in beleidsvoornemens van samenwerkingsverbanden en schoolbesturen. Een inclusieve school moet een plek zijn waar iedere leerling welkom is en zichzelf mag zijn — ongeacht achtergrond, talent of neurologische aanleg.

Onderzoek laat zien dat autistische leerlingen vaak autisme-kenmerken camoufleren (maskeren), wat emotioneel vermoeiend kan zijn en samenhangt met slechtere mentale gezondheid. Doordat camoufleren herkenning bemoeilijkt, kan dit de kans vergroten dat zij onvoldoende ondersteuning krijgen en mogelijk minder volwaardig deelnemen aan onderwijsactiviteiten (Cook et al., 2021; Hull et al., 2021; Halsall et al., 2021).

Nora zit in HAVO 5. In de laatste schoolperiode valt de structuur van de lessen een beetje weg, en wordt er veel gevraagd van de zelfwerkzaamheid van de leerlingen. In verband met het naderende afscheid zijn er extra veel gezellige activiteiten georganiseerd: een beroepenweek, een uitwisseling met een symbiose-school in Duitsland en een aantal groepswork-momenten. Nora wil graag aan alles meedoen, de docenten zien dan ook een lachende vrolijke meid die het goed naar haar zin heeft met haar klasgenoten. Maar het wegvallen van de routines én alle sociale activiteiten kost haar dermate veel energie dat zij veel (extra) tijd nodig heeft om bij te komen. Hierdoor moet ze facultatieve lessen overslaan en kan ze eigenlijk niet genoeg tijd besteden aan het voorbereiden van haar examens.

Dex zit in groep 5, gedurende de ochtend is hij een modelleerling. Hij werkt hard, houdt zich aan de regels en afspraken en is betrokken in de les. In de middag worden de creatieve en wereldoriënterende vakken gegeven. Het conformeren aan de groep en de verwachtingen in de ochtend hebben hem vaak al zoveel gekost, dat het hem in de middag niet meer lukt om deel te nemen aan de lessen die hij juist zo interessant vindt.

Groei van uitval bij leerlingen met autisme

Het aantal leerlingen met autisme dat thuiszit is in Nederland sterk gestegen: van 4,1% in 2013 naar 13,3% in 2023 (NAR, 2023). Internationaal laten studies zien dat leerlingen met autisme oververtegenwoordigd zijn in de groep met langdurige schoolafwezigheid of schoolweigering (Totsika et al., 2020; Munkhaugen et al., 2017; O'Keeffe et al., 2024). Dit wijst op het belang van gerichte ondersteuning, juist voor deze groep. De literatuur en praktijk wijzen op meerdere, samenwerkende oorzaken voor deze uitval.

Oorzaken van uitval

1. Mismatch tussen leerling en schoolomgeving

Een fundamentele oorzaak van uitval is een structurele mismatch tussen onderwijsaanbod en wat leerlingen met autisme nodig hebben. Gedragsproblemen of verminderde motivatie kunnen gerelateerd zijn aan reacties op omgevingen die onvoldoende voorspelbaar, duidelijk of ondersteunend zijn. Onderzoek laat zien dat leerlingen beter functioneren wanneer de leercontext aansluit bij hun behoefte aan structuur, rust en helderheid (White et al., 2023; Bower & Gilbody, 2005; Teunisse & Orgassa, 2022). Ontbreekt deze afstemming, dan ervaren leerlingen chronische stress en raken ze sneller uitgeput, wat kan leiden tot schoolweigering of uitval.

Bas laat toenemend vermijdend en opstandig gedrag zien binnen een onderwijssetting met wisselende werkvormen, onvoorspelbare veranderingen en weinig visuele ondersteuning. Hoewel dit gedrag wordt gezien als gebrek aan motivatie, blijkt het een reactie op een structurele mismatch tussen het onderwijsaanbod en de behoefte van Bas aan voorspelbaarheid, duidelijkheid en rust. Door het langdurig ontbreken van afstemming ervaart de leerling chronische stress en raakt hij sneller uitgeput, wat leidt tot toenemend schoolverzuim en uiteindelijk (dreigende) schooluitval.

2. Sensorische overprikkeling en omgevingsstress

Veel leerlingen met autisme ervaren een sensorische gevoeligheid voor geluid, licht of drukte. In een typische schoolomgeving kan dit leiden tot onder- en overprikkeling en verminderde taakgerichtheid. Ashburner, Ziviani en Rodger (2010) tonen aan dat sensorische problemen significant samenhangen met lagere concentratie en verhoogde emotionele stress in de klas. Klinische interventiestudies laten zien dat ondersteuning van sensorische regulatie kan bijdragen aan beter adaptief gedrag en participatie (Schaaf et al., 2018). Wanneer fysieke of organisatorische aanpassingen ontbreken – zoals auditieve rust, voorspelbare prikkelmomenten of rustige werkplekken – neemt het risico op blijvende overbelasting toe.

Nina raakt snel overprikkeld door geluid en drukte in de klas, waardoor ze afgeleid raakt, gefrustreerd is en haar werk niet kan afronden. Dit gedrag blijkt een reactie op een omgeving die onvoldoende rekening houdt met haar sensorische behoeften. Door een rustige werkplek, voorspelbare pauzes en duidelijke signalering van drukke momenten neemt haar taakgerichtheid toe, blijft ze rustiger en kan ze beter deelnemen aan de les. Dit voorbeeld laat zien dat het ondersteunen van sensorische regulatie essentieel is om overbelasting, verminderde concentratie en stress te voorkomen.

3. Sociale overbelasting en camouflage

Veel leerlingen met autisme passen hun gedrag aan om sociaal te worden geaccepteerd – een strategie die doorgaans camouflage wordt genoemd. Onderzoek laat zien dat intensief camoufleren samenhangt met verhoogde stress, vermoeidheid en negatieve emotionele uitkomsten (Hull et al., 2021; Pearson & Rose, 2021).

Livingston et al. (2020) beschrijven dat succesvolle sociale compensatie aanzienlijke cognitieve inspanning vergt en gepaard kan gaan met uitputting. Langdurige druk om je sociaal aan te passen wordt genoemd als factor die bijdraagt aan autistische burn-out en identiteitsproblemen (Raymaker et al., 2020; Mantzalas et al., 2022). Daarbij geldt dat fysieke aanwezigheid in de klas niet gelijkstaat aan sociale inclusie: jongeren met autisme rapporteren vaak dat zij zich sociaal geïsoleerd voelen ondanks het meedoen in dezelfde ruimte (Rieffe, 2018; 2021). Sociale afwijzing en emotionele isolatie hangen sterk samen met verhoogde stress en verminderd welbevinden (Rieffe et al., 2014).

Mourad past zijn gedrag continu aan om erbij te horen. Hoewel hij meedoet in de klas, voelt hij zich vaak sociaal geïsoleerd. Het intensieve camoufleren kost veel energie, leidt tot stress en vermoeidheid, en belemmert zijn concentratie en welbevinden. Dit laat zien dat fysieke aanwezigheid niet gelijkstaat aan sociale inclusie.

4. Problemen met executieve functies en energiebeheer

Veel leerlingen met autisme hebben moeite met executieve functies: het plannen van taken, omgaan met veranderingen en het reguleren van gedrag en emoties. Deze processen vragen extra mentale inspanning. Onderzoek laat zien dat mensen met autisme hierdoor sneller stress ervaren en meer energie kwijt zijn aan alledaagse sociale en organisatorische taken (Begeer et al., 2011; Hirvikoski & Blomqvist, 2015). Daarnaast ontstaat zelfregulatie niet alleen binnen het individu. Het hangt ook sterk samen met hoe goed de omgeving aansluit op iemands behoeften. Wanneer de schoolomgeving onvoldoende voorspelbaar of ondersteunend is, neemt de mentale belasting toe en raakt het beschikbare energieniveau sneller uitgeput. Omgeving en leerling moeten daarom op elkaar afgestemd zijn om overbelasting te voorkomen (Sameroff, 2009; Shanker, 2016).

Bram zit in het tweede jaar van het MBO. Hij heeft op school niet verteld dat hij autisme heeft. Zijn ouders behandelen hem sowieso ook niet als 'anders', dus hij moet net als zijn broers 's ochtends zelf zorgen dat hij op tijd op school is, zijn spullen bij zich heeft, ontbeten heeft. Ook het organiseren van zijn huiswerk, zijn bijbaantje en op tijd bij zijn sportclub komen doet hij allemaal zelf. Bram houdt er meer van om dingen te doen dan om dingen uit zijn hoofd te leren, maar hij heeft grote moeite om de praktijkvakken op school voldoende af te ronden. Hij wil het wel, maar het lukt hem allemaal niet meer. Hij komt steeds vaker te laat op verschillende plekken, verzuimt lessen en komt uiteindelijk zelfs niet opdagen op zijn stage. School en ouders zien een ongeïnteresseerde puber en de vraag rijst of Bram niet beter kan stoppen met zijn opleiding.

Nick is gespannen wanneer een wijziging in het dagprogramma pas laat en zonder visuele ondersteuning wordt aangekondigd. Het onverwacht moeten loslaten van de planning en het reguleren van emoties vraagt veel van zijn executieve functies, waardoor Nick snel overprikkeld raakt en het leren stagneert. Door de schoolomgeving aan te passen, onder andere met een visuele dagplanning, het vooraf aankondigen van veranderingen en het bieden van een vaste terugtrekplek, neemt de voorspelbaarheid toe. Hierdoor wordt de mentale belasting verminderd, kan Nick zijn gedrag en emoties beter reguleren en blijft hij beter tot leren komen.

5. Gebrek aan autismespecifieke kennis en ondersteuning

Veel leerkrachten hebben onvoldoende kennis van autisme. Hierdoor kunnen signalen van overbelasting bij leerlingen worden gemist en blijft ondersteuning vaak te algemeen of komt te laat.

Dit vormt een belangrijk obstakel voor de succesvolle inclusie van autistische leerlingen (Roberts & Simpson, 2016). Beleid en standaardprocedures bieden vaak te weinig ruimte voor maatwerk, waardoor individuele behoeften onvoldoende worden aangepakt (Jonkman, 2025). Onderzoek laat bovendien zien dat duurzame participatie en welzijn van leerlingen alleen mogelijk is wanneer scholen structureel investeren in autismedeskundigheid en autismevriendelijke omgevingen (White et al., 2023). Recent onderzoek naar thuiszitters met autisme van het NAR (Bakker, 2025) suggereert dat wanneer autismespecifieke ondersteuningsbehoeften beter in beeld zijn, de kans op terugkeer naar school groter is.

Fenne raakt snel overprikkeld en toont teruggetrokken of opstandig gedrag. Door gebrek aan autisme specifieke kennis bij het team worden signalen van overbelasting gemist en blijft ondersteuning voor Fenne te veel gericht op het aanpassen aan de (sociale) norm. Pas wanneer haar individuele behoeften vanuit het autisme in kaart worden gebracht en aanpassingen zoals minder prikkels, aangepaste mogelijkheden tot sociaal contact, voorspelbare structuur en visuele ondersteuning worden geboden, neemt haar stress af, voelt zij zich veiliger en neemt haar deelname aan school toe.

6. Overgangen

Voor leerlingen met autisme zijn overgangen vaak extra moeilijk, omdat zij sterk gebaat zijn bij voorspelbaarheid, vaste routines en structuur met als doel het verkrijgen van ordening en overzicht. De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs is een grote verandering op meerdere vlakken tegelijk. Niet alleen verandert de schoolomgeving, maar ook de verwachtingen, sociale interactie en manier van werken. De veiligheid van één leerkracht, een overzichtelijke klas en een duidelijk dagritme valt vaak weg. In het voortgezet onderwijs krijgen leerlingen te maken met meerdere docenten, wisselende lokalen, een complex rooster, diverse informatiekanalen en een groter schoolgebouw. Deze toename aan prikkels en onzekerheden kan leiden tot stress en overbelasting bij leerlingen met autisme.

Sam is een leerling met autisme die in groep 8 goed functioneert binnen de voorspelbare structuur van de basisschool. Hij heeft één vaste leerkracht, een duidelijk dagritme en een overzichtelijke klas. Deze vaste routines geven hem houvast en veiligheid. Bij de overstap naar het voortgezet onderwijs verandert dit sterk. Sam krijgt te maken met meerdere docenten, wisselende lokalen, een ingewikkeld rooster en een groot schoolgebouw. Informatie wordt via verschillende kanalen aangeboden en veranderingen worden soms onverwachts aangekondigd. Ook de pauzes zijn druk en onoverzichtelijk. Door deze toename aan prikkels en onzekerheden raakt Sam snel overbelast. Hij oogt minder ontspannen, trekt zich terug en komt minder tot leren, terwijl hij de leerstof wel aankan. De overgang blijkt voor Sam vooral een grote uitdaging op het gebied van overzicht houden, voorspelbaarheid en emotionele veiligheid.

Psychologische gevolgen van langdurige mismatch

Een opeenstapeling van overbelasting, sociale afwijzing en gebrek aan begrip wordt geassocieerd met negatieve psychologische gevolgen: verlies van authenticiteit, verminderde eigenwaarde, angst of depressieve klachten (Crane et al., 2021; Cage & Troxell-Whitman, 2019; Hull et al., 2021). Veel volwassenen met autisme rapporteren een extreme gevoeligheid voor sociale afwijzing. De aanwezigheid van Rejection Sensitivity Dysphoria (RSD) maakt hun leven ingewikkeld en eenzaam. Volwassenen met RSD beschrijven hun afwijzingsgevoeligheid als diep overweldigende en uitputtende emoties en gedachten bij het anticiperen op of waarnemen van afwijzing en kritiek. Deze reacties kunnen gepaard gaan met lichamelijke spanning, pijn en het herbeleven van eerdere afwijzingen (Van Asselt et al., 2025).

Ook de sociale uitval van leerlingen met autisme is zelden het gevolg van onwil of onvermogen, maar eerder van een structurele mismatch tussen leerling en onderwijscontext.

Marijn is 43 jaar en heeft onlangs de diagnose autisme gekregen. Voor haar vallen daarmee zoveel puzzelstukjes op zijn plek. Zij heeft haar leven lang gedacht en gevoeld dat zij alles verkeerd deed, dat ze zich aanstelde en niet genoeg haar best deed. In haar hoofd (en hart) zitten nog alle vermaningen, aanmoedigingen, maar zeker ook afwijzingen op de momenten dat zij het moeilijk had met prikkels, drukte of grote opdrachten. Dit heeft ervoor gezorgd dat zij zich terug is gaan trekken uit het sociale leven en zelfs ontslag heeft genomen op haar werk na een functioneringsgesprek waarin zij feedback kreeg op haar collegiale contacten. Ze voelt zich uitgeput en afgedaan.

Waarom autisme specifieke aandacht vraagt

Autisme vraagt om specifieke omgevingsaanpassingen. Echte deelname aan het onderwijs vereist kennis over autisme, sensitiviteit en ruimte voor anders denken en doen. Dat vraagt meer dan een algemeen inclusief beleid: het vraagt autisme-specifieke expertise.

Diagnose als sleutel, niet als stigma

Diagnoses hoeven geen hokjes te zijn - ze kunnen juist sleutels zijn tot begrip en maatwerk, mits ingebed in een biopsychosociaal of transdiagnostisch kader (Geurts, 2022; Van Os et al., 2023).

Rouwhorst (2012, 2018) benadrukt dat ook emotionele ontwikkeling, executieve functies, protectieve factoren en contextuele ervaringen moeten worden meegenomen. Het erkennen van autisme betekent niet dat men de leerling reduceert tot zijn diagnose, maar dat men beter begrijpt hoe het specifieke autisme van de leerling het leren en welbevinden beïnvloedt.

Inclusie vraagt kennis, niet ontkenning

Echte inclusie betekent dat iedere leerling de juiste voorwaarden krijgt om optimaal te leren en zich te ontwikkelen en zich op school welkom en veilig te voelen. Dat kan alleen als leerkrachten beschikken over kennis van autisme en vaardig zijn in, onder meer, afstemmen van leeromgevingen op individuele behoeften. Het 'normaliseren' van autisme-specifieke ondersteuningsbehoeften is daarbij essentieel: ondersteuning wordt niet gezien als een uitzondering of extraatje, maar als een vanzelfsprekend onderdeel van goed onderwijs.

De (h)erkenning van het daadwerkelijk anders 'zijn' dan de meerderheid, de belasting die dit geeft, en de andere behoeften hebben dan de meeste leerlingen, is essentieel voor het mogelijk maken van welbevinden binnen inclusief onderwijs.

De manier waarop we spreken met en over leerlingen met autisme beïnvloedt hoe zij school ervaren, gezien worden en hoe ondersteuning vorm krijgt. Taal doet ertoe. Door te spreken in termen van ondersteuningsbehoeften in plaats van beperkingen, en door verschillen te erkennen als onderdeel van diversiteit, creëren we een schoolcultuur waarin leerlingen zich begrepen, veilig en gewaardeerd voelen. Dit vormt de basis voor daadwerkelijk inclusief onderwijs.

Aanbevelingen voor inclusief onderwijs voor leerlingen met autisme

Om inclusief onderwijs voor leerlingen met autisme echt waar te maken, en de groeiende uitval onder deze leerlingen te stoppen, is gerichte en structurele inzet nodig. Een eerste stap is het opbouwen van stevige autisme specifieke expertise binnen het (regulier) onderwijs, zodat signalen van overbelasting tijdig worden herkend en passende ondersteuning doelgericht kan worden ingezet.

Goed inclusief onderwijs vraagt randvoorwaarden als de aanwezigheid van ondersteunend personeel, kleinere klassen en een pedagogisch klimaat waarin verschil mag bestaan en welbevinden centraal staat. Kleinere klassen zorgen bovendien voor minder prikkels en meer overzicht voor de leerling.

Daarnaast is het nodig om te investeren in een voorspelbare en prikkelafgestemde omgeving, duidelijke dagstructuren, ondersteuning bij plannen en organiseren en veilige plekken waar leerlingen kunnen ontprikkelen. Maak sociale verwachtingen expliciet en creëer formats waarin leerlingen niet hoeven te camoufleren om erbij te horen wanneer zij dat niet willen. Houd rekening met beperkt energiebeheer door flexibele deadlines, geplande rustmomenten en begeleiding bij planning en organisatie.

Bied maatwerk op basis van een goede diagnostische context. Een diagnose is geen etiket dat vermeden moet worden, maar een hulpmiddel om beter te begrijpen wat een leerling nodig heeft. Het (eigen) autisme van de leerling moet gezien en (h)erkend worden als basis voor het aanpassen van de ondersteuning. Het is belangrijk dat er ook maatwerk wordt geleverd als een leerling geen, of nog geen, diagnose heeft. Een diagnose mag geen voorwaarde zijn voor aanpassingen.

Zorg bij overgangen (naar een andere klas, of een andere school) voor een warme overdracht, omdat ondersteuningsbehoeften zo vaak verborgen zijn. Juist bij levensovergangen, als de context verandert, worden deze ondersteuningsbehoeften vaak (tijdelijk) groter. Het draagt bij als deze vroegtijdig in beeld zijn.

Inclusief onderwijs gaat niet alleen om ondersteuning, maar ook om toerusten, zodat leerlingen zich kunnen redden wanneer de ondersteuning (tijdelijk) wegvalt of afneemt, zoals vaak gebeurt bij overgangen naar een andere school of werk.

Zorg daarom voor psycho-educatie die niet alleen inzicht geeft in het eigen functioneren, maar ook vaardigheden aanreikt die bijdragen aan zelfredzaamheid. Werk met jongeren aan stressregulatie, energiebeheer, het inzetten van hulpbronnen, het maken van keuzes en het vragen om hulp. Werk aan het verkennen van een eigen identiteit in relatie tot de ander

Betrek leerlingen en ouders actief bij het ontwerpen van passende ondersteuning, want zij zijn de belangrijkste experts van hun eigen ervaringen.

Stel de leerling in staat om op zijn manier met anderen in contact te kunnen zijn. Denk daarbij aan het faciliteren en aanpassen van tijd, hoeveelheid (met méér anderen moeten omgaan maakt het niet makkelijker), de fysieke omgeving, geef ondersteuning door aanmoediging, handvatten en kaders. Organiseer daarnaast momenten en manieren waarop leerlingen met autisme ook herkenning kunnen vinden bij elkaar.

Zo ontstaat onderwijs waarin leerlingen met autisme niet alleen aanwezig zijn, maar ook een volwaardige sense of belonging ervaren, waarbij leerlingen voelen dat hun unieke eigenschappen, manier van leren en manier van zijn, gezien en gewaardeerd worden.

Namens de Expertgroep autisme en onderwijs van de Nederlandse Vereniging voor Autisme,

Lara Dieteren, Marijke Hartemink, Suzanne Rouwhorst, Nadja Sikkers
februari 2026

Literatuurlijst

Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2010). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(3), 414–423. <https://doi.org/10.5014/ajot.2010.09034>

Asselt, A. V., Roke, Y., Begeer, S. M., & Scheeren, A. M. (2025). 'Feeling constantly kicked down': A qualitative phenomenological study exploring rejection sensitivity in autistic adults.

Autism: The International Journal of Research and Practice, 29(11), 2703–2714.
<https://doi.org/10.1177/13623613251376893>

Bakker, T. (2025) Schoolaanwezigheid bij Autistische Leerlingen: Inzichten uit het Nederlands Autisme Register. Uitkomsten van een meerjarig onderzoek naar leerlingen met autisme die niet naar school gaan. Presentatie gegeven bij het Nederlands Congres Schoolaanwezigheid, 26 september 2025.

Begeer, S., Gevers, C., Clifford, P., Verhoeve, M., Kat, K., & De Vries, P. (2011). Social and executive functioning in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(7), 846–857. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1101-1>

Bower, P., & Gilbody, S. (2005). Managing common mental health disorders in primary care: Conceptual models and evidence base. *BMJ*, 330(7495), 839–842.
<https://doi.org/10.1136/bmj.330.7495.839>

Cage, E., & Troxell-Whitman, Z. (2019). Understanding the relationships between autistic identity, camouflaging, and well-being. *Autism in Adulthood*, 1(2), 117–125.
<https://doi.org/10.1089/aut.2018.0001>

Cook, J., Hull, L., Crane, L., & Mandy, W. (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 89, 102080. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102080>

Crane, L., Adams, F., Harper, G., Welch, J., & Pellicano, E. (2021). 'Something needs to change': Mental health experiences of young autistic adults in the UK. *Autism*, 25(7), 1919–1932.
<https://doi.org/10.1177/13623613211000204>

Halsall, J., Clarke, C., & Crane, L. (2021). "Camouflaging" by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, 25(7), 2074–2086. <https://doi.org/10.1177/13623613211012819>

Hull, L., Levy, L., Lai, M.-C., Petrides, K. V., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., & Mandy, W. (2021). Is social camouflaging associated with anxiety and depression in autistic adults? *Molecular Autism*, 12, 13. <https://doi.org/10.1186/s13229-021-00421-1>

Livingston, L. A., Shah, P., & Happé, F. (2020). Compensatory strategies below and above the diagnostic threshold for autism. *Autism Research*, 13(7), 1176–1186.
<https://doi.org/10.1002/aur.2299>

Mantzas, J., et al. (2022). Autistic burnout: A systematic review of current conceptualizations and measurement. *Autism*, 26(8), 2011–2027. <https://doi.org/10.1177/13623613221103995>

Munkhaugen, E. K., Sæther, S. M., & Mørch, W. T. (2017). School refusal and school-related differences among children with autism spectrum disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(5), 561–570. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0906-1>

O’Keeffe, L., O’Connor, R., McCracken, C., Gallagher, S., & Keenan, M. (2024). Risk and influencing factors for school absenteeism among autistic students: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00474-x>

Pearson, A., & Rose, K. (2021). A conceptual analysis of autistic camouflaging: Implications for research and practice. *Autism & Developmental Language Impairments*, 6, 1–15. <https://doi.org/10.1177/23969415211013296>

Raymaker, D. M., et al. (2020). Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew: Defining autistic burnout. *Autism in Adulthood*, 2(2), 132–143. <https://doi.org/10.1089/aut.2019.0079>

Rieffe, C. (2018). Awareness and expression of emotions: The missing piece in developmental and clinical research on autism spectrum disorders. *Development and Psychopathology*, 30(2), 471–482. <https://doi.org/10.1017/S0954579417000391>

Rieffe, C. (2021). Social inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education: The role of emotional understanding and peer relationships. *Frontiers in Psychology*, 12, 640. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.640>

Rieffe, C., Camodeca, M., Pouw, L. B. C., Lange, A. M. C., & Stockmann, L. (2014). Don’t anger me! Bullying, victimization, and emotion regulation in children with ASD. *Autism*, 18(6), 704–720. <https://doi.org/10.1177/1362361313476061>

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). Stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>

Schaaf, R. C., Benevides, T. W., Kelly, D., & Mailloux, Z. (2018). Occupational therapy using sensory integration to improve participation of a child with autism: A case report. *American Journal of Occupational Therapy*, 72(1), 1–9. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.028431>

Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Lancaster, G. A., & Berridge, D. M. (2020). Behavioural and emotional problems and school non-attendance in children with autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(4), 431–440. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13153>

White, S. W., Elias, R., Capriola-Hall, N. N., Smith, I. C., Conner, C. M., Asselin, S. B., & Mazefsky, C. A. (2023). Development of a school-based intervention for autistic youth. *School Psychology Review*, 52(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2041640>

Jonkman, K. M. (2025). Rethinking autism support: What is used, what helps, and what matters? [Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam]. <https://research.vu.nl/en/publications/rethinking-autism-support-what-is-used-what-helps-and-what-matter>

Geurts, H. M. (2025). Definities veranderen, ideeën vergaan, blijft de autisme-classificatie bestaan? *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme (WTA)*, 1(2025).

Nederlandse Autisme Vereniging. (2023). *Nationale autisme rapportage 2023*.

Kuipers, M. (2024). *Zelfregulatie en afstemming bij autisme*. Autisme Academie.

Rouwhorst, S. (2022). *Vind je eigen weg met jouw autisme (3e druk)*. Pica. ISBN 9789493209589.

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association.

Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin Random House.

Teunisse, J. P., & Orgassa, A. (2022). *Enactive Mind Autisme: Van denkwijze naar werkwijze [Onderzoeksproject]*. Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

Van Os, J., Guloksuz, S., Vijn, T. W., Hafkenscheid, A., & Delespaul, P. (2023). The evidence-based group-level symptom-reduction model as the organizing principle for mental health care: Time for change? *World Psychiatry*, 22(1), 1–13. <https://doi.org/10.1002/wps.21036>