

2

EDUCAUTISME

MODULUA:
**GIZARTEKO GAITASUNAK ETA
ELKARRERAGINAK**

EGILEAK

Rita Jordan: Birminghamgo Unibertsitatea. Erresuma Batua

Stuart Powell: Hertfordshireko Unibertsitatea. Erresuma Batua

AURKEZPENA

Pertsona minusbaliatuen integrazioaren eta martxan jarritako Hezkuntza Erreformaren filosofiak aldaketa garrantzitsuak bultzatu ditu azken urteotan Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman. Horrela, hezkuntza-behar bereziak dituzten eta ohiko ikastetxeetan ikasten duten ikasleen gero eta handiagoa den kopurua eta eskola-elkarteak, irakasleek, familiek, elkaratek eta Administrazioak kalitatezko arreta bat emateko hartutako konpromisoa azpimarra daitezke.

Ildo honetan, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak kontuan hartu du hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleei hezkuntza-erantzun on bat emateko eta irakasleei gizarte-joera berriekin eta aurrerapen eta ezaguera zientifiko berriekin bat datozen hezkuntza-baliabide eta ikasmaterialak eskaintzeko beharra.

Helburu horrekin, Pedagogi Berrikuntzarako Zuzendaritzak partaidetza aktiboa bultzatu du Europako Batasunak sustatutako, helburu gisa hezkuntza-behar bereziak dituzten pertsonen integrazioa duten eta irakaslearen prestakuntza errazten duten programetan. Hauek dira hain zuzen ere minusbaliatuen aukera-berdintasunerako HORIZON Programaren komunitate-ekimenaren oinarri diren helburuak. Ekimen honen barruan, EDUCAUTISME proiektuak garrantzi berezia dauka, autismoa eta garapenaren bestelako nahasteak dituzten ikasleei laguntzen dieten profesionalen trebakuntza eta prestakuntza Sail honek bere gain hartutako konpromisoetariko bat izan baita.

EDUCAUTISME proiektuan parte hartzeak Europako Elkarteko beste herrialde batzuekin esperientziak eduki eta trukatzeko aukera dakar. Horrez gain, autismoa eta garapenaren bestelako nahasteak dituzten pertsonen laguntzan dugun hezkuntza-esperientziaren berri ematea eta autismoa duten pertsonen zuzendutako hezkuntzaren esku-hartzean izan diren ezaguera eta ikerketarik berrienak biltzea ahalbidetzen du. Eta hori guztia, funtsean praktikoa den eta, beraz, hezkuntzako profesionalen lana garatzen deneko egoera berezietara erraz egokitu daitekeen ikuspegi batetik.

Zentzu honetan, Pedagogi Berrikuntzarako Zuzendaritza honen helburuetariko bat autismoa eta garapenaren bestelako nahasteak dituzten ikasleen hezkuntza-arretan inplikaturik dauden Euskal Autonomia Erkidegoko profesionalen esperientziaren ekarpena bideragarri egitea izan da. Ekimen hau burutzeko lan-taldeak prestatu izanari esker, autismoa duten ikasleei laguntzen dieten profesionalen prestakuntzari lotutako EDUCAUTISME Programa osatzen duten Moduluetariko bi gure Erkidegoko profesionalak landu dituzte.

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren eta Pedagogi Berrikuntzarako Zuzendaritza honen asmoa, hemen aurkezten ditugun eta aurrerago eskainiko ditugun materialak hezkuntzan konprometitutako profesionalentzat, familientzat eta elkarateentzat lagungarriak izatea eta hezkuntza-behar bereziak dituzten ikasleei kalitatezko erantzun bat eskaintzeko irakasleen lana erraztea da.

Eduarne Gumuzio Añibarro
Pedagogi Berrikuntzarako Zuzendaria

EDUCAUTISME

ZERGATIK?

EDUCAUTISME izeneko Proiektuaren asmoa, Autismoari lotutako Europako profesionalen prestakuntza-beharrei erantzutea da, prestatzaileen kalitateari nahiz zuzeneko arretarako pertsonalari dagokionez. Norbanakoaren garapenean oinarritutako hezkuntza-ikuspegi global eta indibidualizatu batetik abiatzen da eta bere helburua Autismoa duten pertsonen eta beren familiaren bizi-kalitatea hobetzea eta beren komunitatean ahalik eta partaidetzarik handiena izan dezaten sustatzea da.

NORENTZAT?

EDUCAUTISMEko prestakuntza-moduluak, herrialde desberdinen eta bertako baldintzen arabera aldakorra den talde heterogeneo bati zuzenduta daude: Autismoa duten pertsonentzako Zerbitzuetako arduradunak eta laguntzarako pertsonala, psikologian, pedagogian, gizarte-lanean edo medikuntzan lizentziatuak, eta zuzeneko arretarako profesionalak (irakasleak, hezitzaileak, lantegiko maisu-maistrak eta abar), egunero adin guztietako bezeroekin lan egiten dutenak hain zuzen ere.

Ikuspegi praktikoa duten modulu hauek hasierako prestakuntzarako nahiz etengabeko prestakuntzarako erabil daitezke. Hasiera batean moduluak senideentzat diseinatu ez badaude ere, beren orientazio funtzionalari esker guraso askorentzat baliagarriak izango dira.

NOLA?

Prestakuntza-moduluak hezitzaile, ikertzaile eta gurasoekin osatutako nazioarteko talde batek landu ditu. Gaur egun izaera esperimentalak dute eta erabileraren esperientziatik abiatuta jarraipen-taldeari iristen zaizkion iradokizunen arabera aldatu ahal izango dira.

Moduluek ondoko alderdiak barne hartzen dituzte:

- **A MODULUA:** Autismoarekiko sentsibilizazioa.
- **B1 MODULUA:** Medikuntza-alderdiak.
- **B2 MODULUA:** Hezkuntzaren esku-hartzea.
- **C1 MODULUA:** Lehen haurtzarora (0 urtetik 3ra bitartean)
- **C2 ETA C3 MODULUAK:** Haurtzarora (3 urtetik 6ra eta 6tik 12ra bitartean).
- **C4 ETA C5 MODULUAK:** Nerabezarora eta heldutasun-adina.
- **C6 MODULUA:** Gizarte-inguruneak ekintza eta baliabideen koordinazioaren metodologia.
- **C7 MODULUA:** Ikasmaterialak eta baliabideak Autismoan.

SUSTATZAILEAK

ETA GERO?

Europa-mailako ekintza hau, 1994ko abenduan amaitu zen 1. Horizon Programaren esparruan egin da. Dena den, ikerketan eta praktikan egindako aurrerapenak ez ziren eten 1994. urtearen amaieran.

Horrela, bilakaera hau isladatuko duen moduluen jarraipen bat egitea aurreikusi da. Talde nazionalak beren harremanekin jarraituko dute eta laguntzen jarraitzeko ahaleginak egingo dituzte, Europa-mailako lankidetzaren baten beharra dagoela uste baitute.

Modulu hauen erabiltzaileak, nahi izanez gero, beren herrialdeko arduradunekin edo gainerako koordinatzaileekin harremanetan jarri ahal izango dira.

Gogorazi beharra dago edozein erabiltzailek aldakuntzak edo hobekuntzak proposa ditzakeela, hau da, ezaguera komun baten eraikuntzan parte har dezaketela, etorkizunean autismoa duten pertsonak eta hauen senideek komunitatearen bizitzan are partaidetza handiagoa izan dezaten.

ETA EUROPA-MAILAKO LANKIDETZA?

EDUCAUTISME izeneko Proiektua ekarpen ugari esker gauzatu ahal izan da:

- Autismoa duten pertsonak eta hauen senideak. Hauek hainbat alditan bildu dira talde nazionalekin.
- Zuzeneko arretarako profesionalak. Moduluen behin-behineko bertsioen esperimentazioan parte hartu dute.
- Proiektuaren sustatzaileak eta talde nazionalak. Beren gogoeta eta lanetan, izpiritu europar batekin egindako moduluen lanketan hartu dute parte.
- Proiektuaren alde aritu diren Horizon programaren koordinatzaile nazionalak eta hauen lana erraztu duten Europako Gizarte Fondoko Unitateak.
- Elkartekideetako Agintari, Ministerio eta Administrazio Publikoak. Proiektua garatzeko beharrezkoak ziren subentzioak eman dituzte.

Hortaz, Proiektuak Autismoari buruzko prestakuntza-modulu hauek lantzen eta prest uzten konprometitutako Europako partaideen energia eta baliabideak batu nahi izan ditu.

Belgika (Flandesko Komunitatea)

Théo PEETERS, Opleidingscentrum Autisme VZW, Laar 61, B-2140 BORGERHOUT/ANTWERPEN

Belgika (Walona-Bruselako Komunitatea)

Ghislain MAGEROTTE, Département d'Orthopédagogie, Université de Mons-Hainaut, 18 place de Parc, B-7000 MONS.

Espainia (Euskadiko Komunitate Autonomoa)

Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Pedagogi Berrikuntza Zuzendaritza. Joaquín Fuentes, GAUTENA, Posta-kutxa: 1000, 20080 Donostia.

Frantzia

Michel LAURENT, Directeur des Centres Nationaux de I.A.I.S., 58-60 avenue des Landes, 92150 SURESNES.

Christine PHILIP (CNEFEI) et Bernadette ROGE (Université de Toulouse), Coordinatrices du projet Educautisme.

Grezia

Magda ANTONIADIS, D. Gounari 48, 54622 THESSALONIKI.

Luxenburgo

Armand LEMAL, Institut pour enfants autistiques, rue Antoine Meyer, 33, 2153 LUXENBURGO.

Portugal

Isabel COTTINELLI, Présidente d'APPDA, R. Da Junqueira 218 r/c, 1300 LISBOA.

Erresuma Batua

Rita JORDAN, Lecturer in autism, School & Education, The University of Birmingham, Edgebaston, BIRMINGHAM B 15 2TT.

Stuart POWELL, Educautisme Horizon Projet, School of Humanities and Education, University of Herfordshire, Wall Hall Campus, Aldenham, HERTS WD28AT.

Moduluak frantsesez eta ingelesez jaso nahi dituzten pertsonak CNEFEIekin harremanetan jarri beharko dute: CNEFEI, 58-60, avenue des Landes, F-92150 SURESNES.

Tel.: (33) 1 41 44 31 00

Fax.: (33) 1 45 06 39 93

Euskarazko eta gaztelaniazko moduluak CEIri eskatuta lor daitezke: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Duque de Wellington, 2. 01010 Vitoria-Gasteiz.

Tel.: 945 - 188000

Fax: 945 - 188709

AURKIBIDEA

1. KAPITULUA: SARRERA
 - 1.1 Arazoaren jatorria
 - 1.2 Hezkuntzaren eta hezkuntza-jardueraren baitan dauden arazoak
 - 1.3 Bi kasuren azterketa
 - 1.4 Laburpena
 2. KAPITULUA:
ULERMENAREN ETA GIZARTEKO GAITASUNEN GARAPENA
 - 2.1 Nortasunaren garapena
 - 2.2 Ni-aren kontzeptuaren garapena
 - 2.3 Besteak ulertzea
 - 2.4 “Teoria mentalaren” garapena
 - 2.5 Laburpena
 3. KAPITULUA:
GIZARTEKO GAITASUNAREN ETA GIZARTEAREN ULERMENAREN GARAPENA AUTISTARENGAN
 - 3.1 Sarrera
 - 3.2 Aurkitzen ditugun gizarte-arazo desberdinak
 - 3.3 Hainbat kasuren azterketa
 - 3.4 Laburpena
 4. KAPITULUA:
GIZARTEKO ARAZO BEREZIAK ETA IKUSMOLDE PEDAGOGIKOAK
 - 4.1 Atentzioa bereganatzeko pentsatutako estrategiak
 - 4.2 Ni-a ezagutzea
 - 4.3 Emozioen ezagutza eta berorien adierazpena
 - 4.4 Elkarrizketa begiradaren bitartez
 - 4.5 Nor bere baitan biltzeko jarrera
 - 4.6 Jokaera bitxiak
 - 4.7 Negatibismoa gizarteko elkarreraginezko harremanetan
 - 4.8 Euren parekoekin dituzten erlazioen egituraketa
 - 4.9 Gizarteko jarduera ludiko eta sinbolikoen gabezia
 - 4.10 Kasu baten azterketa
 - 4.11 Laburpena
 5. KAPITULUA: ESKOLATZEAREKIN LOTUTAKO GIZARTE-ARAZOAK
 - 5.1 Hezitzailearen eta ikaslearen arteko “erlazioa”
 - 5.2 Elkarlanaren eta integrazioaren ikaskuntza
 - 5.3 Hezitzailearekiko menpekotasuna
 - 5.4 Kasu baten azterketa
 - 5.5 Laburpena
 6. KAPITULUA: ONDORIOAK
 - 6.1 Gizarte-egoerek ezarritako eskera kognitiboak
 - 6.2 Gizarteko seinaleen igorpena eta hauen interpretazioa
 - 6.3 Garapen sozialaren funtzionamenduzko mekanismoen ikaskuntza
- BIBLIOGRAFIA**

MODULUAREN GAIA:

GIZARTEKO GAITASUNAK ETA ELKARRERAGINAK

GURE XEDEAK:

Oroitza-txosten honek bi helburu nagusi ditu:

- Haur autistengan gizarte-garapenaren ulermena bultzatzea.
- Ezagutza teoriko eta praktikoak sakontzea, haur autistek gizartean duten garapenera zuzendutako estrategia egokiak prestatzen laguntzeko.

GURE HELBURUAK:

Akta irakurri ondoren, gai izan beharko zenukete:

- Moldatu gabeko gizarte-jokaera hauen aurrean metodo egokiak zehazteko.
- Pertsona autisten gizarte-garapena zehazten duten desberdintasun espezifikoak ulertzeko.
- Pertsona batek gizartean duen jokaeran oinarrituz, autismoaren berezko arazoak identifikatzeko.
- Arazo horiek tratatzeko hezkuntza-metodo egokiak iradoki eta aplikatzeko.

1. KAPITULUA

SARRERA

1.1 Arazoaren jatorria

Gizarte-garapenaren nahasteak autismoaren forma klinikoa zehazten duten ezaugarri nagusietariko bat dira. Defiziten triadaren jatorrian (Wing, 1988), Lorna Wing-ek identifikatutako ideia dago: gizartearen baitan dagoen zailtasun batek eragina du pertsonen arteko harremanaren garapenean eta komunikazioan eta pentsamenduak eta jokaerak malgutasun falta dute. Kanner-en (1943) ondoren egindako ikerketa kliniko guztiek garapenaren gizarteko alderdiaren arazoak autismoan lehen mailako garrantzia duela erakutsi dute.

Azaleko ikuspuntutik, pertsona autistak askotan gizartean minusbaliatu gisa deskribatzen dira; baina arazoa sakonduz gero, argi dago pertsona hauek gizartean dituzten garapenzailtasunak euren ikaskuntza eta jokaerara hedatzen direla, maila guztietan. Ez dute soziabilitatearen ikaskuntzan porrot egiten, baina beren gizarte-garapenaren defizitek gizarteko transakzio arruntak oztopatzen dituzte eta transakzio horien baitan garatzen dute haurrek munduaren ulermena. Horretaz gain, gizarte-ikaskuntzari esker, pertsonak zelula sozialetan barneratzen ikasten dute, ama/semi-alaba harremanetik hasi eta familia, eskola, lagun-talde eta komunitateko harremanetan. Gizarteko harreman horiek gizarte-garapena bultzatzeko aukerak eskaintzen dituzte.

1.2 Hezkuntzaren eta hezkuntza-jardueraren baitan dauden arazoak

Metodo desberdinak asma daitezke autonomia (*self-help skills*) nabarmenduko duten gaitasunak erakusteko, zuzentasuna eta hezkuntza erakusteko; haatik, edozein pertsonari gizarteko gaitasunen kontrola erakustea askoz ere zailagoa da.

Hasteko, beharbada arazoaren muina hainbat gauza berez ikasten dela eta erakustea ezinezkoa dela izan daiteke. Dirudienez, ezagutzak eskuratzeko kategoria hau pertzepzioaren mailan (zuzena/ intuiziozkoa) gertatzen den ikaskuntzan oinarritzen da: modu normalean garatzen den kasuetan, gauza hauek guztiak ez dira zuzenean "erakusten". Ama batek aurpegi iluna jartzen badio haurtxo bati, honek berehala sentitzen du eta ez dago azaldu beharrik aurpegi ilun horrek zer esan nahi duen eta ez da beharrezkoa esanahia deskodetzea. Hobson-ek (1939), pertsonen arteko harremanen garapena eta ulermen soziala bultzatzen duen prozesu arrunt hori autistengan zein zentzutan dagoen nahastuta erakutsi du.

Oinarrizko seinaleen esanahia ulertzeko, hala nola, aurpegieren, begiraden eta hitzezkoa ez den keinuketaren esanahia ulertzeko zailtasunak oso handiak dira eta pertsona honek ezingo ditu erreferentzia gisa hartu gero ezagutza sozial zorrotzagoak elaboratu ahal

izateko. Gizarte-jokaerak planteatzen duen arazoa testuinguru batetik beste batera aldatu egiten dela da eta jokaera zehatz baten egokitasuna ez dago testuinguruaren arabera bakarrik, testuinguru horren garapenean ere aldatu egingo baita. Haur bati gurasoak maitasunez besarkatzen erakuts diezaiokegu, keinu hori garrantzitsua izango baita guraso eta seme-alaben arteko harremana ezartzeko. Hala ere, irakaskuntza horren atzean dagoen sentsibilizaziorik gabeko prozesuaren erruz, denbora luze beharko da irakaskuntza honek emaitzaren bat izateko eta, ikasten duenerako, haur izatetik heldu izatera pasako da eta jada jokaera hori ez da horren egokia izango. Irakatsitako gizarteko gaitasunen balioak ez du bakarrik testuinguru zehatz batean funtzionala izan beharko eta horretaz arduratu beharko du ikastetxeak eta, era berean, gaitasun horiek aurrez zehaztutako beste testuinguru batzuetan ere aplikagarriak izatea lortu beharko du. Helduekin lan egiten dutenek gizarteko gaitasun bakoitzari dagokion testuingurua irakasten zaiela egiaztatu beharko dute; behin-betiko ikasita dituzten gaitasunak nahiz oraindik ikasten ari diren gaitasunak izan daitezke.

Izan ere, gizarteko elkarreraginezko harremanak transakzionalak dira eta harremana hasten den unean pertsona bakoitzak duen erreakzioak eragina izango du beste solaskidearengan. Hala, zaila da, ezinezkoa dela ez esatearren, elkarreragin hauen emaitzak iragartzea eta funtzio pedagogikoa izango duten eta isolaturik irakatsiko diren unitateetan zatitzea. Horretan saiaturaz gero, askotan gizartearen ikuspuntutik jokaera traketsak eta lekuz kanpokoak sortzen dira, hasieran lortu nahi zen helburuaren aurka doazenak hain zuzen ere. Azken finean, zaila da gizarte-jokaerak erakustea zer diren ere ulertzen ez denean. Eta badirudi horixe dela autismoa duten pertsonen kasua. Kanpotik ikasi behar dute autistak ez direnek barnean sentitzen dutena (pertzepziozko eta intuiziozko mailan ezagutzen dutena). Beraz, beharbada ezinezkoa izango da gizarteko jokaera egokien oinarrizko kontzientzia eta pertzepziozkoa irakastea, eta hori da hain zuzen ere gizarte-ulermenaren garapena bultzatzen duena; beste bideren bat bilatu beharko da, beraz. Nolabaiteko ulermena lortzen duten autistekin arrakasta duen bidea kopiatzen saia gaitezke, hau da, pertsonaren adierazpen-ahalmenean oinarritutako bide kognitiboa.

Gizarteko gaitasunak unitate txikitan, eta banatuta edo isolaturik irakats daitezkeenetan, zatitzean egon daitekeen arriskua adierazteko, ahalmen handiak zituen gazte autista baten adibidea aipatuko dugu. Zerbitzatzerakoan besteei aurretik zerbitzatzea edukazio onekoa zela erakutsi zioten. Berrogeita hamar pertsona zeuden bilera batean eta kafea kefeontzi bakar batetik zerbitzatzen zen. Gaztea kafeontzira iritsi zenean beste pertsona bat hurbildu zen aldi berean eta lekua utzi zion edukazioz “zure atzetik” esanez. Jokaera hori oso normala da berez, baina gazteak beste norbait hurbiltzen zen bakoitzean gauza bera egiten zuen. Azkena zerbitzatu zen. Adibide honekin adierazi nahi duguna zera da, gizartean erabili ohi den jokaera barneratu zuela, baina oinarrizko ulermena ez, edukazio onekoa izateak ez baitu esan nahi azkena zerbitzatu behar duenik. Ulermen hori falta zitzaienez, aurrez zehaztutako jokaeraren kanpoko forma baino ezin zezakeen barneratu eta bere ingurukoei arraroa egin zitzaien jokaera hori.

Maila intelektualean emaitza onenak dituzten autista helduek eta Asperger motakoek egoera mentalak ulertzen dituzte hein batean, baina askotan irakaskuntza espezifikoa behar izaten dute hori lortzeko. Irakaskuntza honek arrakasta duen ala ez alde batera utzita, haurrekin lan egiten dutenek, gaitasun handiena dutenekin lan egiten dutenek ere bai, jokaera sozial eta moralaren protokoloa esplizituki irakatsi beharko diete eta ez dute

kontzientzia eta empatia naturalaren aukera kontuan izan beharko. Hala ere, beharbada Asperger motako autistentzat agindu zehatzak nahasiak izango dira, batez ere emandako jokaerazko aginduak zertarako balio duen ulertzen ez dutenean, baina errazago onartzen eta barneratzen dituzte guztiei aplikatzen zaizkien agindu “unibertsalak”. Gaitasun txikiagoa dutenek ere arau orokor horiei ondo erantzuteko joera dute (esate baterako, agindu hau ematen bada: “Eseri denok afaltzera”, pertsona bakar bati agindu ordez, nahiz eta bera bakarrik egon zutik). Haatik, aurretik nolabaiteko prestakuntza eskatzen du horrek, autistak “denok” esaten denean bera ere tartean dela uler dezan, beharbada ez baita taldeko partaide sentituko eta nahaste hori izango da beharbada autista guztioi zuzendutako aginduei ez erantzutera bultzatuko duena eta ez agindua ez betetzeko nahia.

Egokiagoa izan daiteke haur autistak anti-sozialak baino ez-sozialak direla esatea, inguruan duten gizarteaz ohartzen ez direla baitirudi. Baina hori ez da oztopo nahasia iruditzen zaien gizartearen aurrean duten erreakzionatzeko modua anti-soziala iruditzeke beste norbaiten ikuspuntutik eta, autistak, hori sentitzean, harremana izateko orduan atzera egiteko arriskua dago. Besteekin gustura egoten erakutsi behar zaie autistei, horrela, besteek ere eurekin gustura egongo baitira. Alderdi horrek lehentasuna izan beharko lukeela uste dugu eta jaten erakustera zuzentzen diren gaitasunen (*self-help skills*) irakaskuntzak baino garrantzi handiagoa duela, autisten bizi-kalitatean emaitza gehiago lortuko baitira epe motzean eta, horri esker, edozein ikaskuntzak eta irakaskuntzak emaitza hobeak izango ditu.

Agian irakaskuntza espezifikoren bat beharko dute (desentsibilizazio-modu bat) besteak toleratu ahal izateko eta, era berean, laguntza bereziren bat, besteen aurrean dituzten erreakzioak kontrolatzeko. Horrek garrantzi berezia izango du ikaskuntza-mailan zailtasun handiak eta sentimen-organoetan arazo larriak dituztenen kasuetan. Kasu horietan, agindu bereziak ez dira komenigarriak ia inoiz, baina gizarteko seinaleen balio esplizitua nabarmen daiteke, astiro eginez, exageratuz eta helduak jaso eta barneratzen dituela egiaztatuz. Zentzu horretan, elkarreraginezko-metodo arinak garatu dira. Metodo horien arabera, haurra izango da gidaria eta bere jokaera behatu beharko dugu eta bere erreakzioak kontuan izan beharko ditugu.

Haur autistek eta Asperger motakoek beren adin berekoak diren eta garapen normala izan duten beste haur batzuekin izan dezaketen harremanaren bidez bakarrik ezin izango dituzte ziurrenik lagunak egiteko gaitasunak barneratu. Hala ere, harreman horrek potentzialtasun ikaragarriak eskaintzen ditu, imitazioz ikasteko aukera ematen baitu eta, era berean, autistak ez diren gainontzekoei toleranteak eta ulerkorrak izateko aukera eskaintzen baitie. Ikasle autistaren integrazioa lortu nahi denean, kontuan izan behar da, gizarteko egituratu gabeko testuinguruekin hasi ordez, errazagoa izan daitekeela eskola-jarduerekin edo ezagutzetara zuzenduta daudenekin hastea, autistak egoera hori ulertzen baitu.

1.3. Bi kasuren azterketa: besteekin harremanetan hastea

1.3.1. Autismo-maila handia duen eta oso aktiboa ez den haurra

“Jazinta, sei urteko neskato autista, bere baitan bilduta bizi zen. Ikaskuntzan zailtasun handiak zituen eta garun-paralisia ere bazuen. Eser zitekeen, bere eskuak erabil zitzakeen, baina oinez ikasten ari zen oraindik. Ezin zen hitzez komunikatu, ez zekien ahoskatzen eta ez zuen keinurik egiten komunikatzeko. Kontaktua saihesten zuen eta norbait kontakturen bat izaten saiatzzen zen bakoitzean angustia sentitzen zuen. Ez zuen bere burua zaintzen eta bere jarduera nagusia eskura zuen guztia ukitzea zen. Musika entzutea ere atsegin zuen”.

Kasu honetan, helburu nagusia gizarteko elkarreraginezko egoeretan gustura sentiaraztea zen, bereziki bere amarekin eta bere hezitzaile nagusiarekin (Klara). Prozesu hori hasteko Klara Jazintarengandik hurbil eseri zen, bazter lasai batean, Jazintaren begiradak ihes egin ezin zezakeen tokian eta orduan, ahopeka, kanta bat kantatzen hasi zen. Jazintak egoera hori onartu ondoren eta Klararen presentziak angustia sortzeari utzi zionean, pixka bat gehiago hurbildu zitzaion. Ondoren, prozesu hori behin eta berriro errepikatu zuen Jazintaren ondoan lurrean esertzea lortu zuen arte (azkenean, Jazinta Klararen oinen artean eseri zen). Horren ondoren, Klarak joko bat egin zuen Jazintarekin: neskatoak egin ohi zuen keinu bat imitatu zuen eta, aldi berean, kantu baten bitartez umearen atentzioa erakartzen zuen; honela zioen kantuak: “Tira eta tira eta tira ari gara. Alfonbraren hariet tiraka ari gara”.

Ohitura bihurtu zenean, Klarak aldaketa batzuk egiten zituen bere jokaeran. Batzuetan beranduago hasten zen kantatzen edo kantuan ari zenean bat-batean gelditu egiten zen. Jazintak aldaketa hori nabaritu zuela adierazten zuen erreakzioa behatzen zuen. Jazintak, Klarak bere jokaera aldatzen zuenean aurpegira begiratzen zion eta, pixkanaka, Klara Jazintaren erreakzioetan eragina izaten hasi zen; Jazintak aurpegira begiratu arte ez zen berriro kantuan hasiko. Horrela Jazintak jokoarekin jarraitzeko gogoia adierazten zuen. Honelako programek arrakasta izan zuten eskolan jokaera elkarreragileak sartzeko eta ondoren jokaera horiek familiara hedatzeko. Jazintak ez zuen jokaera hori beste esparru batzuetara hedatzea eta bere jardueran atentzio-maila berbera eskaintzen ez zioten pertsonekin erabiltzea lortu. Hala ere, ikasitakoari probetxu atera zion eta etxean, ordurarte ezinezkoak izan ziren gizarteko elkarreraginezko egoeretan parte hartzea lortu zuen.

1.3.2. Ikaskuntza-mailan minusbaliotasun larria duen mutikoa

“Dennisek, hamar urteko haur autistak, ikaskuntza-mailan nahaste larriak zituen. Helduek berekin jolasean borroka egitea atsegin zuen eta bortizki biraraztea atsegin zuen bereziki; baina hori zen beste pertsonekin zuen kontaktu bakarra eta, gainera, obsesionaturik zegoen horrekin. Helduei behin eta berriro jolas horretara eramaten zituen eta bera nekatu aurretik jolasa eteten saiatzen baldin baziren, sutan jartzen zen, jo egiten zituen eta txistua botatzen zien. Ez zuen hitz egiteko gaitasunik eta [p] baino ez zuen ahoskatzen; bazirudien zerbait eskatu nahi zuenean ahoskatzen zuela (zalantzarik gabe, “mesedez” esateko bere modua zen). Hala ere, hitzak ulertzeko gai zen, hauek errazak eta zehatzak baldin baziren behintzat. Keinuen bidez baino ez zen komunikatzen eta 25 keinu ikasi zituen arren, eskatzen ziotenean baino ez zituen erabiltzen. Zerbait nahi zuenean berak hartzen zuen edo helduei besotik tira egin edo eskutik heltzen zien zer nahi zuen seinalatzeko. Bakarrik zegoenean, birak eta birak ematen zituen askotan eta beste batzuetan objektuak lerrokatzen zituen.”

Dennisentzat komunikazioan oinarritutako programa bat ezartzea zen egin beharreko lehenengo gauza (irakurri modulu honetako komunikazioari buruzko kapitulua), baina, horretaz gain, jendea horren modu obsesiboan ez tratatzen erakutsi behar zitzaion eta, era berean, bere erreakzioak kontrolatzen, jendea harrিতa ez uzteko. Dennisen hezitzaileak (Ruth) programa bat prestatu zuen eta beronen bidez euren artean zeuden elkarreaginezko harremanetan txandaka erreakzionatzen irakasten hasi zen. Hurrengoan, Ruth hurbildu eta joko berri horretan parte har zezan saiatu zen; makila bat eman zion —“aukeratzeko makila” (“*choice stick*”) deitu zuen— eta honela esan zion: “Orain zuk duzu aukeratzeko makila eta zuk nahi duzuna egingo dugu. Ondoren makila alde batean utzi eta biraka ematera jolastu zuen Dennis nekatu arte. Orduan, berak hartu zuen makila eta honela esan zion: “Orain nik daukat aukeratzeko makila eta nik nahi dudana egin beharko duzu”, eta segituan eskuekin eta oinekin jotzean zetzan jarduera bortitza hasi zuen. Azkar eta gogo handiz egin beharra zuen, Dennisek protesta egiteko aukerarik izan ez zezan. Berak aukeratutako jarduera amaitu zuenean, Ruthek Dennisi eman zion makila eta berriro ere biraka hasi ziren.

Behin eta berriro errepikatu zuten gauza bera, ohitura bihurtu arte, paper aldaketaren prozedura ondo finkatuta egon arte eta Dennis, berea bezalaxe, Ruthen jolasa ere egiteko prest azaldu arte. Orduan Ruthek hareara-erloju bat sartu zuen jokoan eta esan zion jolas bakoitzak ez zuela hiru minutu baino gehiago iraun behar. Makila erabiltzen zuten oraindik txanda nori zegokion adierazteko eta Dennisek, Ruthen txanda zenean, ikus zezakeen elementu bat izateko eta, horrela, bere txanda ondoren izango zela ulertzeko. Dennisek jolas bakoitzaren iraupena kronometratuta zegoela onartu zuenean, Ruth bere jolasa aldatzen hasi zen, batzuetan korrika egiten zuten eta beste batzuetan lurrean eserita gelditzen ziren eta kulunkatu egiten ziren. Batzuetan Dennis haserretu egiten zen une horretan eta joka eta txistuka ere hasi zen inoiz, baina halakoetan Ruthek aukeratzeko makila berak zuela eta minutuak oraindik bukatu ez zirela adierazten zion eta Dennis lasaitu egiten zen azkenean eta egoera hori onartzen zuen.

Programarekin sei aste zeramatzatenean, berrikuntza bat gertatu zen; bere txanda iritsi zenean, Dennisek, bere kabuz, Ruthek beste egun batean egindako jolas bat aukeratu zuen, biren ohiko jolasaren orde. Bere jolasa behin eta berriro aldatu zuenean, Ruthek Dennisen

jolasa aukeratu zuen, birak ematearena hain zuzen ere, eta Dennis atsegin handiz jolastu zen. Hiru hilabete igaro ondoren, Dennisek Ruthekin zituen elkarreraginezko harremanak gero eta malgutasun handiagoz aukeratzea lortu zuen, baita jardueren iraupenean ezarritako mugak onartzea ere. Hala ere, ia denbora berbera behar izan zuen beste pertsona batzuekin zituen harremanetan malgutasun berdina lortzeko. Jokaera horiek familia hedatzeko egindako saiakerak ez ziren horren emankorrak izan, alde batetik gurasoek asteburuetan bakarrik izaten zutelako etxean eta, bestetik, ikuspuntu praktiko nahiz afektibotik programa zorroztasunez jarraitzea zaila egiten zitzaielako. Egia esateko, Dennisi bere txandari zegokiona baino denbora gehiago ematen zioten eta ez zuten berak zuen gogo bizia eta horrelako ekintzek eskatzen duten energia agertzen; bi elementu horiek oinarritzakoak dira, ordea, jolasetan lehen aldiz aldaketak egiten direnean erreakzio txarrak saihesteko. Hala ere, ikaskuntza horren orokortze partziala lortu zen, hots, eskolatik familia pasatzea, eta Dennisek lehenago birak ematera jolasteko zuen joera obsesiboa ere txikiagoa zen gero, edozein testuingurutan.

1.4. Laburpena

- *Autismoaren ezaugarri nagusia pertsonen arteko harremanen garapenean dauden arazoak dira.*
- *Arazo horien adierazpenak autismoaren nahastearen larritasunaren, pertsona horren nortasunaren, garapenean gertatzen diren aldaketen eta eskolan egiten zaion jarraipenaren arabera daude; era berean, ikaskuntza-mailari lotutako zailtasunen arabera ere egongo dira.*
- *Haur autistek “arruntak” diren gizarteko seinaleen aurrean ez dute intuitiboki erantzuten.*
- *Irakaskuntzak gizartean jokatzeko arauak landu beharko ditu neurri batean.*
- *Gizarteko elkarreraginezko harremanen arrakasta bermatzeko, autistak ez diren pertsonak ere prestatu beharko dira eta, horretarako, zer egin beharko duten azaldu beharko zaie.*

2. KAPITULUA

ULERMENAREN ETA GIZARTEKO GAITASUNEN GARAPENA

2.1. Nortasunaren garapena

“Nortasuna” geure buruaren kontzeptua da, baina besteek duten pertzepzioaz baldintzatuta egon ohi da. Zentzu horretan ni-aren kontzeptuaren ordezkoa dela esan dezakegu. Teorikoek nortasunaren izaera aldagaitzaz eztabaidatu dute eta ondorengo galdera planteatu dute: zein neurritan dago nortasuna berezko edo jaiotzetiko ezaugarrien menpe eta zein neurritan bizi garen inguruaren eraginaren menpe? Froga gisa aurkeztutako datuen konparazio-azterlanek bien arteko, hots, jaiotzetiko ezaugarrien eta inguruaren eraginaren arteko erlazioa dagoela adierazten dute. Bestela esateko, pertsonak alde aurretik jokaeremota batzuk izateko prestatuta daude, baina pertsona horiek bizi diren gizarte-inguruneak eragina du jokaera horien gain.

Beraz, nortasunaren ezaugarriak pertsona batek egoera desberdinen aurrean dituen jokaeramodu bereziak direla esan dezakegu. Nortasuna jokaeraren koherentziarekin eta truke baten testuinguruan jokaera hori adierazteko moduarekin erlazionatuta dago. Pertsona autistek jokatzeko modu bereziak garatzen dituzte eta, askotan, jokaera horiek autistak diren pertsona askoren ezaugarri izaten dira. Horrela izan behar du, izan ere autismoaren ezaugarri nagusia jokaera berezi horiek baitira.

Era berean, horren erruz eta haur autisten gizarteko elkarreraginezko harremanak oso mugatuak direlako, harremanik ez dutela ez esatearren, autistaren nortasuna ez da agerikoa. Hala ere, haur autista, beste edozer gauza baino lehen, besteak bezalakoxe pertsona da eta komeni da gogoratzea pertsonak bere ekintzen bitartez erakusten duela bere nortasuna; gainera, kasu bakoitza desberdina izango da autismoaren eraginak nortasunaren arabera desberdinak izango baitira. Aurrerago ikusiko dugunez, pertsona autisten nortasuna problematikoa da, identitatearen zentzuetako bakoitza ez baita behar bezala garatzen: “koherentzia” oinarritzko erreakzio fisiko eta pertzepziozkoen menpe dago eta, normala kontrakoa bada ere, kasu honetan ez da trukearen testuinguru desberdinen arabera aldatzen.

Pertsona baten nortasunaren ezaugarri bat “bereizgarriztat” jotzeko, ezaugarri horren nolabaiteko iraunkortasuna beharrezkoa da. Hala ere, zenbait tasunek iraunkorra dela ematen du, baina hori berez oso desberdinak diren jokaerak etiketa berberaren azpian deskribatzen ditugulako da. Esate baterako, euli bati hegoak kentzen dizkion hiru urteko haur bat deskribatzeko “bihozgabe” adjektiboa erabiltzen baldin badugu eta haur horrek hogeita hamahiru urte dituen bere emaztearekin duen jokaera iraingarria deskribatzeko adjektibo horixe erabiltzen baldin badugu, horrek ez du nahitaez esan nahi pertsona horrek bereizgarri iraunkorra, bihozgabekeria hain zuzen ere, duenik. Gerta daiteke, antzeko jokaera izan arren, jokaera hori bultzatu duten arazoak eta motibazioak desberdinak izatea bi garaietan. Ezagutza sozialak transmititzeko garaian, hots, arazoa

kontzeptualizatzeko nahiz arazoari irteeraren bat emateko garaian, nortasunaren bereizgarri iraunkorren eta jokaera espezifikoen artean bereizketa dagoela aitortu beharko da.

Era berean, haurtzaroko esperientziek helduen izaera zehazten dutela dioen ideia ere zalantzan jarri beharko dugu. Egia da haurtzaroan tratatu txarrak jaso eta abandonatutako haurrei buruz egindako ikerketetan lortutako lekukotasunak nahasgarriak direla. Honekin ez dugu esan nahi haurtzaroko esperientziek eraginik ez dutela, baizik eta eragin hori aurrez zehaz ezin daitekeela; badirudi haurrak, horretarako baliabideak emanez gero, gai direla traumatismo horiek gainditzeko. Ez da inoiz haurtzaroko traumatismo psikologiko baten eta autismoaren arteko erlazioa ezarri. Psikodinamikako ikerketen eta haurtzaroaren eraginaren aldekoek, Freud-ek edo Bowlby-k adibidez, egindako ikerketen ezaugarri nagusia iragarpen egiaztagarriak ez izatea da (bestela esateko, ez dira zientifikoak). Laburtuz, gauza batek eragina duela esatea ez du esan nahi bere jokaera zehazten duela.

Identifikatu ahal izan diren jaiotzetiko bereizgarrietako bakoitza zehaztugabeko jatorria duten ezaugarri batzuei edo erreakzionatzeko modu bati lotuta dagoela dirudi. Ezarri ahal izan den bereizketa bakarra inhibizio behatzailearen (“*watchful inhibition*”) ezaugarriak adierazten dituzten haurren eta esplorazio ausartegia (“*fearless exploration*”) duten haurren artekoa izan da. Haur bakoitzak egitura idiosinkrasiko berezia ezartzen dio bizitakoari, bere izaeraren arabera, eta zaila da, beraz, aurrez iragartzea pertsona bakoitzak duen ingurune bereziaren eraginaren ondorioak zein izango diren. Arauarekiko jaiotzetiko desberdintasun handiak daudenean —badirudi hori dela autismoaren kasua— baino ez dira jaiotzetiko faktoreen eraginak garapen-modu berezi gisa kontuan hartuko.

Pertsonen arteko jokaerak eta espezie baten ezaugarri bereziak diren ezaugarri biologikoak lotzen dituzten erlazioen garrantzia aldatu egiten da kontuan hartzen den pertsonen arteko jokaeraren arabera. Waterhousek (1988) jokaera arautzen duten hiru mekanismo-multzo definitu ditu.

- a) solaskide pribilegiatu batekiko kontaktu fisikoa edo elkarrenganako lotura (“*pair bonding*”): maila fisikoan jokatzeko du, ukimenak edo usaimenak bezalaxe;
- b) aurrez aurre egotea eta imitazioa/identifikazioa: ikusmenaren mailan jokatzeko du;
- c) oroimen abstraktua eta sinboloaren erabilera: denbora eta espazioarekiko banaketa ahalbidetzen du.

Gizakiaren garapen normalean solaskide batekiko elkarrenganako loturaren bi garai ditugu: ama eta seme-alabaren arteko erlazioan eta gizon eta emakumearen artekoan (kasu batzuetan sexu berdineko pertsonen artekoan); badirudi bi horiek biologikoki zehaztuta daudela. Gerta liteke jatorri biologikoa duen nahasteren batek garapenaren etapa erabakigarri hauetan loturaren prozesua aldatzea, eta horixe gerta liteke autismoaren kasuan ere, batez ere ama eta seme-alabaren arteko erlazioan. Araututako gainontzeko jokaerak ahalbidetzen dituzten beste mekanismoak (hau da, imitazioa eta sinboloaren erabilera) ere autismoan hutsune garrantzitsuak direla dirudi.

Autismoan dugun amaren eta seme-alabaren arteko lotura-prozesuaren nahastea beharbada kausa biologiko nahiz psikologikoa duen nahaste baten emaitza izan daiteke. Askotan, lotura neurtzeko, banantzearen ondorioei buruzko azterlanak erabiltzen dira eta lotura horren sendotasuna erreakzio-moten arabera ebaluatzen da: kexua, etsipena eta, azkenik,

aldentzea; azken hori ordura arte “lotuta” (“*bonded*”) egondako haur bat denbora luzez bere ardura izan duen pertsonarengandik banantzen dutenean gertatzen da. Autismoaren ezaugarri bereizgarrietako bat askotan bestearekiko erakusten duen aldentze hori da. Baina autismoaren kasuan ez da banantzearen ondorioz espero den erreakzioa (kontrakoa esaten du zenbait teoriak, hausturaren arrazoia amaren maitasun urria (“*inadequate mothering*”) dela adierazten dute). Aitzitik, haurrak bestearekiko duen lehenengo erreakzioa eta bakarra da. Bestela esateko, ezin da esan bestearekiko lotura-prozesua nahastuta dagoenik; egokiagoa litzateke lotura hori inoiz hasi ez dela esatea. Bide batez, esan beharra dago askotan gazte autistak bere ingurunearen bidez eta atzera begira deskribatzen direla, garapen normala izango balute bezala; interpretazio horiek ez dira oso fidagarriak gazte horien jokaerak zentzua izango balu bezala deskribatzen baitira eta ez da horrela. Era berean, gerta daiteke pertsona autista batzuek hasieran normala izan daitekeen garapena izatea eta beranduago nahastea.

Pertsonaren garapen normala dagoenean, imitazioak esperientziak elkarrekin bizitzeko eta nortasuna osatzen joateko aukera eskaintzen du. Txiki-txikitatik, haurrek elkarren arteko eta ingurunearen imitazioan oinarritzen diren gizarteko jardueretan parte hartzen dute (jaioberriak aurpegierak imitatzen dituela behatu ahal izan da), eta beranduago talde-jokoetan parte hartzeko erabiltzen dute. Sinboloek jokaeraren kanpoko kontrola izatea ahalbidetzen dute eta, era berean, pentsamenduaren barneko kontrola hedatzen dute, oroimenaren eta meta-irudikapenen bitartez. Hezkuntza-prozesuak garrantzi handiagoa ematen dio oraindik sinbolo horien paperari gizarteko elkarreraginezko harremanetan.

2.2. Ni-aren kontzeptuaren garapena

JARDUERA

Osatu ondorengo galdera-sorta:

- a. Inguratu zirkulu baten bidez ezkerretara dauden baieztapenak, zure egoera islatzen dutela uste baldin baduzu.
- b. Hori egin ondoren, baieztapen hauetako bakoitzean, adierazi eskuineko hiru zutabeetatik zeinek islatzen duen zure egoera.

	Naizen bezalakoa izatea atsegin dut	Ez dut nire burua atsegin	Iritzirik gabe
Normalean alaia naiz Langilea naiz Burugogorra naiz Azkarra naiz Berez pazientzia gutxikoa naiz Lodia naiz Erakargarria naiz Ospetsua naiz Zentzuduna naiz Harroa naiz Atsegina naiz			

Oharra: ariketa hau ez da fidagarria eta ez du inolako baliorik; bere helburua “bere buruaz duen kontzeptua” diogunean esan nahi dugunari buruz hausnarketa eginaraztea baino ez da. Koadro hau osatzerakoan, bi gauza egingo dituzu:

- a) Ezkerreko zutabeen “... naiz” moduko adierazpenetan zuri dagokizunak biribiltzen dituzunean zure burua deskribatuko duzu.

Biribiltzen dituzun deskripzio horiek zure buruaren ebaluazio eraginkorra zein neurritan osatzen duten adieraziko duzu.

Hala, bada, “geure buruaren kontzeptuaren” (“*self-concept*”) nozioak bi osagai ditu:

- 1) elementu deskribatzailea; askotan “*geure buruaren irudia*” edo “*autorretratu*” (“*self-picture*” eta “*self-image*”) deitzen da;
- 2) “*Geure buruaren errespetua*” (“*self-esteem*”), “*norberaren balioaren aitortzea*” (“*self-worth*”), “*geure buruaren onespina*” (“*self-acceptance*”) terminoen bidez adierazten dugun ebaluazioa.

Geure buruaren kontzeptua geure buruaz ditugun iritzi guztiek eta geure buruari egiten diogun ebaluazio guztiek osatzen dute. Iritzi horiek (*geure buruaren irudiak*) eta ebaluazio horiek (*geure buruaren errespetua*) nor garen zehazteaz gain, zer garen, zer egiteko gai garen eta zertan bihur gaitezkeen zehazten dute.

- a) *Ni-aren irudia (iritzia)*. Geure buruari buruz dugun iritzi-multzoak —“iritzia” osatzen duena— ez du beti, oso-osorik edo hein batean, objektibitatearekin edo egiarekin bat etorri behar. Geure buruari aplikatu diezaiokegun deskripzio- eta tasun-zerrenda bat da eta norberak bere lehentasunen arabera ordena ditzake. Egia da geure buruaren iritzi batzuk beste batzuk baino oinarrizkoagoak direla gure ongizatearen eta identitatearen zentzuarentzat eta sailkapen horren ordena testuinguruaren, bizitako esperientzien eta abarren arabera alda daiteke.
- b) *Geure buruaren errespetua (ebaluazioa)*. Geure buruak deskribatzeko erabiltzen ditugun terminoak ez dira gehienetan objektiboak izaten, jendeak gutaz dituen iritzi desberdinak bilduko lituzketen zentzuan behinik behin. Deskribatzeko erabiltzen ditugun adjektibo gehienek ebaluazioa dute atzean eta ikuspuntu pertsonalak islatzen dituzte. Adinaren edo altueraren inguruko informazioek ere, itxuraz objektiboak direnek, interpretazio desberdinak dituzte ni-aren kontzeptuaren barnean dituzten esanahi edo ondorioen arabera. Ezaugarri eta tasun gehienek zentzu bakarria izan ohi dute pertsonentzat aurrez zehaztutako gizarte edo azpikultura batean egiten diren ebaluazio orokorren bitartez.

Beraz, ni-aren kontzeptua kontzeptu dinamikoa eta, era berean, ebaluatzailea dela esan daiteke. Garatu egiten da, denboraren eta kontuan hartutako ingurunearen arabera aldatzen da. Feedbackaren edo atzeraelikaduraren arabera etengabe egokitu behar izaten da. Zentzu horretan, ni-aren kontzeptua ez da bakarrik geure buruaren irudia edo ni-aren errespetua, bien arteko nahasketa baizik.

2.2.1 Ni-aren kontzeptuak betetzen dituen funtzioak

Transakzio-ikuspegiaren arabera, ni-aren kontzeptua “garrantzia duten pertsonen” (“*significant others*”) gudan duten eraginei esker garatzen da. Horrek esan nahi duena zera da, geure burua interpretatzeko modua gainontzekoek gurekin jokatzeko duten moduaren arabera egoten dela. Baina geure buruaren kontzeptua osatzen doan heinean, eragin esanguratsua izango du haurrak esperientziak interpretatzeko duen moduan. Geure buruaren kontzeptuak hiru funtzio betetzen ditu: pertsonaren barneko koherentzia mantentzen du, bizitako esperientziak interpretatzeko moduak zehazten ditu eta itxaropena

ematen du. Aurrerago funtzio hauen garrantzia aztertuko dugu autismoaren garapena ulertzeko.

Beren buruaren kontzeptu positiboak osatzeko giro egokia sortzeko, garapen normala duten haurrek hezitzailea edo beren ardura duen pertsona ikusi behar dute; baldintza horrekin, pertsona hori bihozbera dela pentsatuko dute eta ez mehatxagarria eta, era berean, ikaskuntza-egoerak egituratzeko eta hurrei eska dakiekeena baino gehiago ez eskatzeko gai ikusiko dute; azkenik, zintzoa dela irudituko zaie, konfiantza emango die.

Printzipio horiek baliozkoak izan daitezke haur autistekin ere, baina beste arrazoi batzuegatik. Denok behar dugu estimulua ikasteko, baina estimulu horren iturri den pertsonarengan konfiantza izatea ere beharrezkoa da (mehatxuak alde batera utziz, noski). Pertsona bakoitzak erabakiak bere kabuz hartzeko aske izan behar du bere iritzietan eta bere pentsamenduetan sinesteko. Garen bezalakoak izategatik, eta ez izan ditzakegun trebetasun edo gaitasunengatik, gainontzekoek estimatu eta errespetatu egiten gaituztela sentitu behar dugu. Pertsona autistek beharbada estimatua izatearen ideia hori ez dute erabat ulertuko eta agian ez dute beraien buruaren nozioa oso argi izango, baina sentiberak dira eta nola tratatzen dituzten ohartzen dira. Beraz, garrantzitsua izango da euren ardura duten pertsonak beren estimazioa eta errespetua adieraztea, pertsona horrek aldatzeko beharra senti dezan. Bereizketa egin behar dugu jokaerak aldatzeko gogoaren eta behararen artean. Haur autistekin lan egiten duten pertsonak hauek diren bezala onartzen eta estimatzen baldin badituzte, autisten jokaera aldatzeko nahia erakutsi gabe, hezitzailearen eta ikaslearen arteko egoera lasaitu egingo da eta hezitzaileak eta ikasle autistak jokaera aldatzeko modua landuko dute.

Hezitzaileek edo arduradunek ez dituzte ikasleak behartu behar sentimendu batzuk saihestera estimatuak eta onartuak izan daitezen, ikasleek sentimendu horiek “adieraztea” galaraztea beharrezkoa baldin bada ere. Beraien sentimenduak “ulertzen ditugun arren”, ez dutela horrela erantzun behar adierazi beharko diegu, gainontzekoei eragin diezaieketen angustia-sentimenduengatik (kalteak). Horrela jokatu beharko dugu eta ez ditugu sentimendu horiek besterik gabe gaitzetsi behar. Haur batek ikaskuntza-mailan beste zailtasun batzuk baldin baditu, sentitzen duen emozioa beste modu batera adierazten duela egiaztatu beharko da, agertzen dituen adierazpenak debekatu aurretik (heteroagresioa edo automutilazioa adibidez). Kontuan izan beharko dugu hori jokaera horren kontrolak lehentasuna duen kasuetan; halakoetan, emozioaren kontzeptua zer den erakusteko helburu pedagogikoa, aurrekoa bezain garrantzitsua, baztertzeko arriskua dago.

Ikasle guztiei zerbait lortu dutela, nahiz eta gutxi izan, zehaztasunez adieraztea gomendatzen dugu (bereiziki ikaskuntza-mailan zailtasunak dituztenen kasuetan). Normalean, zer ikasi duten edo zer lortu duten esatea behar dute. Hala, bada, atzeraelikadura positiboa beharrezkoa da ikasten dutenean. Hala ere, euren buruaren irudia positiboa izan dadin, egin denaren ebaluazio erreala egin behar da eta beharrezkoa izango da ikasleek akatsak egiteko aukera izatea horregatik zigortuak izan gabe, beste gauza batzuk lortzea eta egin dituzten aurrerapenak eurek ikustea nahi baldin bada. Egiten dituzten akatsak adierazteak ez du ikasleen ikaskuntza oztopatuko duen zigorra ekarri behar, baina arrakasta izateko duten gaitasunean konfiantza izan beharko dute eta ordura arte erabilitako estrategiak ordezkatzeko zein estrategia erabil ditzaketen jakin beharko dute.

Autistek porrotaren aurrean izaten dituzten erreakzioak, gehiegizkoak askotan, euren buruaren irudi positiboa ez dutelako izan ohi dira; irudi positibo hori izanez gero, planteatzen zaizkien arazoak ebazteko gai sentituko lirateke. Erreakzio horiek estrategia alternatiboak daudela ez dakitelako gertatzen dira baita ere. Akatsak gertatzea saihesteko helburua duen irakaskuntzak beharbada arrakasta izango du egoera katastrofiko honen aurrean, baina, era berean, ikaslearen ikaskuntza mugatzen du eta ez du ezer egiten autistek dituzten bi defiziten arazoa konpontzeko: euren buruaren irudiak hutsuneak izatea eta dituzten arazoak konpontzeko dituzten estrategia indibidualez ez ohartzea. Jokaeraren mailako gaitasunak erakusten jarraitzea komeni da, baina funtsezko arazo horien kontra ikaskuntza kognitiboan oinarritutako programa bateratu bat sortuko da (Jordan & Powel, 1990).

2.3. Besteak ulertzea

Gizakiaren gizarteko jokaeraren oinarri biologikoak aztertu ditugu laburki eta hiru alderdi bereiz daitezkeela ikusi dugu. Lehenengoa solaskide pribilegiatu batekiko elkarrenganako loturarekin erlazionatuta dago eta ondoren lotura horren lehenengo formak adierazten dituen jokaera aztertzen hasi gara; azkenik, nortasunaren egituraketa jaiotzetiko izaeraren ezaugarrietan, gizarteko esperientzietan edo haurtzaroko esperientzia afektiboetan oinarri zitezkeela ikusi dugu. Garapen normala izan dugunontzat, ni-aren egituraketa munduan paper bat betetzen dugula eta, era berean, gizartean eragina dugula ohartzearen ondorio da eta, beraz, ni-aren egituraketa besteek gurekiko dituzten erreakzioen emaitza da.

Horrek Waterhauseren analisiaren bigarren alderdira eramaten gaitu, hau da, taldeetara lotzen gaituzten mekanismoetara. Alderdi honek ondorengo puntuak aztertzen ditu: nola ohartzen gara giza arrazaren zati garela, baina, era berean, “familia” desberdinetako partaide garela multzo zabalago horren barnean, nola sartzen gara taldeetan eta nola mantentzen dugu taldearen kohesioa, nola lortzen dugu besteak ulertzea eta nola ikasten dugu kontrolaren, lankidetzaren eta elkarlanaren zentzua. Orain besteak ulertzea nola lortzen dugun eta autismoak alderdi honetan duen inplikazioa eztabaidatu beharko dugu.

2.3.1. Lehenengo pertzepzioak

Garapen normala duten haurtxoek, jaiotzen direnetik estimulu-desberdintasunak sentitzen dituztela dirudi. Gizakiaren ahotsa entzuten dute gainontzeko soinuetatik bereizirik, laugarren egunetik aurrera behintzat, baina beharbada beren amaren sabelean daudenetik eta, era berean, giza aurpegiak (begiek bereziki) irudikatzen dituzten ikus-ereduak ere sentitzen dituzte. Jaioberriaren lehentasunak aurpegiak, inguruan duena eta mugitzen dena dira, begiratzen duenaren arabera behinik behin. Lehentasun horiek haurtxoaren lehenengo “itxaropenak” sortzen dituzte, munduaren funtzionamenduaren lehenengo ideiak, eta “harridura” adierazten du espero duena aldatzen baldin bada (esate baterako, amaren ahotsa bere aurpegitik etorri beharrean beste nonbaitetik zuzentzen baldin bada). Bi hilabete dituenean berari zuzentzen diren ala beste pertsona bati zuzentzen diren ohartzeko gai da. Zazpi edo zortzi hilabete dituenean, haurtxoa helduak adierazitako emozioei erantzuteko gai da.

Helduaren jokaerak sortuko dituen egoerak eta seinaleak izango dira haurrak gizarteko jokaerak bereizteko eta erantzuten ikasteko bideak. Inguruko alderdi horiek ez dituzte haurren ekintzak zehaztuko, baina modu horretan jokatzeko aukera eskainiko diote. Gizarteak eta kulturak zehazten dute haurrak zein seinaleren aurrean erreakzionatuko duen, baina ezagutzak eta seinale horien erabilera jaiotzetikoak dira hein batean. Pertsona autistak bi maila hauetan arazoak izan ditzake; agian seinale horiek kontuan izan behar dituela adieraziko dioten elementu biologikoak faltako zaizkio edo, beharbada, ez du aprobetxatuko gizartean elkarreaginezko harremanak izateko aukera, harreman horiek seinaleetatik sortzen badira ere.

Bere buruaren kontzientzia izateak eta beste pertsonaren kontzientzia hartzeak hiru etapa hauek ditu:

- 1) Hasteko, pertsonen eta gauzen artean bereizi behar da, pertsona desberdinen eta gauza desberdinen artean. Askotan autismoa duten haur txikiek gauzak eta pertsonak begiratzen denbora berbera igarotzen dutela esaten da eta pertsonekin kontaktua saihestu nahi dutela dirudiela. Pertsonak gauzen mailan ikusiko lituzkete eta horrek garapenaren hasierako maila horretan ere arazoren bat dagoela adierazten du.
- 2) Ondoren, ni-ak duen gero eta garrantzi handiagoaz ohartzen gara, hau da, munduan eragina dugula ohartzen gara, eta hori pertsona-izenordainaren (“ni”) erabilerarekin bat dator. Pertsona autistek, beharbada, ez dute kontzientzia hori garatuko.
- 3) Azkenik, besteek ere beren “ni”-a dutela ohartzen gara; ohiko terminologiaren arabera “teoria mentalaren elaborazioa” (“*theory of mind*”) deitzen da etapa hau. Ni-aren kontzeptua lagun hurkoaren kontzeptuarekin batera garatzen da komunikazioaren bidez. “Ni”-a egiten eta sentitzen duen pertsona da eta “nire” kontzeptuak geure buruak objektu bezala ikusteko gaitasuna adierazten du, besteek ikusten gaituzten bezala ikusteko gaitasuna. “Nire” kontzeptuak, beraz, gizartearen eragin sozializatzaileak irudikatzen ditu: arauak, iritziak, kultura, moralak, eta abar.

Dunn-ek (1988) gizarte-mailan garapen normala duten haurrak nola garatzen diren aztertu zuen. Txiki-txikitatik haserretzeko eta eztabaidatzeko interes handia adierazten dutela ohartu zen; bi urte dituztenean besteen angustia-adierazpenak sentitzen dituztela eta batzuetan enfasiaren bidez erreakzionatzen dutela. Hiru urterekin emozioak ezagutzeaz gain, sor ditzaketen egoerez ohartzen direla adierazten dute. Bilakaera hori nahastu egingo da autismoan.

2.3.2. Gizarte-erantzunen garapena

Deskribatu ditugun pertzepzio-mailako lehenengo gaitasunei esker haurrak gizartean erantzuteko moduak garatuko ditu. Gizartean balioa duten ekintza asko, barre edo negar egitea adibidez, jaiotzetik gorra eta itsuak diren haurrek ere badituzte eta, beraz, badirudi berezkoak edo jaiotzetikoak direla. Jaioberriak berehala ikasten du besteez “baliatzen”, ez bakarrik bitarteko gisa, baita “gizarteko bitarteko” gisa ere, komunikatzen hasiko baita. Haur batek besteen ikuspuntutik zeregin bat egiteko duen gaitasunaren adina aldatu egiten da zeregin horren arabera eta zeregin hori garatuko den egoeraren arabera.

Hemezortzi hilabete inguru dituenean, haurrak amak ezarritako gizarte-arauak ezagutzen ditu eta hausterakoan atsegina sentituko du. Hala gertatzen da gaiztakeriaren bat egiten duenean eta amari egiten duen bitartean irribarre egiten dionean edo gaizki egin duena adierazten diotenean edo horrekin haserrearazi nahi duenean. Jokaera horien bidez, hurrek euren ekintzek sortzen dituzten erreakzioak egiaztatu nahi dituztela dirudi. Era berean, jokaera horien ondorioz, amak ekintza horiek eta sortzen dituzten ondorioak komentatzeko modua ikasi nahi dute eta indarrean zegoen gizarte-araua kenaraziko diote. Adin honetan batzuetan haurrak ezkutatu egiten dira debekatuta dauden ekintzak egiteko edo, bestela, engainatzeko gai direla kontuan izanda, amak debekatuta duten zerbait ematea lortzen dute (esate baterako, zikinak daudela esaten dute xaboiarekin jolastu ahal izateko). Gainera, amek arauen hauste hori askotan eztabaidatzen dute eta haurrak sartzen dituzte “eztabaida” horietan, hauek barre eta keinuak baino egiten ez dituzten arren.

Haur autistaren bat maila honetan modu berean jokatzeko gai izateagatik (oso kasu gutxitan gertatzen da hori) ez da pentsatu behar “teoria mentala” (*“theory of mind”*) erabiltzeko gaitasuna izango duenik. Errealitatean, bere jokaera-maila bere ekintzak bultzatzen dituzten jokaerak zein diren bilatzean datza; hala, bada, gizarte-arauen nolabaiteko ulermena garatzen du, oso maila mekanikoan bada ere.

Zalantzarik gabe, garapen normala izan duten bi urteko hurrek badakite noiz mintzen dituzten besteak; batzuetan nahita egiten dute behin baino gehiagotan, anai-arrebekin batez ere, sofriarazteko gogoia baino gehiago jolasa izango den arren. Adin bereko haurrak konturatzen dira besteek noiz sofriarazten duten eta 21 hilabete inguru dituztenean besteek egiten dituzten akatsak adierazten dizkiete helduei eta, horrela, besteekiko erantzukizunaren zentzua garatzen dute. Gerta daiteke adin honetan moralaren mailako terminoak erabiltzea (“gaiztoa” adjektiboa adibidez) besteen jokaera deskribatzeko. Adin honetan gezurrak esatea ere atsegin dute: ekintzaren erantzukizuna ukatzen dute edo beste norbaitek egin duela esaten dute, baina euren benetako asmoa ez da engainatzea. Bi urte dituenean, haurrak bere ekintzak zurrizko aitzakiak adierazten ditu ahoz (bera oraindik haurtxo bat dela esango du adibidez) edo jokaera bereziren bat izango du (nekatuta dagoela adieraziko du edo negar egingo du). Bi/hiru urteko haurrak ere aitzakiak asmatzen ditu eta “ez duela nahita egin” esango du adibidez.

18 hilabete eta bi urte bitartean, garapen normala duen haurrak, gurasoen edo anai-arreben artean dauden eztabaidetan bere haserrea eta angustia adieraziko du eta horrek gizarte-arauak eta hauek hautsiz gero sor daitezkeen ondorioak ulertzeko zentzua gero eta garatuagoa duela adieraziko du. 21 hilabete dituenean haurraren ardura arauak denei berdin aplikatzea izango da: berari eta besteei inpartzialki aplikatzen zaizkien behatuko du eta, beharrezkoa baldin bada, arau bati buruz eztabaida sortuko du horretarako edozein aitzakia erabiliz.

Besteek sentitzen dituzten emozioak ezagutzen ditu eta ekintzen bidez adierazten du hori. Urtea bete ondoren, haurrak beste haur bat kontsolatzeko besarkatu edo laztandu egingo du edo amari deituko dio. Bi urte bete ondoren argiago ikusiko du kontsolatu edo distraitu egin behar duela eta nola egin behar duen hobeto jakingo du: umorea erabiliko du, laztandu egingo du, distraitu egingo du edo helduengana joko du. Gauza bera gertatzen da gauzak elkarren artean banatu behar dituztenean: 18 hilabeteko haurrak badaki bere anaiak edo arrebak berak daukana nahi duela eta eskatu gabe emango dio agian. Bi urte dituenean

badaki besteari berak duena utzi egin behar diola eta jakintza hori erabiliko du, alde batetik, berak gauzak uzten dituenan bere inguruak bere jokaera onar dezan eta, bestetik, besteei ere beren gauzak berekin banatu behar dituztela eskatzeko. Bilakaera hori nahastuta dago hasiera-hasieratik autistengan; edo ez dute inoiz izan, edo gertatu den arren garapenaren oinarritzko mailan geratu da, nahiz eta haurrak beste maila batzuetan, autonomia-gaitasunetan edo eskolako zereginetan adibidez, ondo erantzun dezakeen; autismoaren garapenaren ondorioak aztertuko ditugu kapitulu honetako hirugarren eta laugarren ataletan.

2.3.3. Imitazioa

Imitazioak oso funtzio garrantzitsua du eta besteak ulertzeko dugun gaitasunaren garapenean datza. Identitate pertsonalaren zentzua eta, era berean, besteak ulertzeko duguna, elkarreraginezko harremanen ondorio dira eta harreman horiek jaiotzatik ditugun gaitasunek (edo gaitasun goiztiarrek), imitazioak adibidez, bultzatzen dituzte. 26 aste inguru dituenan, haurra ez dago jada helduaren menpe edozein ekintza hasteko orduan. Beraz, ezin daiteke esan haurrak ekintza bat egiten duela eta gero ekintza hori gizarte-mailan egiten ikasten duela besteengan eragina izan dezan. Horren ordez, egokiagoa litzateke honakoa esatea: haurren ekintzak lehendabizi gizarteak mugatzen dituela eta beranduago ikasiko duela bere kabuz jokatzeko eta nahi duenean gizarte-harremanak ezartzen.

Piaget-entzat (1951) imitazioa etapaka garatuko da eta bertan imitazio puntuala, imitazio diferentia eta ordura arte bere errepertorioan sartzen ez ziren soinu eta ekintza berrien imitazioa ditugu; kontuan izan behar dira baita ere jada bere errepertorioan dauden soinu eta ekintzen bat-bateko imitazio sistematikoa. Kaye-k (1982) etapa horiek sozializazio-prozesuaren etapak direla dio eta, jaioberriak egiten dituen lehenengo “imitazioak”, helduak haurtxoaren jokaera zehazgabe horri zentzu hori ematen diolako direla imitazio (jaioberriak ezin ditu bere ekintzak eta ereduarenak bereizi).

Imitatzeko joera naturalean ere desberdintasun handiak daude pertsonen arabera. Badirudi desberdintasun koalatiboa dagoela jaioberriak egiten duen imitazio automatikoaren eta beranduago egiten denaren eta prozesu kognitibo konplexuagoen ondorio denaren artean. Helduak haurra imitatuz hasiko du prozesua eta badirudi hori dela haurra kopiatzera bultzatzen duena eta, beraz, helduak bere asmoen probetxu ateratzen du eta haurrak ez du berearekin bat datorren helduaren erantzun-eredu bat sortu edo barneratu behar. “Egiazko” imitazioa haurrak zein soinu edo ekintza kopiatu behar duen aukeratu behar duenean bakarrik gertatuko da. Imitazioak fase honetan bakarrik eskatzen du bestearen ulermena maila kognitiboan. Beraz, ekintzekin batera elementu fisiologikoak egon daitezke eta helduaren eta haurren arteko emozioen trukea bermatzen dute eta, era berean, haurrak helduaren aurpegierak hartzen ditu (esate baterako, haurrak poza adierazteko barre egingo du helduaren barrearri erantzuteko).

Beranduagoko imitazioetan ere, ez da bakarrik haurren imitazioa eskatzen. Haurrak helduari asmo argia duela adierazi dio (adibidez, sei hilabete dituenan, pantaila gardenaren atzean dagoen objektua hartzeko asmoa) eta helduak asmo hori lortzeko zein prozesu jarraitu beharko duen erakutsiko dio, eredu gisa, baina lehenago haurrak jaramon egiten diola egiaztatuko du.

Fase honetan parte hartzen duten bi prozesuak honakoak dira:

1) *bereizgarri nagusien imitazioa*

2) *zeregina egiteko egokiak diren bereizgarrien aukeraketa*

Lehenengo prozesuak bigarrena baino askoz ere automatikoagoa izateko arriskua du eta ez du horren ikaskuntza sakona behar. Izan ere, jolas-egoera normalean, helduak imitatzeko ekintzak baino ez dizkio erakutsiko haurtxoari, haurtxoa ekintza horiek imitatzeko gai baldin bada edo helduak haurtxoa ekintza horiek egiten saiatzen dela somatzen badu.

Badirudi imitatzeko borondatearen oinarrian motibazio soziala dagoela, imitatutako ekintzen bidez haurtxoak bere inguruan dituen pertsonekin harremanak mantentzen baititu; pertsona horiekin txandakako rol-jokoetara jolasten da behin eta berriro eta eguneroko jarduerak elkarrekin egiten dituzte. Kayek (1982) jaioberriek lehendabizi besteekin komunikaziozko ekintzak egin behar dituztela dio, honek nola funtzionatzen duen mentalki ulertu aurretik. Imitazioaren prozesua aktiboa eta sortzailea da beti eta ez da kopia perfektua baino, baina salbuespenak daude, autisten kasuan adibidez, hauen imitazioak jatorri parasitarioa duela baitirudi. Jokaera parasitarioa dela esaten dugu pertsonak ikusten duenaren aurkakoa egiten duenean. Adibidez, “*pat-a-cake*” delako kantara jolasteko, haurrak eta helduak eskuak luzatu behar dituzte beste pertsonarantz eta garapen arrunta izan duten haurrek esku-azpiak gorantz begira dituztela luzatuko dituzte besoak helduaren eskuekin elkartzeko. Autisten kasuan, aldiz, euren gana zuzentzen diren eskuen irudia errepikatuko dute eta esku-azpiak behera begira jarriko dituzte. Aurrerago ikusiko dugu alderdi parasitario hori autistek duten eta normala ez den garapenaren ezaugarriarik nagusienetakoa dela; normala ez dela edo a-normala dela diogunean eta termino hori erabiltzen dugunean arautik aldentzen dela esan nahi dugu. Baina gehiago sakondu beharko da alderdi parasitario hori pertsonekin dituzten harreman a-normalengatik den edo horien ondorio den jakiteko.

2.3.4. Gizarte-ulermenaren hastapenak

Bi/hiru urte dituztenean, haurrak besteen sentimenduez eta asmoez ohartzen dira, oinarrizko mailan baldin bada ere, eta lehenago ere bazituzten pertzepziozko gaitasunaren eta ahalmenaren hastapenak izango dira. Ulermen hori ekintzaren mailan betetzen da, hau da, badakite nola erreakzionatu, baina ez dira gai dakitenari edo ulertzen dutenari buruz hausnarketa egiteko (nola egin behar den jakitea jakintzaren aurretik doa). Era berean, gizarteko arauak eta helduak ezarritako jokabide-arauek gero eta gehiago ohartzen dira eta beren ekintzen ondorio sozialak aurreikusteko gai dira. Onespina edo zigorra zerk merezi duen ikasteaz gain (ezin daiteke esan hori berez gizarte-ikaskuntza denik), honelako kontzeptuak barneratuko dituzte: “justizia”, “autoritatea”, “lotura”, “besteekin banatzea”, “adeitasuna” eta “arrietotasuna”. Kontzeptu horiei buruz hitz egiteko gaitasunik ez dute izango eta euren ulermena partziala izango da, baina beren ekintzek nolabaiteko ulermen-maila dutela erakutsiko dute. Gizarteko arauak ikasteaz gain, hauen aplikazioa ere ikasten dute une berean eta aplikazio hori hainbat erlazio-motaren eta faktoreren menpe dagoela ere ohartuko dira, esate baterako adinaren edo une zehatz bateko egoeraren (“nekea” adibidez) menpe. Besteen umorea sentitzen dute eta egoeraz ere ohartzen dira; adibide bat

emate arren, pertsona bat haserre araz dezaketen eta noiz arte jarrai dezaketen konturaturako dira. Euren jokaerak besteengan sortzen dituen erreakzioez ohartuko dira (onespena, laguntza, gaitzespena) eta, besteak ulertzeko duten gaitasuna garatzen den une berean identitate pertsonalaren zentzua ere garatuko dute.

Haurren hiztegiaren erregistroa handitzen denean, errazagoa da besteak ulertzeko duten gaitasuna ebaluatzea; nahikoa da euren hizketaldietan eta erabiltzen dituzten hitz eta esapideetan oinarritzea. Garapen normala duten lau urteko haurrek besteez eta esperientzia eta emozioez hitz egitea atsegin dute. Adin horretan, “teoria mentala” garatu dute eta pertsonak faltsuak diren sinesmenak edo motibazioak izan ditzaketela ohartzen dira. Hiru urte dituztenean, euren jokaerak azaltzeko, interes handiagoa erakutsiko dute maila psikologikoari dagozkion justifikazioengatik (asmoak, sinesmenak, egoera afektiboak) arrazoi fisikoengatik baino eta beste aldaketa bat ere gertatuko da poliki-poliki: hemendik aurrera, arrazoez hitz egiten denean besteak ere kontuan hartuko dira eta ez bakarrik geure burua.

Amaitzeko, txantxak egiteko moduak eta umoreak haurrek besteak eta euren ingurunea ulertzeko gaitasuna garatu dutela adierazten dute. Haur baten pentsatzeko moduaren arabera “dibertigarria” da araua haustea eta beste batekin txantxetan aritzeak beste haurrarentzat ere hauste hori dibertigarria dela adieraziko du. Haurraren hiztegia mugatua baldin bada, edo oraindik hitzik esaten ez baldin badu, zaila izan daiteke barrea zerk eragiten dion zehaztea, baina Dunn-ek (1988) 14 hilabetetik aurrera haurren barrea eragiten dutenak honakoak direla dio: txikikeriek, debekatuta dauden ekintzek, barre kolektiboek, eurek lortzen dituzten arrakastek, lagunarteko jolasek, harrerak, hitzen bidezko jokoez eta txisteek; azken horiek kategoria-nozioa (soziala, erlijioso, eta abar) (“*category jokes*”) ulertzen bada soilik izango dute zentzua. Dibertitu egiten direla suposatzen den pertsonen artean, debekatuta dauden ekintzek 14 hilabete eta bi urte artean ikaragarriko aurrerakuntza izaten dute eta funtsik edo zentzurik gabeko gertaerek, berriz, erantzun bera dute hiru urteko edo bi urteko haurren artean. Bi eta hiru urte artean haurraren txisteak erlazioei buruzkoak izaten hasiko dira eta gai desberdinak agertuko dira: bi sexuak, gaiztoak eta higuingarriak zein diren, egia eta gezurra, besteen akatsak eta eguneroko bizitzan dauden inkongruentziak. Txisteen trukeen bidez haurrek, euren errugabetasunetik, gizartea ulertzeko duten gaitasuna egiaztatu ahal izango dute, eta truke horrek intimitatea indartuko du eta haurrari gizarte-mailako erlazioak sakonkiago ulertzeko gaitasuna garatzen lagunduko dio.

Aitzitik, haur autistek ez dute emozioak azaltzeko maila psikologikoko azalpenei buruzko interesa adieraziko eta zailtasun ugari dute “txantxak” egiteko. Askotan badirudi dibertigarriak diren gauzei buruzko kontzepzio idiosinkrasikoa garatzen dutela eta ez dituzte txiste errazenak ere ulertzen. Muga gutxiago dituzten autista batzuek txisteak kontaktzen dituzte, baina txiste eginak edo zakarrak izaten dira.

2.4. “Teoria mentalaren” (“*theory of mind*”) garapena

“Teoria mentalaren” elaborazioa garapen normalaren oinarritzko ezaugarrietako bat da. Pertsona autistak ez du gaitasun hori edo, izanez gero, mugatua, eta askoren ustez autismoaren baldintzen oinarritzko ezaugarrietako bat da (Frith. 1989). “Teoria mentala”

izatea (herri-psikologia edo sena esan nahi dugu) besteek pentsatu, sinestu eta sentitu egiten dutela eta asmoak eta grinak dituztela ulertzea da eta hori, azken finean, besteek berezkoak dituzten egoera mentalak dituztela esatea da.

“Teoria mentala” izatea, era berean, gertakizunak (egiazta daitezkeen errealitatearen irudikapenak) eta, okerrak izan daitezkeen, pertsonaren arabera alda daitezkeen edo pertsona beraren baitan ere, kontuan hartzen den garaiaren arabera, alda daitezkeen errealitatearen irudikapen subjektiboak daudela ulertzea da. Besteek faltsuak diren sinesmenak izan ditzaketela ulertzen duten unetik, haurrak eurek ere akatsak egin ditzaketela onartzen hasiko dira. Objektiboa eta subjektiboa denaren arteko bereizketa hori gertaeren eta baloreen arteko desberdintasuna ulertzeko eta egia nozio erlatiboa dela onartzeko da. Jakina, ezagutza hori etapa progresiboen bidez lortzen da. “Teoria mental” arruntak pentsamenduen, sinesmenen, proiektuen eta ideien existentzia aztertzeaz gain, beroriei funtzio kausala esleitzen die, giza jokaera aurreikusi eta azaltzen duen heinean. Ekintzak azaldu ahal izateko pertsonari sinesmenak eta nahiak esleitu behar zaizkio, baina, praktikan eta, bereziki, haurrek duten bizimodu konfinatuan, sinesmen horien oinarri diren ezagutzen trukea egongo da eta horrekin batera sinesmenen esleipena baino gehiago nahien edo gogoen esleipena gertatuko da, baina sinesmenen esleipena oinarritzkoa izango da jokaera ulertzeko.

Hala, bada, bi urteko haurrak gai dira besteei nahiak edo gogoak esleitzeko, oraindik sinesmenak esleitzeko gai ez badira ere; “maitatu” aditza bi urte inguru dituenen sartzan da haurraren hiztegiaren eta “pentsatu” eta “jakin” aditzak hiru urte eta erdi arte ez dira agertuko.

Gaitasun intelektual handiagoa duten autistek, automatikoki bada ere, “teoria mentalaren” oinarriak lortzen dituztela egiaztatu da eta, progresiboki saiatuz gero, gaitasun txikiagoa dutenek ere ikaskuntza hori bereganatuko dute. Oso behaviorista den ikaskuntza ere (“*Behavioural teaching*” jokaeran oinarritua), gizartearen aldeko jokaeraren kanpo-adierazpenei buruzkoa, lagungarri izan daiteke gizarteko harremanen konplexutasuna ulertzeko eta oso baliagarria izango da hori eta gu geu bultzatzen gaituzten eta besteak bultzatzen dituzten motibazioei buruzko informazioa eman dezake. Garrantzitsua da soziabilitatea oztopatzen duen edozein eragozpenek beste eragozpen batzuk sortzen dituela gogoratzea, pertsonak gizarteko gaitasun asko bereganatzeko oinarritzkoak diren baldintzak ez baititu izango. Autistek gizartean ondo funtzionatzea lortzen baldin badugu (horretarako erabiliko den metodoa naturala ez den arren), ingurune soziala zer den ulertzeko aukera gehiago eskainiko dizkiegu eta, okerreanean ere, arrakasta izateko aukera gehiagorekin funtzionatzeko gaitasuna emango diegu.

2.5. Laburpena

- *Nortasuna jokaeraren nolabaiteko koherentziarekin lotuta dago, nahiz eta edozein jokaerak testuinguru berezi batekin lotura estua duen hein batean.*

- *Haurtzaroko esperientziek eragina izan dezakete haurraren garapenean, baina ez dira nahikoa aurreragoko jokaeretan izan ditzaketen eraginak zehazteko.*
- *Gerta daiteke arazo biologikoek pertsona baten garapen soziala nahastea bere garapenaren fase garrantzitsuetan.*
- *Ni-aren kontzeptuaren elaborazioa oinarritzkoa da garapen kognitibo orokorrean: pertsona autistek ez dute ni-aren irudi egokia eta ez dira ohartzen dituzten arazoak konpontzeko estrategia indibidualak dituztela.*
- *Gizartean badira seinale espezifikoak eta haurrari modu batean nahiz bestean jokatzeko aukera eskaintzen dioten ingurunearen alderdiak dira; zalantzarik gabe, autistak ez ditu seinale horiek erabiltzeko behar dituen pertzepzioaren mailako gaitasunak.*
- *Balio soziala duten ekintza asko jaiotzetikoak dira eta besteengan erantzun sozialak identifikatzeko gaitasuna da ekintza horiek funtzio komunikatiboak izatea ahalbidetzen duena; oraingoan ere jaiotzetiko ezaugarri hori nahastuta izango du autistak eta horrek ondorioak izango ditu bere jokaeran.*
- *Imitazioa oinarritzkoa da besteak ulertzeko dugun gaitasuna garatzeko.*
- *Autistarengan imitazioak alderdi defizitario bat du eta autista guztiengan egiaztatzen den garapen sozialean konstante bat da hori.*
- *Nola erreakzionatu behar duen jakiteak, jakintza horren kontzientzia izan aurretik, gauza arrunta da garapen normala duen haurrarengan; mintzairak kontzientzia hori hartzea errazten du.*
- *“Teoria mentala” izatea geurea den egoera mental berezia dugula eta besteek ere euren egoera mental propioa dutela ulertzea da.*

3. KAPITULUA

GIZARTEKO GAITASUNAREN ETA GIZARTEAREN ULERMENAREN GARAPENA AUTISTARENGAN

3.1. Sarrera

Pertsonen arteko eta gizarteko arazoek osatzen dute autismoaren ezaugarri bereizgarrietako bat eta ondorengo inplikazioak dituzte:

- a) Ikasgelan autistekin lan egiteak arazoak sortzen ditu eta horrek eskola-programako maila guztiak barneratzeko dituzten aukerak mugatzen ditu.
- b) Zuzenean jokatu beharko da gizarteko ahalmenak eta gizartean bereizkuntzak egiteko gaitasuna erakusteko eta garatzeko. Antza denez, haur autistek gizarteko jokabide-arauak ikasi beharko dituzte egoera horretan egokia zer den ulertu gabe. Kanpotik ikasi behar dute guk, autistak ez garenok, barnean sentitzen duguna (hau da, pertzepzioaren edo intuizioaren bitartez barneratzen duguna). Beraz, pertzepzioaren bidez barneratzen dugun gizarteko egokitasunaren oinarriko kontzientzia hori, gizartean bereizkuntzak egiteko aukera ematen diguna, ez da beharbada edozein ikaskuntzaren bidez burutuko. Haur hauek dituzten arazoen jatorria ulertzen saiatu behar dugu irtenbideak edo soluzioak bilatzen hasi aurretik. Badira jadanik egin daitezkeen gauzak, baina gure buruan argi izan behar dugu gure zereginaren izaera (edo ahal dugun argien behintzat).

Arazo bereziekin eta egiteko moduari buruzko ezagutza garatzeko moduekin hasi baino lehen, autismoan dauden gizarte-zailtasunak aztertu behar ditugu eta pertsona horri erakutsi behar dioguna edo erakutsi ahal dioguna identifikatu eta egin dezakeena eginarazi behar diogu.

3.2. Aurkitzen ditugun gizarte-arazo desberdinak

Nahasgarria izan daiteke haur autistek gizarteko gauzei buruz interesik ez dutela pentsatzea. Haur autista batzuk gizartekoiak dira eta beste batzuk bat ere ez, pertsona bakoitzaren arabera dago hori; batzuek emozio desberdinak adierazten dituzte eta beste batzuek, aldiz, oso gutxi. Gizartean normalak ez diren eta autismoarekin lotzen diren jokaera-multzoa handia da eta ezagunena, hots, pertsona pasiboa, bakartia eta bere baitan bildua, jokaera-multzo horretako adibide bat baino ez da.

Espektro horren erdian kokatzen baldin bagara, haur autista batzuek ez dute edozein parte-hartze sistematikoki errefusitzen eta gizarteko elkarreraginezko harremanak bilatzen ez dituzten arren eta berrietan naturaltasunez parte hartzen ez duten arren, beste batzuek hasitako jardueri erantzutera irits daitezke (maila desberdinak daude hor ere).

Espektroaren beste muturrean, “aktiboak baina arraroak” direla esaten den haurrak daude. Hauek besteengana hurbil daitezke eta elkarreraginezko harremanak sor ditzakete, baina hauek beti autistaren asmoaren ingurukoak izango dira eta ez dira beste pertsonaren beharrei edo interesei egokituko; hala, bada, elkarreraginezko harremanak oso mugatuak izango dira.

3.2.1. Garapenaren bilakaerak

Gai hau konplexuagoa da, jokaera hauek aldaketen menpe baitaude eta ez dute inolako erlaziorik irakaskuntza espezifikoko batek sor ditzakeenekin eta hasieran “bere baitan bilduta eta isolatuta” zegoen haurra “aktiboa baina arraroa” bihurtu daiteke. Horregatik diagnostikoek jokaeraren bilakaera behatu behar dute; beranduagoko garapenak eta ikaskuntzak iraunkorrak diren oinarritzko arazoak ezkuta ditzakete.

Dena dela, garapenak duen bilakaera a-normalak ezaugarri tipiko batzuk ditu autismoaren kasuan; hemen dituzue:

- beste pertsona batekin lotura markatzen duten jokaera zehatzen garapenaren atzerapena (“*attachment behaviours*” ingelesez);
- gurasoen eta gainontzeko helduen artean bereizketa egiteko gaitasunik ez izatea (batzuetan pertsonen eta gauzen artean ere ez dute bereizketarik egiten);
- irregulartasunak hitzezko komunikazioan;
- irregulartasunak hitzezkoa ez den komunikazioan (esate baterako, begirada);
- irregulartasunak kontaktu fisiko bat hasteko eta erreakzionatzeko moduan;

Bost urte igaro ondoren, badirudi irregulartasun nabarmen horiek desagertu egiten direla, baina disfuntzio soziala adierazten duten beste elementu batzuk daude:

- lagun hurkoarekin elkarrekikotasunik eta gizarteko elkarreraginezko harremanik ez egotea;
- lankidetzajokorik ez egotea;
- jarduerarik egin gabe igarotzen duen denbora luzeegia izatea;
- erritoekin lotutako jarduerari denbora gehiegi eskaintzea;
- lagunak egiteko gaitasunik ez izatea;
- sentimenduek eta besteen erreakzioek ezkututzen duten enpatiazko defektua izatea;
- asmoren bat adierazteko gaitasun mugatua izatea;

3.2.2. Gizarte-jokaera eta gaitasun kognitibo orokorrak

Disfuntzio intelektualaren maila eta autismoaren sindromearen zorroztasuna lotuta daude. Zenbat eta handiagoa izan handicap intelektualak, orduan eta nabarmenagoa da jokaera autista. Hala ere, erlaziorik dagoen arren, zentzu batean nahiz bestean kausalitatezko erlaziorik ez dagoela adierazten duten beste testigantza batzuk daude eta honako arrazoiak ematen dituzte:

- a) ikaskuntza-mailan zailtasun handiak dituzten pertsona askok ez dituzte autisten nahasketa-multzoaren ezaugarri diren gizarte-defizitak;
- b) maila intelektualean funtzionamendu normala duten pertsonak gizarteko gaitasun eskasak izan ditzakete.

Beharbada, oinarrizko handicapa berbera izango da autista guztietan, hauen adimen-maila edozein izanik ere, baina gaitasun intelektual handiagoa duten pertsonak gizarteko jokoaren mekanismoak ikastean datzan gaitasun kognitiboa garatzen dute eta, horrela, beren handicap edo gabezia nolabait orekatzen dute. Baieztapen hori bat dator ditugun lekukotasunekin eta, hauen arabera, haur autistek trukea eskatzen duten erlazioak ikasten dituzte edo, gutxienez, itxura hori ematen duten erabilera-praktikak ikasten dituzte; bereganatzen dituzten erabilera-praktikak mekanikoki ikas daitezkeenak eta jeneralizazio erraz eta naturalak sortzen ez dituztenak direla pentsatu ohi da. Baina adimena besteek baino garatuagoa duten eta truke-harremanak ezartzen ikasten duten autistek, garapen normala izan duten haurrek erabiltzen dituzten metodoen desberdinak erabiltzen dituzte; horiengan ez bezala, autistengan ez dira gizakiaren bilakaera normalaren ondorio, aitzitik, praktika mekanikoen emaitza baino ez dira.

3.2.3. Gizartearen ezagutza

Komunikatzeko dituzten zailtasunetan ikus daitezke haur autistek gizartean dituzten arazoak; zailtasun horiek modu desberdinetan adierazten dira. Era berean, besteek pentsatzen, sentitzen edo sinesten dutena ulertzeko duten zailtasun handian ere ikus daiteke; hau da, lehenago “teoria mental” deitu duguna garatzeko duten zailtasunean. Zailtasun hori euren pentsamendu eta sentimenduei buruz hausnarketa egiteko ezintasunarekin lotuta egon daiteke, bi mailatan. Besteen ahalmen mentalen pertzepzio urriak beste maila bateko gabezia bultzatzen du: ez dute euren identitatearen zentzua garatzea lortzen. Badakigu norberaren pentsamenduaren analogiaz besteen pentsamendua interpretatzeko gaitasuna gure pentsamenduz dugun kontzientziaren menpe dagoela eta, horregatik, pertsonaren garapenarekin batera zailtasun-multzo zabala dago.

Ezagutzaren mailako zailtasuna da, baina autistek besteekin harremanak izateko moduarekin lotuta dago eta, era berean —eta hau garrantzitsuagoa da— harreman horiek izatera bultzatzen dituen motibazioarekin. Adibide bat emate arren, pertsona bat gauza bat ez dakiela aitortzeko gai ez baldin bada, orduan ez du “informatzeko” motibaziorik izango. Hala ere, gizarteko elkarreraginezko harreman ugari gure inguruan duguna ulertzeko dugun beharraren ondorio da. Garapen arrunta izan duten haurrak kontraesanei zentzua bilatzen eta bidean aurkitzen dituzten fenomenoak ulertzen saiatzen dira, baina haur autistak ez du behar hori sentitzen.

3.2.4. Motibazioa

Arazo sozial eta kognitiboak haur autistaren motibazio falta dakar eta, batzuetan, helduak motibazio falta hori “alferkeria” edo “trakestasuna” dela pentsatzen du. Askotan haur autistek ikasteko motibazio nahikorik ez dutela esan daiteke. Izan ere, neurri handi batean arazoa soziala da eta haur autistek duten hutsunerik handiena “besteei zuzendutako” edo balio soziala duten zereginak egiteko duten motibazio falta da. Gerta daiteke haur autistak

berezko asmoak izatea, baina gizarteko testuinguru normaletik at egon ohi dira. Euren begien aurrean mundurik ez dagoela irudituko zaigu beharbada edo mundu hori behar berekoien gaitasun mugatua asetzeko baino ez dela. Beste alderdi garrantzitsu bat honakoa da: askotan badirudi besteei zer gertatzen zaien axola ez zaiela eta, beraiekin lan egiten duen pertsonak ezingo du bere gogo biziaren adierazpena erabili haur autistak motibatuzeko, hauek ez baitute adierazpen hori ulertuko eta ez baitira gogo horrek duen esanahi sozialaz ohartuko.

Haur autistek emozioen bitartez transmititutako mezuak jasotzen dituztela esan daiteke, baina garapen normala izan duten pertsonekin konparatuz gero, ingurune sozial desberdinean eta uniformetasun desberdinarekin egiten dutela ematen du. Hala ere, ikaskuntza egoteko, terminoaren zentzu arruntean behintzat, autistei motibatuak egoten erakutsi beharko diegu.

3.3. Hainbat kasuren azterketa

3.3.1. Talde batean sartzea

“Demetriok, zortzi urteko haur autistak, ikaskuntzaren esparruan erdi-mailako zailtasuna zuen. Bazekien hitz egiten, baina bere hitzak batzuetan maila ekolalikoan zeuden; hala ere, helduekin elkarrizketa bat izateko gai zen, hauek lehenengo hitza esaten baldin bazuten; hau da, helduek galdera egokiak egiten zizkiotenean edo bere obsesioa zen kotxeen gaiak gehiegi luzatzen zenean mozten zutenean. Demetriok ez zituen harremanak hasten eta, harremanen bat hastea nahi baldin bazuten, hori egiteko eskatu behar zioten eta nola egin behar zuen esan behar zioten. Egun erdia haur autisten hezkuntzan espezializatutako zentro batean igarotzen zuen. Beste erdia, ikaskuntzan erdi-mailako zailtasunak zituzten haurrentzako zentro batean igarotzen zuen eta autismoaren alorrean espezializatuta ez zegoen monitore baten laguntza zuen.

Demetrio ondo konpontzen zen bigarren zentroan, baina jolasteko unea iristen zenean bakarrik sentitzen zen, beste haurrek Demetrio haserrearazteko ohitura baitzuten monitoreak edo hezitzaileak egoera mozten ez baldin bazuten. Demetrioren kasua aztertu zuten azkeneko bileran hurrengo urterako lehentasuna bere antzeko egoera zutenekin erlazionatzea zela erabaki zen, hori egiten ez bazen “integratutako” inguruak ez baitzion ekarpen handirik egingo. Demetrioren eskola-gaitasunak zentro espezializatuan hobeto zainduta zeudela pentsatzen zuten, bide honek bere ingurua egitura baitzezakeen, bere estresa murrizteko eta ikasi behar zituen gauzetan gehiago kontzentratzeko. Zentro espezializatuan, era berean, beste baliabide batzuk ere bazituen, ordenadorea adibidez, eta programak hezkuntzaren alderdi pertsonalari eta sozialari garrantzi handiagoa ematen zion, eta horrek bere beharrak hobeto erantzuten zituen. Hala ere, taldean hartu beharreko jokaerak erakustea zeregin zaila da, are gehiago ikaskide guztiek Demetrioren arazo berberak zituzten inguruan, eta ikaskuntzan erdi-mailako zailtasunak zituztenei zuzendutako eskolako alderdirik funtsezkoena jokaera horiek ikasteko aukera eskaintzen zuela zen. Baina hori

ere ez zen nahikoa eta beharrezkoa zen taldean jokatzeko modua garatzeko programa aurrera ateratzea.”

Hasteko, egituratu gabeko inguruetan, jolasorduan adibidez, talde-jardueretan nahastu ahal izateko Demetriok menperatu beharko zituen ezagutzak identifikatu behar zituen programak. Ondorengo alderdiak egiaztatu behar ziren:

- a) taldekideek egiten edo esaten dutena behatzen jakitea*
- b) besteek egiten dituzten gauzak kopiazen jakitea*
- c) taldean sartzeko beharrezkoa den jokaera bereganatzen jakitea*
- d) taldearen jardura jarraitzen jakitea eta taldearen ikuspegi berbera erabiliz parte hartzea*
- e) taldean bere ideiak sartzeko modu egokiak bilatzen jakitea*
- f) taldetik banantzeko modua bilatzen jakitea*

PROGRAMA:

a) taldekideek egiten edo esaten dutena behatzen jakitea

Monitoreak harremanen bat ezarri ohi zuen Demetriorekin jolasorduan biek bakarrik zeudenean. Hasieran, geldialdiren bat egiten zenean izan zuen erantzuna ona izan zen, baina lan-programa aldatu zen monitoreak atsedean harremanak eta Demetrio eskolan zegoen bitartean banandu egin ziren, eskolan bakarrik egoteko arazorik ez baitzuen. Jolasorduetan Demetriori beste haurrek egiten zutena adierazten zion. Beste haurrek ez zuten atsegin beraiek egiten zutena begiratzen egotea eta zentro espezializatuko hezitzaileak hauekin hitz egin zuen Demetriok talde-jardueretan parte hartzeko zituen zailtasunak azaltzeko eta begiratzen zirenean parte hartzen zutenean zer egin behar zuen ikasteko zela adierazteko. Oraindik batzuek ez zuten euren jarrera aldatu, baina taldekideak atseginagoak ziren orain Demetriorekin eta ahaztu egin zitzaizkien hau begira egoten zitzaizkiela. Monitoreak (psikologoaren zuzendaritzapean) Demetriori jokaeren zerrenda bat egiten lagundu zion eta, hori egin ondoren, taldeak zerrendako jokaeraren bat hartzen zutenean adierazteko eskatu zion. Horrek monitoreak egindako galderetan gutxiago oinarritzea eta autonomia handiagoz jokatzeko aukera eskaini zion.

b) besteek egiten dituzten gauzak kopiazen jakitea

Hainbat jokaera komun identifikatu zen eta jokaera bakoitzarentzat Demetriok, ikasgai partikular moduan, ikaskuntza zehatza jaso zuen. Ezagutza horiek ondorengoak izan ziren:

Bote eginez baloia besteei pasatzea, baloia jasotzea, beste batzuekin batera bizikletan ibiltzea, besteekin borrokan ondo pasatzea eta minik egin gabe bultzatzea, giltza bat egiten ziotenean edo bultzatzen zutenean ez haserretzea edo muturtzea, hitz-jokoak egitea eta besteek egiten zituzten txistekin barre egitea. Ezagutza horietako batzuk besteak baino azkarrago bereganatu zituzten; Demetriok azkar ikasi zuen besteekin batera bizikletan ibiltzen, nahiz eta batzuetan besteak non zeuden begiratzea ahazten zitzaion. Ostiko bat emanez baloia besteei pasatzea ere ikasi zuen, baina batzuetan ez zuen kontuan hartzen besteak baloia hartzeko prest zeuden ala ez eta oso zaila egiten zitzaion baloiaren nondik-norakoa kontrolatzea eta berari pasatzen ziotenean prest egotea. Taldeko lagunek baloia pasa behar ziotenean bere izena esanez konpondu zuten arazo hori, baina hori ez zen posible izango benetako futbol-partidu batean. Harrapaketan jolasten ere ikasi zuen, baina asko aztoratzen zen eta batzuetan jolasa amaitzen zenean jolasten jarraitzea nahi izaten zuen. Talde-borroketan parte hartzen ez zuen inoiz ikasi, baina ez haserretzen ikasi zuen eta horretarako ozenki esaten zuen: “Demetrio hau lagunen arteko borroka baino ez da”, monitorearekin ikasitakoa jarraituz. Txistek ere arazoa ziren. Txistek ikasten zituzten eta buruz esaten zituzten, baina ez zituzten ulertzen eta ez zekien noiz egin behar zuen barre; besteek egiten zutena egiten bazuten ere, bere barrea faltsua zen beti eta horrek bere integrazioa oztokatzen zuen.

c) taldean sartzeko beharrezkoa den jokaera bat bereganatzen jakitea

Demetriok taldean sartzeko beharrezkoak ziren jokaera batzuk bereganatu zituzten, jokaera berezi bat erakutsi zioten taldeko jarduera bakoitzean sartzeko kode gisa erabil zezan. Jarduerak besteek egiten zutena egitean, besteekin batera ahal izanez gero, oinarritzen ziren eta gero taldean sartzeko unea noiz zen konturatu beharko zuten. Esate baterako, besteak futbolera jolasten ari baldin baziren, beraien ondoan korrika egiten, baloia gertu egon arte zain egoten eta ostiko baten bidez besteei pasatzen erakusten zioten. Taldeak ez bazuen ezer berezirik egiten eta hitz egiten baldin bazeuden, Demetriori gertu egoten eta gaia ezaguna baldin bazen, hitz egiteko unea noiz zen ohartzen erakutsi zioten. Baina gaia oso zehatza zenean eta Demetriok uler zezakeenean baino ez zuten arrakasta sistema horrek eta, orduan ere, besteek ez zituzten ondo hartzen Demetrioren parte-hartzeak eta barrea eragiten zien. Baina horrek ez zuten Demetrio haserreazten eta taldean parte hartzeko aukera eskaintzen zion, besteei barrea eragiteko eta taldean pailazoarena egiteko bazen ere.

d) taldearen jarduera jarraitzen jakitea eta taldearen ikuspegi berbera erabiliz parte hartzea

Oso zaila izan zen hori irakastea. Zuzenean parte hartu behar zuten jardueretan ondo funtzionatzen zuten, harrapaketan adibidez, edo aplikatu zitezkeen arau zehatzak zituzten jardueretan ere bai, baina egituratu gabeko jolasak edo hizketaldiak jarraitzea zaila gertatzen zitzaion Demetriori eta, gehienetan, jolasa jarraitzeko edo elkarriketetan parte hartzeko taldekideen laguntzaren edo galderen bidez izan behar zuten.

e) taldean bere ideiak sartzeko modu egokiak bilatzen jakitea

Alderdi hau ere taldeko gainontzeko kideak eskaintzeko prest zeuden laguntzaren menpe zegoen. Esate baterako, harrapaketan jolastea proposatzeko, besteek baloian jolasten bukatu arte itxaron behar zuela erakutsi zioten. Hori errespetatzen zuten, baina bere ustez jolasa bukatzea eten txiki bat egitea izan zitekeen, baloia jokoz kanpo zegoenean edo jokalariren batek min hartzen zuenean adibidez; eta une horretan beste jolas bat proposatzen baldin bazuen, bere proposamena gaizki hartzen zuten besteek. Normalean besteek “Orain ez Demetrio, bukatzen dugunean esango dizugu” edo antzeko zerbait esaten zioten eta hori gutxienez onartzen zuten eta taldekoek ere Demetriok proposamen horiek egitea onartzen zuten. Hain erraz onartzen ez zutena, hitz egiten ari zirenean beti bere gaiak, kotxez hain zuten ere, hitz egin nahi izatea zen, eta gaia aldatzeko modu egokiak (honakoa esanez adibidez: “Hori interesgarria da eta zera gogorarazten dit...”) erakutsi baldin bazizkioten ere, beti zortzi urteko haur batek izan ohi duen naturaltasuna falta zitzaiola nabari zen eta normalean taldeko besteek ez zuten bere proposamena onartzen.

f) taldetik banantzeko modua bilatzen jakitea

Hasierako proiektua “bazihoala” adieraziko zuten jokaerak erakustea zen, baina azkenean funtzio desberdinetarako egokia izango zen adierazpen erabilgarriagoa

erakutsi zioten. Jarduera amaitu nahi zuenean “banoa” esaten erakutsi zioten. Edozein unetan esaten zuen, batzuetan bat-batean, baina ezer esan gabe alde egitea baino hobea zen eta taldeak ere modu hori onartzen zuen.

Laburtzeko, bederatzi hilabetetan Demetriok taldean gehiago onartzea lortu zuen eta harrezkeroztik jolasorduetan beste batzuekin egoten zen, bakarrik egon beharrean. Bere jokaera ez zen egokiena egoera guztietan, baina besteek errazago onartzen zuten eta jada ez zioten isekarik edo gaiztakeriarik egiten.

3.3.2. Taldean lan egitea

“Alan bederatzi urteko haur autista zen, baina ikaskuntza-mailan ez zuen bestelako eragozpenik. Zortzi urte zituenean ohartu ziren autista zela; ordura arte bere jokaerak zituen arazoak azaltzeko ezegonkortasun afektiboa zuela esaten zuten. Azkenean autista zela ohartu ziren, gero eta isolatuagoa bizi baitzen eskolan nahiz etxean, eta taldean lan egiteko gaitasunik ez baitzuen. Alanek betiko eskolara joaten jarraitu zuen, baina handik aurrera hezitzaile berezi batek laguntzen zion astean behin eta eskolan ere egunean bi orduz monitore batek laguntzen zion. Hezitzaile espezializatuak Alanen beharrak aztertuko zituen, monitorearekin eta irakaslearekin batera programa bat egingo zuen eta programaren garapena zaindu beharko zuen”.

Alan eguneko une desberdinetan behatu ondoren eta eskolarako zituen gaitasunak ebaluatu ondoren, bere irudimena erabili behar ez zuen eta besteekin batera lan egin beharra ez zuen ikasgaietan ondo konpontzen zela ikusi zen. Hala ere, ikastetxe arruntetan taldekako ikaskuntza-metodoek lehentasuna dute eta Alanek ikasteko modu hori barneratzen ez zuen bitartean ez zion ingurune integratuan bere esperientziari probetxu aterako. Beraz, hori izan zen monitorearen helburu nagusia. Horretarako prestatu zuten programak ondorengo etapak zituen:

- a) Alanek bere lana besteengandik hurbilago egitea horregatik kontzentrazioa galdu gabe eta estutu gabe
- b) eguneroko lan baten bitartez besteekin lan egiten erakustea
- c) familiar egiten zuen lanen baten bidez parte hartzen erakustea
- d) zeregin berriren bat hasterakoan besteekin batera lan egiteko baliabideak ematea
- e) zeregin berriren bat hasterakoan zeregin horretan parte hartzeko baliabideak ematea

a) Alanek bere lana besteengandik hurbilago egitea horregatik kontzentrazioa galdu gabe eta estutu gabe:

Poliki-poliki hasi ziren. Hala, hasteko, astean egun batzuetan haur lasai bat —bakarra— eraman zuten Alanen mahaira bertan lan egitera bera gustuko lan batean kontzentratuta zegoen bitartean. Gero, banan-banan beste bost eraman zituzten Alanen ondoan lan egin zezaten. Alanentzat errazak eta atseginak ziren lanetan

egoera finkatu ondoren, taldean beste jarduera batzuk egiten hasi ziren. Handik sei hilabetera Alanek besteekin batera nahiko lasai lan egitea lortu zuen (batzuetan ez zen gustura egoten, besteek zarata handia egiten baldin bazuten edo berak atsegin ez zuen zerbait egiten baldin bazuten, baina hori haur guztiekin gertatzen da); hala ere, oraindik bakarrik lan egiten jarraitzen zuen, baina orain taldearen barruan.

b) eguneroko lan baten bitartez besteekin lan egiten irakastea

Orduan besteekin batera lan egiten erakutsi zioten Alani: emandako materiala besteekin batera erabiltzen, txandaka jokatzeko eta beste haurren eskaerak erantzuten. Lehenengo Alanek atsegin zituen eta estutzen ez zuten zereginekin hasi ziren, matematikekin adibidez. Hasieran, esate baterako, beste haur batekin batera zerbait neurtzeko eta plano bat egiteko eskatu zioten. Horretarako, bietako batek zentimetroaren mutur bat eutsi behar zuen eta besteak tira egin behar zuen nahi zuen neurria lortu arte eta emaitza paperean idatzi behar zuen. Haurrek bakoitzak zer egingo zuen erabaki behar zuten aurretik eta, hori erabaki ondoren, biek erabiliko zuten behaketaren emaitza bakoitzak bere planoan egiteko. Prozesuaren etapa berri bakoitzean Alani zer egin behar zuen erakutsi behar zioten eta gidatu egin behar zuten. Monitoreak jarduerarekin hasten zirenean honela galdetzen zion: “Zer egin behar duzu lehenengo?” eta zentimetroa nork eutsiko zuen eta neurria nork hartuko zuen erabakitzeko, beste galdera hau egiten zion: nola erabakiko duzu nork eutsiko duen zentimetroa eta nork neurtuko duen? Alan, galdetu James-i zentimetroa eustea edo neurtzea nahiago duen, eta abar.

Alani besteekin lan egiteko metodo desberdinak irakatsi ondoren eta antzeko beste lan batean baina solaskide desberdinekin erabiltzeko gai izan zenean (neurtzeko objektua aldatu egiten zen), bakoitzaren zeregina aldatu egiten zen. Alan kide eta zeregin desberdinekin lan egiteko gai izan zenean, gero eta pertsona gehiagoz osatutako taldeak erabiltzen hasi ziren eta lehendik ezagutzen zituen zereginak erabiltzen zituzten beste pertsona batekin lan egiten ikasteko. Esate baterako, gizarte-joko bat irakatsi zioten eta hasieran pertsona bakar batekin jolasten zuen eta gero beste hiru pertsonekin jolasten irakatsi zioten. Poliki-poliki, hamar zeregin desberdinetan parte hartzen irakatsi zioten eta ia urte bete behar izan zuten hori lortzeko.

c) familian egiten zuen lanen baten bidez parte hartzen irakastea.

Alanek eguneroko zereginetan parte hartzen bazekiela erakutsi zuenean, elkarlana eskatzen zuen zeregin bat sartu zuten. Oraingoan ere haur bakar batekin eta zeregin ezagunekin hasi ziren. Hala, bada, neurketan oinarritutako jarduerarekin jarraitzeko, Alanek eta beste haurrak, bukatzeko, plano bat egin behar zuten elkarrekin eta ados jarri behar zuten zein dimentsio egiaztatu behar ziren eta planoan egiteko zein metodo erabili behar zen erabakitzeko orduan; era berean, zereginak banatu behar zituzten, planoan bietako zeinek marraztuko zuen jakiteko. Gero, antzeko zereginak eta ikasle gehiagorekin egin beharrekoak erabili zituzten, guztion artean hormirudi bat margotzea esate baterako.

Ikaskuntzaren etapa hau ez zen erabat osatu, nahiz eta gaur egun oraindik ere zentzu horretan aurrerapenak egiten dituzten. Alanek besteekin batera lan egiteko nolabaiteko kode bat jarraitzen ikasi zuen, baina elkarlana helburu berberak lortzeko egiten den benetako negoziazioa da funtsean. Alanek besteen helburuak onartzea edo bereak ezartzea lortu zuen, baina ez zuen ulertzen “helburu berbera izateak” zer esan nahi zuen, oso zentzu mekanikoan ez bazen behintzat.

Eredu bat sortzen zuenean, adibidez, zein koloretakoa nahi zuen esaten bazekien eta besteei euren iritzia galdetzen zien, baina ez zekien gero zer egin behar zen. Taldeak hartutako erabakia onartzen zuen eta “baietz” esaten zuen erabaki hori atsegin zuen galdetzen ziotenean, baina ez zuen ulertzen berak ere erabaki hori hartzeko orduan parte hartzen zuela. Hartutako erabakia berak erabakitakoaren desberdina baldin bazen, itxuraz erabakia onartu bazuen ere, batzuetan iskanbila sortzen zuen erabaki hori aplikatzen zenean. Denen artean hartutako erabakia eta berak hartutakoa bi gauza desberdin balira bezala ulertzen zituela zirudien.

d) zeregin berriren bat hasterakoan besteekin batera lan egiteko baliabideak ematea.

Lankidetzaz-izpirituarekin lan egiten lagunduko zion modua irakatsi ondoren, Alanek erraz ikasi zuen egoera eta zeregin desberdinetan aplikatzen; nahikoa zen laguntzen zion monitoreak aurretik zer egin behar zuen adieraztea. Ikaskuntzaren fase honetan lankidetzaz-izpirituak izateko eskatu zioten eta zeregin berriak eman zizkieten. Lana zailegia ez baldin bazen helburua lortzen zuen, baina bere ustez zailegiak ziren zereginak egin behar zituenean, bere jarrera aldatu egiten zen eta ez zuen besteekin batera lan egiten. Hala, bada, istorio bat komiki baten bidez kontatzeko eskatzen ziotenean, istorioan, ikus zezakeen edo jada marraztuta zuen zerbait irudikatzen zuena marrazten zuen, irudikatutako istorioan marrazki hura egokia zen edo ez arduratu gabe. Era berean, talde-jokoren batean parte hartzen zuenean, jokorekin arauak jarraitzen zituen eta baloia besteei pasatzen zien, baina ez zuen jarraitzen baloia hartzen zuen norabidea eta, beraz, berari pasatzen ziotenean ez zen baloia hartzeko prest egoten, baloia pasatu aurretik deitzen ez baldin bazioten behintzat, eta gauza bera gertatzen zen baloia berak zuenean, bere taldekoak zein ziren ahazten baitzitzaion (jokoan bi talde zeudela ere bai, agian) eta edozeini pasatzen baitzion baloia. Azken finean, Alanek azaletik baino ez zuen ikasi lankidetzaz aritzen, baina bazirudien bere lankidetzaz hori zertan oinarritzen zen ulertzen ez zuela.

e) zeregin berriren bat hasterakoan zeregin horretan parte hartzeko baliabideak ematea.

Aurreko fasean sortu ziren zailtasunen erruz, azkeneko fase hau ez da oraindik sistematikoki landu. Alanek ikasgelako eguneroko bizimoduan parte hartzea proposatzen denean, laguntzen dion monitoreak jarraitu behar duen prozesua azalduko dio. Esate baterako, hiruhilekoaren amaieran egin behar den kontzertu bati buruz gelak erabaki bat hartu behar baldin badu, Alani besteen iradokizunak entzuteko eta idazteko esango dio. Alan gai da hori egiteko norbaitek nola egin behar duen esaten badiu, baina ez du naturaltasunez egiten eta horrela jokatzeko denbora asko behar izaten du bere iradokizuna egiteko eta erabakia hartuta egon ohi da berak ezer adierazi aurretik.

3.4. Laburpena

- *Gizarteko adierazpenak antzemateko eta interpretatzeko gaitasunik ez izateak zailtasunak sortzen ditu gizarteko gaitasunak ikasteko orduan.*
- *Haur autistek kanpotik ikasi behar izaten dute besteek barrutik edo berez ikasten edo sentitzen dutena.*
- *Autistek garatzen dituzten jarrera a-normalen esparrua oso zabala da.*
- *Autistak duen ahalmen kognitiboen maila orokorrak eragina du autistak esparru horretan duen lekuan.*
- *Ezin dugu pentsatu autistak bere inguruan duenaz informazioa jasotzeko gogoia duenik eta, beraz, haur autistek motibatuta egoten ikasi behar dute.*

4. KAPITULUA

GIZARTEKO ARAZO BEREZIAK ETA IKUSMOLDE PEDAGOGIKOAK

4.1. Atentzioa bereganatzeko pentsatutako estrategiak

Planteatzen den arazoa

Pertsonak atentzioa beregana erakarri eta zuzentzeko duen gaitasuna erantzun sozialak sortzeko alderdi garrantzitsua da. Haur autistek oso gutxitan saiatsen dira besteekin gauzak banatzen eta oso gutxitan zuzentzen dute besteen atentzioa gauzaren bat hatzarekin seinalatuz edo begiratzuz, eurek nahi duten zerbait ez bada behintzat. Ez dituzte besteak agurtzen, ez ikusten dituztenean eta ez alde egiten dutenean. Beste pertsona bat dagoela ohartzen badira ere, biek daukaten objektu batean atentzioa jartzeko gai ez direla dirudi. Badirudi besteak duen “eragile” papera ulertzen dutela, baina ez dira ohartzen besteak ikuspegi berezia duela eta ikuspegi hori beste batzuen berdina izan daitekeela edo berak zuzen dezakeela. Besteak ikuspegi desberdina duela ohartzeko gai dira, baina hori ez da berez gertatzen. Begirada bat jarrai dezake ondorengo agindua ematen baldin bazaio: “Begiratu nik begiratzeko dudako tokira”, baina ez dira automatismoak, garapen normala duten haurrengan lau hilabete dituztenetik gertatu ohi den bezala. Automatismo horien ondorioz, haurrak begirada jarraitzen du, hatz baten norabidea jarraitzen du edo gauzaren bat eskaintzen zaionean hartu egin behar duela ulertzen du.

Ikusmolde pedagogikoak

Pertsona baten begirada elkarrenganako atentzioaren oinarri den objektura zuzentzea helburu duen ikaskuntza ez da gizarteko gaitasun espezifikoaren transmisioaren esparruan egiten orokorrean, baizik eta ikusmolde pedagogiko globalenean. Egituratutako ikusmolde pedagogikoaren lehenengo helburua, pertsona, aurkezten zaion zereginaren aurrean adi egotea da askotan; helburu hori lortu den erabakitzeke, pertsona horrek begiratu egiten duen edo burua biratzen duen hartuko da kontuan. Hainbat monitorek haur autisten ikus-eremua zentrala izan beharrean periferikoa denean informazioak hobeto jasotzen dituztela adierazi du; horregatik, metodo batzuek, autistak une zehatz batean atentzioaren gunea dena nahi duen moduan begiratzea onartzen dute.

Norbaiti deitzea edo bere atentzioa emateko ukitzea bereizketa egiteko errefortzuan oinarrituta egin ohi da gehienetan, baina arrakasta txikia baino ez da lortzen. Metodo honen arabera, haurra beste norbaitengana zuzentzen denean aurretik bere arreta eskatu gabe (haur autista begiradarekin kontakturik ezarri gabe hasten da hitz egiten, ez du inolako keinurik edo adierazpenik egiten nori zuzentzen zaion adierazteko), beste pertsonak berekin ari dela ohartuko ez balitz bezala jokatu du eta, gero, harridura

adieraziko du eta honelako adierazpenak egingo ditu: “Nirekin ari al zinen? Ez didazu deitu edo begiratu eta, beraz, ez nekien niri zuzentzen ari zinenik”. Jokatzeko modu horren helburua haurrei hainbat egoeratan besteen atentzioa bereganatu behar dutela ulertzen laguntzea da, baina jokaera hori orokortu behar dutenean, hots, jokaera hori beste pertsona batzuegana hedatu behar dutenean, ez dute lortzen.

“Komunikazioa” aztertzen duen moduluan adierazitakoa gogoratuz, elkarrenganako atentzioa lortzeko modurik egokiena garapen normala izan duen pertsona batekin jokatu genukeen bezala jokatzeko da, hau da, pertsonak norantz begiratzen duen edo zertan ari den beharaziz eta horri buruz zerbait esanez, hots, egiten duen horretan parte hartzen dela adieraziz (*interacting*). Horrela elkarrenganako atentzioa ziurtatzen da. Hezitzaileak ez du inoiz pentsatu behar bere atentzioa bereganatuko duela besterik gabe hatzarekin seinalatzen dugun edo luzatzen dugun objektua adierazi nahi dugula argi dagoela iruditzen zaiolako. Horren ordez, hezitzaileak agindu esplizituak eman behar ditu haurrak begiratu behar duenari buruz (ahal izanez gero, hitzen bidez edo zeinu edo sinboloen bidez egingo du edo, lengoia-formarik ez duen haurren kasuan, objektua nabarmenduz); era berean, gaitasunak modu zuzenean erakustea beharrezkoa izango da (hatzarekin seinalatutako objektuak begiratuz, eta abar).

4.2. Ni-a ezagutzea

Planteatzen den arazoa

Lehenago ere adierazi dugu ni-aren kontzeptuaren elaborazioak duen garrantzia. Askotan haur autistek “ni” eta “zu” izenordainak nahasten dituzte eta euren identitate berezia garatzeko dituzten zailtasunen adierazle da hori. Izan ere, izenordainen ordez izen propioak erabiltzeak ni-aren eta besteren artean bereizketa egiten dutela egiaztatzen du, ikaskuntza-mailan zailtasun osagarriak eta larriak ez badituzte behinik behin; zailtasunak baldin badituzte, normala izango da kontzeptu horiek nahastea. Pertsona-izenordainak erabiltzeak suposatzen dituen zailtasunak berorien esanahiekin erlazionatzen da. Garapen normala izan dutenen eta ikaskuntza-mailan zailtasunak dituztenen adin mental berean euren burua ezagutzeko gai dira haur autistak. Hala, bada, euren burua ezagutzeko zailtasuna badirudi ahalmen linguistikoarekin eta pertsonaren adin mentalarekin lotuta dagoela. Ez dirudi euren burua “kanpotik” ezagutzeko zailtasunik dutenik eta zailtasun hori autismoaren berezko ezaugarria ez bada ere, autista batzuegan zailtasun hori ikus daiteke, euren funtzionamendu-maila ona denean ere bai; aipa dezagun bere burua bideo batean ikusi eta ezagutu ez zuen haur baten kasua; honela esan zuen: “Ume horrek nire jertse berdina du”.

Normalean gertatu ohi denaren kontra, haur autistek euren burua ezagutzen dutenean ez dute poza edo interesa adierazten. Beraz, ezagutzeko gaitasuna garapenaren atzerapenaren ondorio izan badaiteke ere, euren buruaren irudiaren aurrean erantzun desberdinak izan ditzakete autistek eta erantzun horiek guztiak autismoaren berezko ezaugarriak izango lirateke. Eurek esandako gauzak eta kaset batean grabatutakoak entzuterakoan eta erantzunik adierazten ez dutenean fenomeno bera dugu, garapen normala izan duten edo mongolismoa duten adin mental bereko haurtxoek dituztenekin konparatzen baditugu.

Beharbada bere buruaren irudia arazo bat izango da haur autistarentzat, ez bere burua ezagutzeko orduan, baizik eta bere buruaren esperientzia den heinean. Printzipioaren arabera, ingelesez “*an experiencing ego*” (gutxi gora-beherako itzulpena: “ni-ak bizi duena”) deitzen dugunaren defizit masiboak haur autistek eurei dagokien guztia (ezaugarri fisikoak, izena, zuzenbidea, eta beste elementu autobiografiko batzuk) ezagutzen dutela esan nahiko luke, baina beste edozein pertsonak ezagutuko lituzkeen bezalaxe eta, beraz, gertaeren aurrean duten emozio-esperientzia eurek gertaera horien “partaide” direla ohartu gabe garatzen da. Laburtuz, ez dute euren burua barrutik ezagutuko. Horrek arazoak sortzen ditu memoriaren funtzionamenduan eta arazoen ebazpenean.

Ikusmolde pedagogikoak

Ez dira arazo hauek lantzen dituzten metodoak garatu apenas, tradizio psikodinamikoarekin erlazionatutakoak izan ezik; azken hauek “ni-aren jalgipenera” (“*uncovering of the self*”) zuzendutako terapiak aplikatzen dituzte. Normalean metodo horien helburua, jolasaren edo antzerkiaren erabilera terapeutikoaren bidez haurrak haurtzaroko esperientziak gogoratzea da, bestearengandik (hau da, amaren irudiarengandik) banantzea lortu duen unea berriro bizi araziz; metodo horiek gehiago egituratutako metodoek baino eraginkortasun gutxiago dute.

Normalean, gorputzaren arloa lantzen duten eskola-programetan (gorputzaren zatiak ezagutarazten zaizkie eta ispilua, makilajea eta kapela erabiltzen duten jarduerak egiten dira) ni-aren ezagutza ere lantzen da. Hezitzaileek elkarreraginezko jokoak landuko dituzten jokoak egingo dituzte, haurren adinaren arabera, baina joko horietan haurtxoen eta hauen inguruaren artean bizi ohi diren elkarreraginezko egoerak irudikatuko dituzte, haur autistari, esplizituki, besteen baitan eragina izan dezakeela eta besteek berarengan eragin dezaketela ikustarazteko.

Ni-aren ezagutzan, ni-ak asmoak dituela eta arazoak konpontzen dituela ohartzeko kontzientzia dago eta Jordan eta Powel-ek (1990) defendatutako metodo kognitiboa zentzu horretan bideratu da. Metodo horrek hausnarketa egiteko uneak erabiltzen ditu, ikasle autistak problemak ebazten dituen bitartean eta problemak egin ondoren, oso modu egituratuan, problemak ebazterakoan bete duten paperaz eta horretarako erabili dituzten estrategiez ohar daitezten. Horretarako polaroid argazkiak erabiliko dira; argazki horietan ikaslea esleitutako zeregina egiten agertuko da une garrantzitsu desberdinetan eta, hitz egiteko gaitasuna garatuagoa duten pertsonen kasuetan, jardueran egin duen zereginari buruz galderak egingo zaizkio. Garrantzitsua izango da hausnarketa egiterakoan ebaluazioa ere egin beharko dela azpimarratzea, hori beharrezkoa izango baita ni-ak bizitakoaren zentzua garatzeko. Argazkiak beranduago berriro erabil daitezke lehenago egindako ekintzak eta zereginak gogorarazteko eta, era berean, une horretan bizitako sentimenduak gogoratzeko. Horri esker, haurrak bere buruaren kontzientzia zabalagoa garatu ahal izango du eta bere identitatearen jarratasuna finkatu ahal izango du, horiek gertaera pertsonalez osatutako pertsona bakoitzaren memoriaren oinarrian baitaude. Memoriaren alderdi hau garatzen bada autistak bere bizitzako gertaerak gogoratu ahal izango ditu horretarako kanpoko laguntzarik behar izan gabe.

4.3. Emozioen ezagutza eta berorien adierazpena

Planteatzen den arazoa

Besteak benetan ulertzea edo erantzun sozial egokiak garatzea; bi kasuetan argi dago garrantzitsua izango dela hurrek besteen emozioak ezagutzen eta euren emozioak adierazten jakitea.

Ezagutzeko, interpretatzeko eta adierazteko dituzten gaitasunak, hirurak, gizarteko ekintzen lehenengo pertzepzioetan oinarritzen dira. Haur autistek ez diete jaramonik egiten besteak adierazten dituzten sentimendu eta emozioei eta ez dute halakoan aurrean erantzuten. Ez dute enpatiarik adierazten eta pertsona autistek arazoak izaten dituzte lagunak egiteko orduan. Haur autistak ez dira besteak bezain trebeak ondorengo gaitasunetan:

- aurpegieren arabera emozioak identifikatzeko orduan;
- gorputz desberdinen aurrean sentikortasuna adierazteko orduan (sexuen arteko bereizketa edo haur eta helduen artekoa). Esate baterako, haur autistak pertsona baten sexua ezaugarri finkoekin lotzen du: adibidez, neska batek prakak janzen dituen bakoitzean mutilen komunak erabiltzen ditu edo beste bat oso mehea dagoen langile baten bularra bilatzen saiatzen da emakumea dela egiaztatzeko.

Eremu hauetako gaitasunen hutsuneek haurrak pertsonarteko erlazioak kontzeptualizatzeko dituen ahalmenak mugatzen dituzte.

Besteengan egoera afektiboak ezagutzeko arazoak dituzte eta, era berean, euren ez dituzte emozioak adierazteko erabil daitezkeen aurpegiera guztiak erabiltzen. Ez dute lortzen “aurpegiera alai edo tristea edukitzea”, hori egiteko edo beste batena kopiatzeko agintzen zaien arren. Askotan, autistak deskribatzeko, “aurpegiera lasaia” dutela esaten da, ez baitute ezer berezirik adierazten. Kasu batzuetan esan izan da emozioen adierazpena modu idiosinkrasikoan edo paradoxikoan gertatzen dela (triste daudenean barre egiten dute adibidez), baina, hala ere, ezin daiteke esan emoziorik ez adieraztearen arrazoa sentitzen ez dituztela dela. Egokiagoa izango da euren espresioek komunikatzeko asmoa adierazten ez dutela eta erreakzioak baino ez direla esatea. Garapen normala duten haurtxoek komunikatzeko elementuak izango dituzten aurpegierak ikasten dituzte (esate baterako, triste daudenean, triste egoteaz gain, triste daudela adierazi nahi izaten dute), eta emozioen adierazpena arautzen duten erregela kulturalak errespetatzen dituzte; haur autistek porrot egiten dute esparru honetan. Badirudi autistek emozio guztiak adierazten dituztela euren aurpegiekin, baina ez dira gai egoera afektiboak modu eraginkorrean adierazteko.

Ikusmolde pedagogikoak

Haur autistek emozioen mailan arazoak dituztela onartzen den arren, gutxi dira emozioei buruzko lan sistematikoa kontuan hartzen duten hezkuntza-programak. Gizarteko

gaitasunak bereganatzeko programa batzuek, bideoen bitartez feedback edo atzeraelikadurak erabiltzen dituztenek, arazo hau lantzen dute, baina ez dute beti modu sistematikoan egiten.

Metodo batzuetan hezitzaileak bere emozioak argi eta garbi adierazi behar ditu; haurraren atentzioa bereganatu nahiko da hezitzaileak une zehatz batean sentitzen duen emozioaz ohar dadin eta izen bat emango zaio. Hala, hezitzaileak honelako gauzak esango ditu: “Azkenean begiratu didazu, Amy; asko gustatzen zait; oso pozik nago begiratzen didazunean. Barre egiten dut begiratu didazulako eta pozik nagoelako, ikusten al duzu?”

Era berean, emozioen adierazpena zer den irakasteko, modu naturalean irteten diren eta anbiguotasunik ez duten emozioak sortarazten dituzten gertaerak erabil daitezke, adierazpen horiek baztertu edo itoarazi beharrean. Ikuspegi kognitibotik egokia litzateke haurraren egoera afektiboa nolakoa den galdetzea eta gertatzen diren une berean bere emozioen adierazpenak egiaztatzeke aukera ematea (ispilu baten edo polaroid argazkien bidez). Emozio negatiboak adierazten direnean sortzen da arazoa, horiek baitira autistengan errazen identifika daitezkeen egoera afektibo zehatzak. Hezitzaileak ohikoa den jokabidearen kontrakoa hartu ahal izango du eta egoera horiek helburu pedagogikoarekin erabili ahal izango ditu, nahitaez haurra lasaitu beharrean edo beste edozer gauzetan pentsa dezan saiatu beharrean. Hezitzaileak ispilu bat eman ahal izango dio haurrari bere aurpegian haserrearen irudia ikus dezan eta honelako zerbait esan diezaioke: “Begira zer itxura duzun haserretzen zarenean, begira”, eta gero haserrea zerk eragin dio erakutsi beharko dio.

4.4. Elkarrizketa begiradaren bitartez

Planteatzen den arazoa

Gizarteko jokaeren garapena ahalbidetzen duten mekanismo nagusienetariko bat begiradaren bitartez sortzen den harremana da. Askotan haur autistek harreman hori nahastuta dutela esan ohi da, baina ez da zehazten nahaste hori zertan oinarritzen den. Ez dago finkatuta begiradaren bitartez sortzen den harreman “normala” zer den; bi pertsonen arteko harremana begien mailan gertatzen ez dela egiaztatuta da (mezu berezien kasuan izan ezik, sexu-erakarpena edo gorrotoa adierazten dutenean adibidez), baten begien eta bestearen aurpegiaren artean baizik. Autistak gainontzekoetatik bereizten dituen ezaugarria ez da begirada saihestea bakarrik, baizik eta harreman horren oinarri den elkarrekikotasunik ez egotea. Pertsona autistak begiraden gurutzadura erabiltzen badu ere, ez du komunikatzeko helburuarekin egiten. Izan ere, batzuetan oso hurbiletik edo denbora gehiegiz begiratzen dio besteari eta beste batzuetan, aldiz, ez dio begiratu ere egiten, solaskidearekin begirada sinkronizatu beharrean.

Oraingoan ere begiratzeko modua deskodetu egin behar da, elkarreragina garatzen den testuinguruaren arabera. Ez da haurraren jokaera garatzen den bakarra (edo garatzen ez dena, kasuaren arabera); autistaz arduratzen denaren jokaera ere garatzen da, gizarteko trukeen bidez sortzen diren feedback edo atzeraelikaduren arabera. Ez dugu frogatu nahi haurraz arduratzen den pertsonak eragin kausala duela (adibidez, “ama hotzak” delakoan

kasuan; “*refridgerator mothers*”: amatiarrak ez diren amen hoztasuna adierazteko erabili ohi den terminoa). Baina garapena nahitaez gizarte-testuinguru zehatz batean gertatzen dela adierazi nahi dugu eta normalak ez diren erreakzioek, testuinguru horretan bertan, elkarrekikotasunean eragina dutela. Bestela esateko, haur baten jokaerak eragina du haur horretaz arduratzen den pertsonaren jokaeran. Adibide bat aipatze arren, bideo-grabaketa batean ama bat bere bi haurtxo bikiekin nola jolasten den ikus daiteke; bietako bat beranduago autista zela ohartu ziren. Amak biekin jolasteko modu berbera erabiltzen du, baina haur autistaren begirada bereganatzea lortzen ez duenez, honekin jolasten denean jolasa ez da modu berean garatzen, denbora gehiena haurraren begirada bereganatzeko saiakeran ematen baitu.

Ikusmolde pedagogikoak

Begiradaren interpelazioak gehiago erabiltzea aukera daiteke haur autisten atentzioa geureganatzeko, baina arrakasta mugatua izango du horrek. Erantzun ona izateko aukera gehien duten ahaleginak autistaren eskura dauden helburuak dituztenak eta hauen beharrei egokituta daudenak izango dira; hala, bada, berak aukeratutako zeregina egiten utziko zaio, baina aurretik besteari begiratu beharko dio. Honelako egoeretan, normalean begietara begiratzea saihesten dutenak ere saiaturiko dira begirada bilatzen. Egiaztapen hauek erakusten dutena autistek jokabide bat nahiz bestea noiz eta zergatik erabili behar duten ez dakitela da eta, aldiz, badakite nola egin behar duten, baina alderdi horiek oinarritzakoak eta erakusteko zailagoak dira. Begiradaren balio koalitatiboak, eta ez koantitatiboak, izango du garrantzi handiagoa ikaskuntza-egoerak elaboratzeko orduan.

Bideoarekin egindako grabaketak eta gizarteko egoera desberdinak irudikatuko dituztenak, erabil daitezke: agurren erabilera irudikatzen dituzten eszenak edo elkarrizketa bat egin baino lehenagoko entseiuak adibidez; horrelakoak erabil daitezke autista helduek eta gaitasun handien dutenek euren jokaeretan gabezia horietaz ohar daitezen eta zuzentzeko ahalegina egin dezaten. Honelako lanak pertsonari bere emozioak ezagutarazteko ispiluak erabiltzen dituzten egituretan inskribatzen da. Testigantzen arabera, badirudi zenbat eta gehiago imitatu hezitzaileak haur autista, orduan eta begirada gehiago trukaturiko dituzte eta horra hor estrategia hau erabiltzeko beste arrazoi osagarri bat. Begiradaren bitartez kontaktua ezartzeko beste testuinguru baliagarri bat borrokaren jokoa izan daiteke; horrelako joko bat egin daiteke, baina aurretik autistak begiradarekin kontaktua bilatu beharko du.

4.5. Nor bere baitan biltzeko jarrera

Planteatzen den arazoa

Haur autistek erakusten duten jarrera hotza eta edozein kontaktu fisiko saihesteko joera askotan aipatu diren fenomenoak dira; egia esateko, nor bere baitan biltzeko jokaera autismoaren oinarritzako baldintza dela esan daiteke. Beraz, hainbat ikerketa-lanen emaitzak gezurta daitezke; ikerketa batzuek, “saihestea” oztopo bat inguratzea eta, beraz, talka ez egitea, dela interpretatzen dute. Haur autistek oso gutxitan hasten dituzte harremanak beste pertsonekin; batzuek nolabaiteko hurbiltasuna eta kontaktu fisikoa onartzen dute, baina

gehienek irakaskuntza espezifikoa eta desentsibilizazio-moduren bat beharko dituzte hori lortzeko. Bestalde, agian autistengan ikus daitezkeen jokaera estereotipatu ugariak jarrera hotz hori sortuko dute, baina horrek ez du esan nahi kontaktu fisikoa gorrotatzen dutenik. Pertsonak, zenbat eta jokaera erritualista gutxiago izan, orduan eta erreakzio gehiago izaten dituztela egiaztatu da (argi dago bien artean erlazioa dagoela). Jokaera horiek zein testuingurutan adierazten diren izan beharko dugu kontuan haur autisten jokaera epaitu aurretik. Euren baitan biltzeko arazoak direnak direla, garrantzitsua da haur autisten ardura duten pertsonak eta euren ikaskuntzaz arduratzen direnek gizarteko elkarreraginezko harremanak sortarazten dizkieten estres-egoerak ez gutxiestea. Askotan kontaktuak autista ez den haurraren garapen soziala sustatzen du, baina autistarengan kontaktu horrek eragin negatiboa izan dezake.

Ikusmolde pedagogikoak

Indarrez ezarritako elkarreraginezko harremana epe luzean onuragarria denik egiaztatzerik ez dago. Oraingoan ere ezartzea lortu dugun kontaktu fisikoaren kalitateaz arduratu behar dugu. Haurra bere baitan biltzea saihestea ez da nahikoa izango; jokaera hori aldatzen ez baldin bada, pertsonaren garapen sozialean oztopo ez izatea lortu beharko da. Helburu hori lortzeko, batzuek irakaskuntzan “esku-hartze minimoaren metodoa” (“*Low Intrusion*”) erabiltzea gomendatzen dute; metodo hori printzipio etologikoetan oinarritzen da (hau da, gauzak naturalki nola garatzen diren aztertze moduetan), “hurbiltzearen eta saihestearen arteko gatazka irudikatzen duen jokaera” (“*approach avoidance conflict behaviour*”) gisa deskribatu dena saihesteko. Ez dira saiheste-jokaera gehiago gertatzen hurbilketa dagoenean, hurbilketa hori zeharka eta poliki egiten denean behinik behin. Esku-hartze minimoaren metodoak oso gauza gutxi eskatzen dio autistari. Beste metodo batzuek ez dute beren baitan biltzeko jokaera hori onartzen autistengan, baina helduak haur autistak aukeratutako jardueran parte hartzea, aukeratutako jarduera onartzen duela esatea eta haurrari adierazpen afektiboak egitea nahi dute. Eskola espezializatu askok beste ikuspegi bat dute eta ez diote autistari bere baitan biltzen uzten; metodo hau “parte-hartze positiboaren metodoa” (“*Positive intervention*”) deitu izan da. Gogoratu dezagun, hala ere, haur baten aukeraketa onartzeko aukeratu duenak zentzua izan beharko duela. Haur autisten duintasuna gehien errespetatzen duena, ikaskuntza sozialaren mailan zailtasun handiak dituztela onartzea eta zentzua izango duten aukeraketak egiteko metodo pedagogiko zuzenak eta adierazpenezkoak erabiltzeko ahalegina egitea da.

4.6. Jokaera bitxiak

Planteatzen den arazoa

Lehenago, “nortasuna” terminoaren atzean ulertzen dena deskribatu dugunean, testuinguru sozialaren arabera aldatzen baldin bada ere, pertsona baten garapena, bere “nortasuna” azken finean, bereizten duen nolabaiteko koherentzia dagoela ohartu gara. Bere aldetik, autismoak koherentzia-mota desberdina erakusten du.

Askotan haur autistaren jokabidea arraroa iruditzen zaigu. Hala ere, bere jokaeraren arrarotasun hori azal daiteke. Jokaera bat arraroa izango da normalean espero den

bezalakoa ez denean. Hala ere, jokaera arraro horrek zentzua izan dezake haur horrek duen munduaren irudiaren arabera. Ekintza batek, obsesiboa bada ere, funtzio bat bete dezake. Horrek ez du esan nahi horrelako jokaerak bultzatu behar direnik autistengan. Aitzitik, autistaz arduratzen den pertsonak bere jokaerak kontrolatzeko bideak eskaini beharko dizkio, horretarako estrategia berezietara jotzeko beharrik izan gabe, esate baterako, automutilaziozko ekintzak edo gizartearen aurkakoak egin gabe. Hala ere, logikaren ikuspuntutik arraroa izan daitekeena psikologikoki onargarria izan daiteke eta balio hori onartu beharko dugu jokaera bat aldatu edo ordeztu nahi dugunean.

Egia da zenbait unetan antsietate handia izaten dugula eta une horietan ezohizko jokaerak izaten ditugula, baina ezinezkoa da autistengan antsietatea sortzen duten gertaerak aurreikustea. Horregatik dirudite euren jokaerak bat-batekoak eta a-normalak, baina, azken finean, euren antsietatea sortzen duten egoeren aurrean modu ohikoan erreakzionatzen dute. Autistari jokaera hori kontrolatzen laguntzeko modurik egokiena jokaera horren jatorria identifikatzea izango da.

Ikusmolde pedagogikoak

Jokaera hori sorrarazten duena zer den zehazteko metodorik onena egoeraren azterketa funtzionala egitea eta testuinguruan kokatzea izango da. Horrek estresa sortzen duten egoerei eta pertsonaren erreakzioak duen balio funtzionalari buruzko informazioa emango digu. Iraganean jokaeraren alderdi funtzionala baztertu izan da, hau da, arautik aldentzen diren jokaeren artean sailkatu izan da eta baztertu nahi izan da, askotan teknika gogorren bidez gainera. Teknika horiek debekatzen dituzten legeak agertu direnetik, arazo hori berriro aztertu da eta orain metodo konduktistenen ere nahi ez diren jokaerekin bateraezinak diren jokaerak osatu edo saritu egiten dituzte lehenengo edo, bestela, jokaera horiek bultzatzen dituzten kanpoko estimuluak baztertzen dituzte.

Aipa dezagun Adrianaren kasua; zortzi urteko haur autista honek oihu egiteko eta eskuaren atzealdea hozkatzeko ohitura zuen itxuraz inolako arrazoirik gabe.

Kasu berezi honetan egin behar den lehenengo gauza egoeraren azterketa funtzionala da eta, aztertzeko, hiru puntu bereizi beharko dira. Ondorengo hiru puntuak aztertu beharko dira:

- a) jokaeraren aurrekariak
- b) jokaera bera (termino objektiboen bidez analisia egitea, “agresiboa” dela, “bere burua zauritzen duela” edo antzekorik esan gabe)
- c) jokaeraren ondorioak

Aztertzen ari garen kasuan, erraza da jokaera definitzea (B puntua): neskatilak oihu egiten zuen eta gero eskuineko eskuaren alde haragitsua hozkatzen zuen. Neskatilaren arduradunek bide desberdinak erabili zituzten arazoa konpontzeko; esate baterako, ohartuko ez balira bezala jokatu zuten, haurra lasaitzen eta entretenitzen saiatu ziren, baina bere jokaera ez zen aldatu. Horren ondorioz, bere jokaera hori indartuko edo mantenduko zuen ondorioa (C) identifikatzeko zailtasunak izan zituzten.

A puntua aztertzen hasi ziren orduan, bere jokaera hori bultzatu zuten gertaerak aztertu zituzten hain zuzen ere. Egoera desberdinak behin eta berriro irudikatu eta behatu ondoren, jokabide hori bultzatzen zuena “ez” hitzaren (ingelesezko “no”) soinua zela ohartu ziren. Hezitzaileak ez ziren horretaz ohartu neskak ez baitzuen bakarrik “ez” hitzaren ingelesezko soinua entzutean erreakzionatzen (erreakzio hori ulergarria da, hitz horrek debekuarekin erlazio estua baitu), antzeko soinuak —ingelesezko “know” (jakin)— entzuten zituenean ere berdin erreakzionatzen zuten, beste batzuen arteko elkarrizketetan entzuten zuenean ere bai. Beharrezkoa zen jokaera hori aldatzea, baina orain bazekiten soinu berezi baten aurrean Adrianak zuen erreakzioa zela —zentsua zuen, beraz—, bere frustrazioarekin lotutako soinuaren aurrean hain zuzen ere.

Beste kasu batzuetan badirudi ondorioak direla jokaera bereziren bat bultzatzen dutenak. Adibidez, haur batek kaskarreko bat emango dio beste bati honek mina adierazteko egiten duen soinua atsegin duelako; beste batek pelutxe-zatiak bilatuko ditu etengabe pelutxea hatzekin ukitzea atsegin duelako. Arraroa da autistek hartutako jokaera bereziaren arrazoiak jokaera horrek inguruan duen eragina izatea (hau da, besteen atentzioa bereganatzeko egitea); hala ere, jokaera asaldatzaileak eta arraroak sortzeko arazoa egon daiteke, horrek besteen atentzioa bereganatuz, eta autistak hori atsegin dezake (esate baterako, helduek berari “interesgarriak” iruditzen zaizkion formak onartzen dituztenean), batez ere autistak erreakzioak erraz aurreikus ditzakeenean (adibidez, heldua hori egiten duen bakoitzean haserretzen bada).

Era berean, kontuan izan beharko da munduaren pertzepzioan dauden desberdintasunak, itxura “arraroa” duten jokaera guztiak baztertu behar direla behar baino lehenago erabaki aurretik. Kasu batzuetan testuinguruan kokatutako azterketa funtzional sakona ez da nahikoa izango jokaera hori kontrolatuko duten aurrekari bakar bat edo ondorio bakar bat identifikatzeko; beste faktore osagarri batzuk bilatu beharko dira edo, beharrezkoa baldin bada, jokaera arraro hori kontrolatu egin beharko da; identifikatu gabeko faktore horiek gaindituko dituen metodo bat bilatu beharko da. Horrela jokatzuz gero, autista saritu ahal izango dugu ekintza berezi baten aurrean kontrolatzen jakin duelako edo ekintza horrekin bateraezina zen zeregin bat egiteagatik. Hala ere, epe luzean, jokaera bat bazterteza gehienetan ez da onuragarria izaten, beste jokaera batzuk sor baitaitezke eta aurrekoa baino arraragoak gainera. Autistaren jokaera eta beretzat jokaera horrek betetzen duen funtzioa ulertzeko ahaleginak berritu behar dira etengabe.

Analisi funtzional baten alde agertu arren, argi dago oso zaila dela analisi hori autismoaren testuinguruan aplikatzea, izan ere hemen jokaerek ez baitute kausa-efektu eskema ohikoa jarraitzen eta, beraz, zaila da egoera zehatz baten aurrean jokaera berezia zerk bultzatzen duen jakitea. Alderdi askotan “sinestezina dena sinesteko prest egotea” eta jokaerazko erreakzioen intuizio bidezko ezagutzaren aurrean urruntasun handiagoa hartzea izango da bidea, zer gertatzen den imajinatu ahal izateko.

Jokaeraren analisi funtzionala egitea posible bada ere, argi dago alderdi desberdinetatik aztertu beharko dela, kausa nagusiak aztertuz eta ez sintomak, eta horrela eginez gero emaitza iraunkorrak lortuko dira. Hala, bada, sintoma kentzea behin-behineko soluzioa baino ez da izango eta epe luzera arazoa larriagotu dezake agian. Oinarritzko mailan, jokaera arraroa izan daiteke erreakzioa primarioa delako besterik gabe, haurrak bere errepertorioan duen bakarra baita. Beraz, haur batek kotxe baten gurruplak mugituko ditu ez

duelako “kotxeetara” jolastearen esanahi sinbolikoa ulertuko edo jendea usaintzen arituko da, usaimenak emango dion informazioa ikusmenak edo entzumenak emandakoak baino errazago interpretatuko duelako. Jokabide hori jada ez da arraroa izango hezitzaileak hori ulertzen duenean eta arazoa “arindu” egingo da edo, gutxienez, aldatu egingo da eta haurrari funtzionamendu kognitibo hobea lortzen laguntzeko beharra landuko du. Beraz, zailtasuna kognitiboa izango da eta ez soziala.

Esate baterako, soinu konkretu batek edo dezibel-gradu zehatz batek jokaera zehatz bat bultzatzen duela identifikatzen baldin bada, haurrak estimulu hori oso gogor sentitzen duela ondoriozta daiteke. Haurrak bere jokaeraren bidez adierazten du hori (azken finean, jokaera hori jokaera-modu primitiboa da eta hori pozgarria da), jokaera hori estimulua oztopatzeko erabiltzen ez badu behintzat. Aukera pedagogiko onargarri bat estimulu gogor hori desagertaraztea izango litzateke, baztertuz nahiz haurraren gainean estimulu hori ez iristeko bideak jarritz (“*proximal block*”: hau da, estimuluaren eta sentimen-organoen artean oztoporen bat jartzea), esate baterako, haurraren belarrietan tapoiak jarritz, baina hori ez da beti erraza eta gomendagarria. Haur autistaren ikaskuntza autonomoa epe luzera onuragarria izan dadin bere angustia adierazteko beste modu bat irakastea litzateke egokiena, bere jokaera arraro hori baztertuz. Jakina, beste aukera bat estimuluaren aurrean haurrak erakusten duen sentikortasuna murrizten saiatzea izango litzateke.

Haurrari hurbileko sentimenez, hots, usaimenaz eta ukimenaz, gutxiago fidatzen eta ikusmenaz eta entzumenaz, ikuspuntu sozialetik onargarriagoak direlako, gehiago fidatzen irakasteari dagokionez, arlo psikologiko eta biologikoen ikerketen lankidetzaz handiagoa beharrezkoa litzateke. Gaur egun dakigunaren arabera, haur autistari mundua bere eran ulertzea eragozteko eta informazioa beretzat agian faltsuak edo nahasiak diren sentimenetatik ateratzea behartzea bihozgabea dela esan dezakegu.

4.7. Negatibismoa gizarteko elkarreraginezko harremanetan

Planteatzen den arazoa

Autistak ez diren haurrek hainbat eskaerari ezetz esaten eta men egiten nola ikasten duten ulertu denean, autistak esparru honetan izango dituen zailtasunak aztertuko ditugu. Pertsona batek zenbait eskaerari nahita ezetz esaten dionean negatibismoaz hitz egiten da; negatibismo terminoa “desobedientzia” baino gogorragoa da eta azken horrek pertsona bati zeregin bat egiteko eskatzen zaionean behar bezala erantzuten ez duela esan nahi du. Negatibismoaren arloan egindako ikerketen iritziak eta emaitzak zatituta daude, nahiz eta ikerketa batzuek haur autisten testuinguru sozialetan negatibismoa dagoela erakutsi duten.

Hala ere, argi dago negatibistak direla esaten den jokaera horiek egin beharreko zereginaren zailtasunaren arabera direla. Haurra zeregin hori egiteko gai baldin bada, elkarlanean oinarritzen ez diren jokaerak murriztu egiten direla ohartuko gara. Hitzegiz egiten zaizkion eskaeretan, hitzezko erantzuna behar ez duten eskaerei hitzezko erantzuna behar dutenei baino gehiago erantzungo die, erreakzionatzea hitz egitea baino errazagoa baita. Negatibismoa mugatzeko modu bat haurrak bete behar duen zeregina egituratzea da, haurra zeregin hori egiteko gai izan dadin. Badirudi zeregina zenbat eta egituratuagoa

egon, orduan eta emaitza hobeak lortuko dituela haur autistak eskolan eta gizartean. TEACCH programak egitura eraginkorra dela eta autistak zer egin behar duen eta noiz eta non egin behar duen zehaztasunez dakiela erakutsi du oso argi.

Garapen normala izan duten haurrek helduen eskaerei erantzuteko nolabaiteko aldeko jarrera erakusten dute eta, hala ez baldin bada, helduek beren jarrera negatibista dela pentsa dezakete, baina batzuetan haurra ez da gai eskaera horri erantzuteko, bere atentzioa ahula delako edo egoera horri buruz hausnarketa egiten ez dakielako. Beste haurrek eskaerei erantzuteko duten aldeko jarrera hori autistek ez dutela esan daiteke, ez baitute ulertzen gizarte-egoera deitzen duguna zer den, eta hori ulertzea oinarritzkoa izango da behar bezala erantzuteko. Beraz, “negatibismo” terminoaren ordez, “ez-obedientzia” terminoak hobeto definitzen du hauen jarrera, ez baitiete ezetz esaten eskaerei, egoera hori ulertzeko gaitasunik ez dutelako.

Ikusmolde pedagogikoak

Orokorrean, zuzena da atsegin duena egitea atsegin duela esatea. Hori da autismoaren alderdi garrantzitsuenetariko bat, hau da, autistak ez ditu bere ohituretan aldaketak atsegin eta jokaera estereotipatuak eta errepikakorrak erakusten ditu. Normalean, jokaera berri bat sartu nahi denean bakarrik agertzen da jarrera negatibista. Hala ere, hori ez da berria denaren aurrean sistematikoki erantzuteko modua; beharbada ezarrita dagoenaren eta aspergarria denaren aurrean protesta egiteko modua izan daiteke. Autismoaren beste ezaugarri berezi bat eskatzen zaizkien ekintzak egiteko gogo edo berotasun falta da, ziurrenik haurrak ez duelako eskatutakoaren baliagarritasuna ikusten (ez du pentsatu ere egiten besteek asmo zehatzak dituztela eta ez du beste pertsonen naturaltasunez adierazten duten atsegina izateko gogoia erakusten). Beraz, lehenago ebatzi duen arazo bati heldu ezin dionean, beharbada, horretarako behar den motibazioa ez duelako izango da.

Batzuetan, hezitzaileak jarrera negatibista ikusiko du haur autistarengan, honek egin behar duena gaizki ulertu edo interpretatu duenean. Horrelakoak gertatzen dira hezitzaileak bere ustez mundu errealairekin erlazionatutako erantzunak izan beharko lituzketen galderak egiten dituenean. Esate baterako, hezitzaileak objektu bat luzatzen badio eta une berean “Zer da hau?” galdetzen baldin badu, espero duen erantzuna argi dago, baina haur autistak beharbada ez du ulertuko keinu horrekin objektua adierazi nahi duela eta galderak hitzeko erantzuna, “unibertsalki zuzena”, eskatzen duela pentsatuko du. Haurrak beste egoera batean zuzena zen erantzuna emango du; “baloi bat” erantzungo du adibidez, irakasleak “koilara” erakutsi dionean. Ez da negatibismoa izango, nahiz eta batzuetan horrela interpretatuko den.

Era berean, haurrek estrategia primarioa erabiliko dute eta eskuineko eskutik hurbilen duten objektua sistematikoki hartuko dute, erantzuteko beste modu bat dagoela “ahaztu” zaielako edo beste modurik ez dagoela pentsatzen dutelako. Hezitzaileak erabili behar duten estrategia egokia esatea espero dute, beraiek ezin baitute euren errepertorioan bilatu problema ebazten lagunduko dien estrategia.

Kasu batzuetan negatibismoa dago, baina oso gutxitan; jarrera horrek hezitzailearengan duen eragina autistari interesgarria iruditzen zaionean gertatzen da. Negatibismoaren aurrean, irtenbide pedagogikoa, hasieran “kausa” isolatzeko egindako lanaren arabera

egongo da. Kasu gehienetan erraz identifikatzen da aplikatu behar den erremedioa kausa isolatzeko lana egin ondoren.

4.8. Euren parekoekin dituzten erlazioen egituraketa

Planteatzen den arazoa

Autistaren eta bere parekoen artean dagoen erlazioaren esparruari dagokion arazoaren zailtasuna adierazi dugu dagoeneko. Haur autistak bere ingurukoekin ezartzen duen erlazioan irregulartasun iraunkorra dago. Irregulartasun horren ezaugarri nagusia besteekin elkarlanean ez aritzea da askotan, autistek ez baitute erakartasunik edo elkarrekikotasunik sentitzen bere ingurukoenganako eta denbora luze ematen baitute ezer egin gabe edo jarduera estereotipatueta murgilduta. Oso haur autista gutxik egiten dituzte benetako lagunak, nahiz eta batzuek sare antzeko bat osatzen duten interes berberak dituztenekin.

Enpatia falta horren ondorio da isolamendua, eta gero eta nabariagoa izango da autista adinean aurrera doan neurrian; horixe da autismoaren garapen a-normalean aurki daitekeen konstanteetako bat. Hiru dira horren arrazoi nagusiak:

- a) Garapen normalaren esparruan sortzen diren adiskidantzak oinarrizko zenbait gaitasun sortzeko testuinguruak izango dira edo, bestela, berorien bidez finkatu eta sakonduko dira (esate baterako, gizarte-komunikazioa, taldean sartzeko eta elkarlana ahalbidetzen duten ezagutzak, erreakzioen kontrola, nor bere burua eta bere ingurua ezagutzea). Zaila litzateke termino absolutuetan adiskidetasun-loturak gaitasun horiek garatzeko *sine qua non* baldintzak direla frogatzea, baina haurrak bere ingurukoekin erlazioak ezartzeak heldua denean oreka psikikoa izango duela hein handi batean bermatzen duela onartzen da.
- b) Adiskideak pertsonaren adaptazioa hobetzen duten baliabide emotibo eta kognitibo multzoa dira. Haurrek errazago egokitzen dituzte euren pentsamendu eta sentimenduak beren ingurukoekin erreakzioen arabera, hezitzaileekin edo euren ardura dutenekin dituzten erlazioen arabera baino, azken horiek ez baitira maila berean egongo. Talde bat lortzeko beharra kooperazioan eta elkarlanean oinarritutako gaitasun-multzoa garatzeko pertsonak behar dituen faktore erabakiorretako bat da. Garrantzitsua da gaitasun koaktiboak (parte hartzearen, negoziazioaren eta abarren emaitzak) zentzuzko jokaerak direla aitortzea eta haurraren garapenean eragin sakona dutela ulertzea.
- c) Pertsonak haurtzaroan egiten dituen adiskidantzek heldua denean izango dituen erlazioak iragartzen dituzte eta hauen ereduak dira, eta frogatuta dago adiskideak ez dituen haur bat “arriskuan dagoela” ikuspuntu afektibotik eta sozialetik. Haurtzaroan sexu bereko pertsonak izaten duten adiskidetasun-testuinguruak da beharbada etorkizunean izango duten intimitaterako gaitasuna garatzen duten esparrua.

Haurtzaroko adiskidetasun-erlazioen garrantzia azpimarratu badugu ere eta kontuan izanik giza garapenaren ezaugarrietako bat malgutasuna dela, begi-bistakoa da beharrezko premisa izan beharrean garapenaren beste elementu bat baino ez direla. Hala ere, haur autistek adiskideek eskaintzen duten ikaskuntzaren testuinguru sozialik gabe

osatu edo garatu beharko dituzte euren jokaera-ereduak. Beraz, gabezia bikoitza dute: alde batetik, gaitasun sozialak eraikitzeko jaiotzetiko zailtasuna eta, bestetik, ezin dezakete parte hartu gaitasun horiek elaboratzen diren testuinguruetan.

Ikusmolde pedagogikoak:

Estrategia pedagogikoak bi alderdiak landu beharko ditu. Alderdietako batean, helburua adiskidetasunezko erlazioak eta hizketan hasteko beharrezkoak diren gaitasunak garatzea izango da, pertsona horiek taldean integratu ahal izateko, informazioak trukatzeko, besteei eta eurei zer interesatzen zaien ohartzeko eta horretaz guztiaz hitz egiteko. Beste alderdiari dagokionez, gaitasun horiek bereganatzea zaila izango dela aitortu beharko da eta batzuek ez dituzte beharbada inoiz bereganatuko. Beraz, beharrezkoa izango da:

- a) lankidetzeta-taldeetan ikasteari buruz gehiegi ez tematzea, bestela agian eskola-gaitasunak baztertuko baitira;
- b) normalean adiskideen artean “ikasiko” liratekeen garapenaren alderdi horiek irakasten saiatzea. Hain umea ez den edo nerabezaroan dagoen haurrari erakutsi beharrekoak honakoak dira: edozein egoeratan errespetatu beharko den arautegia (legez kanpoko ekintzak eta segurtasun-neurriak, bi adibide emate arren) eta noizean behin alda daitezkeen arauak edo egoeraren arabera hautsi daitezkeenak. Horretaz gain, zaila bada ere, garrantzitsua izango da adiskidetasunari eusteko beharbada bere inguruko pertsona bati bere lagun batek egin duen zerbait, eta egin beharko ez lukeena, “kontaketa” egokia izan ez daitekeela ikastea, ekintza horrek eragin negatiboa ez badu behintzat.

Hainbat lorpen egin da haur autistak beste haurrekin nahastu eta eurekin jolasteko saiakeran, nahiz eta benetako adiskideak egitea lortu ez den. Bi lanen adibide pozgarriak aipa daitezke: alde batetik, Schuler egiten ari den lana (argitaragabea) —ingurune integratuetan egiten diren jokoei buruzkoa—; era berean, ingurune espezializatuetan egiten ari den lana, autistei hezitzaileengana jo beharrean euren ikaskideengana jotzera bultzatzen diena eta hauei jokaera adiskidetsuaren kanpoko adierazgarriak irakasten saiatzen dena. Adiskidetasunaren oinarri den lotura afektiboa alde batera utzita, beronen kanpo-ezaugarriak irakastea alferrikako lana dela pentsa daiteke, baina adiskide bat izateak, benetako adiskidea ez bada ere, pertsonaren garapena bultzatzen du (lehenago aipatu ditugun hiru arrazoiak kontuan izanda) eta bizimodu eta ulermen sozial aberatsagoa izateko aukera eskainiko du.

Frogatuta dago autistek inguruko pertsonekin harreman gehiago ezartzen dituztela pertsona horiek autistak ez direnean eta elkarreraginezko harremanaren maila handiagoa dela pertsona horiek gizarteko jokaerak bultzatzeko eta indartzeko prestatuta daudenean. Pertsonak jarrera pasiboa duen gizarteko jokaeretan, jokaera hori jeneralizatzea eta gizarteko beste testuinguru batzuetara hedatzea espero daiteke, baina, aitzitik, pertsonak harremana aktiboki ezartzen duen gizarteko jokaeretan, jokaera horiek ez dute jeneralizatzeko joera izaten.

4.9. Gizarteko jarduera ludiko eta sinbolikoen gabezia

Planteatzen den arazoa

Kapitulu honetan bertan imitazioaren eta jarduera mental eta sinbolikoen garrantzia azpimarratu dugu. Haur autistek jokaera ludiko mugatua adierazten dute eta ez dira gai besteak imitatuz ikasteko. Objektuen oinarrizko manipulazioa egiten dute, baina izaera funtzionala edo sinbolikoa duen jolas-jardueran naturaltasunez erantzuteko aukera gutxiago dituzte. Normalean autisten jolasak estereotipatuak eta errepikakorrek izaten dira eta ez sinbolikoak eta imajinazioan oinarritutakoak. “Horrek egiten duena egitera” jolasten direnean ere, euren jokaerak errepikatzen dituzte eta ez dituzte aldatzen. Bestalde, oso gutxitan ezartzen dituzten elkarreraginezko harremanak euren parekoekin eta, beraz, oso gutxitan jolasten dira besteekin, inoiz jolasten ez direla ez esate arren; salbuespen bakarrak borroka-jokoak eta harrapatzeak dira.

Interesgarria izango da pertsona hauek dituzten elkarreraginezko harremanen maiztasuna handitu egiten dela eta bakarkako jarduerak murrizten direla egiaztatzea autistak ez diren haurrekin erlazio luzeak izaten dituztenean (beraz, argi dago oraingoan ere ingurune sozialean eragina dutela eta ingurune horrek ere eurengan eragina duela). Hala ere, irakaskuntza egituratuta ez baldin badago, egiaztatuta dago hitzezko komunikazioen eta joko egokien maiztasuna oso gutxitan aldatzen dela modu esanguratsu eta iraunkorrean.

Ikusmolde pedagogikoak

Frogatuta dago autistek joko sinbolikoaren alderdi batzuk garatzen ikas dezaketela epe luzera eta prozesu hori azkar daitekeela aginduak ematen baldin bazaizkie. Joko sinbolikorik ez egotearen arrazoia motibazio falta, eta ez gaitasun falta, dela adierazi dugu, jarduera sinbolikoa egiteko eskatzen badiegu egingo baitute, baina horrela jokatuz gero, hau da, helduak eskatzen dielako egiten baldin badute, ez dago oso argi jokoak bere balio sinbolikoa zein neurritan mantenduko duen. Azkeneko puntu horrek haurrari jolasteko modu sinboliko berriak irakastea nahikoa ez dela adierazten du eta, era berean, hausnarketaren bidez, horrela joka dezakeela ohartarazten irakatsi behar zaiola. Ildo horretatik uler daiteke haur autistak ondo integratzen diren talde-jokoetan gertatzen dena: gainontzeko haurrek jarduera sinbolikoan hartu behar duen jarrera zein den “esan” diezaiokete haur autistari eta, beraz, autistak hauen ondoan jartzearekin nahikoa izango du.

Zalantzarik gabe, badira ikaskuntza-mailan beste zailtasun batzuk dituzten haur autistak; haur horiei joko sinboliko hau irakastea gehiegizko ahalegina litzateke. Bestalde, hezitzaileak oinarrizkoa ez den gaitasun hau irakasten denbora galtzea merezi ote duen galdetu ohi dio bere buruari, oraindik oinarrizkoagoak diren beste asko irakatsi beharko baitzaizkio. Egoeran inplikaturik egon ezean, pentsaezina da hezitzaileak lehentasun horiek zein diren erabakitzea, baina gogora dezagun haur autistak joko sinbolikoa egiteko keinu bat egitea nahikoa izango dela gainontzeko haurrak bere jokora erakartzeko eta integratzeko, eta hori oso esperientzia aberasgarria da ikuspuntu askotatik begiratuta.

4.10. Kasu baten azterketa

4.10.1. Adiskideak egitea

“Peterrek, hamahiru urteko haur autistak, besteak beste, ikaskuntzan erdi-mailako zailtasunak zituen. Ahozko adierazpena mugatua zuen eta esaldi laburrak baino ez zituen erabiltzen; askotan ekolalia-forma zuten, berehalakoa nahiz diferitua. Helduekin lan egiten zuen batez ere eta beraien beharra zuen ikaskuntza egituratzeko, eskolan nahiz gizartean. Astea eskola espezializatu batean igarotzen zuen. Bere gurasoek semea autonomoagoa izatea nahi zuten eta larunbata eta igandeetan, eta eskolan oporrak zituenean, ikaskuntza-mailan arazoak zituzten jendea hartzen zuen astialdi-talde batera eramaten zuten; hala ere, astialdi-taldeko partaide gehienak ez ziren autistak. Peter ondo moldatu zen heldu baten zuzendaritzapean egon zen bitartean; beste haurrengatik interesa erakusten zuen, nahiz eta beldur pixka bat ematen zioten, baina ez zen batere ospetsua haurren artean. Bere gurasoak bakarrik zegoela ohartzen ziren eta asteburuetan eta oporretan bisitatuko zuen lagun bat izatea nahi zuten.”

Arazoa bikoitza zen: alde batetik, asteburuetan zerbait egiteko eta bere isolamendua apurtzeko talde-jardueretan inplikatzeko modua bilatu behar zuten eta, bestetik, adiskideak egiten irakatsi behar zioten.

Lehenengo arazoa erraz konpondu zuten: gurasoek iragarki bat jarri zuten Piterri adiskide bat bilatzeko eta hemezortzi urteko gazte bat aukeratu zuten; institutuan zegoen eta hurrengo urtean unibertsitatera joango zen. Gazte honek Peter bisitatu zuen eskolan eta berari eta autismoari buruzko informazioa bildu zuen. Gero, irteera laburrak egiten hasi zen Peterrekin eta asteburuetan bisitatu hasi zen. Berekin egoten zen asteburuetako astialdi-taldean eta jardueretan parte hartzen laguntzen zion; era berean, paseatzera eta igerilekura igeri egitera eramaten zuen. Peterren gurasoek tandem bat erosi zuten bere lagunarekin bizikletan ibili ahal izateko eta adiskide honek zinera eta diskotekara (ikaskuntzaren mailan zailtasunak zituztenentzako antolatuta zegoen diskoteka batera) ere eramaten zuen Peter; era berean, karta-joko errazak erakutsi zizkion.

Peterren bizimodua erabat aldatu zen, orain asteburuak beteta zituen eta bere anai-arebeekin zituen harremanak ere hobetu egin ziren, jada ez baitzuten euren anaia entretenitzeko obligaziorik. Batzuetan Peterrekin eta honen lagunarekin joaten ziren zinera edo bizikletan ibiltzera eta famili irteerak ere errazagoak ziren, laguna joaten ez zenean ere bai. Gazteak Peter asko atsegin bazuen ere, hurrengo urtean unibertsitatera alde egin behar izan zuen eta bere bisitaldiak amaitu ziren. Bisitatzera joango zen beste bolondres bat prestatu arte igaro zen denboran Peterrek nolabaiteko atzerakada izan zuen. Hala ere, laster onartu zuen “adiskide” berria eta arazo hori konpondu zen.

“Adiskidetasunezko” jokaerak autistak ez zirenekin irakastea errazagoa izango zen arren, erosotasun-arrazoiengatik eskolan adiskideak nola egin behar zituen irakastea erabaki zuten. Lehenengo etapan helduengandik independenteagoa izaten eta bere ikaskideak kontuan izaten erakutsi zioten. Atsegin zituen jarduera guztiak une batean zein bestean

besteekin batera egin beharrekoak bihurtzen ziren. Esate baterako, Peterrek ezin zuen igeri egitera joan beste ikaskide batekin ez bazen; “adiskide” bat aukeratu behar zuen berekin bazkaltzera joateko eta bere aldamenean esertzeko; paseatzera joaten zenean aukeratutako lagunaren ondoan joan behar zuen, ia elkarri ukituz ibili behar zuten (ez zen kontaktua bilatzen, baina noizean behin eskua luzatuz gero bere laguna uki zezakeela frogatu behar zuen). Gero binaka egin beharreko jarduera berriak erabiltzen hasi ziren. Adibidez, Peterren eskolan dantza folklorikoak eta gizarte-joko berriak irakatsi zizkieten.

Jardueretan lagun jakin batekin parte hartzen ohitu zenean, erakargarriagoak ziren beste pertsona batzuk hurbiltzen saiatu ziren, bera naturaltasunez pertsona hauengana hurbil zedin. Hezitzaile edo laguntzailearen autoritatearen zati bat Peterren eta bere ikaskideen esku utzi zuten. Esate baterako, txandaka erabakitzen zuten bazkaltzera joateko ordua noiz zen eta edariak eta gailetak banatzen zituzten askarian; egun horretarako aukeratutako “monitoreak” puntu onak emateko pegatinak banatzeko ardura zuen (kasu honetan ondo lan egin zuenari ematen zitzaion pegatina). Metodo honen bidez Peterrek interes handiagoa erakutsi zuen bere ikaskideengatik eta bere parekoei botere gehiago emateari eta jardueretan beste lagun batekin parte hartzeko “obligazioa” izateari esker, handik aurrera Peter bere jolaskidea naturaltasunez “aukeratzen” hasi zen. Aukeratutako lagunaren arabera harremanak ondo edo gaizki funtzionatzen zuen. Peterrek laster ikasi zuen nork erantzuten zien errazago bere proposamenei eta eskolan adiskidetasunezko harreman “naturalak” sortzen hasi ziren eta harreman horiek arratsaldeko astialdiko jardueretan ere errepikatzen ziren.

4.10.2. Egokiak ez diren proposamenei erantzutea

“Petra, hamabost urteko neska autistak, nahaste larriak zituen ikaskuntzaren mailan. Ahoz espresatzeko gaitasuna egokia zen, baina ulermena mugatuta zuen. Oso lagunkoia eta irekia zen. Besteek ukitzea atsegin zuen, batez ere kilimak egiten baldin bazizkioten, eta berari jendearen bizarrak eta ilea laztantzea gustatzen zitzaion, batez ere Antilletakoan ile kizkurak. Askotan hurbiltzen zen jendearengana eta, ezagutzen ez bazituen ere, beren eskua hartu eta bere gorputzera eramaten zuen. Batzuetan ez zuen ezer esaten eta barre egiten zuen; beste batzuetan “kilimak” hitza esaten zuen. Petra sexu-hezkuntzako ikastaro batzuk hartu zituen eskolan, baina ikastaro horiek gertaeren alderdi fisikoak baino ez zituzten kontuan hartzen. Petra bazekien zer egin behar zuen hilekoa etortzen zitzaionean, baina ez zuen intimitatearen nozioa kontrolatzen eta hilekoa etortzen zitzaion bakoitzean denei esaten zien eta zehatz-mehatz deskribatzen zuen. Haurrak nondik datozen eta nola egiten diren “ikasi” zuenez, haurdunaldiaz interes handia agertzen zuen (askotan tripa handia zuten gizonen ere galdetzen zien ea euren haurra noiz jaioko zen, emakumei bezalaxe) eta gizonen eta emakumeen sexu-organoen eta hauen ezaugarriez ere interesatzen zen. Jokaera horrek higie eta sexualitatearen arloetan intimitatearen ikaskuntza zeinen garrantzitsua zen erakusten zuen. Era berean, sexu-proposamenen aurrean zeinen sentibera zen adierazten zuen eta, beraz, atsegin ez zituenei ezetz esaten erakutsi behar zitzaion. Baina horregatik pertsonekin zuen harremana galtzea eragotzi behar zen, harremanekiko interes horrek sentikorra goa egin baitzuen eta bere bizi-kalitatea asko aberastu baitzuen.”

Arazo larrienetako bat honakoa zen: Petra, beste autista asko bezalaxe, ez zen gai bere sentimenduez hausnarketa egiteko eta sentimendu horiez beste batzuekin hitz egiteko. Beraz, beste hurrekin ez bezala, ezinezkoa zen atsegin ez zituen proposamenak baztertzen erakustea, ez baitzekien zehazki noiz ez zituen atsegin. Horren ondorioz, Petrari arau batzuk erakutsi beharko zitzaizkion, gero berak aplikatu zitzaizkion, bere emozioak edo besteen motibazioak identifikatzeko beharrik izan gabe. Horren erruz ikaskuntza gogorra eta artifiziala zen, baina hori ezer ez egitea baino hobea zela pentsatu zuten.

Petraren jokaera ikuspuntu sozialetik onargarriagoa izan zedin eta horren probokatzailea gerta ez zedin, garbitasunaren eta higienaren “izaera pribatua” erakutsi zioten. Bakarrik garbitzen ikasi zuen eta komunetik irten aurretik jantziak txukuntzen ere bai. Orduan izaera pribatu hori garbitasunari edo hilekoari buruz esaten zituen gauzetan ere aplikatu behar zuela erakutsi zioten eta emakumezko bat aukeratu beharko zuela, eskolan bere ardura zuen pertsona bereziki, hilekoa jaitsi zitzaizkion esateko. Hala ere, Petra emakume desberdinengana zuzendu zen, egokien zetorkionaren arabera. Ikaskuntza hori bereganatzeko hainbat aste behar izan zuen eta rol-jokoaren bidez saiakerak egin zituzten hilekoa etorri aurretik; une horretan zer egin behar zuen esaten zioten. Irakaskuntzak zer egin behar zuen, eta ez zer ez zuen egin behar, lantzea oso garrantzitsua zen. Alderdi negatiboan oinarritutako irakaskuntzak zailagoa egingo zuen jokaera egokiaren ikaskuntza eta, gainera, Petra jokaera horrekin nolabaiteko boterea izango zuela ohartuko zen eta bere lehengo jokaera “deseroso” hura areagotu zezakeen besteengan zuen eragina ikuste arren.

Petrak gorputzaren funtzioen izaera pribatua bereganatu zuenean, bere gorputzaren alderdi intimoak ukitu nahi zituzten edo ukitzeaz hitz egiten zuten “pertsona arrotzak” baldin bazeuden “ezetz” esan behar zuela eta bere ardura zuen helduari (eskolako monitoreari edo gurasoei) esan beharko ziola erakutsi zioten. Horretarako ere rol-jokoak erabili zituzten. Arazo bat zegoen, ordea: zaila zen jokoan pertsona ezagunen artean “arrotza” zein zen identifikatzea eta gero ideia hori benetako pertsona arrotzak egongo ziren testuingurueta jeneralizatzea. Edozein pertsonarengandik onar zitezkeen ukitzeak eta maitasun-adierazpenak zein ziren erakutsi zioten eta pertsona zehatz batzuek egin ziezazkietenak zein ziren ere bai. Arrotzak identifikatu ordez, hurbil zituen pertsonak identifikatzen erakutsi zioten, errazagoa baitzen. Hasteko hurbilen zituen pertsonen zerrenda bat eman zioten Petrari eta bertan bere gurasoak eta bere ahizpa txikia ageri ziren. Beranduago pertsona bat aspalditik ezagutzen bazuen (pertsona horrekin hamar aldiz baino gehiago egon zela esan nahi zuen horrek) bere arduradunari pertsona hori zerrenda horretan sar al zezakeen galdetzeko esan zitzaion. Kilimak egiten hurbileko pertsona horiei bakarrik utzi behar ziela esan zioten eta beretzako sortutako programaren helburua pertsonekin harremanetan jartzeko beste modu atsegin batzuk irakastea zen. Hala, bada, eskuen arteko kontaktua eskatzen zuten jokoak erakutsi zitzaizkion, hala nola pultsua egiten edo esku bat beste eskuaren gainean jartzean datzan jokoak.

4.10.3. Maite duen pertsona baten galerari aurre egitea

--

“Faiselek, bederatzi urteko haur autistak, ikaskuntzaren mailan zailtasun bereziak zituen. Anaia bikia zuen eta honen garapena normala izan zen. Ez zuen hitzik egiten, baina behar zuena komunikatzen bazekien zeinu berezien bidez. Zeinuen lengoia horrek 150 zeinu desberdin zituen, baina gauzaren bat eskatu behar zuenean baino ez zituen naturaltasunez erabiltzen. Borroka egitera jolastea atsegin zuen, batez ere bere aitarekin. Gainontzeko denboran bakarrik egotea nahiago zuen eta eskuarekin mugimenduak egiten egoten zen, mugimendu estereotipatu eta oinarritzkoak.

Egun batean, Faisel eskolan zegoela, bere aitak bihotzeko atake bat izan zuen eta hil egin zen. Laguntza-erakunde bat arduratu zen Faiselez eta bere aita hil eta zortzi egun pasa ondoren itzuli zen etxera. Hasieran bere ohituren aldaketarengatik kexatu zen, baina laster ohitu zen. Bere amak eskolan aita hil zela ez esateko eskatu zien eta berak esango ziola etxera itzultzen zenean.

Etxera itzuli zenean, hasieran ez zuen angustiarik adierazi; bere amak aita paradisuan zegoela esan zion eta ez zela gehiago itzuliko. Horrek Faisel nahastu zuen, baina ez zekiten zein neurritan ulertzen zuen gertatutakoa. Baina aita etxera itzuli ohi zen ordua iritsi zenean, Faisel bere angustia adierazten hasi zen; ate joka hasi zen, ostikoka eta bere aitari deika zeinuen bidez. Gero, bere gurasoen logelan sartu zen, armairua ireki zuen eta bere aitaren jantziak ez zeudela ikusi zuen. Negarrez eta armairua jotzen hasi zen eta ezin izan zuten kontsolatu. Horrela jarraitu zuen hainbat orduz eta asko kostatu zitzairen zerbait janaraztea eta oheratzea. Hurrengo goizean egin zuen lehenengo gauza bere aitaren armairura itzultzea izan zen eta atea jotzen eta negar egiten jarraitu zuen. Ezin izan zuten konbentzitu taxian sartu eta eskolara joateko eta, bere amak, etsirik, laguntzeko eskatu zien telefonoz eskolakoei.

Faiseli bere aitaren heriotzaz hitz egin zioten, baina ez zuten bere jokaera aldatzea lortu; entretenitzen saiatu ziren, baina erdizka lortu zuten. Hezitzaileak eta amak eskolara joateko konbentzitu zutenean ondo erantzun zuen; etxera itzuli zenean lasai zegoen, baina bere aita etxera itzuli ohi zen ordua iritsi zenean, berriro ere bere armairura joan eta negarrez hasi zen. Arazo hori eztabaidatzeko bilera bat egin zuten; Faiselek, terminoaren zentzu zabalean eta, beretzako gauzarik garrantzitsuena zelako, aita faltan botatzen zuela ondorioztatu zuten: eskolaren ondoren borroka egiteko bere laguna zen. Bere tristezia gainditzen laguntzeko irtenbide bat bilatzen saiatu ziren, Faiselek sentitzen zuen angustia handiagoa bazen ere. Eskolan lan egiten zuen gizarte-laguntzaile gazte batek Faiseli etxera laguntzen zion egunero eta gero borroka egitera jolasten ziren elkarrekin lehen bere aitarekin egiten zuen bezalaxe. Dena primeran zihoan; Faisel oso pozik zegoen gazte horrekin jolasten zelako, lehen bere aita itzultzen zen ordua igaro ondoren ere bai. Jokoa eteten zenean, Faiselek afaldu egiten zuen eta bainatu eta oheratu egiten zen; ez zen armairura joaten eta ez zuen angustiarik adierazten. Bi astez aritu ziren horrela eta gero gizarte-laguntzailea astean behin borroka-saio bat antolatzen hasi zen eskolan, Faisel etxera taxian bidali baino lehen. Faiselek aldaketa hori onartu zuen eta poliki-poliki astean bi saio, hiru... egiten hasi ziren, denak eskolan egin ziren arte; Faiselek ez zuen angustiarik erakutsi etxean.

Bazirudien Faiselek bere aitaren heriotzak eragindako tristura gainditu zuela, nahiz eta bere amak noizean behin armairuko atea irekitzen zuela eta, triste, hutsuneari begira geratzen zela esaten zuen. Bere aita hil eta bi edo hiru hilabete beranduago, ama lagunak bisitatzen hasi zenean, Faiselek jokaera obsesibo berri bat garatu zuen. Edozein lekutan sartu bezain laster eskailerak igotzen zituen korrika eta ganbaran sartzen saiatzen zen. Jokaera hori bultzatzen zuen faktore berezirik ez zegoen eta ganbaran sartzea lortzen baldin bazuen, bere ingurura begiratu eta haserretu egiten zen; ama jo ere egin zuen handik irtenarazten saiatu zenean. Bere aurrerapenak aztertzeko egin zen hurrengo bileran gai hori aztertu zuten. Inork ez zekien zein zen jokaera horren jatorria bere anaia bikiak bere aitaz hitz egiten zionean zer esaten zion esan zuen arte. “Han goian dagoela esaten diot beti”, esan zuen eta hitz horiekin batera hatzarekin gorantz seinatu zuen. Orduan ohartu ziren Faiselentzat “han goian” ganbara zela eta bere obsesio berriak zentzua hartu zuen: eraikin berri batera joaten zen bakoitzean bere aitaren bila hasten zen. Hitzez adierazteko gaitasunik ez duen haur bati bere aitaren galera gainditzeko laguntzea oso zaila da, jakina. Batzuetan, Faiselek aitak berekin zuen portaera gogoratzen zuen batez ere eta beste batzuetan pertsonaz oroitzen zen eta toki guztietan bilatzen zuen. Egin ahal izan zuten gauza bakarra bere tristura hura normala zela eta ulertzen zutela adieraztea izan zen eta gure lengoaiaren adierazpen bereziak erabiltzean sortu zitzaizkion gaizkiulertuak argitu zituzten.

Heriotzaren gaiaren inguruan eufemismo ugari dago eta hitzez komunikatzeko gaitasuna duen haur autistak ere zailtasunak ditu maite duen pertsona batek “betiko atsedean hartu duela” edo pertsona hori “paradisura joan dela” esaten zaionean. Haurrek hitzez komunikatzeko gaitasuna duten ala ez kontuan izan gabe, ondorengo printzipioak aplikatuko dira:

- a) Maite duen pertsona horrekin egiten zituen jarduerak betetzea; kasu honetan Faiselekin borroka-saioak egitea izango litzateke.
- b) Heriotzari buruz hitz egitean adierazpen argiak erabiltzea eta naturatik ateratako esperientziekin laguntzea, esate baterako, intsektuen edo landareen heriotzarekin.
- c) Hildakoaz hitz egitea, horrek haurra min badezake ere; maite dugun pertsona bat galtzen dugunean tristura erreakzionatzeko modu naturala da eta osasungarriagoa izango da tristura hori adierazten uztea. Hitz egiteko gaitasunik ez duen haur bati norbait gogoratzen laguntzeko argazkiak erabil daitezke.

4.11. Laburpena

- *Autistak ez ditu oinarrizko estrategia batzuk: ezin du begirada zerbaitera zuzendu eta hatzarekin hori seinatu atentziora emateko; egiturazko ikusmoldeak egokiak izan daitezke autistek bereganatu nahi duten atentziora lortzea ahalbidetuko duen mekanismo psikologikoa ezartzeko, baina elkarrenganako atentziora izaten irakasteko metodorik egokiena ikaskuntza-prozesua garapen normalean aurkezten*

den moduan kopiatzea da (hau da, helduak norantz begiratzen duen behatuz eta horren aurrean erreakzio bat dagoela erakutsiz).

- *Autistak bere buruaren irudiaren aurrean erreakzionatzeko duen moduan desberdintasunak daudela ikusiko da; bere buruaren kontzientzia hori “partehartzaile” gisa garatzeko eta erabiltzeko modurik probetxugarrienak, euren egiten duten zereginen bati buruzko hausnarketa egiteko egituratuta dauden uneak izango dira.*
- *Autismoan besteen egoera afektiboak identifikatzeko eta aurpegieren bitartez emozioak ulertzeko zailtasunak daude; autistek egoera afektiboak zer diren ikasi ahal izango dute euren egoera afektiboak eta besteenak esplizituki azaltzen baldin bazaizkie.*
- *Autistengan, ikusmeneko trukeen elkarrekiko kalitateak ez du araua jarraitzen: ikusmeneko jokaera egokia bultzatzeko, lortu nahi den helburua azpimarratu, haur autistarentzat egokia dela ziurtatu, bideoa erabili edo haurra gehiago imitatu ahal izango da.*
- *Autisten beste ezaugarri bat hauek ikuspuntu fisikoari dagokionez erakusten duten urruntasuna da; bi modutan azter daiteke jokaeraren alderdi hau: kontaktu bat ezartzera behar daiteke pertsona hori edo bere jokaera onar daiteke eta eskutik helduko zaio, horren bidez helduak kontaktu bat ezartzen duela adieraziz.*
- *Itxuraz arraroa den jokaerak funtzio bat izan dezake autistarentzat; jokaeren azterketa funtzionalaren bidez arduradunek kausa nagusiak, eta ez sintomak, baztertzeko aukera izango dute.*
- *Egokiagoa da ez-obedientziaz hitz egitea negatibismoaz hitz egitea baino autisten jokaera deskribatzen denean; egoerak berriro definituz eta kausak bilatuz egin ahal izango da aurrera.*
- *Autistek adiskideek eskaintzen duten ikaskuntzaren testuinguru sozialik gabe osatu edo garatu beharko dituzte euren jokaera-ereduak; adiskideak egiteko gaitasunak irakatsi beharko zaizkie. Era berean, arlo honetan zailtasun bereziak izatea onargarria izango da eta hasiko duten beste edozein ikaskuntzan kontuan izan beharko dugu ez dutela izango besteak imitatze gaitasunik.*

5. KAPITULUA

ESKOLATZEAREKIN LOTUTAKO GIZARTE-ARAZOAK

5.1. Hezitzailearen eta ikaslearen arteko “erlazioa”

Planteatzen den arazoa

Lehenago ere aipatu ditugun gizarte-arazoek ondorio garrantzitsuak dituzte irakaskuntzan eta, zehazkiago, ikasgelan. Hezkuntza-prozesu guztia nozio honetan oinarritzen da: hezitzailea da ikaskuntza bultzatzen duen ordezkaria. Ikaslea nahastuta baldin badago gizarteko elkarreaginezko harreman honen ondorioz, horrek eragina izango du eskola-programaren antolaketan.

Ikusmolde pedagogikoak

Programaren alderdi batzuetarako, metodologia espezifikotan eta/edo ordenadorez lagunduriko ikaskuntzetan oinarritzen diren ikusmolde bereziak daude. Hainbat kasutan erabiltzen dira, eskolako aurrerapenak eten ez daitezen, baina horrekin batera haurrari testuinguru sozialetan nola ikasi irakatsiko liokeen programarekin batera joan beharko lirateke. Irakaskuntza garatzen den egoerak berak, haurrak adina egokitze egin beharko lituzke, haurra beharbada egokitze horiek egiteko gai ez dela jakinik.

Ikusmolde pedagogiko batzuek beste batzuek baino adre handiagoa ematen dute, behar diren edo garatzen diren gizarteko gaitasun espezifikoaren zentzuan. “Injerentzia Minimo” (*Low Intrusion Teaching*) izenez ezagutzen den metodo pedagogikoak (NAS, 1993) ez ditu haurraren ekintzak hezitzaileak aukeratutako egunaren antolamenduaren arabera zuzentzen, baina ikusmoldea haurraren oso bilduta dago eta honen erreakzio naturalen arabera elaboratzen da. Helburu horrekin, Injerentzia Minimoaren metodoak zuhertasunez jokatzeko du eta hezitzaileak iradokizun gutxi egiten ditu eta haurraren ondoan lan egiten du; Aukeraren metodoak, aldiz, gehiago zuzentzen ditu haurraren ekintzak eta haurrak egiten duena aztertu eta elaboratzen du modu bortitz eta gogotsuan. Metodo horiek baliagarriak dira jokaera naturala garatu nahi denean eta haurrak bere ikaskuntza gehiago kontrolatzea nahi denean.

Hala ere, beharbada metodo zorrotzagoak edo kontrolatuagoak erabili beharko dira irakaskuntzan gizarteko oinarritzko gaitasun baten ikaskuntzak lehentasuna duenean. Honelakoetan, inguruaren ikusmenean oinarritutako egitura, egin beharreko zereginaren etapa bakoitzerako haurra zuzen dezakegun ikusmeneko programekin batera (TEACHH programak egiten duen bezala), lagungarri izango dira zereginak autonomiaz betetzeko, aldi berean hezitzailearen exijentzia sozialei erantzuteko beharrik izan gabe, hori zailtasun osagarria izango bailitzateke. Teoria honen muturreko aplikazio batek, ordenadorez lagunduriko ikaskuntzak hain zuzen ere, haur autistari eskola-mailako zereginak edo

zeregin kognitiboak kontrolatzen lagunduko dio, gizarteko beste edozein entretanimendutik salbu dagoen ingurunean, baina, era berean, gaitasun horiek jeneralizatzen ikasteko prestakuntza espezifikoa beharko du, eguneroko bizitzaren egoera zehatzetan aplikatuta ikusi nahi badira.

Ikerketa guztiek autistek gaitasun berriak garatzen dituztela esaten badute ere, ikastaro integratu eta berezietan egituratutako irakaskuntza da interesgarriena. Hainbat ikusmolderen arabera (Japonian dute jatorria), irakaskuntza taldearen barnean garatzen da oso-osorik eta hauen helburu nagusia taldearekiko adostasuna irakastea da. Ikusmolde horiek emaitza onak dituzte (autista-kopuru mugatuan gutxienez) ikuspuntu sozialetik haurrari elkarlanean aritzen irakasteko orduan eta haurrak dituen jokaera berezi eta aztoratzaileak baztertzeko orduan, baina ezin da frogatu haurren ulermena hobetzen dutenik edo pertsona horiei egitura kolektiboaren laguntzarik gabe jokatzeko ahalbidetzen dienik.

5.2. Elkarlanaren eta integrazioaren ikaskuntza

Planteatzen den arazoa

Arrazoi teorikoen eta eskura ditugun hezkuntza-baliabideen menpe dauden beste arrazoi batzuen ondorioz, lankidetzaren eta elkarlanaren ikaskuntzaren aldeko interes gero eta handiagoa dago. Autistek gizartearen esparruan dituzten arazoek hainbat zailtasun sortarazten dute. Eskolan egiten dituzten aurrerapenak moteltzeko arriskua dago honelako truke-egoeretan gizarteko gaitasunen ikaskuntzan gehiegi tematzen baldin bagara. Horretaz gain, jada aipatu ditugun arazoek, gizartearen esparrukoek, gizarteratzea parte-hartze aktibotzat jo behar dela eta inguru fisikoan kokatzea nahikoa ez dela adierazten dute.

Ikusmolde pedagogikoak

Haurrak aldi berean gauza bat baino gehiago ikastea ezin dugula espero gogoratzea oinarrizkoa da eta, era berean, aldagai bat baino gehiago erabiliz, arazoan zailtasun-elementu bat baino gehiago sartu behar ez dela ere kontuan izan beharko dugu. Johnen adibidea hartuko dugu kontuan; hamasei urteko gazte autista honek ez zuen hitz egiteko gaitasunik, baina irakurtzeko eta idazteko gai zen (oinarrizko mailan baldin bazen ere) eskolan. Erosketak zerrenda baten laguntzarekin egiteko eskatzen ziotenean, aldagai sozial horrek suposatzen zuen zailtasun osagarriak irakurtzeko gaitasuna kentzen zion eta horrek atsekabea sortzen zion. “Zerrenda” zuzenagoa eta eskuragarriagoa behar zuen, erosi beharreko artikuluak irudikatuko luketen irudien bitartez egindakoa, aldagai sozial horren mehatxua desagertu arte behintzat. Hezitzaileak garenez, zeregin bat egiteak sor ditzakeen zailtasun-maila desberdinez ohartu behar dugu eta zailtasun horiek haurraren gaitasunengan eragina izango dutela onartu behar dugu, gaitasun horiek ondo finkatuta baldin badaude ere.

Lehenago ere adierazi dugu taldeak autista ez den haurraren ikaskuntza errazten duela, baina autisten kasuan hori horrela izateko aukera gutxi daudela. Hezitzaileak oso argi izan behar ditu haur honen kasuan ikaskuntzaren lehentasunak zein diren; gaitasun edo ezagutza berri bat irakatsi behar zaionean egokiagoa izango da ikasgai berezi baten bidez

egitea edo ordenadorez lagunduriko ikaskuntzaren bidez. Aitzitik, lankidetzaren edo elkarlana irakatsi nahi baldin bada, egin beharko duen zereginak ezaguna izan beharko du (autistak behintzat ezagutu beharko du), eta lankidetzaren eta elkarlanaren alderdi sozialak azpimarratuko dira, berriak eta delikatuak baitira. Hezitzaileak ondorengo artean dauden desberdintasunak ezagutu beharko ditu:

⇒ talde-jokaera irakastea (hau da, taldean nola jokatu behar duen);

⇒ taldean dauden elkarreaginezko harremanetan oinarrituz irakastea (zeregina betetzeko elkarlana beharrezkoa izango da), eta

⇒ taldeka irakastea (taldearen abantaila bakarra haurrari zeregin batean kontzentratzen uztea izango da eta, taldeak bere atentzioa erakarriko duen arren, zeregin hori egitea).

Hiru talde-mota horiek oso erabilgarriak izan daitezke ikasle autisten hezkuntzan, baina hezitzaileak oso argi zehaztu beharko ditu ikaskuntzaren eta irakaskuntzaren testuinguru bakoitzaren helburuak eta mugak.

5.3. Hezitzailearekiko menpekotasuna

Planteatzen den arazoa

Askotan haur autistek hezitzailearen onespeneraren menpekotasun handiegia dute. Hezitzailea beharrezkoa dute euren erreakzioak egokiak direla egiaztatzeko eta arazo bat ebatzi behar dutenean hurrengo urratsa nola hasi behar duten esateko. Batzuetan gerta daiteke euren kabuz erabakirik ez hartzea lehenago hezitzailearen onspena jaso ez badute.

Edozein haurrek une edo testuinguru zehatz batean helduen edo bere parekoen gehiegizko dependentzia izan dezake. Haur autistak bereizten dituen zera da, esperientzia pertsonalean ez dutela erreferentzia-punturik (esate baterako, arazo bat nola ebazten den jakiteko esperientzia), eta pentsamenduak edo sortzen diren ekintzak antolatzeke beste batzuen eta horien gaitasunaren laguntzan oinarritzen direla. Laburtzeko, egiten denaren gaineko bitartekotza-ahalmena urria da autistarengan eta erabakiak hartzea ahalbidetzen duten mekanismoak ez dira behar bezala garatzen.

Ikusmolde pedagogikoak

Autistak helduenganako duen dependentzia hori murrizteko modu bat bere parekoen laguntza bilatzera bultzatzea da eta hori egoerak egituratuz lor daiteke, hots, bere ikaskideei nolabaiteko “botere” edo kontrola emanaz. Autonomoagoak diren ikaskuntza-estiloak ere gara daitezke, haurrak arazoak ebazteko estrategia-multzo bat erabiltzeko aukera eskainiko dion programa kognitibo baten bitartez; programa horren bidez estrategia horiek nola erabiltzen dituen erakutsiko zaio. Alderantziz, ikusmolde pedagogiko “behaviorista” batzuek helduarenganako (edo programaren alderdi batzueganako) dependentzia hori mantentzen dute. Egoera ez dago argi, jokaerazko gaitasun batzuek bereganatzeak ikaskuntza autonomoaren aukera handi baitezake, baina, era berean, emaitza

zehatz eta berehalakoak izatera zuzendutako ikaskuntzak beranduago automotibazioa eta bere buruaren orientazioa lortzeko aukera gutxi eskaintzen ditu. Hala, bada, ikaskuntzako jokaerazko metodoek aparteko ikaskuntza-aldi bat izan beharko lukete eta baita beste testuinguru batzuetara jeneralizatzeko eta transferitzeko programa bat ere.

TEACHH edo antzeko programak oso egituratuta baldin badaude ere, ikaskuntza independentea lortzera zuzenduta dagoen programa bat izan ohi dute. Programa horretan, haurra arduratzen da bere ordutegiaz eta ordutegi hori bere zeregina gelako zein tokitan egingo duen eta zein mailako kontrola eta laguntza jasoko duen adierazteko kodetuta dago. Oinarrizko lan-teknikak irakasten zaizkio automatikoki: non hasi zeregina, nola jokatu modu sistematikoan, lan bat hasten denean amaitu egin behar dela, eta abar. Horrek nolabaitko independentzia eskaintzen dio, independentzia horrek egitura baten barnean funtzionatzeko aukera eskaintzen diola kontuan izanda. Horrek egitura horrek ahalik eta osatuena izan behar duela esan nahi du eta egokiena familiaren ingurunea eta lanaren eta astialdiaren mailan etorkizunean aurkituko dituen egoerak hartzea izango da.

5.4. Kasu baten azterketa

5.4.1. Elkartean integratuta

Simonek, hamazazpi urteko autista gazteak, gaitasun intelektual normalak ditu. Eskola tradizionalen ikasi zuen eta diplomak lortu zituen ondorengo ikasgaietan: matematiketan, zientzietan eta teknologian. Hala ere, hori ez zen nahikoa goi-mailako irakaskuntzan ikasten jarraitzeko. Lehen mailako hezkuntzan ez zuen arazo handirik izan gizarte-mailan, baina gero erlojuen inguruan izaera obsesiboa garatu zuen; horrek, bere izaera inuzentearekin batera, bigarren mailako hezkuntzan bere ikaskideek Simon baztertzen hastea azaltzen du. Kiroletan txarra zen, ez baitzituen talde-jokoak ulertzen, eta neska-lagunik ere ez zuenez, ez zituen besteen interes berberak. Simonen kasuan, bere adina kontuan izanik, lehenengo helburua bere interesak sakontzen laguntzea zen, lanaren esparruan irtenbideak eskaintzeko eta elkartean lagunak egiteko aukera izateko.

Simonentzat eratutako programa Etengabeko Prestakuntza Zentro hurbilenean erlojuak konpontzeko ikastaro batean izena ematean oinarritu zen. Gaueko ikastaroa zen eta etorkizunean erlojuak konpontzeko gai izateko ezagupenak lortzeaz gain, bere pasio berbera zuen jende ugariarekin egoteko aukera ere eskaintzen zion. Hala ere, pasio berbera izatea ez da nahikoa adiskideak egiteko eta bestelako gizarte-gaitasunak irakatsi behar izan zizkieten Simoni adiskideak egiteko eta hauek mantentzeko. Gizarteko gaitasunak garatzeko programa batean kontuan izan zen alderdi hori eta programaren zuzendaritza bertako ospitale bateko psikologia klinikoan espezializatutako talde baten esku zegoen. Simon, antzeko gaitasunak zituzten beste gazte autista batzuekin batera, astean behin joaten zen hara adiskideen artean behar bezala jokatzeko eta lana bilatzeko eta mantentzeko beharrezkoak ziren gaitasunak ikastera. Erraz kontrolatu zituen lana bilatzeko beharrezkoak diren maila praktikoko gaitasunak, baina zailtasun handiagoak izan zituen gizarteko elkarreraginezko harremanen ezagupenak bereganatzeko. Oraingoan ere, aukeratutako metodoa rol-jokoena izan zen eta bideo-grabaketak ere erabili zituzten. Egoera zehatzetan beraiek eta besteek harremanetan hasteko erabiltzen zituzten moduak behatzeko eskatu zitzairen eta, era berean, epe luzean lortutako emaitzak ebaluatzeko. Simonek egokiak ziren jokaerak eta ez zirenak hobeto bereizten ikasi zuen, bereak eta besteenak, eta gaitasun berri horren arabera bere jokaera egokitu ahal izan zuen.

Horrek etorkizunean lana bilatzen lagunduko dion arren, esperientziak aurrerantzean bere jokaera behatzea beharrezkoa izango dela erakutsi digu gaitasun horiek egoera berrira ondo egokitzen direla eta aldatzen ez direla egiaztatu ahal izateko. Askotan, goi-mailako autistek zailtasunak dituzte, ez maila profesionalean, baizik eta gizarte-mailan. Bere lankideek eta nagusiek espezialisten aholkua beharko dute pertsona honi lagundu ahal izateko. Gazte batek bere higiene pertsonala zaintzen ez duenean, normalean bere lankideek eta nagusiek ez dute gai hori aipatu nahi izaten. Horren ordean, bere lankideentzat erakargarria ez denez, baztertu egingo dute eta ez dute onartuko eta nagusiek ere ez dute konfiantzarik izango beregan. Baina egoera hori hobetu egingo da bere lankideek gaizki usaintzen duela edo desodorantea erabili behar duela eta arropak garbitu behar dituela esan

behar zaiola ulertzen baldin badute. Autistak ez ditu ohar horiek gaizki hartuko eta atzeraelikadura hori beharko du gizarte-mailan onartua izateko.

5.5. Laburpena

- *Autismoak hezitzailearen bitartekotza- eta bultzatzaile-lana berriro interpretatzea exigitzen du; metodo pedagogiko espezifiko eta bereziak aplikatu ahal izango dira, nahiz eta aldi berean gizarte-ikaskuntza landuko duten programak ere beharko diren.*
- *Autistak ez dira ikaskuntzaren, elkarlanaren eta integrazioaren erabilgarritasunaz ia ohartzen; hezitzaileak argi izan beharko ditu beti autismoaren ezaugarri diren zailtasun bereziak.*
- *Pertsona bakoitzak egiten duenari buruz hausnarketa egiteko duen berezko ahalmena desberdina da autistarengan eta honek ez ditu modu berean garatuko erabakiak hartzea ahalbidetzen duten mekanismoak; aurrera egiteko modurik errazena ikaskideen arteko dependentzia-loturak bultzatuko dituzten eta pertsona horren autonomia garatuko duten egoerak egituratzea izango da.*

6. KAPITULUA

ONDORIOAK

Gizarte-jokaera bat irakasteko moduari buruz hainbat ondorio atera daiteke eta hiru ataletan bildu ditugu:

6.1. Gizarte-egoerek ezarritako eskaera kognitiboak

Hausnarketak (“*cognition*”) oso paper garrantzitsua betetzen du gizarte-garapenean. Gizarteko elkarreraginezko harremanen mailan gertatzen den elkarrekikotasunaren ulermena oinarritzkoa da harremanak egiteko, baina badirudi autistek ez dutela alderdi hori garatzen. Elkarrekikotasunaren kontzeptuaren nozioak berak inplikatu du pertsona, gizarteko zeinu espezifikoei jaramon egiten, hauek interpretatzen eta modu zuzen eta egokian erantzuten ikasten duen neurrian, aurrean duen testuinguru sozialaren arabera. Gizarteko egoerek maila kognitiboan eskaera ugari sortzen dutela esan dezakegu. Hezitzaileek, egin beharreko zereginak maila kognitiboan dituen eskaerak murriztea lortzen baldin badute, hots, ezagunagoa egiten badute eta egituratzen baldin badute, haur autistek gizartean gaitasun handiagoa izatea lortuko dute (askotan itxura hutsa bada ere) gizartean eta maila goragoko gizarte-gaitasunak adieraziko dituzte.

Beraz, ezin gara gizarte-jokaerara eta gizarteko gaitasunetara hurbildu kontuan hartutako egoerak maila kognitiboan ezartzen dituen eskaerak kontuan izan gabe. Esate baterako, haur autistek helduekin euren ikaskideekin edo parekoekin baino harreman egokiagoak ezartzen baldin badituzte, beharbada helduek aurreikusteko moduko jokaera izango dutelako eta egoera egituratzeko prest agertuko direlako izan daiteke eta, horrela jokatzeko baldin badute, gutxiago eskatuko diote haurrari maila kognitiboan.

6.2. Gizarteko seinaleen igorpena eta hauen interpretazioa

Haur autistek duten hutsunea ez da nahitaez gizartean harremanak egiteko beharrezkoa den gaitasuna izango, baizik eta gaitasun hori malgutasunez eta egokitasunez erabiltzeko ahalmena. Gradu edo maila desberdinetako autistek ez dute gizarteko harremanetan pertsonarteko seinaleak bidaltzea lortzen, ez eta jasotzen dituztenei erantzutea ere. Dena dela, egokiagoa litzateke esatea igortzen dituzten seinaleak interpretatzea ezinezkoa dela eta besteek eurei zuzentzen dizkieten seinale konplexuak gaizki ulertzen dituztela (seinale horiek konplexuak dira, nahiz eta gu horretaz ohartzen ez garen). Haur autistek ez dituzte seinaleak modu egokian igortzea eta interpretatzea lortzen gizarteko harremanetan. Zailtasun horren ondorio da autistek gizarte-mailan erakusten duten defizita eta defizit hori “gizarte-arazo” edo “gizarteko gaitasun eza” bihurtuko da.

6.3. Garapen sozialaren funtzionamenduzko mekanismoen ikaskuntza

Gizarteko gaitasunen garapena oinarrizkoa da. Pertsona autistek gizarte-garapena diogunean zer esan nahi dugun ulertu behar dute. Askotan gizarteko rolen arau konplexuak, normalean pertzepzioaren bidez geureganatzen ditugunak, mekanikoki ikasi behar izaten dituzte. Beraz, ez da harritzekoa aurrez erabakitako moduan ikasitako gizarteko gaitasunak ez jeneralizatzea.

Autistentzat, gizarteko jokaera arautzen duten eta bilakaera etengabea duten arau guztiak ikastea dantza konplexu bat ikastea bezala izango da, baina dantza egitea zer den jakin gabe edo musika entzun gabe edo bikotearen pausoak imitatzea lortu dugunean dantza, erritmoa eta bikotea ere aldatzen dizkigutenean bezalaxe.

Hezitzaileek eta horretarako prestatutako langileek gizarte-garapenak osatzen duen dantza hori moteldu egin beharko lukete. Bikoteari (haur autistari) pauso bat ondo menperatzeko denbora eman beharko zaio beste batekin hasi aurretik; pauso hori ondo finkatuta geratzea lortu behar da eta multzo osoaren zati zein neurritan den erakutsi beharko da. Eta, batzuetan, bikoteak egindako mugimendu bat jarraitu beharko da eta dantzako pauso bat balitz bezala interpretatu beharko da, hots, gizartean zentzua duen ekintza bat izango balitz bezala; hori oso garrantzitsua izango da. Horrela jokatzuz gero bikoteari dantzaren esperientzia izateko aukera eskainiko diogu (hau da, gizarteko elkarreraginezko harremanaren esperientzia bizitzeko aukera eskainiko diogu).

Horren guztiaren gainetik bere bikoteak dantzan ikasten duenean dituen arazoak ulertzen saiatu behar dugu eta ikasi behar duena dantzaren funtzionamendua dela gogoratu beharko dugu eta ez bakarrik edozein dantzaren pausoak.

BIBLIOGRAFIA

- DUNN, J. (1988) *The Beginnings of Social Understanding*, Oxford, Blackwells.
- FRITH, U. (1989) *Autism: Explaining the Enigma*, Oxford, Blackwell.
- HOBSON, R. P. (1993) *Autism and the Development of Mind*, Londres, Erlbaum.
- JORDAN, R. R. eta Powell, S. D. (1990) *The Special Curricular Needs of Autistic Children: Learning and Thinking Skills*, Londres. AHTACA.
- KANNER, L. (1943) "Autistic Disturbances of Affective Contact", *Nervous Child* 2, 217-50.
- KAYE, K. (1982) *The Mental and Social Life of Babies*, Methuen.
- NATIONAL AUTISTIC SOCIETY (1991) *Approaches to Autism*, Londres. NAS.
- WATERHOUSE, L. (1988) "Aspects of the evolutionary history of human social behaviour", in L. WING (ed.) *Aspects of Autism: Biological Research*, Londres. NAS/Gaskell.
- WING, L. (1988) "The continuum of autistic characteristics" in E. SCHOPLER & G. MESIBOV (ed.) *Diagnosis and Assessment in Autism*, New York, Plenum Press.