

LEHEN HEZKUNTZAKO GRADUA

2015/2016 ikasturtea

ASPERGER SINDROMEAK DUTEN UMEAK LEHEN HEZKUNTZAN

Asperger sindromeari buruzko irakasleen jarrera aztergai

Egilea: Tamara Castro García

Zuzendaria: Nuria Galende Pérez

Leioan, 2016ko maiatzaren 30ean

AURKIBIDEA

Sarrera	4
1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala.....	5
1.1. Asperger sindromearen deskribapen orokorra	5
1.1.1. Zer da	5
1.1.2. Asperger sindromea duten umeen ezaugarriak	6
1.1.2.1. Zailtasunak	6
1.1.2.2. Gaitasunak	9
1.2. Asperger sindromea duten ikasleek eskolan bizi duten egoera.....	9
1.2.1. Potentzialitateak	10
1.2.2. Oztopoak eta zailtasunak.....	10
1.3. Irakaslearen papera.....	12
2. Metodologia	14
3. Lanaren garapena.....	15
3.1. Prozedura.....	15
3.2. Lagina.....	15
4. Emaitzak	16
5. Ondorioak	19
6. Erreferentzia bibliografikoak.....	24

ERANSKINAK

ASPERGER SINDROMEA DUTEN UMEAK LEHEN HEZKUNTZAN

Asperger sindromeari buruzko irakasleen jarrera aztergai

Tamara Castro García

UPV/EHU

Asperger sindromea nahiko gai ezezaguna izaten da Hezkuntzan. Irakasle askok ez dute sindrome honi buruzko ezagutarik eta honek kalte handiak ekartzen dizkie hura pairatzen duten ikasleei. Beraz, lan honen helburua irakasleek Asperger sindromeari buruz dituzten jarrerak aztertzea da, baita ikasle hauekin aritzeko laguntza ematea ere. Horretarako, sindromeari buruzko hurbilpen teoriko bat burutu ostean, 16 irakaslek betetako inkesta baten bidez, maisu/maistrek sindrome honen inguruan dituzten ezagutzak, sentimenduak eta portaerak aztertu dira, emaitzek kasu askotan irakasleen artean egoten den Asperger sindromeari buruzko formakuntza falta egiaztatzen dutelarik. Hortaz, maisu eta maistrei laguntza eskaintzeko asmoz, ikasle hauekin gelan jokatzeko orientabideak ematen dira.

Asperger sindromea, eskola, jarrera, irakaslea eta estrategiak.

El síndrome de Asperger es un tema bastante desconocido en la Educación. Muchos/as docentes no tienen conocimientos sobre este síndrome y esto perjudica a los/as alumno/as que lo padecen. Por tanto, el objetivo de este trabajo es examinar las actitudes de los/as maestros/as hacia el síndrome de Asperger, así como darles ayuda para trabajar con estos/as alumnos/as. Para ello, tras llevar a cabo un acercamiento teórico sobre el síndrome, mediante una encuesta realizada a 16 docentes, se han investigado los conocimientos, sentimientos y conductas de los/as profesores/as en relación a este síndrome, resultados que demuestran la falta de formación de muchos/as profesores/as sobre él. Así, para ayudar a los/as maestros/as, se ofrecen pautas para actuar en el aula con estos/as alumnos/as.

Síndrome de Asperger, escuela, actitud, profesor/a y estrategias.

The Asperger syndrome is a quite unknown topic in the Education. A lot of teachers do not have knowledge about this syndrome and this is harmful for students who endure it. So, the aim of this project is to examine the attitudes teachers have about this syndrome, as well as to give them help in order to work with these students. To that end, after carrying out a theoretical basis, teachers' knowledge, feelings and attitudes towards Asperger syndrome have been investigated by conducting a survey 16 teachers have answered. The results verify the lack of training about the Asperger syndrome some teachers have. So, in order to help them, certain guidelines to act inside the classroom with these students are offered.

Asperger syndrome, school, attitude, teacher and strategies.

Sarrera

Lan honen bitartez lortu nahi diren helburuak anitzak direla esan daiteke, hainbat arrazoik bultzatu bainaute lan hau burutzera.

Hasteko, aipatzekoa da Asperger Sindromea gure gizartean ez dela oso ezaguna izaten kasu askotan. Sindrome honen inguruko ezjakintasuna nabarmena izan ohi da, jendeak ez baitu orokorrean sindrome hau pairatzen duten pertsonen egoera, bizi dituzten zailtasunak etb. ezagutzen. Hori dela eta, lan honen bidez Asperger sindromea duten pertsonen gure gaur egungo gizartean duten egoera aztertu nahi da, baita neurri batean hura ezagutaraztea ere, pertsona hauen inklusioan laguntzeko asmoz.

Bestetik, Asperger sindromea duten umeei eskolan bizi duten egoerari dagokionez, pertsonalki ikusi ahal izan dudana gatik, zenbaitetan ez zaie behar duten erantzuna ematen; irakasleen aldetik ezjakintasuna nabarmena izaten da kasu batzuetan eta horrek eragiten dituen kalte hain handiak kontuan hartuta, ezinbestekoa iruditzen zait egoera hori aldatzea, ikasle hauei behar duten erantzuna eman ahal izateko. Hortaz, lan honen helburu nagusiak bi izango dira. Alde batetik, sindrome honi buruzko informazio anitz aztertzea, haur hauek hezkuntza arloan dituzten oztopoak eta zailtasunak ezagutzeko, eta horrela ume hauekin lanean arituko diren irakasleei baliagarria izango zaien laguntza eskaintzeko; eta beste aldetik, Lehen Hezkuntzako irakasleek sindrome honi buruz dituzten jarrerak aztertzea, ume hauei behar duten erantzuna emateko gaitasuna duten ikertuz.

Modu honetan, lanaren hasieran, Asperger sindromeari buruzko hurbilpen teoriko bat egiten da, besteak beste sindromea zer den, hura pairatzen duten umeen zailtasunak eta potentzialitateak eta irakasleek duen paper hain garrantzitsua azalduz. Lanean aurrera egin ahala, ikerketa lana nola garatu den azaltzen da, Lehen Hezkuntzako 16 irakasleri egindako galdetegi baten nondik norakoak azalduz.

Bukatzeko, eskuratutako emaitzen bitartez, ondorio garrantzitsu desberdinak atera egiten dira, eta horiei jarraituz, etorkizunerako proposamena ere aipatu egiten da.

1. Esparru teorikoa eta kontzeptuala

1.1 Asperger Sindromearen deskribapen orokorra

1.1.1 Zer da

Asperger sindromea -hemendik aurrera, AS, laburtzeko- Garapeneko Nahasmen Orokorren kategoriaren, edota beste era batera esanda, Espekto Autistaren Trastornoen (TEA, erdaraz) barnean sartzen den nahastetako bat da (Martos et al., 2006). Azpimarratu beharra dago Benito-k (2009: 116) adierazitako ideia: “En el abanico de los Trastornos de Espectro Autista, TEA, en inglés, Autism Spectrum Disorders (ASD), el Síndrome de Asperger (AS), es una categoría relativamente nueva”. Hala ere, oso garrantzitsua da kontuan izatea Hans Asperger pediatrik 1944-an bertan deskribatu zuela sindrome hau lehenbiziko aldiz (Martín, 2006, Andrade-k, 2011, aipatua).

AS jasaten duen pertsona kopuruari dagokionez, De los Santos (2010)-ek esandakoari jarraituz, 7 eta 16 urte bitarteko 1000 umeetatik, 3tik 7rako haurrei eragiten die, orokorrean mutikoei neskei baino gehiagotan.

Sindrome honen kausari dagokionez, askotan pentsatu egiten da gurasoek haurrari emandako hezkuntzagatik gertatzen dela, baina argi izan beharra dago sinesmen hori ez dela zuzena; izan ere, Attwood-en (2007: 528) hitzetan:

No tiene relación con la mala crianza del niño. En pocas palabras, el sistema de circuitos neuronales e interconexiones entre neuronas está establecido de una manera distinta, pero no es necesariamente defectuoso y la causa no tiene nada que ver con la actitud de los padres frente a su hijo ni con cómo se les ha criado. [...] Así, muchas veces se asocia con una disfunción del cerebro social (Attwood, 2007: 528).

Horrez gain, Baron-Cohen-ek (2008) azaldu bezala, gaur egun ebidentzia nahiko daude guraso batengandik jasotako geneek sindrome honen garapenean eragina dutela esan ahal izateko; beraz, badirudi argi dagoela bai autismoa bai AS heredatzen diren patologiak direla.

Horrela, AS daukan pertsona batek antzekotasunak ditu autismoa duen batekin konparatzen badugu; izan ere, autismoarekin erlazionatzen den sindromea da, baina bata eta bestearen artean desberdintasun handiak egoten dira, AS duten haurrek ez baitituzte beti autismoarekin erlazionatzen diren ezaugarriak (González, 2006). Ezberdintasunik

nabarmenenetarikoak AS duen pertsonak koziente intelektual normala daukala da, baita hizkuntzaren garapenean atzerapenik eza ere (Benito, 2009). Aditu askok AS autismoaren mailarik baxuena eta “onuragarriena” dela adierazten du (Alonso, 2009).

Sindromeari buruzko lehenbiziko hurbilpena burututa, hura pairatzen duten umeen egoera modu sakonagoan aztertzea komeni da; beraz, jarraian arlo desberdinetan dituzten zailtasunak azaltzen dira, baita haur hauek dituzten gaitasunak ere.

1.1.2. Asperger Sindromea duten umeen ezaugarriak

AS sozializazioan, komunikazioan, kognizioan eta sententzioetan oztopoak eragiten dituen garapenaren minusbaliotasuna da. Modu honetan, pertsonen komunikatzeko eta erlazionatzeko gaitasuna murriztu egiten duen nahaste neurologikoa da, bizitza osoan zehar irauten duena (Smith et al., 2005). Dena den, Coto-k (2013) adierazi bezala, sindrome honek ez du atzerapen mentala edota hizkuntzaren atzerapen larririk sortzen.

Horrela, aipatutako zailtasunek bizitza osoan zehar irauten duten arren, oso garrantzitsua da kontuan izatea horien adierazpenak aldatuz joango direla denboran zehar; izan ere, AS daukan pertsona zailtasun horiek teknika desberdinekin ordezkatzeko ikasten joango da, eta gainerako pertsonen modu naturalean emango lituzketen erantzunak barneratzen joan ohi da urteek aurrera egin ahala (Cererols, 2012).

AS duten pertsonen hainbat esparrutan izaten dituzte zailtasunak, eta jarraian horietatik nabarmenenak azaldu egiten dira, amaieran pertsona hauek izan ohi dituzten ahalmen nagusiak ere adieraziz.

1.1.2.1. Zailtasunak

Alde batetik, AS bizi duten gizabanakoei ez zaie erraza egiten beste pertsonekin **erlazionatzea eta sozializatzea**; izan ere, ez dira komunikazioan erabiltzen diren jarraibide ez-berbalak behar bezala ulertzeko eta erabiltzeko gai, edo ez dituzte besteen emozioak jasotzen, besteak beste (Andaluziako Junta, 2006). Dena den, oso garrantzitsua da kontuan izatea sindrome hau duten pertsonen ez dituztela beste pertsonetikiko kontaktua eta hauekiko erlazioak ekiditen, baina pertsona hauek harreman horietarako gaitasun falta daukate (Cererols, 2012; Martín, 2006). Hori dela eta, Coto-k

(2013: 10) esan bezala “Es mucho el estrés y la demanda social a la que están sometidos [...] No es de extrañar que en ocasiones terminen por preferir estar solos y aislarse”.

Era berean, AS duten pertsonak ez dituzte arau sozialak behar bezala ulertzen eta erabiltzen; gainera, lagunak egiteko eta elkarrizketak mantentzeko zailtasunak dituzte (Smith et al., 2005). Hori guztia dela eta, ez dute modu empatikoan jokatzeko, batzuetan egokiak ez diren komentarioak eginez, beti haien arauak ezartzen saiatzen dira, eta iruzurrak sumatzeko zailtasunak ere badituzte (Martos et al., 2006).

Beste alde batetik, AS duten pertsonak zailtasun nabarmenak dituzte **komunikazioa eta hizkuntzaren** arloetan. Komunikazioari dagokionez, aurrean esan bezala beste pertsona batzuekin elkarrizketak mantentzeko zailtasunak dituzte; gainera, ez da bat ere erraza izaten elkarrizketa horietarako gaia aukeratzea, sindrome hau duten pertsonak gehienetan haien interesekoa den gaiei buruz mintzatu egiten direlako, modu obsesiboan jokatzeko (Attwood, 2007; Coto, 2013). Horrez gain, De los Santos (2010)-ek adierazi bezala, ume hauek askotan noraezean sentitzen dira pertsona baten keinuak eta hitzak bat ez datozenean, haur hauek beti hitzek esaten dutena zuzenean egitera jotzen baitute.

Modu honetan, honek guztiak **emozioak interpretatzeko zein azaleratzeko oztupoak** eragiten dizkie (honek frustrazioa eragiten die eta ondorioz, umore-aldaketa nabarmenak, neurrigabeak kasu gehienetan, izan ohi dituzte (Eusko Jaurlaritzak, 2002)); izan ere, Belinchón, Hernández eta Sotillo-ren (2009:22-23) hitzetan:

Hay múltiples evidencias experimentales de graves dificultades en las personas con SA para reconocer y comprender la información emocional expresada a través de los gestos faciales y de la voz [...]. A las personas con SA les resulta muy difícil procesar de forma rápida y holística las reacciones emocionales de los interlocutores durante las interacciones sociales cara a cara; por eso necesitan que se les explique verbalmente cómo se sienten las otras personas o por qué reaccionan como lo hacen [...].

Hizkuntzaren alorrari erreparatu, esan beharra dago hizkuntzaren garapen egokia dutela AS duten pertsonak, Martín-ek (2006:74) azaldu bezala: “Tiende a mostrar un desarrollo adecuado de los aspectos estructurales del lenguaje y en frecuentes ocasiones un desarrollo avanzado de sus competencias lingüísticas con respecto a su edad cronológica”. Beraz, Coto-k (2013) azpimarratu bezala, pertsona hauek hizkuntza

aberatsa dute, baina arazoa da ez dutela hizkuntza hori egoera sozialera behar bezala egokitzeke ahalmenik.

Hala ere, aipatzekoa da sindrome honen ezaugarri nagusienetarikoa pertsona hauek erabili izaten duten hizkuntza “berezia” dela (Andaluziako Junta., 2006), hura komunikazio sozialerako erabiltzeko gaitasun faltarekin batera (Martín, 2006). Horrela, hizkuntza pedante, formalegia darabilte pertsona hauek, eta hitz egiteko erabiltzen duten tonuak eta erritmoak ezaugarri bitxiak dituzte (Attwood, 2007; Martos et al., 2006).

Horrez gain, aipagarria da hizkuntza metaforikoarekin dituzten zailtasunak, esaten dena literalki interpretatu egiten dute eta (Márquez, 2014; Smith et al., 2005). Horrela, Coto-ren (2013:9) hitzetan: “Los dobles sentidos, ironías, frases hechas, refranes, etc. escapan en general a su comprensión. Se sienten incómodos e inseguros cuando nos dirigimos a ellos utilizando estas expresiones”.

Bestalde, AS duten pertsonentzako zailtasunak sortzen dituen hirugarren aspektua haien **pentsamendu eta jokabide zurruntasuna** da. Ez dute aldaketen aurrean bat ere jarrera malgua, aldaketetara egokitzeke zailtasun handiak erakutsiz (Andaluziako Junta, 2006). Modu honetan, Coto-k (2013: 11) adierazi bezala: “Tienen dificultades para generar alternativas diferentes de manera espontánea. Por esta razón las rutinas y ambientes predecibles les dan seguridad y tranquilidad.”. Era berean, jokabide-erritual eta mania konkretuak dituzte (Martos et al., 2006), baita Andaluziako Junta-k (2006) adierazten duen moduan mugimendu estereotipatu eta errepikatzaileak ere.

Horrez gain, sindrome honen arlo bereizgarria da pertsona hauek gai konkretuetan eta, kasu askotan ez-ohikoetan (Eguzki sistema, dinosauroak, mapak etb), interes oso handia erakusten dutela, horretan denbora luzez eta modu obsesiboan hitz eginez eta arituz (Cererols, 2012; Eusko Jaurlaritz, 2002; Martín, 2006).

Modu berean, AS duten pertsonak aipatutako hiru alderdi horietan (sozializazioa; komunikazioa eta hizkuntza; eta **pentsamendu eta jokabide zurruntasuna**) zailtasunik nabarmenenak erakutsi arren, bestelako aspektu batzuetan ere trabak bizi dituzte, esaterako **trebetasun motoretan eta arlo sentsorialean**. Horren adibide, motrizitate fina zein lodiarekin dituzten zailtasunak. Hauxe hurrengo ekintzetan nabarmendu egiten

da, besteak beste: idazmenean, eskulanetan, musika instrumentuak jotzean, lokarriak lotzean. Gainera, ibiltzeko eta korrika egiteko forma arraroa daukate eta orokorrean kirol gaitasun murrizak dauzkate (Coto, 2013).

Horretaz aparte, arlo sentsorialari erreparatuz, hainbat zentzumenekin lotutako arazoak dituzte ume hauek; aipatzekoa da AS duten pertsonen ukimen sistemarekin izan ohi dituztela zailtasunak (ez dira eroso sentitzen norbaitek haiek bat-batean ukitzean), baita entzumen sistemarekin dituztenak ere (hiper- edo hipo-sentiberatasuna eduki dezakete, askotan ez dute erantzuko norbaitek deitzen dituenen...) (Cererols, 2012; Smith et al., 2005).

1.1.2.2.Gaitasunak

AS pairatzen duten umeek arlo desberdinetan zailtasunak eduki arren, gaitasun edo ahalmen "bereziak" ere badituzte; horrela, aipatzekoa da haur hauek gainerako umeen moduko inteligentzia maila daukatela, baita kasu batzuetan beste umeena baino altuagoa ere (De los Santos, 2010). Modu honetan, batez ere inguratzen dituen mundu logikoa eta fisikoa menperatzeko erraztasun handia daukate, eta honek kasu gehienetan memoria eskatzen duten ekintzetan, eta Matematika eta Zientzietan ahalmen nabarmena izatea eragiten die (Lord, 1999; Márquez, 2014).

Horrela, memorizatzeko daukaten gaitasun hain handia batez ere haien interesgunea den gaiari buruz ikasteko erabiltzen dute, horren inguruan denbora luzez arreta mantentzeko gai direlarik, horrekin lotutako informazio eta datu asko buruz ikasteko eta gogoratzeko ahalmenarekin batera (Equipo delectrea, 2004; Márquez, 2014). Gainera, aipatzekoa da hainbat ume oso erraztasun handiarekin hasten direla irakurketaren munduan murgiltzen (Equipo delectrea, 2004; Tirosh & Canby, 1993, Martos et al.-ek, 2006, aipatua).

Era honetan, behin ume hauen egoera orokorra azalduta, hauek eskolan bizi duten egoera zehatza azaltzera igarotzen da jarraian, ikasle hauek hezkuntza arloan izaten dituzten zailtasunak eta gaitasunak aditzera emanez.

1.2. Asperger sindromea duten ikasleek eskolan bizi duten egoera

AS duten hurrek eskolan egoera berezia bizi dute, beste ikasleek ez dituzten premiak dituztelako eta horiei erantzuna emateko gaitasuna duten profesionalen eta baliabideen

beharra baitute. Horregatik, irakasle moduan sindromea ezagutzea beharrezkoa denez, jarraian, potentzialtasun eta zailtasun hauek azaldu egiten dira.

1.2.1. Potentzialitateak

AS duten umeek eskolan potentzialtasun edo arlo positiboak dituzte eta hauek oso kontuan hartu behar dira ikasle hauen erabateko arrakasta bermatzeko. Horrela, hauexek dira Equipo deletrea (2004) eta Márquez (2014)-en azalpenei jarraituz haur hauek dituzten ahalmen edo gaitasunak, besteak beste:

- Haien interesekoak diren gaien inguruan ikasteko grina eta horri buruz memorizatzeko gaitasun handia daukate, bai objektu bai informazio anitz biltzeko motibazio handia erakutsiz.
- Interesatzen zaien gaien inguruan denbora luzean arreta mantentzeko gai dira, interes handia erakutsiz, denbora luzez adi egonez eta gai horien inguruan ezagutza itzelak edukiz.
- Hainbat kasutan irakurmen gaitasuna garatzeko erraztasuna daukate, ohikoa den baino lehenago eskuratuz gaitasun hau.

1.2.2. Oztopoak eta zailtasunak

AS duten haurrek eskola giroan dituzten zailtasunak zeintzuk izan daitezkeen ezagutzea ezinbestekoa da, behar bezalako erantzuna eman ahal izateko (Smith et al., 2005). Hortaz, jarraian ume hauek izan ditzaketen zailtasunik nabarmenenak azaltzen dira.

Alde batetik, AS duten ikasleek **lanaren antolamendu eta planifikaziorako** zailtasunak erakusten dituzte. Horrela, bakarka lan egiteko zailtasunak dituzte askotan; izan ere, haien arreta ez da bat ere konstantea eta hori dela eta, ariketa batek urrats asko izanez gero, pausu horietan galdu egiten dira (Coto, 2013; De los Santos, 2010). Gainera, klaseko materialarekin ere arazoak izan ohi dituzte, hura galdu egiten baitute eta beraz, egin beharreko lana burutzeko ezintasuna dute sarri. Bestalde, eskolan kokatzeko zailtasunak ere badituzte, askotan ez baitira gai aurkitu behar duten gela topatzeko eta eskolatik galduta ibil daitezke (Eusko Jaurlaritza, 2002; Martín, 2006).

Beste aldetik, **taldeko lanek** erronka berezia suposatzen dute AS duten umeentzako, antolaketa eta planifikazioan zailtasunak izateaz gain, harreman sozialen arazoa gehitu

egiten baita. Horren ondorioz, ikasle hauek zailtasun handiak dituzte taldean iritziak eman behar dituztenean, eztabaidak sustatu behar direnean, baita erabaki komun bat hartu behar denean ere. Gainera, taldean aritzean ez dute erraztasunik hitz egiteko txandak errespetatzeko (Ridao & Rodríguez, 2011).

Horregatik, Martín (2006)-ek azaldu bezala, hainbat unetan umeari bakarrik lan egiteko aukera ematea beharrezkoa den arren (beti talde lanean aritzeak estres handia sorraraziko baitio), oso garrantzitsua da taldeka lan egitera animatzea eta horretan trebatzea, era honetan bai bere talde-lanerako gaitasuna bai harreman sozialetarako trebetasuna garatzen joateko.

Gainera, aurrean esan bezala, AS duten umeei **arreta** mantentzeko zailtasunak dituzte, erraztasun handiarekin despistatzen direlarik. Horrez gain, **motibazioak** ere zailtasunak eragiten dizkie, eta beraz, irakasleentzako erronka handia suposatzen du ikasle hauen motibazioa eta interesa piztea eta mantentzea (Márquez, 2014).

Aipatutakoez gain, AS duten haurrek aurkitzen duten beste oztopo bat **denbora librean** (batez ere atsedendietan edo jantoki orduetan) **antolatze**ko zailtasunak dira (Martín, 2006); izan ere, denbora libre horietan, arau sozial desberdinak daude eta sindrome hau duten umeei ez dituzte horiek ulertzen. Gainera, haien interesak ez datoz beste haurren interesekin bat eta hori dela eta, askotan beste umeen isekak jasan behar izaten dituzte. Hori dela eta, denbora librearen haien interesgunean murgildurik igarotzea gustatzen zaie, ingurune horretan eta haien kabuz eroso eta lasai sentitzen baitira (Márquez, 2014).

Bukatzeko, **emozioen kontrolerako** oztopoak ere badituzte ume hauek. Norberaren emozioak zein gainontzekoenak behar bezala antzemateko zailtasunak dituzte eta egoera hau eskolan ere islatu egiten da. Eskolan emozio indartsuak bizi izaten dituzte ikasle hauek, esaterako frustrazioa, antsietatea eta estresa. Horrela, emozio hauek guztiak kontrolatzeak izugarritzko zailtasunak suposatzen dizkie (Coto, 2013).

Modu honetan, beraz, azaldutako ezaugarri hauek guztiak ezagututa, ezinbestekoa da irakasleak duen rol hain garrantzitsua kontuan izatea, honek umeei eskoletan bizi duten egunerokotasunean laguntza eskaintzeko eta haiekin esku-hartzeko. Hortaz, jarraian,

ikasle hauekin aritzerako orduan irakaslearen paperari buruz mintzatu egiten da, esan bezala, honek daukan garrantzia baloratzeko.

1.3. Irakaslearen papera

Irakaslearen rola hezkuntzako edozein mailatan eta egoeratan garrantzitsua den moduan, are garrantzitsuagoa bilakatzen da irudi hau AS duten ikasleekin lan egiterako orduan; izan ere, De los Santos-ek (2010:10) azaldu bezala:

Los profesores juegan un papel vital a la hora de ayudar a los niños con Síndrome de Asperger a negociar con el mundo que les rodea [...]. Los profesionales que trabajan con estos niños en las escuelas deben proveerles de la estructura externa, la organización y la estabilidad de la cual carecen.

Horrela, ume hauen irakasleek askotan adierazgarri desberdinak antzematen dituzte ikasle hauengan eskolako eguneroko bizitzan (Ikus 1. eranskina), bereizgarriak diren jokatzeko edota pentsatzeko moduak erakusten baitituzte ume hauek.

Era honetan, horrelako egoeren aurrean irakasleak umearekiko duen jarrerak eragin handia izango du honen aurrerapenean; irakaslearen izaerak eta ikasleei buruz dituen pentsamenduek eta ideiek erabateko ondorioak baitituzte haurren hezkuntzan (Attwood, 1998, Márquez-ek, 2014, aipatua; Jurado & Bernal, 2011); hortaz, hurrengo ideia oso kontuan hartu beharrekoa da: “Necesitan amor, dulzura, cuidado, paciencia y comprensión. Dentro de ese marco realizan grandes progresos” (Lord, 1999:1).

Dena den, arazo nabarmenetako bat izaten da irakasleak bakarrik, galduta sentitzen direla hainbat kasutan, baina pentsaera hori gainditu beharra dago, izan ere, irakasleei laguntza eskaini ahal dieten agente desberdinak daude.

Alde batetik, AS-ren inguruko ezagutza espezializatuak dituzten adituak daude. Horrela, hauek aholkuak eta laguntza eskaini ahal dizkiete irakasleei, baita sindromea pairatzen duten umeei eurei ere (Lord, 1999). Gainera, eskolaz kanpoko profesionalen esku hartzea ere oso onuragarria izaten da beti (Coto, 2013; Martos et al., 2006). Horrela, sindromean adituak diren profesionalen osatutako elkarteak dago, “Federación Asperger España” hain zuzen ere, Espainiako komunitate desberdinetan. Bertako adituek

sindrome honi buruzko informazioa jartzen dute eskuragarri, AS duten hurrei, haien familiei, baita eskolan aritzen diren profesionaleri ere laguntza handia eskainiz.

Beste alde batetik, familien garrantzia aipatu beharra dago. AS duten umeek behar duten laguntza jaso ahal izateko, gurasoek zeregin handia edukiko dute (Baron-Cohen, 2008; Smith et al., 2005). Horregatik, familia eta eskolaren arteko komunikazioa eta lankidetzaren bultzatu beharra dago, horren bitartez sortzen diren arazoak, lorpenak... elkartrukatzea baimentzen delako (Lord, 1999). Gainera, familiek haurraren informazio asko eman ahal dute, eta hau irakasleentzako oso lagungarria izango da (Coto, 2013).

Horrez gain, aztertzen ari den sindromea duten ikasleen aurrerapen eta garapen egokian laguntza garrantzitsua eman dezaketen beste pertsona batzuk, AS duen haurraren klasekideak dira; izan ere, ume hauek ere oso zeregin nabarmena izango dute sindromea pairatzen duten haurren hezkuntza integrazioan; beraz, Márquez-en (2014:60) hurrengo ideia oso gogoan eduki beharra dago: “Fomentar la tolerancia, la aceptación y el respeto en los compañeros del aula. Es conveniente ayudarles a compartir y relacionarse mejor (dar pautas de interacción [...], proporcionar explicaciones para que comprendan mejor las potencialidades del compañero)”. Hala ere, gelakideei AS duen haurrak dituen zailtasunak azaldu baino lehen, beti ume horren eta bere familiaren oniritzia lortu beharra dago (Eusko Jaurlaritza, 2002).

Hala eta guztiz ere, aurreko agente horiek guztiek laguntza handia eman dezaketen arren, esan bezala irakasleak erabateko garrantzia hartzen du AS duten ikasleekin aritzerako orduan, baina zoritxarrez askotan ematen den arazo nagusia da sindrome hau ez dela oso ezaguna izaten gizartean, zehazki irakasleriaren artean (Lord, 1999). Honek kalte handiak eragin ditzake ume hauen hezkuntza aurrerapenean, izan ere, ume horren egoera bereziaz ohartzeko zailtasunak izan ditzake irakasleak, baita harekin zelan jokatu jakiteko arazoak ere, noski. Hori saihesteko, Sepúlveda, Medrano eta Martín (2010)-en azalpenei jarraituz, irakasleek esparru berezietan aritzeko formakuntza jasotzearen beharra agerian geratzen da, izan ere, Szatmari-k (2006:20) adierazi bezala: “[...] porque al comprender se establece en realidad una especie de empatía con el niño, y esa empatía nos lleva a desarrollar una relación especial, en ausencia de la cual cualquier programa de intervención está destinado a fracasar”.

Beraz, sindrome honen inguruko jakintza eza izaten da arazoa askotan, irakaslea noraezean sentitzen baita; ideia hau Attwood-ek (2007:26) bere lanean islatu egiten du:

El maestro sabe que el niño mejoraría con programas que lo ayudarán a entender las convenciones sociales de la clase y el patio de recreo. Pero ese maestro también necesita formación para tener un apoyo en clase, y recursos y experiencias en el síndrome que faciliten la integración social satisfactoria y los logros académicos de esos niños. El niño necesita ayuda pero el maestro también.

Modu honetan, hortaz, lanaren hurrengo ataletan irakasleek sindrome honen inguruan dituzten ezagutzak aztertu egiten dira, kasu askotan irakasleriaren artean ematen den ezjakintasun hori gure inguruko ikastetxeetan ere gertatzen den ikertu ahal izateko. Horietaz gain, irakasleek arazo honen aurrean duten sentimendua eta portaera ere ikertu nahi izan dira, aurrerago azalduko den bezala. Jarraian, burututako ikerketaren nondik norakoak azaldu egiten dira, baita horren emaitzak eta ondorioak ere.

2. Metodologia

Lan honek izaera enpirikoa du, ikerketa lanen esparruan kokatzen baita. Horrela, hasieran lanean aztergai den gaiari buruzko, hau da, Asperger Sindromeari buruzko, informazio bilaketa egin ostean, datuak biltzeko, 32 itemeko eta beste 4 galderetako galdetegi bat (Ikus 2. eranskina) erabili da. Galdetegi hau oinarritzeko bestelako inkesta ofizialak bilatzeari garrantzia eman zaion arren, ez da aurkitu egokia eta erabilgarria suertatu den galdetegirik; hortaz, sindromeari buruz lortutako informazioa hartu da oinarri moduan galdetegiaren itemak prestatzerako orduan, aztertu nahi ziren arloak, noski, une oro argi edukiz eta kontuan hartuz.

Modu honetan, Lehen Hezkuntzako 16 irakaslek bete duten galdetegi honetan agertzen diren lehenbiziko 32 itemek irakasleen hiru alderdi nagusi aztertzea dute helburu: sindrome honi buruz dituzten ezagutzak, ikasle horien aurrean sortzen zaizkien sentimenduak eta hartzen dituzten portaerak, hiru alderdi horiek osatzen baitute “jarrera” delakoa (Morales, 2006). Horrez gain, hurrengo bi galderetan, sindromeari buruz duten formakuntzari buruz galdetu egiten zaie, azken bi galderetan erantzun zabal eta libreagoa (haien esperientziak edota usteak) emateko aukera eskaintzen zaielarik.

Amaitzeko, aurrerago prozedura atalean azaltzen den moduan, galdetegi horren bitartez lortutako informazioa estatistikoki tratatu izan da, emaitzak eta ondorioak atera ahal izateko.

3. Lanaren garapena

3.1. Prozedura

Ikerketarekin hasi baino lehen, ikastetxe desberdinetako zuzendaritzei ikerketa aurrera eramateko asmoa azaldu zitzaien, baita haien oniritzia jasotzeko baimen orri bat pasatu ere (Ikus 3. eranskina). Modu honetan, eskolei zehaztasunez azaldu zitzaien une oro datuen trataera egokia bermatuko zela, galdetegiak anonimoak izango zirelarik. Baimen orria sinatuta, galdetegiak modu konfidentzial eta indibidualean betetzen hasi ziren irakasleak, modu zintzoenean jokatzeko eskatu zitzaielarik. Horretarako, 10 minutu inguru behar izan zituzten eta lan pertsonalerako zuten denbora erabili zuten.

Galdetegietatik jasotako datuei tratamendu mistoa eman zaie. Zenbait datu era kuantitatiboan islatu diren arren, esaterako, Asperger sindromearen inguruan irakasleek daukaten ezagutza-maila, beste batzuk, ordea, era kualitatiboan bakarrik agertu ahal dira, adibidez, maisu eta maistrek Asperger sindromedun ikasleekin izandako esperientziak eta bestelako azalpenak.

Bukatzeko, galdetegietatik eskuratutako datuak SPSS izeneko programa estatistikoaren bitartez aztertu eta antolatu dira, izan ere, programa honek datuen analisi eta eragiketa ordenatuak egiteko aukera eskaintzen du. Gainera, grafikoak ere burutu izan dira, honek asko errazten baitu datuen ulermena eta interpretazioa. Beraz, jarraian, ikerketan erabilitako laginaren ezaugarriak azaldu ostean, dagokion analisi estatistikoa egin ondoren lortutako emaitzak agertzen dira.

3.2. Lagina

Ikerketa Bizkaiko eskola publiko eta itunpekoetako Lehen Hezkuntzako irakasleekin burutu da, hain zuzen 16 maisu eta maistrek. Horrela, lagin osoa kontuan harturik, parte hartu duten irakasleetatik, %81.3 emakumezkoak izan dira, gizonezkoen %18.8-aren aurrean. Gainera, irakasle moduan lanean aritutako urte kopuruari dagokionez, galdetegian parte hartu duen irakasleen batez besteko lan-urte kopurua 28.69koa da,

lanean gutxien daramatzen irakasleak 12 urte eta gehien daramatzenak 38 urteko esperientzia daukalarik. Modu berean, parte-hartzaileen adinari erreparaturaz, batez besteko adina 52.19koa da, irakaslerik gazteenak 35 urte eta helduenak 59 dituelarik.

4. Emaitzak

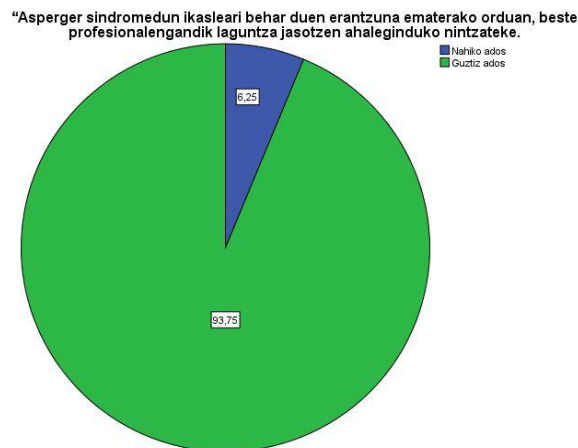
Jarraian, Lehen Hezkuntzako 16 irakasleri burututako inkestaren bidez lortutako emaitzak azaltzen dira. Dena den, gehiegi ez luzatzeko helburuarekin, 32 itemetan lortutako emaitza guztiak eranskinetan aurki daitezke (Ikus 4. eranskina). Horrela, hurrengo lerroetan emaitzarik esanguratsuenak bakarrik azaldu egiten dira.

Alde batetik, 4. itemean irakasleek emandako erantzunak deigarriak dira, izan ere, irakasleen %81.3ak, gehiengoak beraz, guztiz argi dauka Asperger sindromedun ikasleari ahalik eta eskola-bizitza onena izaten lagunduko liokeela, eta gainerako %18.8a ere nahiko ados agertzen da baieztapen horrekin. Datu hau jarraian gehitzen den grafikoan ikus daiteke (ikus 1. grafikoa).



1. grafikoa. "Ikasleari ahalik eta eskola-bizitza egokiena izaten lagunduko nioke"

Beste aldetik, esaterako 8. itemean irakasleek emandako erantzunak ere esanguratsuak dira; %93.75ak, ia maisu eta maistra guztiek, profesionali AS duten umeekin aritzeko laguntza eskatuko lieketela adierazi du. Hurrengo grafikoan galdera horretan lortutako emaitzak azter daitezke modu oso bisualean (ikus 2. grafikoa).



2. grafikoa. “Asperger sindromedun ikasleari behar duen erantzuna ematerako orduan, beste profesionalengandik laguntza jasotzen ahaleginduko nintzateke”.

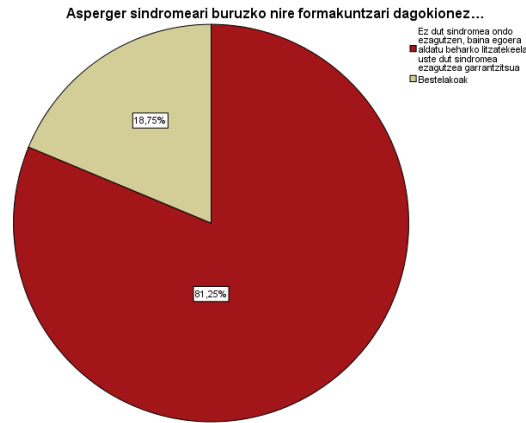
Modu berean, galdetegiaren 20. itemean, AS duten umeek interes konkretu eta kasu askotan obsesiboak dituztela adieraztean, irakasle gehienak bat etorri dira erantzuna ematerakoan, izan ere, maisu eta maistren %37.5-a nahiko ados eta %37.5-a guztiz ados agertzen da adierazpide honekin. Dena den, %6.3-ak erabateko desadostasuna adierazi du, eta %18.8-a erdian kokatu izan da.

Bestalde, beste erantzun esanguratsua 24. galderan ikus daiteke. Item honetan adierazten da AS duten ikasleentzat irakaslea ez dela gainerako umeentzat bezain beharrezkoa eta garrantzitsua. Erantzunei dagokienez, irakasleen %75a guztiz desados agertzen da, eta beste %6.3-a nahiko desados. Gainerako parte-hartzaileei erreparaturaz, %12.5-a erdian kokatu da, eta %6.3-a guztiz ados agertu da adierazitako esaldiarekin.

Horrez gain, beste emaitza esanguratsu bat aipatzearren, 11. itema azpimarra daiteke. Bertan adierazten da AS duten hurrek erraztasunez antzematen dituztela gainerako pertsonen sentimenduak eta emozioak, norberarenak besteei jakinarazteko erraztasuna ere erakutsiz. Irakasleen %43.8a guztiz desados eta beste %43.8-a nahiko desados dagoela adierazi du, eta gainerako %6.3a, horri aurka eginez, guztiz ados agertu da.

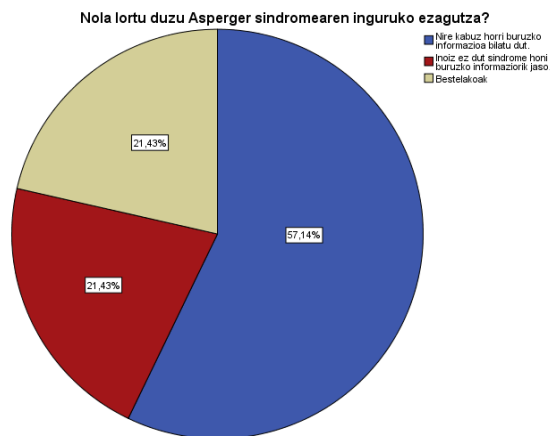
Modu kuantitatiboan neurtu daitezkeen galderen emaitzak adierazita, inkestaren hurrengo bi galderen erantzunak aipatzera igarotzen da jarraian. Hauetako bakoitzean, irakasleak 4 erantzun izan ditu bere egoerara gehien moldatzen zena aukeratzeko, azkeneko esaldian haien erantzun propioa idazteko aukera eskaintzen zitzaielarik.

Lehenengo galderan, sindromeari buruz norberaren formakuntzaren inguruan galdetzean, irakasleen gehiengoak, %81.3ak hain zuzen ere, sindromea ondo ezagutzen ez duela aitortzen du, baina badaki egoera aldatu beharko litzatekeela. Horrela, gainerako %18.75ak bestelako erantzun hauek eman ditu: *“Informazioa badaukat, baina hobeto ezagutzea gustatuko litzaidake”* eta *“Informazio orokorra dut, baina ez da sakona”*. Hurrengo grafikoan galdera honen erantzunak ikus daitezke (ikus 3. grafikoa):



3. grafikoa. Asperger sindromeari buruzko nire formakuntzari dagokionez...

Bigarren galderari dagokionez, sindromearen inguruko ezagutza lortzeko moduari buruz galdetu zaie irakasleei. %21.43ak inoiz formakuntzarik jaso ez duela aitortzen du; gehiengoak, %57.14ak, haien kabuz horri buruzko informazioa bilatu duela erantzuten du eta %21.43ak bestelako erantzunak idatzi ditu: *“Kasua izan nuen gelan eta kurtsioan zehar bilerak izan nituen aholkulariarekin”*, *“Eskolan izan ditugun ikasleekin dakidana ikasi dut, nire gelan izan ez arren. Kontsultoreak eta PTE-k informazioa eman didate”* eta *“Formakuntzan egon diren lankide batzuegandik ere lortu dut”* (ikus 4. grafikoa).



4. grafikoa. Nola lortu duzu Asperger sindromearen inguruko ezagutza?

Emaitzen atalarekin bukatzeko, inkestaren azken bi galderetan lortutako emaitzak adierazten dira. Bi galdera hauetan, irakasleek erantzun are ireki eta libreagoak adierazi ahal zituzten, lehenbizikoan noizbait Asperger sindromedun ikasleren batekin esperientzia izatekotan, hura nolakoa izan zen azalduz, eta bigarreanean beste edozein iritzi edo esperientzia gehituz.

Irakasle batzuek bi galdera hauek erantzun gabe utzi dituzte, baina hainbatek erantzunak eman dituztenez gero, jarraian lehenengo galderan lortutako erantzunetako bat adierazten da: *“Alde batetik aberasgarria izan zen niretzat esperientzia, baina beste alde batetik, frustrazioa sorrarazten zidan egoerak: ez daudelako behar beste giza-errekurtso eskoletan eta tutoreak, nik, baldeatu behar izaten nituelako Asperger ikaslea, klasean zeuden ikasle-atzeratuak behar zuten laguntza ematen, klaseko demandak...; gure ordutegi-lektiboa oso dentsoa delako ezin nuen materiala egokitu berarentzat”*.

Bestetik, bigarren galderan lortutako erantzunen beste adibide bat ematen da: *“Ez da erraza, hasieran beldur sentitzen duzu, baina ezagutuz joan ahala, nire buruarekin ziurtasuna eta haiekin harreman ona lortu ditut. Esperientziak merezi du, bai niretzat bai gelakideentzat”*.

Esan bezala, aurrean, gehiegi ez luzatzeko helburuarekin, galdetegian irakasleek emandako bi erantzun bakarrik azaldu dira, baina eranskinetan (ikus 5. eranskina) lortutako erantzun guztiak adierazten dira, interesgarriak izan daitezkeelakoan.

Hortaz, azaldutakoak dira burututako inkestaren bidez lortutako emaitzak. Lan honen hurrengo atalean, beraz, emaitza horiek interpretatzera igarotzen da, ondorio desberdinak azalduz eta etorkizunerako nire proposamena gehituz.

5. Ondorioak

AS azken urteotan ezagunagoa edota entzunagoa bilakatu den arren, Hezkuntza arloan oraindik ez da askotan oso ezaguna izaten, eta hainbat autorek azpimarratu bezala, irakasleen sindromearen inguruko jakintza falta nabaria izaten da (Attwood, 2007).

Lan honetan baieztapen horri buruzko ikerketa burutu da, irakasleek dituzten sindromearen inguruko ezagutzak, horren aurrean sortzen zaizkien sentimenduak eta hartzen dituzten portaerak aztertzeko, izan ere, edozein ikaslerentzako irakaslearen rola

garrantzitsua bada, AS duten haurrentzat are garrantzitsuagoa bilakatzen da (De los Santos, 2010). Beraz, ezinbestekoa da irakasleek behar bezalako formakuntza edukitzea honen inguruan, ume hauei behar eta merezi duten erantzuna eskaini ahal izateko.

Modu honetan, ikerketa lana garatu ostean atera daitekeen ondorio nagusietako bat hainbat irakasleren partetik dagoen sindromeari buruzko **ezagutza** eskasa izango litzateke. Aipatzekoa da inkestan parte hartu duten irakasleen %56.3-a nahiko ados eta %31.3-a guztiz ados egon direla sindromea dagokion kategorian kokatzerakoan, Martos et al. (2006)-en definizioari jarraituz, “Garapeneko Nahasmen Orokorren” kategorian; dena den, zailtasunak sindromearen sintomak eta ume hauek eskolan bizi duten egoerari buruz galdetzean etorri dira, izan ere, hainbat irakasle ezaugarri orokor batzuk nahiko ondo desberdintzeko gai izan dira, (esaterako galdetegiaren 11. itemean AS duten umeek besteen emozioak interpretatzeko eta norberarenak azaleratzeko erraztasunak dituztela adieraztean, irakasle parte-hartzaileen %43.8-a nahiko desados eta beste %43.8-a guztiz desados agertu da; 15. galderan ikasle hauek hizkuntza sozialki modu egokian erabiltzerakoan zailtasunak dituztela baieztatu da, eta hain zuzen irakasleen %50-a nahiko ados eta %25-a guztiz ados dagoela adierazi du etb.), baina beste hainbatek ez ditu ezaugarri asko ondo bereizten edota erdian kokatu egiten da ziur asko ezjakintasuna edo zalantza erakustearren (adibidez galdetegiaren 14. itemean AS duten umeek pertsonetikiko kontaktua ekiditen dutela adierazi da, eta maisu eta maistren %62.5-a nahiko ados agertzen da baieztapen horrekin, okerra den baieztapenarekin hain zuzen; ikasle hauek batzuetan haserrealdi neurrigabeak dituztela baieztatzean, parte-hartzaileen %50-a erdian kokatu da, ziur asko ezjakintasuna adieraziz).

Gainera, irakasleen ezagutza eza sindromearen kausei buruz galdetzean ere oso nabarmena izan da, gurasoen herentzia genetikoak sindromea pairatzeko probabilitatean eragina daukan arren (Baron-Cohen, 2008), inkestan parte hartu duten irakasleen %31.3-ak ziurtasun nahikoz eta %18.8-ak erabateko ziurtasunarekin adierazten du herentzia genetiko honek eraginik ez duela, eta eraginik ez daukan gurasoek haurrari emandako heziketa (Attwood, 2007), irakasleen %62.6-ak gutxi gora-behera Asperger sindromearen kausatzat jotzen du. Horrela, emaitza hauek aztertuta, aipatzekoa da sindromearen kausak zeintzuk izan daitezkeen eta zeintzuk ez nahasteak ondorio kaltegarriak ekar ditzakeela, izan ere, oso garrantzitsua da sindromearen jatorria zein den oso argi edukitzea, haurrari behar duen erantzuna eman ahal izateko (Martos et al., 2006).

Horrela, beraz, Lord (1999)-ek eta Attwood (2007)-ek adierazitako ideia egiaztatzeko aukera egon da orokorrean, hainbat kasutan ikusi ahal izan denaren arabera, irakasle askok ez baitute AS ondo ezagutzen, arlo honetan formakuntza falta nabarmena erakusten dutelarik.

Horrez gain, oso aipagarria da irakasleek eurek formakuntza falta hori onartu egiten dutela kasu askotan. Badakite sindromearen inguruko formakuntza gehiago behar dutela (horixe onartzen du galdetegia erantzun duten irakasleen %81.3-ak), baina hura haien kabuz ez bilatuz gero, informaziorik lortu ez dutela diote. Gainera, hainbat irakaslek bakarrik sentitzen direla onartzen dute, lan zama handia sentitzen dute haientzat bakarrik, eta hortaz %93.75-ak argi dauka AS daukan ume bat gelan edukitzekotan, profesionalei laguntza eskatuko liekeela ume hauekin zelan jokatu jakiteko eta haien laguntza jasotzeko. Hauxe, lanean zehar azpimarratu bezala, oso garrantzitsua eta erabilgarria da, sindromearen espezializatuta dauden profesionalek laguntza eta aholkularitza handia eskaini ahal dietelako irakasleei, azken hauek bakarrik ez sentituz eta bere lana behar bezala garatzeko gidaritza edukiz (Coto, 2013; Martos et al., 2006).

Bestalde, irakasle askok izaten duten formakuntza falta honek kasu askotan **sentimendu** negatiboak eragiten dizkie maisu eta maistrei AS duen ikasleren bat gelan edukitzerako orduan, esaterako urduritasuna eta noraeza. Hortaz, esan daiteke sindromea ondo ez ezagutzeak, “deserosotasuna” ekartzen diela irakasleei, ume hauei behar duten erantzuna emateko gai ez izatearen beldurra eta urduritasuna sorraraziz. Burututako inkestaren kasuan, %12.5-ak adierazi du nahiko urduri sentituko litzatekeela Asperger sindromearen ikasle bat klasean edukitzekotan, guztiz urduri sentituko litzatekeen %43.8-arekin batera, ehuneko oso altuak zalantza barik.

Hortaz, aurreko guztia kontuan hartuz atera daitekeen ondorio orokor oso garrantzitsua eta kontuan hartzekoa irakasleei Asperger sindromearen inguruko formakuntza ematearen beharra eta garrantzia izango litzateke, Sepúlveda, Medrano eta Martín (2010)-ek adierazi bezala ikasleei behar duten erantzuna eman ahal izateko, lehenbiziko gauza irakasleek sindromearen inguruko behar bezalako formakuntza jasotzea baita, sindromea ondo ezagutzeko eta ikasle hauen beharretara egokitze gaitasuna izateko. Beraz, etorkizunerako nire proposamenetako bat izango litzateke urtero Asperger sindromearen adituak direnek ikastetxe desberdinak bisitatzea, edota zentro desberdinetako irakasleak elkarte hauetara jotzea, sindromearen inguruko formakuntza-

saioetan, tailerretan etb. parte hartzeko eta horrela, sindromeari buruz ikasteko, gero informazioa gainerako irakasleen artean elkarbanatuz.

Dena den, kasu askotan irakasleek erakutsi dituzten sindromearen inguruko ezagutzak eskasak izan arren, aipatzekoa da, irakasleek hartzen duten **portaerari** dagokionez, ume hauei erantzun ahalik eta onena emateko prest agertzen direla orokorrean, eta askok (inkestan parte hartu dutenen %37.5-a nahiko ados agertzen da eta %50-a guztiz ados), onartzen dute paziente eta maitasun handiagoarekin arituko liratekeela haiekin; hauxe, oso garrantzitsua eta aberasgarria da, izan ere, lanean zehar dagoeneko aipatu den bezala, irakasleen izaerak eta haurraren jarrerak (pazientzia, maitasuna besteak beste) eragin handia hartzen dute ikasle hauekin jokatzekoan, eta beraz, horrelako ezaugarriak ere oso garrantzitsuak dira ume hauei behar duten erantzuna emateko (Attwood, 1998, Márquez-ek, 2014 aipatua; Jurado & Bernal, 2011). Hortaz, ondoriozta daiteke kasu gehienetan irakasleak gogotsu eta ikasle hauekin lan egiteko prest agertzen direla, euren lanaren garrantzia kontuan hartuz eta hura ahalik eta hoberen aurrera eramaten ahaleginduz, ikasleei behar duten erantzuna eskaintzeko.

Gainera, hainbat irakaslek AS duten umeen arteko desberdintasunak baloratu eta azpimarratu egiten dituzte, haur guzti-guztiak elkarrengandik desberdinak diren bezala, sindrome hau pairatzen duten umeak ere ezberdinak dira, Andaluziako Junta (2006:100)-ren hitzetan “[...] diferente será la casuística de cada uno de ellos, aunque todos compartan un mismo diagnóstico”, eta beraz, irakasleek ume bakoitzera egokitzearen garrantzia azpimarratzen dute (Smith et al., 2005). Hau hainbat irakaslek emandako azalpenetan argi eta garbi ikus daiteke, esaterako: *“Asperger sindromea izateak ez zaitu hori berori duten besteen berdin bihurtzea, eta bakoitza mundu bat garenez, sindromeduna ala ez, aspektu orokor batzuk identifikatzen diren arren, gero norbanakoa bere zehaztasunean aztertu behar da eta era horretan lan egin berarekin, etiketei kasu gehiegirik egin gabe”*. Hortaz, berriro ere irakaslearen rolaren garrantzia azpimarratu egin behar da ikasle hauei behar bezalako erantzun-akademikoa emateko.

Modu honetan, irakasleek askotan AS duten ikasleekin lan egiteko eta hauei behar duten erantzuna emateko izaten dituzten zailtasunak direla eta, interesgarria eta oso erabilgarria iruditzen zait eskolan ikasle hauekin aritzeko estrategia erabilgarri batzuk proposatzea; horrela, irakasleak horiek martxan jarritz, ikasle hauen ikaskuntzan

aurrerapen handiak lortu egingo dira, eskola-bizitzan bizi dituzten zailtasunak modu errazagoan gainditzen lagunduko zaielarik.

Hortaz, eranskinetan (Ikus 6. eranskina), esan bezala, ikasleek hezkuntza arloan bizi dituzten zailtasunak gainditzen laguntzeko teknikak edo estrategiak planteatzen dizkiet maisu eta maistrei, ariketa edota adibide zehatzak emanez (ikus 7-13. eranskinak) eta betiere ikasitako eta autore desberdinek planteatutako proposamen anitzak aintzat hartuz eta baloratuz. Argi dago, hauek ideia eta proposamen batzuk besterik ez direla eta modu sakonagoan lantzea beharrezkoa suertatzen dela, baina hasierako orientabide hauek oinarri edota hasiera moduan hartzea proposatzen da, aurrerago gai hauetan lanean jarraitzeko. Horrela, beraz, espero da proposatu diren estrategia eta teknika horiek erabilgarriak suertatzea AS duten ikasleekin gelan erabiltzeko eta horrela, ikasle hauei behar bezalako erantzuna emateko.

Ikerketa honen interpretazioei amaiera emateko, nabarmendu behar da Gradu Amaierako Lan honen helburu nagusiak bete egin direla, izan ere, AS duten umeen egoera sakonki aztertu egin da eta neurri batean hori ezagutzera eman; beste aldetik, Lehen Hezkuntzako irakasleek sindromeari buruz dituzten ezagutzak ikertu dira, eta horien ahulguneak gainditzen laguntzeko proposamen edota laguntzak eman dira.

Bukatzeko, aipatu beharra dago ikerketa honetan badaudela aintzat hartzeko eta hobekuntzarako alderdiak. Lehenik eta behin, ikerketa garatzeko hartu den irakasleen lagina nahiko txikia izan da, baina ezinezkoa izan denez irakasle gehiagoren parte hartzea lortzea, ikerketa honetan lortu diren emaitzak oinarri moduan hartzea proposatzen da, etorkizunean era honetako ikerketa lan gehiago burutzeko. Bigarrenik, Bizkaiko Lehen Hezkuntzako irakasleen egoera aztertzeaz gain, interesgarria litzateke hurrengo ikerketetarako bestelako lurraldeetan ere ematen den egoera aztertzea, emaitza orokorragoak lortu ahal izateko. Hala ere, espero da ikerketa lan txiki hau hezkuntza arlorako eta irakasleentzako baliagarria izatea, pixkanaka AS duten ikasleen egoera ezagunagoa bilaka dadin eta irakasleek egoera honen aurrean behar bezalako erantzuna emateko behar duten formakuntza jaso dezaten, ikasle hauen eskola-bizitza hobetuz.

6. Erreferentzia bibliografikoak

- Alonso, J.R. (2009). *Autismo y Síndrome de Asperger. Guía para familiares, amigos y profesionales*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Revista Electrónica Educare, Extraordinario*, 39-53.
- Attwood, T. (2007). *Guía del SINDROME DE ASPERGER*. Bartzelona: Paidós.
- Barceló, S. (2015). *Propuesta de programa de intervención psicopedagógica para el desarrollo de las competencias socioemocionales al alumnado con Síndrome de Asperger* (Trabajo fin de Máster). Universidad de Alicante, Alicante.
- Baron-Cohen, S. (2008). *Autismo y Síndrome de Asperger*. Madril: Alianza.
- Belinchón, M., Hernández, J.M. & Sotillo, M. (2009). *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*. Córdoba: Gráficas Flora, S.L.
- Benito, Y. (2009). *Superdotación y Asperger*. Madril: EOS.
- Cererols, R. (2012). *Descubrir el Asperger. Una amplia visión de este trastorno aún poco conocido escrita desde la experiencia personal*. Balentzia: Promolibro.
- Chanca, P. & Trelles, G. (2009). *El síndrome de Asperger*. Asturias: Asociación Asperger Asturias.
- Coto, M. (2013). *Síndrome de Asperger. Guía práctica para la intervención en el ámbito escolar*. San Juan de Aznalfarache: Asociación Sevillana de Síndrome de Asperger.
- De la Iglesia, M. & Olivar, J.S. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1, 1-19.
- De los Santos (2010). Síndrome de Asperger. *Revista Digital Innovación y experièncias educativas*, 36, 1-10.
- Equipo deletrea (2004). *Un acercamiento al síndrome de Asperger: una guía teórica y práctica*. Sevilla: Asociación Asperger España.

- Eusko Jaurlaritza (2002). *Asperger sindromea. Ikasgelan lantzeko estrategia praktikoak. Irakaslearen gida*. Vitoria-Gazteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- García, E. & Jorreto, R. (2005). *Síndrome de Asperger: un enfoque multidisciplinar. Actas de la 1.a jornada científico-sanitaria sobre Síndrome de Asperger*. Sevilla: Asociación Asperger Andalucía.
- González, F. (2006). El estudiante Asperger: una comprensión desde el enfoque de la alteridad. , 611-620. 2015-11-10ean hartuta, hemendik: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20118/2/articulo5.pdf>.
- JUNTA, D. A. (2006). *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica. Vol II. El Síndrome de Asperger, respuesta educativa*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Jurado, P. & Bernal, D. (2011). El alumno afectado con síndrome de Asperger en el aula ordinaria. Estudio de caso. *Revista Educación Inclusiva*, 2, 27-44.
- López, M. C. (2008). Intervención educativa con un alumno con Síndrome de Asperger. *Revista digital "Práctica docente"*, 9, 64-76.
- Lord, R. (1999). Síndrome de Asperger. 2016-01-26an hartuta, hemendik: http://www.jmunozy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/Trastorno_de_Espectro_Autista/S_Aasperger/documentos/sindrome_de_asperger_lord.pdf.
- Márquez, C. (2014). El síndrome de Asperger. 2016-01-24an hartuta, hemendik: <http://lnx.educacionenmalaga.es/orientamalaga/files/2013/02/EL-S%C3%8DNDROME-DE-ASPERGER.pdf> .
- Martín, P. (2006). *El síndrome de Asperger : ¿excentricidad o discapacidad social?*. Madril: Alianza.
- Martos Pérez, J., Ayuda Pascual, R., Freire Prudencio, S., González Navarro, A. & Llorente Comí, M. (2006). *El síndrome de Asperger: otra forma de aprender*. Madril: Conserjería de Educación.
- Morales, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación*. Madril: Universidad Pontificia de Comillas.

- Ojea, M. & Diéguez, N. (2011). Programa de desarrollo de habilidades sociales “PDHS” aplicado a estudiantes con Síndrome de Asperger. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 1, 227-242.
- Ridao Rodrigo, S. & Rodríguez Muñoz, F. J. (2011). Enseñanza/aprendizaje de habilidades socio-comunicativas en el Síndrome de Asperger. *Innovación Educativa*, 21, 305-316. 2015-11-10ean hartuta, hemendik: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/6241/1/pg_307-318_in21_1.pdf.
- Rojas, C. & Diaz-Sibaja M.A. (2013). Entrenamiento en habilidades sociales; más allá de un diagnóstico confirmado de Asperger. *Revista de Casos Clínicos en Salud Mental*, 2, 1-15.
- Sepúlveda, S., Medrano, C. & Martín, P. (2010). Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente. *Bordón*, 62, 131-140.
- Smith, B., Adreon, D. & Gilitz, D. (2008). Estrategias simples que funcionan. Consejos que ayudan para todos los educadores de estudiantes con Síndrome de Asperger, Autismo de Alto Funcionamiento y discapacidades relacionadas. 2016-01-26an hartuta, hemendik: <http://www.autismonavarra.com/wp-content/uploads/2015/04/ESTRATEGIAS-SIMPLES.-Brenda-Smith.pdf>.
- Smith, B., Hagen, K., Holverstott, J., Hubbard, A., Adreon, D. & Trautman, M. (2005). *Un viaje por la vida a través del autismo. Guía del Síndrome de Asperger para los educadores*. Arlington: Organización para la Investigación del Autismo
- Szatmari, P. (2006). *Una mente diferente. Comprender a los niños con autismo y síndrome de Asperger*. Bartzelona: Paidós.