

Autisme en spel, een contradictie?

Door Pim J. van der Pol en Joop Hellendoorn*

In haar betoog *Leven naar de letter* maakte Ina van Berckelaer-Onnes (1992) op speelse wijze duidelijk hoe kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) kunnen worstelen met de meerduidige betekenis van spelmaterialen. Als voorbeeld koos ze voor het gedichtje van Hiëronymus van Alphen 'De Pruimenboom' (1778), waarvan de eerste zinnen luiden: *Jantje zag eens pruimen hangen, o als eieren zo groot! In de ogen van mensen met een ASS is dat onzin. Als het aan hen ligt hebben de dingen namelijk maar één betekenis. Eenduidigheid in de betekenisverlening geeft, zeker aan mensen met ASS, duidelijkheid en voorspelbaarheid en plaatst hen niet voor onverwachte verrassingen. Een vijfjarige jongen met het Asperger syndroom gebruikte tijdens een spelobservatie een groene houten krokodilfiguur als een boom, door die rechtop neer te zetten. Pas toen hem dezelfde figuur in een liggende positie werd getoond herkende hij de krokodil. Op de vraag in welke betekenis hij hem wilde gaan gebruiken, als boom of als krokodil, reageerde hij met: 'ik ga hem helemaal niet gebruiken'. Zo omzeilde hij de keuze tussen meer betekenissen ...*

Kenmerken van fantasiespel

Een centraal kenmerk van het gebruik van speelgoed in symbolisch of verbeeldend spel is dat materialen van betekenis kunnen veranderen, afhankelijk van de betekenisverlening door de speler. Deze mogelijkheid tot betekenisverandering stelt kinderen in staat tot een individuele vormgeving van thematiek. Dat is de kracht van deze spelvorm.

Het fantasiespel is voor de meeste kinderen een goed middel om de dagelijkse werkelijkheid op eigen wijze uit te beelden en te werken (zie onder andere Hellendoorn et al., 1981). Voor kinderen met een ASS is dit echter meestal niet het geval. Hoe komt dat?

Lewis (1993, p. 6) stelt dat in de literatuur consensus bestaat over drie primaire kenmerken van spel: 'First, play involves a *mental act* that includes conscious and unconscious fantasies and wishes. Second, it involves a *physical act* through which the mental acts are carried into an observational behavior. Third, it includes an *awareness* that what is being enacted is not real; thus *the act* is accomplished on a level of symbolic meaning, a characteristic that differentiates play from work'.

Spel bij kinderen met autisme

Hoe zit het met deze drie kenmerken bij kinderen met een ASS? Van Berckelaer-Onnes & Kwakkel-Scheffer (1996) vatten, in navolging van Frith (1989), ASS op als een centrale coherentiestoornis. Dit betekent dat hun fragmentarische waarneming niet of nauwelijks wordt gekoppeld aan de context. Dat heeft niets met de zintuiglijke waarneming te maken, omdat die intact is, maar met de mentale processen die uiteindelijk verantwoordelijk zijn voor de prikkelverwerking. De *mental act* van het spel bij kinderen met een ASS ondervindt daarvan de negatieve gevolgen.

De 'physical act', ofwel de wijze van omgaan met het materiaal, is bij deze kinderen opvallend door het gebrek aan variatie, wat volgens dezelfde auteurs ook is te begrijpen vanuit de centrale coherentieproblematiek. En wel in die zin dat waargenomen details onvoldoende worden gecombineerd. Het kind ziet bijvoorbeeld geen auto maar alleen een onderdeel, zoals een wieltje dat kan draaien, geen telefoon maar knopjes die je kunt indrukken. De betekenisverlening blijft daardoor beperkt tot één detail en lijkt het concrete niveau niet te overstijgen.

Ook de 'awareness that (-) the act is accomplished on a level of symbolic meaning' is problematisch voor kinderen met een ASS. Het spelende kind maakt normaal gesproken gebruik van twee soorten representaties, te weten *first-order* en *second-order* representaties (Baron-Cohen; Leslie & Frith, 1985; Leslie, 1987). Van Berckelaer-Onnes & Kwakkel (1996) geven aan dat 'primary' of first-order representaties de wereld als het ware letterlijk representeren, terwijl de 'meta' of second-order representaties dit niveau overstijgen. In het spel betekent dit dat bepaalde eigenschappen van het speelobject (de representatie van de eerste orde) in het oog springen, terwijl andere kenmerken op dat moment verwaarloosd (kunnen) worden. Het spelende kind brengt de voor hem belangrijke, bepalende kenmerken in verband met een ander bekend object waarvan het een representatie voorradig heeft. Wanneer de functie of betekenis van

* Joop Hellendoorn studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht en promoveerde (samen met collega Frits Harinck) in 1987 aan de Universiteit Leiden op een proefschrift getiteld *Therapeutisch spel: Proces en interactie*. Tot haar pensionering in 2001 was ze als universitair hoofddocent verbonden aan de afdeling Orthopedagogiek van de Universiteit Leiden.

Pim van der Pol is afgestudeerd in de pedagogische wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. Tot aan zijn pensionering in 2003 was hij verbonden aan MOC 't Kabouterhuis-Zuid te Amsterdam, o.a. als aandachtsfunctionaris voor autisme. Hij promoveerde in 2005 aan de universiteit Leiden op *Kracht en Macht van Spel en Verbeelding*, een studie over spel en verbeelding bij kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen. Hij is Mental Health Specialist en docent bij RINO Noord-Holland.

het tweede object wordt gehecht aan het eerste, is er een representatie van de tweede orde ontstaan. Symbolisch spel maakt gebruik van representaties van de tweede orde.

Voor kinderen met een ASS is het heel moeilijk om tot second-order representaties te komen. Daarover merkt Baron-Cohen (1987, p. 40) op: 'The evidence – autistic children show a deficit in the symbolic play – suggests that they do not have the capacity to produce symbols'.

Wat betekenen deze theoretische omschrijvingen van het niveau van symboliseren in het licht van talloze fantasievolle producten van kinderen met een ASS? Wat zegt dit over hun mogelijkheden tot verbeelden? Momma (1996, p. 67), een hoog functionerende man met autisme, vertelt over zijn spelgedrag als kind: 'Wanneer we op een parkeerplaats reden of er stond een auto in de laan die ik nog niet eerder had gezien, liep ik er meteen naar toe om de snelheidsmeter te bestuderen. Daarnaast keek ik of er ook een toerenteller bij zat. Direct daarna ging ik thuis er een van Lego en papier maken met beweegbare cijfers. Vervolgens werd één van de eetkamerstoelen ondersteboven op de grond gelegd en ik plaatste het Lego-dashboard op de onderkant van het zitvlak, dat nu schuin naar boven gekeerd was. Ik hoefde alleen nog maar een extra stoel aan te schuiven om er op te gaan zitten en ik had een eigen auto.'

Het oog voor detail en vervolgens de nauwkeurige imitatie in het eerste deel van het citaat illustreren mooi de visie de centrale coherentieproblematiek waarin het fragmentarisch waarnemen centraal staat. In het tweede gedeelte (het aanschuiven van een extra stoel) zien we echter wel degelijk dat een combinatie van een first-order representatie met een second-order representatie ontstaat. Wat in deze beschrijving van het spelgedrag ontbreekt is het sociale element. Er wordt niet samengespeeld en met die intentie zal zijn representatie van de werkelijkheid ook niet zijn ontstaan.

Begeer (2005) stelt dat: 'The impairment of children with autism is particularly evident during social interactions, which will be confirmed by anyone who has been in close contact with an autistic child. (-). The a-typical use and knowledge of emotions is a notable feature of children with autism'. Juist in het samenspel manifesteert zich de flexibiliteit in het hanteren van de meerduidigheid, zoals bijvoorbeeld in het vervullen van wisselende rollen. In het voorbeeld van Momma is het opmerkelijk dat aan de positie van het nageemaakte Legodashboard niet getornd mag worden, dat alles precies moet worden vormgegeven in overeenstemming met de realiteit.

Ook Hendrixx (2000, p. 78) ziet positieve aspecten aan de wijze van denken en waarnemen van mensen met een ASS. Hij stelt zelfs dat 'waar het gaat om onze ideeën over verbeelding, de autist de niet-autist de weg wijst (...). In plaats van de blik naar binnen te richten (...) en te wijzen op de *mindblindness* van de autist, lijkt het raadzaam om mét die autist ook eens naar buiten te kijken: naar de variatie, de mogelijkheden, de rijkdom van de wereld buiten de geest'. Hij is het overigens wel eens met Bogdashina dat mensen met een ASS een innerlijke taal missen, waarin woorden of concepten symbolen zijn voor de werkelijkheid. Bij gebrek daaraan kunnen waarnemingen niet in een breder, betekenisvol verband worden geplaatst. Daardoor kunnen mensen met een ASS zich verliezen in concrete details zonder te komen tot een symbolische ordening, tot een verhaal.

Juist bij kinderen met een ASS is het van belang dat ook in de speelse weergave de realiteit altijd op de een of andere wijze herkenbaar blijft.

We keren terug naar het spel. Volgens Vermeer (1955) wordt in het 'volontplooide illusieve spel' de concrete realiteit omgevormd, echter zonder de verbinding met de realiteit te verliezen. Zij noemt dit de *dubbelzinnigheid* van het spel, dat niet 'echt' is, ook niet 'niet-echt', maar 'net-echt'. Het speelgoed betreft echt bestaande voorwerpen, die er een betekenis bij krijgen. Het kind weet dat een houten speelgoedpaard niet echt kan steigeren, maar het kan doen alsof. Daardoor lokt het spel het kind in een wereld die eigen mogelijkheden en eigen regels kent. Binnen het volontplooide spel onderscheidt Vermeer een statisch aspect (het bij elkaar plaatsen van speelgoed in een imaginair verband) en een dynamisch aspect (het uitspelen van een spelverhaal). Over de wisselwerking tussen beide aspecten en de daarmee samenhangende behoefte aan het vasthouden aan de werkelijkheid tijdens het spelen merkt zij op: 'Het statisch aspect laat zien hoe het *ruimtelijk beeld* van de speelwereld concreet vastgelegd en *gerealiseerd* wordt. (...) In het dynamische verloop wordt het gebeuren in de beeldenwereld expliciet. (...) Hoewel het verloop van de meeste spelen afwisseling van statisch en dynamisch aspect vertoont, ligt in het spel, dat zich ten volle ontplooit, het accent op het dynamische. (...) *Zodra het dynamische aspect te sterk de overhand krijgt*, zodat het spel nagenoeg uitsluitend in thema of verhaal verloopt, wordt de werkelijkheid meer losgelaten en kenmerken de beelden zich door grotere *expansiviteit*. (...) Het sterke overwicht van het dynamische aspect brengt ons een spel, waarvan de beelden expansief en meestal emotioneel geladen zijn. De *werkelijkheid heeft minder betekenis*, wordt meer veronachtzaamd (p. 76 e.v.)'

Dit meer kunnen loslaten van de werkelijkheid vormt een probleem voor kinderen met een ASS, terwijl 'gewone' kinderen al spelende juist allerlei vervormingen van de werkelijkheid aanbrenge.

Leslie (1988) noemt dit laatste 'the distorted world of pretense'. Zij verduidelijkt dat het in de fantasiewereld gaat om drie soorten relaties, te weten die van '*referentie*' (verbonden met '*object substitution*'), '*waarheid*' (verbonden met '*pretend attribution of properties*') en '*existence*' (verbonden met '*imaginary object pretense*'). Voor een korte uitleg zie figuur 12.1.

In de eerste plaats is er objectsubstitutie, waarbij de identiteit en de soort worden verbeeld. Zo kan ik bijvoorbeeld doen alsof ik papa ben, of dat een object (een banaan) een ander soort object is (een telefoon).

referentie

werkelijke wereld				verbeelde wereld
banaan	>	interne representatie	>	telefoon
ik=kind				ik was papa

Ten tweede kunnen in feite niet bestaande eigenschappen worden toegekend aan een object of een situatie. Zo kun je doen alsof het mooi weer is terwijl het in feite regent of dat de pop heeft geplast.

waarheid

werkelijke wereld				verbeelde wereld
mooi weer	>	interne representatie	>	lelijk weer
pop is schoon				pop moet verschoond

Ten derde kun je doen alsof een object of situatie bestaat terwijl dat op dat moment in werkelijkheid niet het geval is. Je kunt bijvoorbeeld doen alsof er drank in een fles zit, of dat je de pop wast met water, terwijl er geen drank, respectievelijk water, aanwezig is.

existentie

werkelijke wereld				verbeelde wereld
lege fles	>	interne representatie	>	fles vol drank
geen water				pop wordt (zogenaamd) gewassen

Figuur 12.1 Drie vormen van doen-alsof volgens Leslie (1987)

Het zal duidelijk zijn dat kinderen met een ASS door hun behoefte aan een zoveel mogelijk letterlijke weergave van de werkelijkheid problemen ondervinden met de drie bovengenoemde gebieden van referentie, waarheid en existentie. Het feit dat symbolisch spel voor hen een onmogelijkheid is, lijkt hierdoor te worden onderstreept.

In overzichtartikelen betogen ook Jarrold (2003), Jarrold, Boucher en Smith (1993) en Wulff (1983) dat symbolisch spel (door hen veelal gelijkgesteld aan 'pretense') bij kinderen met een ASS op problemen stuit. Tegelijkertijd spuien zij nogal wat kritiek op het verrichte onderzoek. Zo kan men bij kinderen met een verbale en/of non-verbale leeftijd beneden de twintig maanden eigenlijk geen uitspraak doen over symbolisch spel, omdat dit gezien hun niveau eenvoudigweg (nog) niet mogelijk is. Trouwens, kinderen met een ASS laten niet alleen weinig of geen symbolisch spel zien, ook het functionele spel komt in het algemeen niet spontaan tot ontwikkeling. Jarrold (2003) vat samen dat er sprake kan zijn van een onvermogen om niet-letterlijke situaties te begrijpen of om een object op meerdere manieren te gebruiken. Maar ook is het volgens hem denkbaar dat kinderen met een ASS niet aan symbolisch spel beginnen omdat het hun niets oplevert.

Verbeeldend spel anders bekeken

De stelling dat kinderen met een ASS niet in staat zijn tot symbolisch spel (waarmee bedoeld wordt 'alsof-spel') hangt nauw samen met hoe gedacht wordt over de symboolontwikkeling bij kinderen, en over betekenisverlening in spel. Van der Pol (2005) geeft aan dat tot nu toe vanuit een dichotome visie is gekeken naar het proces van betekenisverlening of semiosis.

De Zwitserse psycholinguïst De Saussure (1857–1913) heeft als toonaangevende theoreticus de tweedeling in het proces van betekenisverlening beschreven. Daarbij wordt het 'teken' onderscheiden in de twee aspecten van 'betekenaar' ('signifiant'), de vorm en

uitdrukking van het object, de betekenisdrager en het 'betekende' ('signifié'), de inhoud van de betekenis.

Van der Pol (2005) pleit voor een visie op spel die meer ruimte geeft aan variaties binnen de symboolontwikkeling. De semiotiekopvatting van Peirce (1839–1914) is daarvoor geschikt doordat in diens visie het teken een onderverdeling in drieën kent, waarbij de overgang van letterlijkheid naar symboliek duidelijk wordt. Daardoor kan ook genuanceerder naar het spel van kinderen met een ASS worden gekeken. Van der Lubbe en Van Zoest (1997) leggen uit dat het teken volgens Peirce kan worden onderscheiden in de volgende drie manieren van verwijzen:

1. Als de verwijzing er een is van gelijkenis met de werkelijkheid, waarbij valt te denken aan foto's, geografische kaarten, of in spel met wereldmateriaal (de echte wereld in het klein), dan zijn dat voorbeelden van *iconen*.
2. Wanneer de verwijzing te maken heeft met wat men 'aangrenzendheid van de werkelijkheid' noemt, dan spreekt men van *indices* (zoals rook kan verwijzen naar vuur).
3. Is de relatie tussen teken en object gebaseerd op afspraak, conventie, een enkele regel of een geheel van regels, dan spreekt men van *symbolen*. Volgens Van der Pol (2005) heeft deze Peirciaanse driedeling van het teken als *icoon*, als *index* en als *symbool* een duidelijke meerwaarde ten opzichte van de tot nu toe gebruikelijke tweedeling van De Saussure in 'betekenaar' en 'betekenis', in het bijzonder met betrekking tot verbeeldend spel. Is de verwijzing *iconisch* van aard dan is dit in de spelsituatie herkenbaar wanneer een kind een alsof-betekenis aan een voorwerp geeft of een alsof-handeling laat zien die een sterke gelijkenis heeft met het voorwerp of de handeling in de niet-speelse werkelijkheid. In de spelsituatie werken *indexicale* tekens vaak extra verwijzend naar de alsof-situatie die aan de orde is of kan gaan plaatsvinden. Bijvoorbeeld, waar geld ligt kan sprake zijn van een winkel. Een masker en een pistool kunnen verwijzen naar een boef. Doktersspiegelgoed

heeft meestal een iconisch karakter, maar verwijst daarnaast naar een ziekenhuis of ziek-zijn. Door de meerduidigheid van de alsof-situatie zijn de verwijzingen nooit absoluut maar hebben zij het karakter van het potentiële, de mogelijke alsof-betekenis. In verbeeldend spel is sprake van het gebruik van *symbolen* in Peirciaanse zin wanneer de spelers met elkaar afspreken wat iets zogenaamd betekent, los van de uiterlijke herkenbaarheid of het verwijzend karakter. Een kist met blokken kan worden gebruikt als 'bouwstenen' voor een huis, als 'een fort' maar ook als 'zogenaamd eten'. Het hangt er maar van af wat de spelers hierover met elkaar afspreken.

Vanuit de Peirciaanse opvatting gezien is dan ook de term 'symbolisch spel' als overkoepelende term voor fantasiespel, illusief spel, doen-alsof-spel, onjuist.

Daarmee wordt immers slechts één bepaalde manier van spelen aangeduid, namelijk die spelvorm waarin betekenissen 'op afspraak' worden vastgesteld. Om aan te geven hoe de betekenisverlening er in het individuele spel precies uitziet, voldoet de term 'symbolisch spel' dan ook niet. Door gebruik te maken van de driedeling daarentegen kan men observeren of het kind verbeeldend spel laat zien met een iconisch, verwijzend dan wel symbolisch karakter.

Een contradictie?

Autisme en spel: geen contradictie dus. Maar wel is duidelijk dat voor kinderen met een ASS het spel niet zo vanzelfsprekend onderdeel is van hun dagelijks bestaan als voor kinderen die zich normaal ontwikkelen. Bij de laatsten ziet het eruit zoals Godfried Bomans (1961, p. 22) het zo mooi heeft beschreven: Zij spelen niet met het voorwerp zelf maar wat zij daarbij denken. Zij doen 'alsof'. En hoe groter de afstand is tussen het eigenlijke ding en datgene, wat het voorstelt, des te 'inniger' wordt het spel. Dit geldt ook voor kinderen met een verstandelijke beperking, die vaak heel goed in staat zijn tot alle drie de vormen van spel, iconisch, indexicaal of symbolisch in-engere-zin (zie bijvoorbeeld Hellendoorn & Hoekman, 1992). En zij kunnen veel plezier beleven aan een programma dat gericht is op het bevorderen van verbeeldend spel (Hellendoorn, 1994). Het ontdekken van de alsof-mogelijkheden van het spel kan nieuwe stimulansen geven aan hun dagelijks leven. Voor kinderen met een ASS ligt dit gecompliceerder. De momenteel beschikbare trainingen bieden hun vooral mogelijkheden voor de meer basale spelvormen en voor verbeeldend spel op letterlijk, iconisch niveau. Het opdoen van nieuwe en positieve ervaringen met objecten en personen in hun directe omgeving en het weergeven daarvan in hun spel is ook voor hen mogelijk. Maar dan moet wel grondig rekening worden gehouden met hun specifieke behoefte aan letterlijkheid in de vormgeving ervan. Juist bij kinderen met een ASS is het van belang dat ook in de speelse weergave de realiteit altijd op de een of andere wijze herkenbaar blijft. Anders verliest het spel voor hen het vermogen een veilige situatie te zijn en te blijven. Hiermee dient ook rekening te worden gehouden in het aanbod van spelmateriaal.

Met dit gegeven als uitgangspunt zijn voor kinderen met een ASS trainingsprogramma's nodig waarin om te beginnen de nadruk ligt op de iconische vormgeving. Van daaruit kan voorzichtig worden geprobeerd indexicale en symbolische elementen te introduceren, wat tot een verrijking van hun spelexpressie kan leiden.

Kernwoorden

Kinderen – autismespectrumstoornis (ASS) – symbolisch spel

REFERENTIES

BARON-COHEN, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.

BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M., & FRITH, U. (1985). Does the autistic child have a 'Theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.

BEGEER, S. (2005) *Social and emotional skills and understanding of children with autism spectrum disorders*. Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam.

BERCKELAER-ONNES, I.A. van. (1992). *Leven naar de letter*. Groningen, Wolters-Noordhoff.

BERCKEALER-ONNES, I.A. van, & KWAKKEL-SCHEFFER, J.J.C. (1996). Spelinterventies voor kinderen met een autistische stoornis. *Kinder- en Jeugdpsychotherapie*, 23, 77-92.

BOGDASHINA, O. (2005). *Communication issues in autism and Asperger syndrome. Do we speak the same language?* London, U.K: Jessica Kingsley.

BOMANS, G. (1961). *Noten kraken*. Amsterdam, Elsevier.

FRITH, U. (1989). *Autism. Explaining the enigma*. Oxford, UK, Blackwell.

HELLENDOORN, J. (1994). Imaginative play training for severely retarded children. In J.Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and intervention* (113-122). Albany, NY, State University of New York Press.

HELLENDOORN, J., GROOTHOF, E., MOSTERT, P., & HARINCK, F. (1981). *Beeldcommunicatie; Een vorm van kinderpsychotherapie*. Deventer, Van Loghum Slaterus.

HELLENDOORN, J. & HOEKMAN, J. (1992). Imaginative play in children with mental retardation. *Mental retardation*, 30, 255-263.

HENDRIKS, R.P.J. (2004). Een autistisch verbeeldingstekort? Enkele lessen uit de psychologie en meteorologie. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 96, 66-80.

JARROLD, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7, 379-390.

JARROLD, C., BOUCHER, J., & SMITH, P.K. (1993) Symbolic Play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 281-307.

JORDAN, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism*, 7, 347-360.

LESLIE, A.M. (1987). Pretense and representation: the origin of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.

LESLIE, A.M. (1993). Childhood play in normality, pathology, and therapy. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63, 6-15.

LUBBE, J.C.A. van der, & ZOEST, A.J.A. van (Eds.) (1997). *Teken en betekenis*. Haarlem, Aramith.

MOMMA, K. (1996). *En toen verscheen de regenboog*. Amsterdam, Prometheus.

POL, P.J. van der (2005). *Kracht en Macht van Spel en Verbeelding*. Proefschrift. Universiteit Leiden.

VERMEER, E.A.A. (1995). *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht, Bijleveld.

WULF, S.B. (1983). The symbolic and object play of children with autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 13, 139-148.

Samenvatting

Over kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS) wordt veelal gezegd dat zij niet of nauwelijks in staat zijn tot symbolisch spel. Deze zienswijze is mede beïnvloed door de manier waarop naar de ontwikkeling van het symboliseren wordt gekeken. Tot nu toe is dat gebruikelijk volgens een dichotome benadering van het teken, d.w.z. een tweedeling in vorm ('signifiant') en inhoud ('signifié'). Een trichotome benadering, waarbij het teken wordt onderscheiden in iconisch (letterlijk), indexicaal (verwijzend) en symbolisch (betekenis op afspraak) biedt meer mogelijkheden voor observatie en behandeling van verbeeldend spel, met name ook van kinderen met een ASS.

Résumé

Des enfants souffrant de troubles du spectre autistique (TSA) sont souvent considérés comme étant à peine capables de jeux symboliques. Cette façon de voir est influencée par la manière de regarder le développement du symbole. Jusqu'à présent, l'approche du signe

était dichotomique, avec l'aspect de la forme (« signifiant ») et du contenu (« signifié »).

Une approche trichotomique, où le signe est découpé en aspect iconique (littéral), indiciel (faisant référence à autre chose) et symbolique (signification sur base d'un accord) offre plus de possibilités pour l'observation et le traitement des jeux d'imagination, surtout pour les enfants atteints de TSA.

Abstract

Children with autism spectrum disorders (ASD) are often considered to be barely able to symbolic games. This point of view is influenced by the way of looking at the development of the symbol. So far, the approach of the sign was dichotomous, with the appearance of the form ("signifier") and the content ("signified").

A trichotomous approach, where the sign is divided into iconic (literally), index (referring) and symbolic (meaning, based upon agreement) provides more opportunities for observation and treatment of imagination games, especially for children with ASD.