

ISEI·IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

www.isei-ivei.net

Bizikidetasuna Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan

KASUAK AZTERTZEA



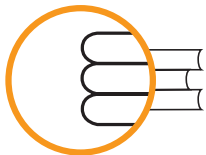
EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN



ISEI•IVEI

IRAKAS-SISTEMA EBALUATU
ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE
ETA IKERKETA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

Argitaraldia: Uztaila 2004

© ISEI•IVEI-k argitaratua

ISEI•IVEI-K ARGITARATUA

Irakas-Sistema Ebaluatuta eta Ikertzeako Erakundea

Asturias 9, 3º - 48015 Bilbao

Tel.: 94 476 06 04 - Fax: 94 476 37 84

info@isei-ivei.net - www.isei-ivei.net

AURKIBIDEA

AURKEZPENA.....	2
I. kapituluua: ESPARRU TEORIKOA.....	4
II. kapituluua: IKERKETAREN DISEINUA	28
III. kapituluua: KASUAK DESKRIBATZEA.....	38
IV. kapituluua: IKASLEEN GALDEKETAK AZTERTZEA.....	60
V. kapituluua: IKERKETAREN ONDORIO OROKORRAK	78
BIBLIOGRAFIA	104

AURKEZPENA

Joera orokortu eta sinplistan oinarrituta “diziplinaren arazoa” portaera erabilia interpretatu ohi dugu: indibiduo edo talde zehatzen jokabideak behin eta berriz errepikatzen dira modu desegokian eta onartezinean. Ondorioz, diziplina-sistemak jokabide horiek erpremitzeko planteatu dira. Beraz, bizikidetasunari eta diziplinari buruzko hezkuntza-eztabaidan honakook lantzen dira: diziplinarik eza, eskola-indarkeria, bizikidetasuna narriatzea eta ikastetxearen barruan portaera antisozialaren eta disruptiboaren ondorioei aurre egiteko eta horiek mugatzeko antolamendu-erantzunak.

Ikuspegi horretatik zoritxarreko bi ondorio atera daitezke. Lehenengoa honakoa litzateke: eskolan asmo gaiztoko edo motibazioa galtzeko moduak hain argiak ez badira, ez dira nabarmentzen; bestela, diziplinarik ezaren azalpen argiak direnei baino arreta gutxiago eskaintzen zaie. Horregatik, baliteke deskonektatu edo aurrera egiteko ozta-ozta dabiltzan ikasleek aurrera egin eta garatzen ari direla bermatzeko nahikoa laguntza eta estimulua ez jasotzea.

Bigarren ondorioa hurrengoa litzateke: diziplina ez da berez lorpen positibotzat jotzen; alderantziz, ezaugarri negatiboa da, hau da, bakarrik gabezia dagoenean eskatzen da erantzuna. Ikuspuntu horretatik, kasurik hoberenean, diziplina kanpotik ezarritako erregulazio-sistema da eta ikasleak ohituraren indarrez atxiki behar dira; beraz, ez da lanerako, irakasleekiko eta lagunekiko ikasleen jarreraren berri ematen duen uste osoen multzoa.

Ikerketa honetan bizikidetasuna eraikitzeke moduari arreta jarri nahi diogu. Halaber, finkatutakoan, egoera desberdinen aurrean nola mantendu eta garatzen den aztertuko dugu. Horretarako, alderdi horretan arazoak izanda, erantzun sistematikoa eman duten ikastetxeetako esperientziara jo dugu. Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) gai horretan lanean diharduten ikastetxeen adibide txiki, baina esangarria dira. Xede horrez, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailaren Heziketa Berriztapenerako Zuzendaritzak antolatutako “Bizikidetasunerako hezte” programaren baliabideak eta orientabideak aprobetxatzen ari dira.

Ikerketa-metodologia bezala kasuak aztertzea hautatu dugu. Hala, ikastetxe bakoitzaren egoera argitu ahal izango da. Ildo horri jarraiki, ekintza-ibilbideak deskribatu ditugu. Halaber, egoera, erabaki eta estrategien ikuspuntu alderatua lortu dugu, hiru ikastetxe aztertu baititugu. Ondorioak oinarritzeko iturriak berriemaile kualifikatuei egindako elkarrizketak, galdeketa, dokumentu-analisia eta, neurri txikiagoan, zuzeneko behaketa izan dira.

Ondorioen aurrerapen modura honakoa aipa dezakegu: ikastetxe bakoitzak diagnostikotik abiatuta neurri-multzoa hautatzen du, nahasketa pertsonalizatua, hain zuzen ere. Ikasleekin, familiarekin eta

komunitatearekin lan egiteko orduan, elementu bateratzaile eta eraikitzaile bezala bizikidetasuna berriz pentsatzera daraman oinarrizko jarrera dago. Bizikidetasun positiboa finkatzeko asmoz egiten dituzten ahaleginek bi alderdirekin zerikusia dute: batetik, ikasleekin egindako ekintzak sendotzearen, irakasleek lan egiteko moduarekin eta, bestetik, hezkuntza-ekintzaren protagonisten (irakasleak, ikasleak eta familiak) parte-hartzea eta inplikazioa bilatzearekin.

Lehenengo kapituluak ikerketaren hasierako hipotesiak eraikitzeko esparru teorikoa aurkezten du. Gaia konplexua denez eta teorikoki zehaztu gabe dagoenez, prozesua irekia da. Batetik, ondorengoan oinarritzen diren teorietara jotzen da: modu esplizituan ikastetxeak ikasleen garapen pertsonala eta soziala onartzearen garrantzia. Halaber, Gardnerrek garatutako inteligentziaren kontzeptua hedatzearen teoriarekin lotzen da, baita emoziozko inteligentziaren ulermen modernoarekin ere. Bestetik, Ikastetxean Eraginkortasuna izeneko mugimenduak garatutako teoria erabiliko dugu. Ildo horri jarraiki, hor daude eskolako giroari eta kulturari lotutako ezaugarrien zerrendak. Era berean, ikasleen sozializazioari, balorean barneratzeari eta jokabideak autoerregulatzeari buruzko teoria desberdinei erreparatu diegu. Azkenik, erakunde batek hobekuntza-proiektua abian jartzen duenean, gertatzen diren prozesu dinamikoak adierazten dira.

Bigarren kapituluaren diseinua aurkezten da horretan funtsezkoak izan diren hiru uneren bidez. Aldez aurretiko uneak. Orduan, ikerketaren helburuei eta motari buruzko erabakiak hartu ziren, lagina hautatu zen eta erabilitako tresnak zehaztu ziren. Bigarren, datuak biltzeari dagokion atala. Eta, azkenik, datuak tratatu eta txostenak gauzatzeari buruzko gaiak.

Hirugarren kapituluaren ikerketa honen xede izan diren hiru kasuen deskribapen zehatza egiten da. Ikastetxea eta ingurunea azaletik deskribatu ostean, proiektu bakoitza abian jarri eta garatzeko izandako prozesua aztertzen da. Kapitulu hau amaitzeko lorpenen behin-behineko balantzea egiten da. Halaber, etorkizunean izango diren aukerak aurreratzen dira. Hori proiektu bakoitzarekin egina da.

Laugarrenean ikasleek egindako galdetegiaren erantzunak aztertzen dira. Ikastetxean eta ikasgelaren ikuspuntu bikoitzetik gai komunei dagozkien itemak multzokatu dira. Halaber, kapitulu honetan ondorio orokorrak aurkezten dira hurrengo helburuarekin: ikastetxean bizikidetasunari eta pertsonen arteko harremanei buruz ikasleek duten iritzia eskaintzea. Gainera, hiru ikastetxeetan konparaziozko azterketa egitearren, itemak nola multzokatu diren azaltzeko, koadroa erantsi da.

Ikastetxeek erabilitako estrategiak bosgarren kapituluaren ageri dira eta ikerketa honen oinarrizko ondorioak dira. Erabilera-mailaren (hiru ikastetxeetan, bitan edo bakarrean) arabera antolatzen dituen ereduari jarraiki ordenatzen dira. Kapituluaren amaieran hainbat estrategia ageri dira eta ikertzaileen ikuspuntutik horiek dira indartu behar direnak. Era berean, oso garrantzitsuak izanik, ikastetxeek kontuan hartu ez dituztenak aipatzen dira.

Eta, azkenean, eranskinetan ikerketan erabilitako tresnak eta baliozko informazio guztiak biltzen dira.

Ez dugu aurkezpen hau amaitu nahi ikerketa hau gauzatzea ahalbidetu duten pertsonen beren laguntza oparoa eskertu gabe. Laburbilduz, beren iritzien eta balioztapenen bidez hiru ikastetxeetako irakasleak, ikasleak eta gurasoak lan honen protagonista bihurtu dira eta beraientzat dira gure eskerrik onenak. Halaber, zonako Berritze-guneetako aholkulariek egindako lana eskertu nahi dugu, ikastetxeekin jarri baitziguten harremanetan. Eta, azkenik, aipamen berezia egin nahi dugu ISEI-IVEI izeneko gure lankideentzat, lana gauzatzen izan garen une oron orientabidea eta laguntza eskaini baitigute. Guztiok mila esker.

I. KAPITULUA:

ESPARRU TEORIKOA

- 1.- Sarrera
 - 1.1 Eskolaren eragina
 - 1.2 Balore inplizituak

- 2.- Garapen pertsonala eta soziala heziketa-helburu bezala.
 - 2.1 Sozializazio-prozesua eta garapen morala.
 - 2.2 Eskola-jarduera. Motibazioa eta inplikazioa.
 - 2.3 Boterea gauzatzea eta jokabideak erregulatzea.

- 3.- Eskola-giroa eta -kultura
 - 3.1 Eskola-giroa
 - 3.2 Eskola-kultura

- 4.- Bizikidetasun-proiektuetan prozesuen dimentsioa
 - 4.1 Errealitatearen dokumentazioa
 - 4.2 Desiragarria den etorkizuna planifikatzea edo aurreratzea
 - 4.3 Aldaketak inplementatzea
 - 4.4 Bizikidetasun-proiektuen buruzagitza

- 5.- Koadroak ikerketa-estrategiekin



Irudiak: Fco de Miguel

Bizikidetasuna jolas-orduan

1.- SARRERA

Noizean behin ikastetxeetan nolakoa den bizikidetasuna jakiteko ardura indartu egiten da, itxuraz harreman-moduak porrot eginda baitaude. Komunikabideei erreparatuz gero, dirudienez, ez da inoiz orain baino okerrago bizikidetu. Itxura denez, pertsonen artean harreman onak izateko ahalmena misterioz desagertu egin da; usadioz ikasleek irakasleekiko zuten errespetua eta estimua lurrindu egin da; komunitateak onartutako arau eta baloreetan sozializatzeko nerabeak eta gazteak immuneak dira.

Zalantzarik gabe, hausnarketa eta ikerketa erabilgarriak dira, eskola-bizikidetasunak planteatzen dituen galdera konplexuei erantzun egokia emateko, komunitate orok orientatzen dituen printzipioak eta harreman-moduak sistematikoki zehatz-mehatz aztertu behar baititu. Penagarria da bizikidetasuna askotan berez lorpen positibo bezala aurrez ez ikustea. Are gehiago, atributu negatibotzat jotzen da: bakarrik gabeziak eskatzen du erantzuna. Beraz, arreta gutxi jartzen zaio behar bezalako bizikidetasun-maila eraikitzeko moduari, baita eraikitakoan, egoera desberdinetan mantendu eta garatzeko moduari ere.

Ez da gauza bera gertatzen lantzen ari garen kasuan, hau da, bizikidetasun-maila egokia bermatzeko erabilitako estrategiak aztertzeko orduan. Ikastetxe bakoitzak bizikidetasun-maila egokia eraiki eta mantentzeko neurrien multzoa hautatu du eta bizikidetasuna lanerako, irakasleekiko eta lagunekiko jarreraren berri ematen duen uste osoko multzo bihurtzen da. Orduan, kanpotik ezarri eta ohituraren poderioz ikasleak atxikitzen diren erregulazio-sistema hutsa izateari uzten dio.

Kasuak aztertzeko hiru ikastetxeak ez dira ausaz hautatu. Bizikidetasun-arazoei erantzun positiboa ematen ari dieten ikastetxe askotako batzuk hautatu dira. Kasuak eredu bezala hartu behar dira eta guztion artean estrategia-sorta osatzen dute gainerako ikastetxeek beren egoerei egokitutako neurrien berriazko nahasketa hauta dezaten.

Ikastetxeetan bizikidetasunari buruzko ikerketak eskaintzen duen interesarekin eta gaurkotasunarekin batera, lehenengo zatiak honakoa ikuskatuko dugu: sozializazio-agentzia bezala eskolak duen eragin garrantzitsua eta eskola-ingurunean bizikidetasuna eta diziplinak izan dituen ulermen klasikoak. Bigarren zatian hurrengo planteatzen da: ikastetxeek hezkuntza-helburuen barruan zer neurritan onartzen duten garapen pertsonala nahiz soziala, eta praktikan nola lantzen duten. Hirugarren zatian bizikidetasuna azaltzeko giroaren eta kulturaren esparru teorikoa planteatzen da. Azkenik, laugarrenean berriztapen-proiektua abian jartzeari dagozkion elementu dinamikoak lantzen dira, zehatz-mehatz esanda, ikastetxean bizikidetasuna hobetzeari buruzkoak.

1.1 Ikastetxearen eragina

Zenbait ikerketa soziologikoren ondorioei (Elzo, 1996; Martin Serrano eta Velarde Hermida, 1996) erreparatuz, iaz baino gehiago ez dira ikastetxean indarkeri maila eta gizartearen kontrako jarrerak. Agian,

gorabehera desberdinak aztertzeke pertzepzioa, erantzuteko mekanismoak eta sortzen duten gizarte-erresonantzia aldatu dira, bai eremu orokorrean, baita ikastetxearen eremu zehatzean ere. Gertakari horien aurrean sentikortasuna gehitu egin da eta salbuespena arautzat jotzeko arriskua dago. Ildo horri jarraiki, ikastetxe guztiak antolamendu- eta bizikidetasun-kolapsoa izateko zorian daudela pentsa daiteke.

Gaur egun, dirudenez, frogatuta dago eskolak garapenerako hartzigarri propioa eratzeko baldintzak dituela eta desberdintasunak adieraz ditzakeela. Ikastetxe bakoitzak berezko tinkotasuna du eta legez esku hartzeko unitate eta, ondorioz, analisi-unitate bihurtzen da. Eskolako giroa –negatiboa nahiz positiboa– azaltzeko ezin daitezke bakarrik hurrengo bi faktoreetara jo: batetik, ikasleen gizarte-jatorria, eta bestetik, ikastetxearen kokagune geografikoa. Ingurunearengatik eta egitura-baldintzengatik aldera daitezkeen eskoletan, ikastetxeetan eta institutuetan oso giro desberdinak izaten dira.

Ikastetxea mikrokosmosa, harreman-eremu tinkoa, dela baieztatzean, ez du esan nahi bestelako gizarte-mailekin zubiak ezartzen ez direnik. Ikastetxean partaidetza, tolerantzia, talde-arauekiko errespetua balioztatzen duten bizikidetasun-arauak ezar ditzake. Baina eskolak bakarrik kontrolatzen dituen aldagaietan, bizikidetasun-faktore endogenoetan esku har dezake, besteak beste, ikastetxeko giroa, bizikidetasun-arauak, eta pertsonen nahiz arazoen banan-banakako tratamendua eskaintzea. Ihes egiten zaizkio edo zeharkako eragin mugatua du faktore exogenoen dagokienez, nahiz eta eskolaren bizikidetasunean eragina izan, hala nola familia, auzoa, lagun-taldea, komunikabideak (Fdez. García, 1996).

Lehenengo diagnostiko azkarra egin nahi izanez gero, ikastetxeetan bizikidetasun-arazoak bi talde handitan multzoka daitezke. Lehenengoz, gizarte-garrantzi handia dutenak daude eta gizarte-baztertzean, intolerantzi motaren batean edo frustrazioak onartzeko zailtasunean dute jatorria. Arazo horiek urriak eta nabarmenak dira. Bigarrenez, arazo txikiak daude eta eskolan izandako borondate txarrak eta motibaziorik ezak eraginda sortzen dira. Ez dira hain nabarmenak, baina ikastetxeko ikaste-giroan disrupzio etengabea sortzen dute. Ez dira begi-bistakoak, baina etengabe gertatuz gero, irakasleak nahasi eta adoregabatu egiten dira. Ikastetxeek gizarte-baztertzearen ondorioak zuzentzeko orduan, zuzeneko ahalmen txikia dute; hala eta guztiz ere, txirotasunaren eta baztertzearen ondorioz sortutako behar zehatzak arintzen lagun dezakete ekintza konpentsatzaileen bidez. Gainerako arazoiek zerikusi handia dute tolerantzia eraginkorraren, hiri-bizitza erregulatzeko pluralismoaren eta erantzukizun pertsonalaren bidez gidatutako balore-sistema eta heziketa desiragarriarekin.

1.2 Balore implizituak

Bizikidetasuna pertsonen baloreekin, arauekin eta jarrerekin konektatzen du. Hezkuntzan baloreen gaietan sartu nahi izanez gero, lan neketsuan sartuko da, arrazionaltasun teknikoak ez baititu behar adina gida eskaintzen. Ikerketan aurrez ikusitako kasuetako protagonistek adierazten duten bezala, irtenbideak ez dira bakarrik. Ildo horri jarraiki, egiteko modu alternatiboak daude, ekintza-testuinguruak gidatutakoak, hain zuzen ere. Praktiko pentsakorrek diren heinean (Schön, 1992), irakasleek dituzten arazoekiko irtenbideak asmatzen dituzte. Gehienetan, eskola-ingurunearen aldaketa-abiaduraren eta eskola-erakunde beraren abiaduraren arteko moldatzerik ezari erantzuten diete. Horren ondorioz, disfuntzioak sortzen dira eta ez dira hautematen edo beranduegi zuzentzen dira.

Batzuetan, antolamendu-arazoen aurrean arrakasta ikuspuntua hedatu eta errealitateari begi berriekin erreparatzean datza. Hautatzeko aukerak hedatuz gero, irudimenezko erantzunak ahalbidetzen ditu eta "izan daitezkeen erantzun bakarra" saihesten da. Horretara laguntzen die kontzeptu-esparru alternatiboak, dibergenteak erabiltzeak. Ohiz, eskola-bizikidetasuna batez ere bi ikuspuntu desberdin eta urrunetatik aurrez ikusten da.

Lehenengoa eskola-bizitzaren arau-ikuspuntua izan da. Arazo oro araudi on batekin konpontzen da. Araudia zehatza izaten da eta huts arinak, larriak eta oso larriak nahiz zigorrak zehatz-mehatz azaltzen ditu. Araudi hori diziplina guztiaren kontra antidoto eraginkortzat jotzen da. Ikasleen nortasun morala garatzeko orduan, eragina handiagoa edo txikiagoa da hurrengo arabera: gauzatzean eskola-komunitateak izan duen partaidetza eta aplikazio-mekanismoak. Diziplina-giro ordenatua eta beldurrik gabeko bizikidetasuna bermatuz gero, eskola-erakundeetan lehentasuna duen alderdira (heziketara) lanak bidera daitezke.

Bizikidetasuna helburu bat lortzeko bitartekoa da, ikastea gauzatzeko beharrezkoa den baldintza, hain zuzen ere. Aipatu kontzepzioak oraindik indarraldi praktikoa du, baina geroz eta ñabartuagoa dago, ikasten duenarekiko eta bere garapen pertsonal eta sozialarekiko sentikortasuna handiagoa baita.

Bigarrena filosofiaren eta antropologiaren ikuspuntuetatik orientatutako ikuspegia da. Eskola-komunitateak emakumezko eta gizonezko ororentzat desiragarriak diren zenbait balore definitzen ditu eta bere hezkuntza-proiektuan hezkuntza-ekintzaren erreferente modura egituratzen ditu. Ekintza zehatzean erakundeak duen koherentzia handiagoak edo txikiagoak ikaslearen garapen moralean eragin handiagoa edo txikiagoa sortzen du. Ikuspuntu horretatik bizikidetzen ikastea berez eskolatzeko-prozesuaren emaitza da. Halaber, eskolatzeko-prozesuaren helburua desiragarriak diren eta orokor daitezkeen baloreetan (hala nola zintzotasuna, adeitasuna, ardura, tolerantzia, gainerakoekiko ideia eta jarrerarekiko errespetua) ikasleak sozializatzea da.

Bi ikuspegi horiek –bizikidetasuna bitarteko modura erabiltzea guztion ikasteko eskubidea bermatzeko eta bizikidetasuna helburu modura– eskolatzekoaren emaitza garrantzitsuak diren heinean, aztertutako ikastetxeetan proportzio desberdinetan nahastuta aurkitzen dira eta baloreek eragiten dituzten antolamendu-aldagaietan zehar ibilbidea egitean azaleratzen dira. Era berean, aldagai horiek arauak eragiten dituzte. Eskolako bizikidetasunaren errealitatea argitzeko, komenigarria da egiten dena aztertzen hastea, hau da, abiapuntuko egoeraren diagnostiko zuzena egiteko praktikan jartzen diren baloreak ikertzea. Hezkuntzaren munduak orain aitorten programatik asko, agian, gehiegi dauzka. Aplikazioa bermatzen duten errezeta-eskuliburu tekniko asko dago, baina praktikan gertatzen denari buruz, ikerketa gutxi daude. Hori da azterketa honen saioa: zuhurtasunez ikastetxe zehatzen heziketa-praktikak aztertzea, beren proiektuetan aurkitzen dituzten zailtasunak hautematea eta denboran izan dituzten lorpenak zehaztea.

2.- Garapen pertsonala eta soziala heziketa-helburu bezala.

Eskumen soziala eta emozionala biziaren alderdi emozionalak ulertzeko, maneiatzeko eta adierazteko ahalmena da. Hala, lan arruntak –besteak beste, ikastea, harreman pertsonalak ezartzea, bitzta praktikoko arazoak ebaztea– behar bezala kudeatu ahal izango dira eta hazkuntza- nahiz garapen-eskaeretara egokitu ahal izango da. Berez ezagutzea eta estimatzea, inpultsoak kontrolatzea, gainerakoekin lankidetzan aritzeko gaitasuna horren barruan sartuta daude. Ikaste-prozesuan inplikatu eta gehieneko garapena lortzeko ezinbesteko baldintzak dira trebezia horiek.

Ikastetxean garatzen diren zeharkako programa askok helburu hori dute. Baloreetan hezteak, droga-mendekotasunarekiko prebentzioak, bakerako hezteak, hiritarrekiko hezteak, horiek guztiek helburu komunak dituzte: erabaki arduratsuak hartzeko trebeziak, ohiturak eta jarrerak garatzea, portaera suntsitzaileak saihestea eta hazkuntza nahiz garapen aukerak bilatzea. Baina askotan ez dute helburuak betetzea lortzen, jarrerari lotuta doazen emozioak eta sentimenduak ez baitituzte hautematen. Informazioa gehitzen da, zenbait trebezia eta teknika garatzen dira, baina haurrak eta nerabeak nahasten dituzten sentimenduak ez dira lantzen.

Gai hauetako askori ez zaio denbora zehatzik eskaintzen eta, modu batean edo bestean, eskolan gertatzen den guztian eragina dute. Batzuetan tutoretzari gordetako tartean babesten dira edo zeharkako tratamendua izan ohi dute.

Ondoren, aztertutako ikastetxeek erabiltzen dituzten hiru analisi-ikuspuntu planteatzen dira. Horiei esker, aztertutako ikastetxeek heziketa-helburu hori modu esplizituan nola onartzen duten ikertuko dugu.

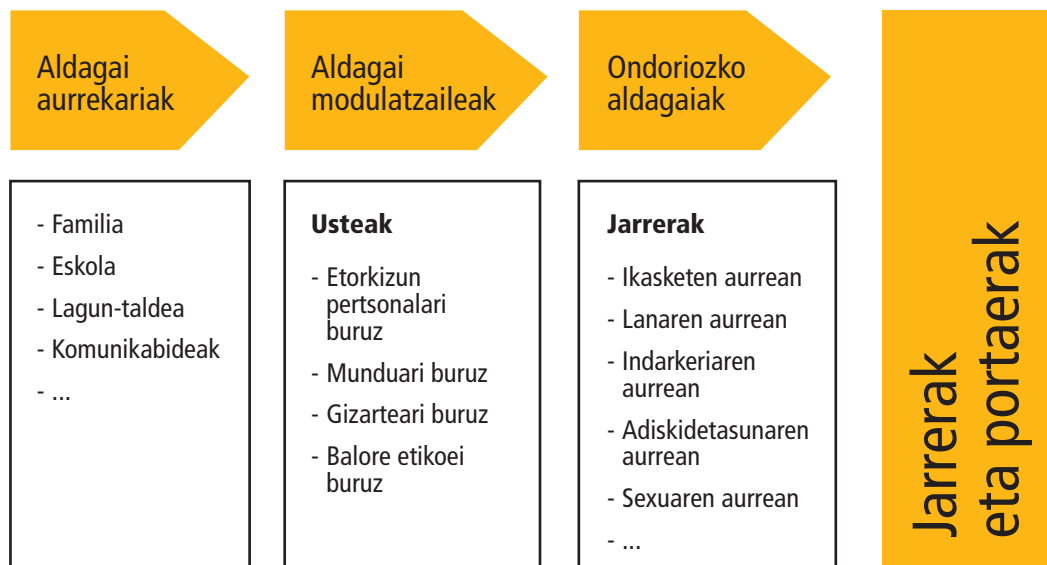
2.1.- Sozializazio-prozesua eta garapen morala

Lehenengo begiradan ikasleen bizi-pentsamenduari erreparatu zaio. Pertsona bakoitzaren baloreak sortu eta finkatzeko orduan, ibilbide desberdinak ulertzen laguntzen du. Gainera, ikastetxeetako hezkuntzaren esku-hartzeak une egokietan egiten laguntzen du, baita estrategiak hautatzen ere.

Ikasleak sozializazioaren eragile garrantzitsuenekin (famiarekin, ikastetxearekin, lagunekin, komunikabideekin...) harreman etengabea daudenez, adierazpen, balorazio eta sentimendu batzuen

emaileak dira. Horiek gizarte-errealitatearekin elkarrekintzan jarrera batzuk eragiten dituzte ikasketen, lanaren, adiskidetasunaren indarkeriaren... aurrean. Azkenean, beren azalpena jarreraren edo portaeren bidez egiten dute (Ayestarán, 1994).

Indibiduo-gizarte harremanaren prozesuan berregite pertsonala gertatzen da eta gizarte-estimuluen multzoari erantzuten dio. Horren ondorioz, sozializazio-ibilbideak jarraipenezkoak, haustekoak edo erreformistak izaten dira. Gizarte-jarraibideak ez dira modu uniformeetan onartzen, ez baita halabarrez emaitza berdinetara bideratzen duen mekanismo biologikoa. Ibilbideek sozializazio-prozesu desberdinei erantzuten diete, baina horietan eragiten duten mekanismoak egonkor samarrak dira eta kontuan hartzea pena merezi du.



(Ayestarán)

Kidetasun-mekanismoak azaltzen du inguratzen gaituztenak bezala portatzeko joera; afiliazio-mekanismoa talde zehatzarekin lotura afektiboaren bidez zehazten da eta taldean lortutako baloreak onartu eta mantentzea errazten du; eta, azkenik, esanahia esleitzeko mekanismoa. Horri jarraiki, hainbat jarraibide moral hautatu eta justifikatzen dira.

Aipatu mekanismoek modu mankomunatuan dihardute eta elkarren artean indartzeko joera dute. Sarritan, kidetasun- edo afiliazio-aldaketak kutsatu egiten dira. Askotan, lagun taldean aldaketa bat izanez gero, kidetasunak eta interesak aldatzen dira. Jarrera jakinarekiko esanahiaren esleipenari dagozkion aldaketak oso eraginkorrak dira, bai portaera-ereduetan, baita afiliazio-taldeetan ere aldaketak sortzen baitituzte.

Ikuspuntu pedagogikotik, ikastetxeek ikasleei pertsona bezala heltzeko prozesuan laguntzeko eta autonomia morala lortzeko, hurrengo estrategiak erabiltzen dituzte:

- * Ekintza-eredu koherenteak aurkeztea. Haurtzaroaren eta nerabezeroaren une zehatzetan ereduak ezartzeak zeregin garrantzitsua du.
- * Eskola-erakundearen kide izateari buruzko sentipena indartzea. Horretarako, ikasleei espazioa eta protagonismoa eskuratu behar zaie.
- * Errealitate edo jarrera jakinei esanahia egotzi eta alde aurretik ezarritako esanahiak zalantzan jartzeko datuak, egoerak eta arazoak aurkeztea.

Estrategia hauekin ekintzak gidatzen dituzten usteak eta baloreak hobeto egokitzen dira. Garapen moral handiagoko –hori litzateke desiragarria– edo degradazio moral handiagoko –guztia gerta liteke– ikerketetarantz prozesu jarraitua da. Garapen morala heziketak (besteak beste, heziketa artistikoa, afektiboa edo korporala) aurrez egiten duen lana da. Dena delakoa, horiekiko desberdintasun bat du: tratamenduko denbora eta espazio bereziak ez dituela. Espazio eta denbora guztiek garapen moralean eragina dute, nahiz eta asmoz ez egin. Portaera morala jakituria praktikoa da eta izaera horretako jakituria guztiak bezala, ezin daiteke irakats ikasten dutenek oso-osorik eta eraginkortasunez parte hartu gabe. Portaera morala bukatu gabe dagoen jakituria da; ildo horri jarraiki, behar berrietara egokitu behar da eta etorriko diren egoeren berezitasunera irekia egon behar du.

Garapen moralaren kontzepzioak ikuspuntu desberdinak jarraitzen ditu, eta batzuetan osagarriak izaten dira. Ikertu diren ikastetxeek jakitun izanik edo izan gabe, hurrengo hautabideekin planteatzen dute:

1. Sozializazio-prozesu modura; horren ondorioz, komunitateko kide berriek baloreak, arauak eta usadioak nahiz ohiturak onartzen dituzte eta leialtasunez betetzen saiatzen dira.
2. Aurkikuntza pertsonal modura; pertsona bakoitzak bere baloreen eskala sortzen du eta oso zaila da gainerako gizarte-multzoari hedatzea.
3. Pentsamendu moralaren garapen modura. Horretarako, Piagetek (1999) eta Kolhbergek (1992) deskribatutako ondoz-ondoko ikerketetatik pasatzen da eta liskar moral praktikoa ebazten dira.
4. Izaera eratzeko modura, jarrerak indartzen dituzten ohiturak finkatzearen bidez.

Jarduera pedagogikoan ikastetxeek oinarritzko bi ekintza-bide erabiltzen dituzte. Batetik, hezitzaileak aditu moralak diren heinean, baliozko kultur jarraibideak eskuratzen dituzte eta tutoretza-lanetan kontzientzia moralaren prozedura nahiz zeharkako programak erabiltzen laguntzen dute. Eta, bestetik, eskolaren antolamendua prestakuntzaren ikuspuntutik eraginkortasunez parte hartzeko eta balore demokratikoak gauzatzeko eremu modura planteatzen dute.

2.2.- Implikazioa eskola-jardueran.

Ikastetxeetako bestelako begirada erabilgarria curriculumera bideratuta dago, hau da, eskola-jardueraren diseinua eta garapena aztertu behar da. Begien bistan nabariak ez diren xehetasunak eta osagaiak hautemateko, arretaz, poliki eta zehatz-mehatz erreparatu behar zaio. Curriculum ondoz-ondoko hurbilketetan definitzen da; orokortasunetatik hasi eta zehaztasunetara iritsi arte, urrunetik hurbilenera, agindutakotik hautatutakora. Ibilbide horretan ikastetxeetako curriculum baloreez betetzen da. Ezin daiteke neutraltasunik izan eta honakoan oinarritzen da: balore jakin batzuk hautatzean eta beste batzuk ahaztu eta baztertzean.

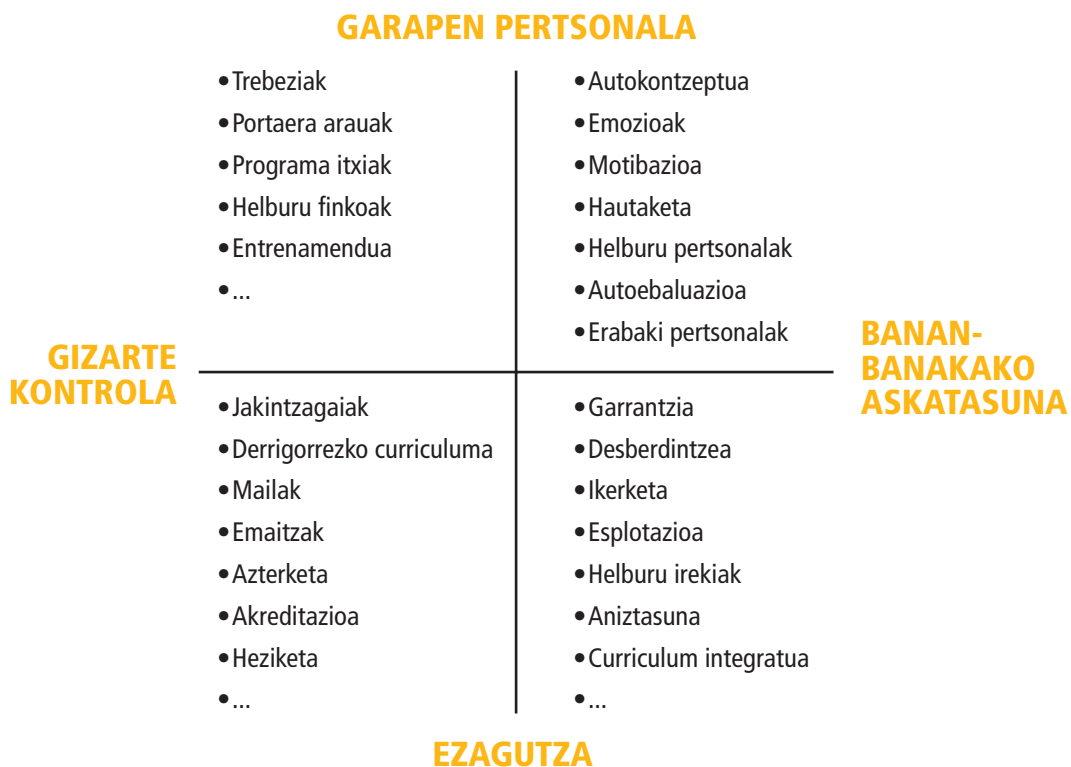
Hausnarketa horrek bere garrantzia du, curriculumaren alorrean erabaki garrantzitsuak har ditzaketen ikastetxeei curriculumetan zer balore babeste dituzten galde dakiekeelako. Grundyren (1987) iritziz, ideologiek (baloreen multzoak) curriculumaren planifikazioan sei oinarritzko elementu adierazten dituzte:

- Ezagutzaren teoria: edukia nahiz egitura eta zeinek erabili behar duen.
- Ikastearen eta ikasten duenaren zereginaren teoria: eraginkorra/pasiboa; egin/entzun; ikaste kooperatiboa/lehiakorra; gertaerak pasiboki hartzea/arazoak ebaztea...
- Irakaskuntzaren eta irakaslearen zereginaren teoria: formala/informala; autoritarioa/demokratikoa; prozesuan/emaitzetan interesatua...
- Ikasteko baliabideen teoria: zuzenekoak/bikarioak.
- Ikasteko antolamenduaren teoria: multzokatze irizpideak (gaitasuna, interesak, adina...)
- Ikasteen xedeen, helburuen eta emaitzen teoria. Gizartearentzat, ikasleentzat eta ezagutzarentzat desiragarria dena adierazten dute.

Eskolaren proposamenetan curriculuma nagusia da, baina ikasleek eskolaren eremuan bitzako esperientzia-multzo bezala aurrez ikusten da. Alderdi askotakoa da bertan parte hartuaz prozesuari forma ematen diotenei jo gabe ezin daiteke azter. Lehenengoz, curriculuma kokatzeko, gizarreak zenbait arau, kultur balore eta aukera eskaintzen ditu eta irakaslea prestatzen du arau, balore eta aukera hauek hedatzeko. Bigarrenez, ikasleak daude. Gizarteak bere baloreetan eta patroi etikoetan haztea nahi du. Bestalde, ikasleek prozesuari beren emozioak eta motibazioak nahiz ikasteko ahalmena eskaintzen dizkiote. Horiek ez dira gauzatzen inplikazio eraginkorrik gabe. Eta, azkenik, irakasleak ditugu. Beren heziketa eta prestakuntza kultura menderatzailearen barruan dago. Hala eta guztiz ere, beren ekarpenak egiten dituzte curriculum ofiziala interpretatzen duten neurrian eta ikaste-irakaste prozesuan oinarritzko artekariak diren heinean.

Curriculum-elkarrizketak eta horren ondoriozko ekintzak irakasleei proposatuko zaizkien ezagutza eta trebeziak nahiz jarrerak kontuan hartu behar ditu, irakaslea baita ikaslearen motibazioaren eta inplikazioaren nahiz prozesuaren tresna eraginkorra. Curriculumaren oinarritzko bi polaritateen inguruan curriculum-lehentasunen analisia errazten duen kontzeptu-esparrua eraiki daiteke:

- Banan-banakako askatasunaren eta gizarte-kontrolaren arteko oreka.
 - Transmittitu behar den ezagutza- eta trebezia-multzoari eskainitakoarekin erkatuz, indibiduo bakar bezala ikaslearen garapen pertsonal eta sozialari eskaintzen zaion garrantzia.
- Bi ardatz horiek hurrengo eredu eskuratzen dute (Campo, 2000):



Ereduak elkar baztertzen ez diren alderdiak eta dimentsioak aurrez ikusten ditu. Eskola-komunitateak curriculumari buruz duen ulermenetik akordio esplizituak nahiz inplizituak sortzen dira, eta horiek bizikidetasun-arauak gidatzen dituzte. Oso dokumentatuta dago gizarte-erakundeak diren neurrian, ikastetxeek eragin handia dutela ikaslearen portaeran, jarreretan eta emaitzetan. Baieztapen hori ikastetxearen eraginkortasunari buruzko ikerketa askotan oinarritzen da. Antzeko ikasleak dituzten ikastetxeek emaitza desberdinak dituzte, ez bakarrik maila akademikoan, baita garapen pertsonal eta sozialean ere.

P. Munnek (1992) Bigarren hezkuntzako ikastetxeetan bizikidetasunari buruz egindako ikerketaren arabera, ikastetxe batzuetan ikaslea eskola-komunitatean sartzen den kide gaztetzat jotzen da. Hartzen zaion giroan pertsona bezala balioztatuko zaiola jakinarazten zaio. Bizikidetasun-arauak eusten dituzten justifikazioak eta baloreak azaltzeko ahalegin handia egiten da. eta gauzatzeko nahiz betetzeko inplikazioa lortzen da. Ikasle bat gaizki portatuz gero, komunitate osoan eragina du eta, beraz, ulertzeko ahaleginak egin behar dira eta, gainera, ez errepikatzeko lankidetzan jardun behar da. Ondo portatuz gero, sistematikoki onartu eta saritzen zaio.

Beste ikastetxe batzuk, berriz, gizartearen ikuspuntutik ezgaiez eta hausleez babesten dira eta, horretarako, horiek ez betetzeagatik dauden zigorrak eta arauak argi eta garbi eta irmoki azaltzen dira. Jarduteko modu horrekin irakasleak eta ikasle gizabidetsuak gutxiengo baten portaera disruptiboek babesten dira, baina ez dira seriooki saiatzeko ez jarrerak, ezta jokabideak ere aldatzea.

Analisi honetatik ikerketa honetan hurrengo alderdiak aztertu behar direla ondoriozta daiteke:

- Eskola-jarduerari berari eskainitako garrantzia, jokabide positiboak nahiz negatiboak sortzeko funtsezko elementua den heinean. Ikasle bakoitza lanarekin pozik egon eta interesa izateko, nola malgutzen dira curriculumaren osagaiak, nola egokitzen dira lanak ikaste-erritmo desberdinetara, zer estrategia didaktikoen sorta desberdinak erabiltzen dira ikaste-estilo desberdinetara egokitzeko.
- Eskola-erakundeak haurrei eta nerabeei egindako ondoz-ondoko etiketatze-prozesua, mezu kodifikatu horien ondorioak balio pertsonalean eta jokabideetan eta jarreretan eragindakoa.
- Eskola-kudeaketan ikasleen inplikazio-maila arrakasta handiagoa lortzeko bitarteko bezala, ez bakarrik alderdi akademikoetan, baita portaera hobean ere.
- Bizikidetasuna eta eskola-antolamendua planteatzen den hertsadura- eta zurruntasun-maila.

2.3 Boterea gauzatzea eta jokabideak erregulatzea

Eta, azkenik, ikerketak hurrengoaz aztertu nahi du: noraino ikastetxeak hiritarrak erantzukizunez eta demokrazian jarduteko hezten duen. Horretarako, ahalmenak eta trebeziak garatu behar dira beste baloreen artean elkartasunean, partaidetzan eta errespetuan oinarritutako gizarte-bizikidetasunera bideratzeko. Eskolaren eginkizun demokratizatzaileak eskola-prozesu guztiak zeharka gurutzatu eta, gainera, konprometitu egiten ditu. Aipatu prozesuen barnean sartzen dira saretzen den harreman-sistema, inplementatzen diren curriculum-prozesuak eta abian jartzen diren botere-egiturak. Hiritar izatera, batetik, hiritar izaten eta, bestetik, hiritar bezala onartuta eta errespetatuta ikasten da. Gainera, bitartean, hala izateko modua asimilatzen da. Ikastetxeak zeregin hori bete ohi du. Ildo horri jarraiki, parte hartu eta erabakitzeke antolamendu-egituretan ikasleei protagonismoa ematen die eta jokabideak erregulatzeko orduan, hitz egitea hautatzen da.

Itxuraz neutroak izan arren, ikastetxeek xedeei, bitartekoei eta partaidetza-ereduei dagokienez, nahaste handia sortarazten dute. Erabakiak hartzeko orduan, eredu arrazionala aplikatu ahal izateko oso urrun daude, beraz, askotan irtenbideak arazoak baino lehenago agertzen dira eta irtenbide egokirik aurkitzen ez duten txareria endemikoak daude. Hala eta guztiz ere, eskola-zuzendaritzek gehienetan partaidetza kudeaketa-tresna baliotsua delakoan, inplikazioak eta ezagutza teknikoak erabakiak kualifikatzen dituztelakoan eta guztion eraginkortasuna sustatzen dutelakoan lanean dihardute. Partaidetzaren bidez erabaki zehatzak jasango dituztenen jarrera positiboa izatea lortzen da eta gomendagarria dirudi eskola-antolamenduaren lerro estrategikoak eta helburu nagusiak definitzeko. Ikastetxeetan gertatzen denak interes nabaria du ikasleentzat, familientzat, irakasleentzat... eta, oro har, hiritarrentzat eta guztiok aldeko apustua egiten dute. Baina inplikazioak berez ez ditu erabakiak kualifikatzen. Beharrezkoa izanez gero, erabakiak ezagutza tekniko bereziak dituztenek informatu behar dituzte; bai guztiontzat modu onargarrian arazoa definitu eta mugatzen dutelako, bai hautabide desberdinak proposatzen dituztelako, edo bai irtenbide bakoitzaren ondorioak aurreratzen dituztelako.

Baina partaidetzaren balorea ez da bertan amaitzen. Partaidetza, era berean, ikaste-prozesua da, prestakuntza-bitartekoa, hain zuzen ere eta ez bakarrik kudeaketaren zerbitzura dagoen mekanismoa. "Ikuspuntu pedagogikotik edo politikotik ulertuta, ikasleen partaidetza baloreak sustatu, jarrerak garatu, prozedurak erregulatu eta estrategiak nahiz jarrerak ikasten diren kultur prozesu modura ikusi beharko da." (San Fabián, 1997).

Txosten honetan ikertutako ikastetxean eskola-partaidetzaren ulermen mugatua gainditzen saiatzen dira, ulermen mugatuak egitura formalak bermatu nahi baititu, nahiz eta eraginkorrak ez izan. Ildo horri jarraiki, eskola-komunitate guztiaren partaidetzari buruzko ulermen sakonagoa sartu nahi dute. Modurik xumeatariko bat ikasleen beharrak entzun eta ulertzea da; bestea, berriz, hezkuntza-proiektua gauzatzeko erantzukizunetan benetako partaidetza erraztea. Hala, bere prestakuntzaren eragile bihurtzen dira eta ez dira heziketa-ekintzaren hartzaile xumeak (Santos Guerra, 1995).

Ildo horri jarraiki, elkarriketa irakasleen eta ikasleen artean harreman produktiboak sortzeko tresna nagusi bihurtzen da. Bizikidetzeko trebezia ondorengoan ekarpen orekatuaren bidez eraikitzen da: esaten dena (**edukia**), nork esaten duen (**hitz egiteko ahalmena**), noiz esaten den (**unea eta aukera**), nola esaten den (**hizkera eta asmoa**) eta emoziozko testuingurua (**irakasleen nahiz ikasleen sentimenduak eta emozioak**).

Irakasleek, bereziki, eta ikastetxeek, oro har, egunero jokabide disruptiboak eta, batzuetan, jokabide bortitzei aurre egin behar diete. Lanbide zorrotzak –ikasleei ondorengoetan laguntzea: beren portaeren jabe izatera, arduratsuak izatera, gainerakoek eskubideak errespetatzera– berea duen ezaugarria da. Eskola-egunean irakasleek ikasleekin elkarriketa etengabea dute, ahozkoa ez den estimulutik edo zuzenketatik banan-banakako aholku berezira arte. Laguntza-elkarriketaren bidez, irakasleak helburu horiek lortzea errazten ari dira. Errespetuan eta duintasunean oinarritutako bizikidetasun-estiloa sustatzen duten trebeziak ikas daitezke, arrazoizko portaeraren eskakizunei uko egin gabe.

Diziplina ezartzeko oinarrizko hiru modu daude: autoritarioa –mendetasun otzanean eta kontrolean oinarrituta–, anarkikoa –irakasleek arauak egituratu gabe eta elkarrekiko eskubideen errespetua eskatu gabe ikasleek nahi dutena egiten dute–, eta ikasteko guztion eskubidea bermatzen duena –jokatzeko orduan, erantzukizuna sustatzen da eta itundutako arauen barruan arrazoizko portaerak eskatzen dira–.

Lehenengo kasuan, irakasleak ikasleen jokabidean kontrol automatikoa izan dezaketelakoan daude eta, ildo horri jarraiki, beren portaerekiko erantzukizun guztia onartzen dute, ikasleek esanak derrigorrez bete behar dituztelakoan daude, ez dute aukerarik edo hautabiderik planteatzen eta araua negoziatzea ez dute onartzen, botere-liskarretan sartzen dira eta, sarritan, amore eman behar dute. Maiz, ironia, sarkasmoa, apalkuntza eta taktika lizunak erabiltzen dituzte irabazi eta kontrolatzeko. Ikasleetan asaldatze-, gaitzondo- eta alienazio-jarrerak sortu ohi dituzte.

Kontrako aldean inhibizioz eta utzikieriaz diharduten irakasleak daude. Ez dituzte aukera argiak eta ez dute arauak betetzea eskatzen. Irakasle horiek irakasle modura eskubideak baieztatzeke orduan, arazoak dituzte. Ahotsak eta gorputzaren hizkuntzak ikasleekiko beldurra adierazten du. Ikasgela kudeatzeko beharrezkoak diren transakzioetan pasiboak eta zalantziatik ageri dira. Liskarretan ikasleek eztabaida menderatzea uzten dute.

Eta, azkenik, bizikidetasun eraginkorra planteatzen dutenak daude. Beren iritziz, ikasgelaren eta ikastetxearen giro ordenatua lortzeko ahaleginak eta irudimena behar dira. Ikasgelaren kudeaketa-plan eraginkorra elkarren artean harremanetan dauden oinarrizko lau elementu hartzen ditu kontuan:

Lehenengoa, ikasgelako kudeaketaren alderdiak estaltzen dituen prebentzioa da, besteak beste, taldearen, talde txikien eta banan-banakako lana programatzea, lan-talde heterogeneoekiko arreta, ikasgelaren, altzarien eta apaingarriak kokatzea, mugimenduak ikasgelan, zarata-maila, komunikaziorako ohiturak, ikasgelatik irteerak eta sarrerak eta ikasleekin izandako elkarrekintzetan erabilitako hizkera planifikatzea. Emoziozko presiopean dagoenean zaila da zer esan jakitea. Ikasgelaren kudeaketa eraginkorra ez da bakarrik nortasunean edo zorte onean oinarritzen, trebeziak izan eta gauzak ondo egiten jakin behar dira. Erabilgarria da ikasleek ohiz erabili ohi duten taldeen dinamikak eta joko dialektikoak ezagutzea beren tranpetan ez erortzeko. Zuzentzeko esku-hartzeak beharrezkoak izanez gero, interesatuekin arau juxtuak, erabilgarriak, argiak eta negoziatuak abiapuntua dira.

Bigarrena zuzentzea da. Nahiz eta klaseak ondo prestatu, beti arazo txikiak daude eta horiek modu sistematikoan zuzendu behar dira. Egoera horietan printzipio eraginkorra esku-hartzea hutsaren garrantziari egokitzea da; horretarako, arrazoizko mailaketa arrazoituko neurriak erabiliko dira.

Hirugarrena ondorioak dira. Ikasleek ez badute beren portaeraren inguruan ardura hartu nahi, hautatutako ondorioak izango dituzte. Ikasleek beren portaeraren ondorioak hautatzen ari direla ulertu beharko dute. Horretara iristeko, arau juxtuak izan behar dituzte, horiek ezagutu behar dituzte eta arau horiek babestu nahi dituzten eskubideak jakin behar dituzte.

Azkenik, zigor modura ondorioak izan direnean, irakaslearen eta ikaslearen arteko harremana berreskuratu eta emoziozko kalteak konpondu behar dira. Ikasleek ulertu behar dute pertsonak beren jokabideetatik aldentzen direla; pertsonari laguntza eskatzen diola, nahiz eta jokabide egokia ez izateagatik zigortu. Jokabide disruptiboak behin eta berriz errepikatuz gero edo kronikoak badira, irakasleak klaustro guztiaren laguntzaz epe luzeagora lan egin beharko du (ondorioak baino urrunago) portaeraren jarraibide disfuntzionalak konpondu eta berriz eraikitzeko.

Bizikidetasunaren eremuan hobetzeko ardura duten ikastetxeek hurrengo estrategiak planteatzen dituzte:

- Zuzendarien taldeek guztiontzako (ikasleentzako eta irakasleentzako) ikaste-giro ordenatuak eta seguruak sustatzen dituzte.
- Irakasleek garapen-alderdi guztietan eta ikasle guztientzat errendimendu-itxaropen altuak dituzte. Ikasleak itxaropen positiboez jakitun dira eta barneratu egiten dituzte.
- Jokabide onargarrien kode argi eta esplizitua dago eta eskola-komunitateko kide guztiek (irakasleek, ikasleek eta familiek) bete behar dutela ulertzen da.
- Ikasleak beren lorpenen, beharren eta nahien jakitun dira.
- Erabakiak hartu eta ikastetxeko ohiko bizitza nahiz ikaste-jarduerak kudeatzeko orduan, ikasleak inplikaturik daude.
- Ikasleak (eta irakasleak) badakite nora jo eta norekin hitz egin behar lanean eta bizitzan arazoak edo porrot-sentimenduak dituztenean.

3.- Eskola-giroa eta -kultura

Eskola-bizikidetasuna aztertzeko, ikerketak bestelako esparru analitikora jotzen du. Ikastetxearen eraginkortasunari eta hobekuntzari buruzko ikerketaren ondorioz sortutako bi eraikitzaile teorikoez ari gara: eskola-giroa eta -kultura. Bereiztea zaila suertatzen da, oso lotuta baitaude eta, askotan, bereizketarik egin gabe erabili baitira. Iceberg moduko antolamenduaren metaforan, kultura icebergaren ezkutuzko zatia da eta eskola-giroa agerikoa. Kultura betiere alderdirik kualitatiboekin lotu da; giroa, berriz, kuantitatiboekin. Termino zabalak dira eta loturaren, aldean arteko harremanen ideia bultzatzen dute. Testuinguru sozialak eta familiarrak, haurren ezaugarri pertsonalek, eskola-testuinguruak, eta ikasleen gizarte-portaerak elkarrekintzan dihardute eskolatze-prozesuan arrakasta- edo porrot-baldintzak sortzeko.

3.1- Eskola-giroa

Eskola-giroak berebiziko garrantzia duen eskola-eraginkortasunaren faktorea da, beraz, giroa negatiboa bada ezingo dugu pentsatu ikastetxe onean, errendimendu egokiarekin eta bizikidetasun-maila onarekin. Ideia horrek oraindik indar gehiago hartzen du ikastetxe eraginkorra ondorengo betetzen duena ulertuz gero: ikasle guztien garapen integrala lortzen duena, espero zitekeena baino hobea alde aurretiko errendimendua eta familien egoera sozioekonomikoa eta kulturala kontuan hartuta. Gizarte-ingurune normalizatuak nahiz problematikoak dituzten ikastetxeek giro desberdinak dituzte; hortaz, nahiz eta kanpoko baldintzak errazak edo zailak izan, ikastetxe bakoitza mikrokosmosa, harreman-giro berezia eratzeko gai da.

Illo horri jarraiki, ikastetxe eraginkorra ez da bakarrik ezagutzez arduratzen dena. Balore eta jarrera positiboak sustatzeko konpromisoa hartu beharko du eta ikasleen poztasunez eta ongizateaz arduratu beharko da.

Scheerens eta Boskerren (1997) iritziz, baldintza sozioekonomikoen arabera, espero dena baino errendimendu hobea duten ikastetxeek 14 faktore dituzte. Faktore horietatik, bik giroarekin zerikusia dute, bai eskolan, bai ikasgelan.

Aipatutako eskola-giroaren elementuak eta osagaiak honako hauek dira:

1. *Atmosfera ordenatua, lasaia.*

- Diziplinari, portaera egokiari eta ikaste-ingurune lasai eta seguruari emandako garrantzia.
- Arau argiak, ezagunak eta ikasleek onartutakoak.
- Sari eta zigor egokiak.
- Absentismo eta abandonu urria.
- Ikasleen jokabide eta portaera ona.
- Eskola-giro ordenatuarekin poztasuna.

2. *Eraginkortasunarekiko eta barne-harreman onekiko orientabidepean giroa.*

- Eraginkortasuna sustatzen duen eskola-giroa.
- Eraginkortasuna hobetzen duten baldintzei buruzko aginduak dira irakasleen motibazioa, inplikazioa eta gogoia. Zailtzen duten baldintzei buruzko aginduak, berriz, honako hauek dira: gehiegizko lana, irakasleen moral baxua, konpromisoaren eta gogoen gabezia, irakasleen artean absentismo-tasa handiak (Scheerens eta Bosker, 1997).

Ikasgelako giroaren elementuak eta osagaiak honako hauek dira:

1. *Harremanak ikasgelaren barruan*

- Ikasleen artean eta irakaslearekin harreman onak.
- Irakaslea kide bezala hautematea.
- Irakaslearen jarrera ikasleekiko.
- Enpatia (irakasleak ikasleei ulertzen die eta zaintzen die).

2. *Ordena eta lasaitasuna*

- Adeitasuna eta irmotasuna.
- Arau argiak taldean ikasle bakoitzarentzat.
- Lan-giro lasaia eta antolatua sortzea.

3. *Lan-jarrera*

- Lan-jarrera ikasgelan.
- Taldean ikastera bideratutako atmosfera dago.
- Irakaslea gogotsu ageri da aurkezten den curriculumarekiko.

4. *Gogobetetzea*

- Irakaslearen portaera: sarritan barre egiten du, ikasleekin kontaktu fisiko positiboa du, ikasle hutsak baino areago ageri du begikotasuna, ikasleekin gai pertsonalei buruz hitz egiten du.
- Ikasleen arteko harremana: elkarren artean komunikatzen dira modu dibertigarrian, portaera lasaia dute, barre egiten dute... (Scheerens eta Bosker, 1997).

Egia da giroa eta bizikidetasuna modan jarri direla, baina biek ikastetxeen eraginkortasunerako oinarrizko faktoreak izaten jarraitzen dute eta, ondorioz, hezkuntza-komunitateko kideen gogobetetzea gehitzea bitarteko eta xede modura kalitate-maila hobetzeko lehentasun saihestezina izan behar du.

3.2 – Eskola-kultura

Bestalde, eskola-kultura gizarte-erakundeen (besteak beste, eskolaren) alderdi informalak barneratzen saiatzen den adierazpena da. Scheinek (1985) hala definitzen du: "Erakundeko kideek partekatzen dituzten oinarritzko onarpenen eta usteen maila sakona. Inkontziente dihardute eta erakundeak bere burua nahiz ingurunea ikusten duen modua definitzen dute". Halaber, literaturan ageri diren hainbat esanahi laburtzen ditu:

- Pertsonen arteko elkarrekintza-portaeretan erregulartasunak, besteak beste, erabilitako hizkera edo tratu- eta kortesia-arauak.
- Taldean lan egiteko arauak.
- Antolaketaren balore esplizituak nahiz implizituak.
- Familiekin nahiz ikasleekin tratua gidatzen duen filosofia.
- Kide bakoitzak ikasi behar dituen arau informalak, "hemen hala egiten da" delakoak.
- Antolaketa fisikoak igortzen duen tonua.

Fullan eta Hargreavesek (1992) hurrengo moduan deskribatzen dute: "*Eskola-erakundearen jarduteko moduan azaltzen diren sinismenak eta itxaropenak. Aipamen berezia egingo zaio pertsonak harremanetan jartzeko moduari*".

Terminoak jendeak jarduten duen gizarte-errealitate anitzak deskribatzeko erabiltzen da ere. Bertan, bai informala eta implizitua, bai formala eta esplizitua sartzen dira. Laburbilduz, kulturak pertsonak erakundeetan izandako harremanekin zerikusia du eta portaeretan –jendeak egin eta esaten duena–, harremanetan –lan partekatua egituratzea– eta jarreretan nahiz baloreetan –modu informalean lan-prozeduretan eragina dute onarpenak, sinismenak eta aurreiritziak–. Kultura batzuek egonkortasunerako joera dute eta gauzak dauden bezala mantentzeko borroka egiten dute, aldaketak eskatu arren. Beste batzuek, berriz, aldaketa- eta eraldaketa-erritmoa arintzen dute atsegintasuna saihesteko. Gehienek egonkortasunaren eta aldaketaren arteko oreka egokia bilatzen dute.

Eskola-bizikidetasunari buruzko hausnarketan oinarrietako bat kultur faktoreei arreta eskaintzea da. Funtsean ondorengoan datza: jendearen portaeraren zergatia aurkitzean, bere portaeran noraino eragiten duten kultur ereduak, eta antolaketa-asmoak hobetzeko nola aldatzen den kultura asmatzean. Kasuak aztertzen direnean –ikerketa honetan gertatzen den bezala–, ikerketaren xedea honakoa lantzea da: talde espezializatuan eta testuinguru arautuan bizikidetzen denean taldearen portaera hautematea. Garrantzitsua dirudi hurrengo ulertzea: irakasleei ikasketa-jarduera garatzeko orduan, eta ikasleei ikasteko orduan, antolaketa-egiturak nola eragiten dien. Niasek (1989) lau ezaugarri (sinismenak eta baloreak, jarrerak, esanahiak eta arauak, sinboloak, errituak eta zeremoniak, portaera gustukoenak eta egiteko estiloak) iradoki ditu hori argitzeko eta, gainera, eskola-kulturan identifika daitezke.

Pertsonaren barneko alderdien –sinetsi eta pentsatzen dutena– eta kanpoko munduaren –portaera eta elkarrekintzak– artean oreka dago. Bereizketa hori egitea ezinbestekoa da eta ikerketa honek erabiltzen dituen tresnak ikastetxea kokatzen den errealitate konplexua ulertzeko dira:

- * Pertsonen balore-sistema identifikatzea.
- * Antolaketa-proposamenetan aplikatzen den jarrera- eta balore-sorta, proposamenekin zerikusia duten esanahiak eta erabakiak hartzeko modua mugatzea.
- * Antolaketa-bizitzari dagokionez, sinboloek eta errituek duten zereginari erreparatzea, bai alderdi formalean, bai alderdi informalean.
- * Indibiduoek eta taldeek garatzen dituzten portaera-ereduei erreparatzea.

4.- Bizikidetasun-proiektuetan prozesuen dimentsioa

Aparteko interesa du prozesuen dimentsioak. Ikaste-emaitzetan eta ikastetxeen funtzionamenduan hobetzea protagonisten esku dago: irakaskuntza/ikaskuntzako ekintza, ikasleak, irakasleak eta familiak. Halaber, hezkuntzan esku hartzeko unitate bereziek, hau da, ikastetxeek eragina dute. Ikastetxeen berriztatzea eta garatzea ez da adituek egin eta praktika jarri behar dutenek pasiboki onartu duten zerbait. Protagonistek pentsatu eta aplikatu duten zerbait da. Horretarako, laguntza egokia izan dute eta Hezkuntza Administrazioek hezkuntza-politikan legez xedatutako lehentasunei erreparatu zaio.

Aztertu diren ikastetxeetan bizikidetasuna hobetu da, hobetzeko barne-ahalmena izan baitute. Kultura hau, besteak beste, hiru alderditan azaltzen da eta elkarrekintzan dihardute:

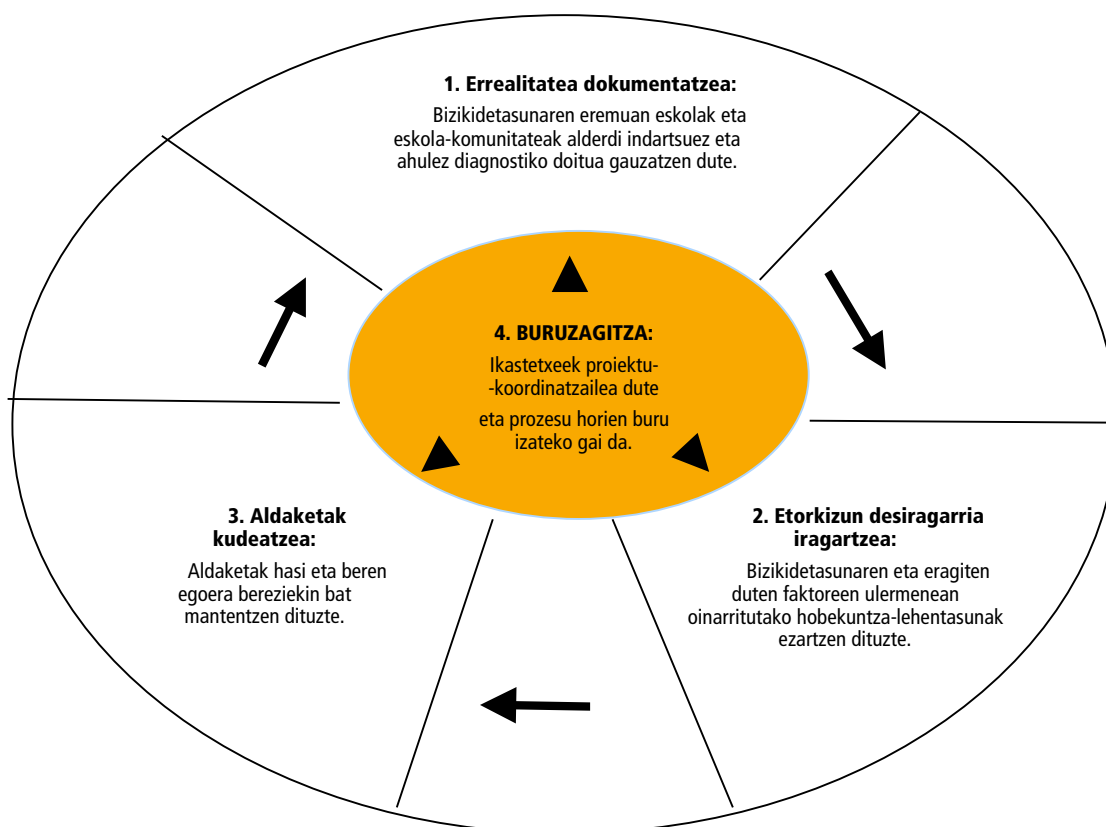
- Planteatutako hobekuntzen inguruan ikuskapen, planifikazio, inplementazio eta instituzionalizazioaren prozesu ziklikoak.
- Aurreko prozesuak abian jartzeko erabiltzen diren teknika eta estrategien multzoa.
- Modu jasangarrian eta lankidetzan lan egiteko ahalmena eta eskuragarritasuna.

Ebaluazioa oinarrizko jardura da, bestelako hobekuntza-prozesuak sortzen baititu. Egiten denari eta lortzen denari buruz pertzepzio doitua bilatzen du. Potentzialki, hobetzeko eta hobekuntzarako da. Horretarako, taldearen orientabidearen barruan prozesuak eta teknikak aplikatu behar dira. Hiru ikastetxeek, sakontasun handiagoaz edo txikiagoaz, abiapuntuko egoeraren diagnostikoa egin dute.

Hobekuntza-planak prozesu etengabea dira eta inplikazio kolektiboa, baita tresna eta teknika egokiak erabiltzea ere eskatzen dute. Bai diseinuak, bai abian jartzeak etorkizun desiragarrian kokatzen gaituzte, adimena ikasleen ikaste-prozesuaren hobekuntzan jarrita, hain zuzen ere. Aztertutako ikastetxeek proiektu-ikusuntu hori sartzen dute. Horretarako, planifikazio sistematikoak edo ondoren planifikatzen diren ekintza eztabaidatuak gauzatzen dituzte.

Beharrezkotzat jotako aldaketak ikastetxeetan instituzionalizatzeko, hezkuntza-administrazioetik eta aldaketa-prozesuak nahiz –estrategiak ezagutzen dituen zuzendaritza-taldetik datorren presio- eta laguntza-nahaste orekatua behar da. Zuzendaritza-taldeek –zentzu zabalean ulertuta– eta, bereziki, bizikidetasun-proiektuaren koordinatzaileak arestian aipatu diren prozesuak kudeatu dituzte eta horien buru izango dira. Hori guztia ikastetxearen irudi egokitua lortzeko, etorkizunean desiragarria den irudia izateko egingo da; ildo horri jarraiki, taldeetan ilusioa eta poztasuna sortu beharko du. Gainera, bidea gidatu beharko da.

Hau da grafikoki hurrengo moduan adieraz dezakegun hobekuntza etengabearen zikloa:



4.1 Errealitatearen dokumentazioa

Ebaluazioarekin erabakiak hartzeko informazio sistematikoa lortu behar da. Lan nagusia honakoan datza: zer informazio behar den eta nola lor daitekeen zehaztean. Informazio zuzurrean oinarritutako erabakiak hartuz gero, egoeraren ezagutza mugatuekin hartutakoak baino askoz hobekak izan ohi dira. Informazioari esker, eskola-antolaketa adimentsuagoa da, eta arazoak eraginkortasun eta asetze-maila handiagoarekin ebazten dira. Banan-banakako ahalmena biderkatu egiten da pertsonak elkarren artean ikastea ahalbidetzen eta sustatzen duen gizarte-testuinguruan. Gainera, halako testuinguruak profesionalen elkarrekintza adimentsua indartzen du eta adimen kolektiboa gara daiteke. Ezagutza berriak sortuz eta erabiliz, ikastetxeak erakunde adimentsu bihurtzen dira. Tresna egokiek helburu hori lortzen laguntzen dute eta ikasten duten ikastetxeek ebaluatzeko tresna-sorta xume zabala izan ohi dute. Horrez gain, une bakoitzean egokienak hautatzen badakite eta behar bezala erabiltzen dituzte.

4.2 Desiragarria den etorkizuna planifikatzea edo aurreratzea

Ikastetxeen esperientziari erreparatuz gero, planifikazioa funtsezko osagaia da hobekuntza-prozesuetan. Planifikazioa hasierako ebaluazioan lortutako datuetatik abiatuta aberasten da; pertsona eta talde kopuru zabalak parte hartu eta hausnarketa sistematikoa egin behar du. Lehentasanak eta planak ez dira aldaezinak. Praktikan jartzeko prozesuan malgutasuna behar da eta egoera nahiz irizpide aldakorretara egokitu behar dira.

Bigarrenez, koherentzia mantentzen saiatzen da ekimen nahiz planen eta ikastetxean onartutako sinismen eta baloreen artean. Azken horiek legeztatuak izanez gero, hezkuntza-proiektuetan adierazten dira. Komunitateko sinismen nahiz baloreen eta garapen-ekimenen arteko bateragarritasunak segurtasunaren eta inplikazioaren gutxieneko batzuk bermatzen ditu.

Hirugarrenez, planifikazio-prozesuak gutxienez planifikazioaren emaitzak bezain garrantzitsuak dira. Planak eta proiektuak planifikazio-prozesuaren azpiproduktua dira, hau da, planifikazio-prozesuan erabilitako bitartekoak ezinbestekoak dira. Inplikatuak parte hartzea beharrezkoa da, errealitatearen interpretazio desberdinak partekatu behar dira eta egin behar diren ekintzak identifikatu ostean, gauzatzeko adostasuna behar da. Planak ekintzara mugiarazi behar du eta bere balioa proposatutako xedeak egituratu baino gehiago profesionalen ekintza bateratua aktibatzeke ahalmenean oinarritzen da.

Eta, azkenik, planean interesen bat dutenei –bai eskola-erakundearen barruan, bai kanpoan– proiektuaren, lorpenen komunikazio xehea bermatzen diete. Era berean, gauzatutako aurrerapenak ezagutzuz gero, partaideek inplikatzeko jarraitzen dute eta ekimenaren arrakasta nahiz partaideen gogobetetzea bermatzeko zuzenketak gauza daitezke.

4.3 Aldaketak inplementatzea

Ikasgelan pentsamolde berriak eta jarduteko modu berriak suposatzen duten aldaketa esangarriak sartzeko ez da berehala gertatzen den beste doitzeko prozesu bat. Ideia garrantzitsuak ez dira aldatzen egun batetik bestera eta gauza bera gertatzen da metodologia berriekin eta antolatzeke modu berriekin. Teknika berria sartzeko orduan, hasieran, nahastea, segurtasunik eza eta gogo falta sortzen dira. Pixkana-pixkana, aldaketak arrakasta badu, prozesuari esker konfiantza eta garapen pertsonala gehitu egiten da. Denborarekin, praktikarekin eta eusten dituzten printzipioekin pertsonal bihurtzen dira, hau da, jada existitzen diren ideietara eta praktiketara eransten dira.

Aldaketak gauzatzeko arriskuak onartu behar dira. Sarritan, zerbait berriari ekiteko, finkatutako beste zerbaiti uko egin behar zaio eta hori mingarria izaten da. Jendeak bere bizitza profesionalean pentsamoldeak eta jarduteko moduak eraikitzen denbora eta energia eman du eta horiek aldatzea eskatuz gero, aurreko lan zehatzaren alderdi batzuei uko egin beharko diete. Horren ondorioz, kaltea nabarmena izan daiteke.

Horrengatik guztiarengatik ikerketa-zentroek proiektuari laguntza eskaintzen diote laguntza- eta prestakuntza-jardura sistematikoen bidez. Laguntzak oinarritzeko bi modu dauzka: behar izanez gero, klaustrako lankide baten edo kanpoko aditu baten aholkularitza. Horrek jarraibideak nahiz materialak eskuratutako dizkio eta jarduteko modu berriekiko segurtasuna lortzen lagunduko du. Edukiak argitu eta trebeziak sortzeko prestakuntza osagai garrantzitsua da ere.

4.4 Bizikidetasun-proiektuen buruzagitza

La beti ikastetxeetan buruzagitzaren ondorioak aztertzeke, zuzendariak hobekuntza-prozesuetan izandako banan-banakako ekintzaren inpaktuari erreparatu zaio. Ez dago zalantzarik ikasleen ikaste-prozesua hobea eta handiagoa izateke, baliozko aldaketak finkatzearen buruzagitza garrantzitsua dela, baina, agian, ondorengo saihestu da: ikastetxean pertsona askok ematen diola zentzua errealitateari eta profesionalen energiak mugitzeari, hau da, erakunde-buruzagitza gauzatzeari.

Ikerketak hurrengo egiaztatzen du: oso zaila da berriztapen-proiektua aurrera ateratzea zuzendaritzaren laguntzarik gabe. Are gehiago, askotan zuzendaritzak zeregin garrantzitsua du proiektua estimulatzeko, errazteke eta baliabideak atxikitzeke orduan. Horiek izan gabe, arriskuan jartzen da berriztapen-proiektua.

Bizipenari buruzko kasuen azterketan, proiektuaren koordinatzaileak onartutako buruzagitza-rolaren garrantzia azpimarragarria da. Hiru kasuetan ez da berdina, baina guztietan koordinatzailea animatzailea, aholkularia eta trebatzailea da. Ez da alde batera utzi behar normalean koordinatzaileak lankideen artean eta zuzendaritza-taldean sona profesional paregabea izaten duela.

Beste buruzagitza-rola kasu honetan hezkuntza-administrazioari dagokio. Arauz sistema erregulatzeko babesten duen zilegitasunarekin, ikastetxeen behar batekiko sentibera izan da eta ikastetxeetan bizikidetasuna lantzeko baliabideak bideratu ditu. Gainera, gaiari buruz hezkuntza-politikaren esparrua xedatu du. Jakitun gara hezkuntza-politika zehatza zehaztu arren, ikastetxeetako hezkuntza-praktiken egiazko eraldaketa ez dela bermatzen, baina presioa egin eta estimulatzeko orduan, elementu garrantzitsua da.

Ikastetxeetan hobekuntza-prozesuak nola gertatzen diren ulertzeko oinarri gehiago dauzkagu, baina oraindik zaila suertatzen da aldaketak arin eta eraginkortasunez kudeatzea. Ikerketak epe ertainera eta luzera berriztapenen eraginkortasuna iker dezake, baina zati batean landu da, bestela, esperientziak etengabe aztertu beharko lirateke hurrengo alderdietan:

- Implementazio-maila. Egiaz nahi zen berriztapena praktikan jarri al zen?
- Ikasleekiko inpaktua. Ikasleengan ondorio positiboak eta esangarriak izan al ditu?
- Eranstea. Ikastetxearen helburuetan eta antolaketak sartu al zen berriztapena?
- Iraunkortasuna. Protagonistentzat arrakastaz eta gogobetetzez gauzatu ziren programak mantentzen al dira? Berriztapena osagai eta helburu guztiekin mantendu al zen?
- Orokortzea. Berriztapena testuinguru batetik beste batera transferi al daiteke?

5.- Koadroak ikerketaren osagaiekin

Esparru teorikoa amaitzeko, hurrengo orrialdeetan ikerketaren oinarria diren harreman- nahiz bizikidetasun-giroaren osagaiak eta elementuak adierazten dira, bertan erabiltzen diren tresnak gauatzeko abiapuntua baitira.

Lehenengo hiru koadroek (1. TAULAK, 2. TAULAK ETA 3. TAULAK) azpiosagaiez gainera, elementuak eta osagaiak biltzen dituzte taula-moduan. Hiru analisi-eremu erabiltzea erabaki da, hezkuntza-ikerketetan oso baliotsuak baitira (Bolivar, A. 2001): ikastetxea, ikasgela eta ikastetxearen eta ingurunearen arteko harremanak.

Eremu bakoitzean ikerketa garatuko den proposamena zehazten da.

Gehigarri modura, ikerketa-eremu bakoitzean honakoak kontuan hartu dira: testuinguru-elementuak, bizikidetasun-proiektuen hasieran erabilitako estrategiak, eta ekintzaren emaitzak. Elementu berri horiekin 5., 6. eta 7. TAULAK gauzatu dira. Ikerketaren tresnak gauatzeari buruzko informazio zehatzagoak "Ikerketaren Diseinua" –II. Kapitulua– izeneko atalean (43. orrialdea eta hurrengoak) ageri dira.

4. TAULAN, hobekuntza-prozesuen mapa kontzeptuala dago. Bertan berriztapen-proiektuetan prozesu garrantzitsuenak laburbiltzen dira. Alderdi hori ez da ikerketa honen xedea, beraz, ez da berraztertu.

1. TAULA: kultur eta bizikidetasun-giroaren elementuak eta osagaiak

Maila: ikastetxea

<p>A. Jardueren ordenari, segurtasunari eta erritmoari erreparatuz, atmosfera-mota</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Ohiko egoeretan eta liskarretan edo tentsio-egoeretan bizikidetasun-arauak: eragileek duten argitasun- eta ezagutza-maila, onarpena. • (2) Bizikidetasun-ingurunea: sortzen duen segurtasun- eta lasaitasun-maila • (3) Trinkotasuna hezkuntza-komunitatearen ekintzetan <ul style="list-style-type: none"> ○ (31) Irakasleak ○ (32) Ikasleak ○ (33) Irakaskuntzaz arduratzen ez diren langileak ○ (34) Familiak • (4) Ingurune fisikoa: eroso eta segurua
<p>b. Pertsona guztien integrazioari, partaidetza eraginkorraren estimazioari eta lan partekatuan irakaskuntzako eragileen konpromisoari erreparatuz, atmosfera-mota</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Erabakiak hartzeko orduan, estamentu guztiak inplikatzeko eta parte hartzea: <ul style="list-style-type: none"> ○ (11) Irakasleak ○ (12) Ikasleak ○ (13) Familiak ○ (14) Irakaskuntzaz arduratzen ez diren langileak • (2) Erabakiak kudeatzeko sistemak: diagnostikoa, planifikazioa, gauzatzea eta ebaluatzea. • (3) Egitura formalak eta ez-formalak antolaketan: integrazioa, inplikazioa eta partaidetza eraginkorrak errazten duten maila • (4) Ingurune fisikoa: komunitateko eragile guztien integrazioa, partaidetza eraginkorra eta konpromisoa errazten duen maila.
<p>c. Giroa harreman positiboetarantz orientatzea</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Estamentu bereko eta desberdineko pertsonen arteko harremanetan usadioak eta ohiturak: irakasleak, ikasleak, familiak, irakaskuntzaz arduratzen ez diren langileak. • (2) Bizikidetasuna hobetzeko eta liskarrei aurre egin nahiz horiek ebazteko estrategiak lantzen dituzten egiturak. • (3) Ikastorduetatik kanpo ikasleen eta irakasleen arteko harreman-esparruak.
<p>d. Irakaste-ikaste prozesuetan giroa eraginkortasunerantz orientatzea</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Irakasleak kolektibo modura <ul style="list-style-type: none"> ○ (11) Langileen egonkortasuna ○ (12) Irakasleek trebakuntza eta prestakuntza ○ (13) Irakasleen koordinazioa • (2) Irakasleak irakaskuntza-lanetan (ikastetxea orokorrean hartuta) <ul style="list-style-type: none"> ○ (21) Ikasleekiko alde aurretiko itxaropenak ○ (22) Ikaste-prozesuetarantz ikasleekiko estimazio-maila ○ (23) Baliabide didaktikoak eta metodologikoak erabiltzea ○ (24) Curriculumaren gauzatze- eta garapen-maila: planifikazioa, gauzatzea eta ebaluatzea • (3) Espazioak, denborak eta baliabideak antolatzea
<p>e. Hobekuntzak hasi eta mantentzeko zuzendaritza-estiloa</p> <ul style="list-style-type: none"> • (1) Ikuspegi eta xede partekatuak • (2) ED izenekoaren inplikazioa buruzagitzan eta harreman onetan • (3) Giza baliabideak, baliabide materialak eta antolaketa-baliabideak kudeatzea

2. TAULA: kultur eta bizikidetasun-giroaren elementuak eta osagaiak

Maila: ikasgela

a. Ikasgelako jardueren ordenari, segurtasunari eta erritmoari erreparatuz, atmosfera-mota

- (1) Bizikidetasun-arauak ohiko egoeretan eta liskarretan edo tentsio-egoeretan.
- (2) Bizikidetasun-ingurunea
- (3) Trinkotasuna irakasleen eta ikasleen ekintzetan
- (4) Ingurune fisikoa

b. Pertsona guztien integrazioari, partaidetza eraginkorraren estimulazioari eta lan partekaturako ikasleen eta irakasleen konpromisoari erreparatuz, atmosfera-mota

- (1) Ikasgela kudeatzeko orduan, ikasleak eta irakasleak inplikatzeko eta parte hartzea
- (2) Ikasgela antolatzeke orduan, egitura formalak eta ez-formalak: inplikazioa eta partaidetza eraginkorra errazten duten maila.
- (3) Ingurune fisikoa: ikasleen eta irakasleen integrazioa, partaidetza eraginkorra eta konpromisoa errazten duen maila.

c. Giroa harreman positiboetarantz orientatzea

- (1) Ikasgelako irakasleen, ikasleen eta bi estamentuen arteko harremanetan usadioak eta ohiturak
- (2) Tutoretza-saioak
- (3) Ikasgelan bizikidetasuna hobetzeko eta liskarrei aurre egin nahiz horiek ebazteko estrategiak lantzen dituzten egiturak.
- (4) Ikastorduetatik kanpo ikasleen eta ikasgelako irakasleen arteko harreman-esparruak.

d. Irakaste-ikaste prozesuetan giroa eraginkortasunerantz orientatzea

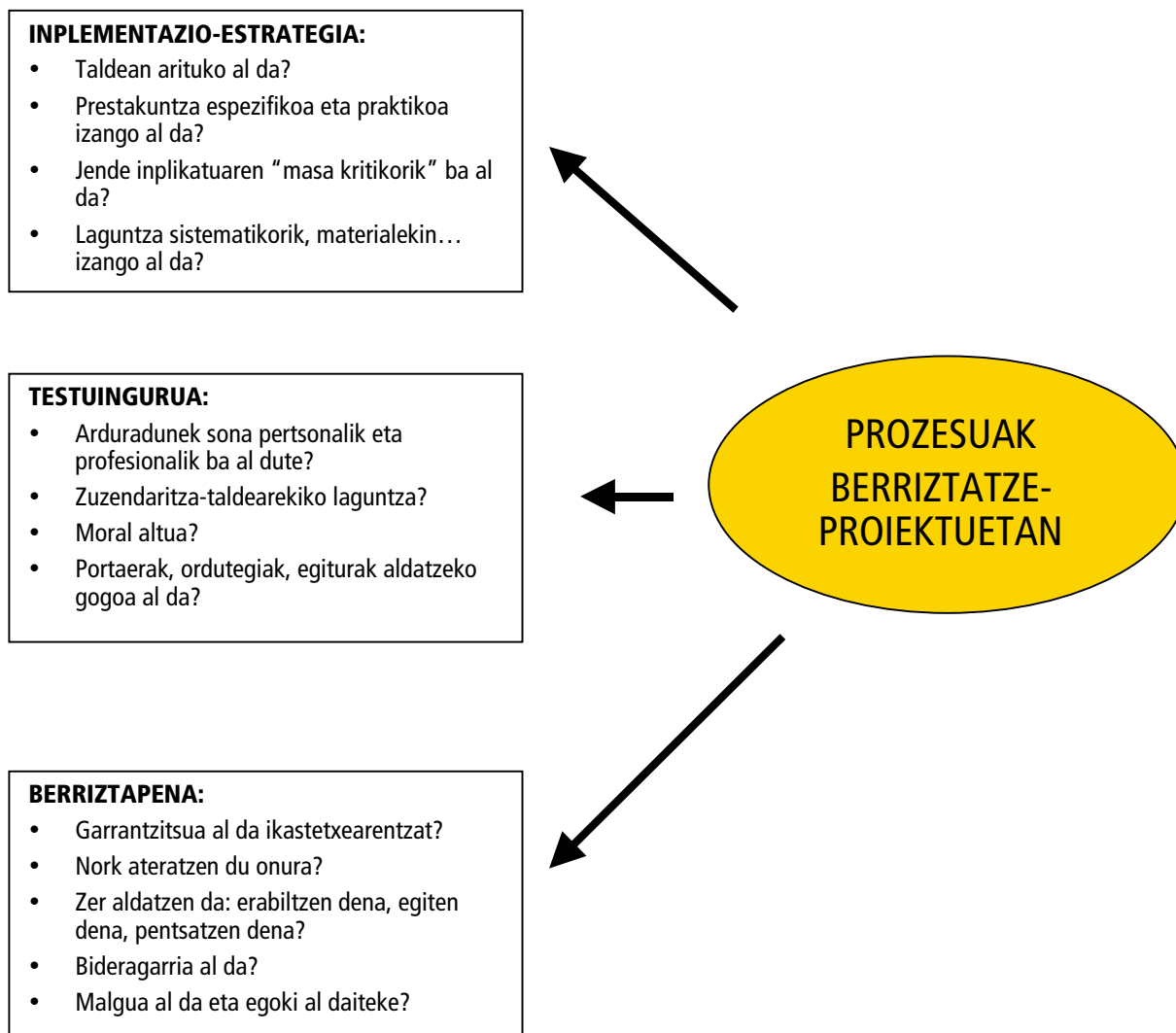
- (1) Irakasleak irakaskuntza-lanetan
 - (11) Ikasleekiko alde aurretiko itxaropenak
 - (12) Ikaste-prozesuetarantz ikasleen estimulazio-maila
 - (13) Baliabide didaktikoak eta metodologikoak erabiltzea
 - (14) Curriculumaren gauzatze- eta garapen-maila: planifikazioa, gauzatzea eta ebaluatzea
 - (15) Ikasle bakoitzaren ikaste-prozesuarekiko erantzunetan kalitate-maila
 - (16) Ikasle-multzo bakoitzaren ikaste-prozesuarekiko erantzunetan (taldea-ikasgela) kalitate-maila
 - (17) Irakasleen trebakuntza eta prestakuntza
 - (18) Irakasleen koordinazioa
- (2) Ikasleak ikaste-prozesuetan
 - (21) Aldez aurretiko itxaropenak eta estimuluak
 - (22) Lana antolatzea
 - (23) Ikaste eraginkorra
 - (24) Ikasten gozatzea
- (3) Espazioak, denborak eta baliabideak antolatzeke irizpideak

3. TAULA: kultur eta bizikidetasun-giroaren elementuak eta osagaiak

Maila: ikastetxearen eta ingurunearen arteko harremanak

<p>a. Eskola-sistemarekin lankidetzak</p> <ul style="list-style-type: none">• Hezkuntza Administrazioarekin Harremanak• Inguruneke zentroekin harremanak
<p>b. Lankidetzak komunitate hurbilarekin</p> <ul style="list-style-type: none">• Ikastetxeak inguruneke hezkuntza-eskaintzak aprobetxatzea• Inguruneak ikastetxeke zerbitzuak erabiltzea• Harremanak inguruneke bestelake zerbitzuekin
<p>c. Lankidetzak gizarte-sistema zabalagoarekin</p> <ul style="list-style-type: none">○ Ikastetxeke ingurune hurbila gaintitzen duten ikastetxeekin eta proiektuekin harremanak

4. TAULA: hobekuntza-prozesuen mapa kontzeptuala:



5. TAULA

TESTUINGURUA	1. MAILA: IKASTETXEA		
	HASIERAKO UNEAK*	PROIEKTUA GARATZEA*	EMAITZAK**
BIZIKIDETASUN-PROIEKTUA: EGOERAK DESKRIBATZEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jardueren ordenari, segurtasunari eta erritmoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Pertsona ororen integrazioari, partaidetza eraginkorraren estimulazioari eta lan partekatuan heziketa-eragileen konpromisoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Giroa harreman positiboetarantz orientatzea ▪ Ikaste-irakaste prozesuetan giroa eraginkortasunera orientatzea ▪ Zuzendaritzaren estiloa hasieran eta hobekuntzak mantentzea 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jardueren ordenari, segurtasunari eta erritmoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Pertsona ororen integrazioari, partaidetza eraginkorraren estimulazioari eta lan partekatuan heziketa-eragileen konpromisoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Giroa harreman positiboetarantz orientatzea ▪ Ikaste-irakaste prozesuetan giroa eraginkortasunera orientatzea ▪ Zuzendaritzaren estiloa hasieran eta hobekuntzak 	
<ul style="list-style-type: none"> • Bizikidetasun-giroa proiektuaren hasieran deskribatzea • Proiektuak landu nahi duen problematika deskribatzea 			

* OHARRA: bizikidetasun-proiektuaren hasierako uneetan eta garapenean ikastetxeek erabiltzen dituzten estrategiak bat datoz.

** OHARRA: ebaluazio-sistemak eta etorkizunerako itxaropenak

6. TAULA

TESTUINGURUA	2. MAILA: IKASGELA		
	HASIERAKO UNEAK*	PROIEKTUA GARATZEA*	EMAITZAK**
EGOERAK DESKRIBATZEA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jardueren ordenari, segurtasunari eta erritmoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Pertsona ororen integrazioari, partaidetza eraginkorraren estimulazioari eta lan partekatuan irakasleen eta ikasleen konpromisoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Giroa harreman positiboetarantz orientatzea ▪ Irakaste-prozesuetan giroa eraginkortasunera ntz orientatzea 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jardueren ordenari, segurtasunari eta erritmoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Pertsona ororen integrazioari, partaidetza eraginkorraren estimulazioari eta lan partekatuan irakasleen eta ikasleen konpromisoari erreparatuz, atmosfera-mota ▪ Giroa harreman positiboetarantz orientatzea ▪ Irakaste-prozesuetan giroa eraginkortasunera ntz orientatzea 	
<ul style="list-style-type: none"> • Ikasgeletan egindako lana testuinguruan jartzeko ikastetxeko osagaiak deskribatzea 			

*OHARRA: bizikidetasun-proiektuaren hasierako uneetan eta garapenean ikastetxeek erabiltzen dituzten estrategiak bat datoz.

** OHARRA: ebaluazio-sistemak eta etorkizunerako itxaropenak

7. TAULA

TESTUINGURUA	3. MAILA: IKASTETXEAREN ETA INGURUNEAREN ARTEKO HARREMANAK		
EGOERAK DESKRIBATZEA	HASIERAKO UNEAK*	PROIEKTUA GARATZEA*	EMAITZAK**
<ul style="list-style-type: none"> Ikastetxearen historia laburra: osatzea, gorabehera kritikoak Ikastetxearen ingurunea: ikasle-mota, kokagunea, irakasleak, hezkuntza-administrazioar ekin harremanak, etab. 	<ul style="list-style-type: none"> Eskola-sistemarekin lankidetzatza Komunitate hurbilarekin lankidetzatza Gizarte-sistema zabalagoarekin lankidetzatza 	<ul style="list-style-type: none"> Eskola-sistemarekin lankidetzatza Komunitate hurbilarekin lankidetzatza Gizarte-sistema zabalagoarekin lankidetzatza 	

*OHARRA: bizikidetasun-proiektuaren hasierako uneetan eta garapenean ikastetxeek erabiltzen dituzten estrategiak bat datoz.

**OHARRA: ebaluazio-sistemak eta etorkizunerako itxaropenak

II. KAPITULUA:

IKERKETAREN DISEINUA

IKERKETAREN DISEINUA

1. Ikerketaren xedea eta helburuak. Talde ikertzailea
2. Lan-hipotesia
3. Metodologia: kasuak aztertzea
 - ✓ Ikerketaren fidagarritasuna eta balioa
 - ✓ Lagina eta informatzaileak hautatzea
4. Ikerketa-tresnak gauzatzea
5. Datuak biltzea
6. Datuak tratatzea eta ondorioak lortzea
7. Ikastetxeentzako txostenak

1.- Ikerketaren xedea eta helburuak. Talde ikertzailea.

Jada esparru teorikoan azaldu den bezala, ikastetxeko harreman- eta bizikidetasun-giroa eskola-antolamenduko alderdi nagusi bat da eta ikastetxearen antolaketako gainerako alderdiekin harreman estuak ditu. Bizikidetasuna alderdi askotan oinarritzen da eta heziketa-zentro guztiek, salbuespenik gabe, konturatu gabe edo jakitun izanik erantzuna ematen diote.

Ikastetxeetako harreman- eta bizikidetasun-giroaren aldagaiak ez dira nahikoa ikertu eta ikerketa kualitatibo nahiz kuantitatibo gutxi dago. Hala eta guztiz ere, inguruneko heziketa-zentroetan esperientzia ugari daude. Estatuko eta nazioarteko ebaluazio batzuek giroaren eta bizikidetasunaren gaiak zati batean aztertzen dituzte; horretarako, galdeketak egin zaizkie ikasleei, irakasleei edo familiei. Beraz, hurrengo egoeraren aurrean gaude: batetik, aldagaiak zehatzeko orduan, ikerketa-literaturak ez du xehetasun gehiegirik eskaintzen eta, bestetik, definitu diren aldagaiak anbiguotasunean eta interpretazio anitzetan oinarritu dira. Ziurgabetasun hauetariko batzuk argitzea da ikerketa honen helburuetako bat.

Bestelako ikuspuntutik, ikerketa hau ondorengoekin lotu nahi izan da: hezkuntzaren errealtatearekin, ikastetxeetako irakasleen eta zuzendaritzen lanarekin hezkuntza-komunitatearen kide guztien arteko harreman positiboetan oinarritutako bizikidetasun egonkorrerako zimentuak jartzeko saioan. Harremani eta bizikidetasunari dagokionez, ikastetxeetako irakasleek eta zuzendaritzek lanerako zailtasunik handienak Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan izaten dituzte; beraz, ISEI-IVEI izeneko eskola-antolamenduko taldeak ikerketari ekin dio hurrengo helburu nagusiekin:

- **“Bizikidetasuna hobetzeko Bigarren Hezkuntzako ikastetxeek erabilitako estrategiak identifikatu eta deskribatzea”.**
- **“Lantzen diren arazoei eta ekintza-testuinguruari erreparatuz, hezkuntza-zentro bakoitzak erabiltzen duen neurrien multzoa deskribatu eta balioztatzea”.**
- **“Eskola-giroko faktoreak sailkatzea ikastetxeetako bizikidetasunean duten eraginari (oinarrizko faktoreak/ bigarren mailakoak) eta bideragarritasunari (praktikan jartzeko orduan bakunak/konplexuak) erreparatuz”.**

Talde ikertzailea:

ISEI-IVEI izeneko Alejandro Campo, Alfonso Fernández, Jesús Grisaleña.

2. Lan-hipotesiak

Nahiz eta, sarritan, kasuak aztertzen direnean egiaztatu edo frogatu nahi diren hipotesiak ez izan, ikerketa honetan bi hipotesi formulatzen dira hurrengo moduan:

Barneko aldagaiak (giro lasai eta ordenatua, buruzagitza, irakaskuntzako taldearen lan koordinatua, etab.) bizikidetasun-giro ordenatua eraikitzeke erabakigarriak dira. Kanpoko gorabeherak (ikasleen gizarte-baldintza, ikastetxearen ingurunea, etab.) lana erraztu edo zailtzen dute, baina ez dira erabakigarriak.

Bizikidetasun-giroa ez da bakarrik ikastetxeko familien ingurune soziokulturalarekin eta ekonomikoarekin azaltzen. Antzeko inguruneak dituzten ikastetxeek giro desberdinak izaten dituzte. Hipotesi honek heziketa-zentroek duten ekintza-aukeren berri ematen du. Halaber, hurrengo adierazten du: ikastetxe guztietan bizikidetasuna izan daitezkeen baldintzarik onenetan lantzeko prozedurak badaudela, alde batera utzita ingurunea edo ikasleen gizarte-jatorria.

Ikerketa honek aldagai batzuk eta besteak bereizten ditu eta barne-aldagaietan izandako esku hartzeari erreparatzen dio, barne-aldagai horietan ikastetxeak erraz samar eragin baitezake. Hala, bere lanaren eraginkortasuna ziurtatzen da.

Harreman- eta bizikidetasun-giroa hobetzen lanean jarduteko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe guztietan estrategia komunak daude eta horiek aztertuz gero, eraginkortasunari buruzko ondorioak atera daitezke.

Ikastetxeek modu ordenatuak eta sistematikoak lan egiteko barneko aldagaien sorta hautatzen dute. Askotan horiek formulazio komuna izaten dute, garapen-mailak desberdinak izan arren. Ondorioetan aldagai edo estrategia komun horiek aztertuko ditugu. Beste aldagai batzuk bakarrik zenbait ikastetxetan ageri da.

3. Metodologia: kasuak aztertzea

Harreman- eta bizikidetasun-giroari buruz dagoen kontzeptuzko garapen-maila kontuan hartuta, ikerketa-taldeak ikerketa deskriptiboa egitea erabaki du. Bere helburu orokorra honakoa da: *“Erakundeak eta gertaerak aurkitu, alderatu, egiaztatu, argitu, aztertu eta interpretatzeko, indibiduoiei, taldeei, erakundeei, metodoei eta materialei erreparatzea...”* (L. Cohen, L. Manion. 1990). Metodologia guztietatik kasuak aztertzea hautatu da.

Ikerketa oinarrian ikuspuntu kualitatibotik planteatu da; hala eta guztiz ere, egiaztatze elementu kuantitatiboak ere badaude. Ikerketa-literaturan askotan konbinatzen dira teknika kualitatiboak eta kuantitatiboak, bai datuak biltzeko prozesuetan, bai horiek aztertzeko orduan (X. Collier, 2000).

Kasuak aztertuta egoera zehatzaren argazkia eskuratzen saiatuko gara. Ildo horri jarraiki, alderdi esangarriak azpimarratuko dira. Adelmanek (1984) adierazten duen bezala, *“kasuak aztertzea aterki-terminoa da: errealitate zehatza ikertzeko helburu komuna duten ikerketa-metodokoen familia biltzen du”*. Adibide zehatzaren ikerketa sistematiko bezala, kasu espezifikoaren kontakizun xehea eta zehatza egiten saiatzen da. Hala, irakurlea kontakizunean murgildu ahal izango da eta egileen interpretazioak egiaztatu ahal izango ditu kasua eraikitze emandako ebidentziaren hautaketa egokiaren bidez.

Kasu-azterketan ebidentzia teknika desberdinen bidez lortzen da, hala nola behaketa, elkarrizketa, dokumentuak aztertzea, galdeketak, etab. Ikerketa honetan informazio eta informatzaile desberdinak erabiltzen dira. Horiek nahikoak dira irakurleak berez ondorioak nola atera diren egiaztatze edo, egokitze jotzen badu, aurkeztutako interpretazio alternatiboak gauzatzeko.

Aurreiritziek betiere behaketak, elkarrizketak eta dokumentuen hautaketa kutsatzen dituzte, beraz, gomendagarria da esplizituak egitea iritzien subjektibotasuna minimizatzeko. Kasu-azterketen helburu nagusira iritsi nahi da: iturrien kongruentzia lortzea; ildo horri jarraiki, elkarrizketa batean aurkitutakoa behaketa baten bidez berretsi beharko da eta dokumentuaren analisiarekin baieztatu beharko da. Egoera zehatzetan kontu izango dugu eta aurkikuntzak koarentenan jarriko dira edo, gutxienez, berriemaileen arteko dibergentziak ez ditugu ezkutatu.

✓ Ikerketaren fidagarritasuna eta balioa

Hori ikerketa ororen alderdi nagusia da, arazoa kokatu eta hartutako erabakiak arrazoitzeko, zenbait argibide ematea beharrezkotzat suertatzen da.

Ikerketaren fidagarritasuna hori ihardesteko ahalmena da; balioa, berriz, egiazko emaitzak –ez akastunak, ezta partzialak ere– sortzeko ikerketaren ahalmena da. Era berean, barneko balioak ikerketan erabilitako kontzeptu-kategoriei ikerketak emandako esanahiaren eta iturri berdinei partaideek emandako esanahien arteko elkarrekikotasuna ezartzen du; kanpoko balioa, berriz, antzeko testuinguruetan beste ikertzaile batzuek lortutakoekin emaitzen parekotasuna da. Transferentzia edo orokortzearen aukerak aztertu behar dira (X. Coller, 2000, L. Buendía, 1994).

Egile batzuen iritziz, fidagarritasunari eta balioari dagokionez, ikerketa kualitatiboak kuantitatiboan antzera antolatu eta garatzea oso garrantzitsua da. Beste batzuen iritziz, berriz, ikerketaren kalitatea ezin daiteke zehatz-mehatz ezarri ikerketa kuantitatiboaren irizpideetan oinarrituta. Ikerketa honetan azken irizpide hau erabili da.

Ikerketa honen nahi diren kalitatea eta zuhurtasuna izateko, hurrengo irizpide eta estrategiei erreparatu zaie:

Atributua	Erabilitako estrategiak
Sinesgarritasuna <i>Barne-balioa</i>	Triangelaketa Iruzkina ikertzaileen artean Berriemaileekin egiaztatzea Egiaztatze-materialak biltzea Behaketa iraunkorra
Aplikagarritasuna <i>Kanpo-balioa</i>	Laginketa nabarmena Deskribapenak sakontasunean Informazioaren bilketa zabala
Trinkotasuna <i>Fidagarritasuna</i>	Ikuskapen-aztarnak ezartzea Ihardespena pausoz pauso
Neutraltasuna <i>Objektibotasuna</i>	Inferentzi maila txikiko deskribatzaileak Iruzkina ikertzaileen artean

L. Buendía, 1994 eta R. Bizquerra, 1989 koadroetatik egindako koadro egokitua
Kurtsibaz atributu klasikoak. Ikerketan erabilitakoen baliokideak dira.

(1) Ikerketaren datuek eskaintzen duten sinesgarritasun- edo egiaztatze-maila adierazten du.

Garrantzitsua da ikastetxeko bizikidetasunari buruz ahalik eta informazio objektiboena izatea. Ikerketak egiten diren esku-hartzeen errealitatea islatu behar du eta bizikidetasun-proiektuaren sustatzaileek eta aktoreek duten nahiez, borondateez edo asmoez berezi behar da. Horrez gain, elkarriketen eta galdeketen ondorioz sortutako iritzi guztiek, neurri handiagoan edo txikiagoan, errealitatearen alde bati buruzko ikuspuntua eskaintzen dute, beraz, ezinbestekoa da bizikidetasunari buruz nahikoa informazioa metatzea. Azken finean, ezarrita dauden ekintzak eta jarduteko moduak ezarrita ez daudenetatik berezi beharko dira.

Ikerketa honetarako sinesgarritasuna iturri berriemaileen kopuruaren eta horien zehaztasun-mailaren funtzioa da (ikus zehaztasun gehiago ondorioetan).

Estrategien artean triangulaketa azpimarratzen da sinesgarritasunaren oinarritzko ezaugarri modura. Ondoren, egiaztatu ahal izateko, ikuspuntu desberdinetatik ikerketaren datuak bildu eta aztertzean oinarritzen da. Ikerketa honetan hezkuntza-komunitateko kide desberdinei gai berdina galdetu zitzaizkien eta tresna desberdinak erabili ziren. Laburbilduz, datu-triangulaketa (iturri desberdinetatik datuak biltzea), ikertzaileen triangulaketa (behatzaile desberdinak erabiltzea) eta metodologi triangulaketa (metodo desberdinak aplikatzea) (R. Bizquera, 1989) planteatu zen.

Triangulaketari ikertzaileen arteko iruzkina, berriemaileekin egiaztapenak eta egiaztatze-materialak biltzea erabiltzen zaio. Neurri txikiagoan erabiltzen da behaketa iraunkorra.

(2) Ikerketaren testuinguruan lortutako emaitzak antzeko baldintzetan izandako beste batzuetara aplikatzeko aukera adierazten du. Horretarako, ikerketaren egoera baldintza berdinetan egin beharko du.

Ikerketaren helburuek estatistikaren arrazoi-ondorio logika jarraitzen duten orokortzea ez dute egin nahi.

Kasu-azterketan ikertutako fenomenoaren tratua holistikoa azpimarratzen da (R. Bizquera, 1989), beraz, jeneralizazioa ondorengo moduan planteatu behar da: analisiarekin garatu edo argitu nahi den gorputz teorikoarekiko ekarpen modura. Halaber, kasu honetan ekarpen praktikoa izango da, antzeko testuinguruetara transferi daitezkeen lan-estrategiak formulatuko baititu.

Muga horiek errespetatuz, goiko koadroan aipatutako estrategiek testuingurua eta gertaerak zehatz-mehatz deskribatu nahi dituzte eszenatokiak eta testuinguruak alderatu ahal izateko.

Laginketa nabarmena informazio gehiena lortzeko irizpidea erabiliz berriemaileen lagina hautatzen duena da.

(3) Ikerketa ihardesteko aukera aipatzen du.

Estrategia honi esker, gaien interesatuta dauden gainerako ikertzaileek gauzatutako prozesu guztia jarrai dezakete eta aukerari eta zehaztasunari buruz balio-irizpideak lortu ahal izango ditu. Horretarako, txosten tekniko hau egin da eta ikerketa-prozesuak kontatu dira: datuak bildu aurretikoa, landa-lana eta ondorengo lana (ikuskeren-arrastoak ezartzea). Horrez gain, ikerketa-prozesu guztia ikuskatu da behar bezalako garapena izan zuten alderdiak eta garapena egokia izan ez zen alderdiak zehazteko (erreplika urratsez urrats).

(4) Ikertzaileen motibazioen, interes pertsonalen edo kontzeptzio teorikoen aurrean emaitzen independentzia aipatzen du, hau da, datuak ez daudela alboratuta segurtatu eta bermatzen da.

Bertan ondorengoak sartzen dira: elkarrizketen erregistroak, material dokumentalak eta galdeketak (inferentzi maila txikiko deskribatzaileak), baita ikertzaileen artean egindako egiaztapenak ere. Kasu guztietan, ikastetxeetan bi ikertzaile izan ziren gidariak; datuak eta txostenaren zati desberdinak, berriz, hiru ikertzaileek berraztertu dituzte.

✓ **Lagina eta informatzaileak hautatzea**

Ikerketa kualitatiboetan laginaren kontzeptuak ez du kuantitatiboetan duenaren esanahi bera. Kasuak ez dira ausaz hautatzen eta ez da horiek populazioa ordezkatzen dutela onartzen. Ikerketa azpimarragarria izateko bidezko arrazoietatik abiatuta aukeratzen dira (X. Coller, 2000). Hautaketak hurrengo helburua du: ahalik eta informazio gehiena lortzea eta, beraz, probabilitate-irizpideetan baino gehiago irizpide pragmatikoetan eta teorikoetan oinarritzen da (P. Colás, L. Buendía, 1994).

Hasieran, bizikidetasunari erantzun positiboa ematen dioten zenbait ikastetxeetan eta ematen ez dioten beste zenbaitetan ikerketa gauzatzea planteatzen da, horri esker ikerketa-ebidentzia gehiago meta baitaitezke. Dena delakoa, muga pertsonalei eta denborazkoei eta esperientzia negatiboa duten ikastetxeetan

bildutako informazioa itzultzeko zailtasunari erreparatuz, ikerketa-taldeak bakarrik lehenengo motako ikastetxeak aztertzea erabaki du.

Bizikidetasun-arazoari erantzun positiboa eman eta nahikoa esperientzia positiboa izan duten zenbait ikastetxe hautatu dira. Era berean, horien artean desberdintasun esangarriak izatea saiatu da. Ikerketa hiru ikastetxetan garatu da. Hautatzeko orduan, Hezkuntza Sailak onartutako esperientziak garatzen ari diren ikastetxeetara jo da, ikerketak aurrez ikusitako bermeak baitituzte: bizikidetasunaren arazoei modu sistematikoan erantzuna ematen ari dieten ikastetxeak dira. Horrela, kasu guztietan susmatzen den fenomeno aurkitzea errazagoa da, horietako bakoitzean baldintza-sorta desberdina baitago (X. Coller, 2000).

Ikastetxe bat hirian kokatuta dago, bestea herri txikiz osatutako ingurunean dago eta hirugarrena hiri-testuinguruan aurkitzen da. Hirutik bi ikastetxek ibilbide luzea dute euskaraz irakasten, D eta B hezkuntza-ereduak irakatsi baitituzte. Besteak, berriz, A eta B ereduak irakasten ditu. Hala eta guztiz ere, A ereduaz azpiko mailetan desagertzen hasi da.

Ikastetxeetako partaideak hautatzeko irizpideak B ERANSKINEAN deskribatzen dira.

4. Ikerketa-tresnak gauzatzea

Hasieran, harreman- eta bizikidetasun-giroari buruzko faktoreen zerrenda gauzatu da eta, horretarako, gaiari buruzko ikerketek egindako ekarpenetan, baita ikertzaileen alde aurretiko esperientzietan ere oinarritu da. Kasu-ikerketetan, sarritan zerrenda-mota hauek galdera edo gai modura erabiltzen dira.

Faktore bakoitzak zenbait adierazle ditu lotuta eta lortzen den mailari buruz neurri kuantitatiboa sar daiteke. Adierazleek zehatz-mehatz eta anbiguotasunik gabe elementuak eta osagaiak neurtu eta hautemateko ahalegin handia egiten da. Egile batzuek prozesu horri aldagaiak "operatibizatzea" deritze (X. Coler, 2000).

Oinarrizko esparrua hiru eremutan banatzen da:

- Heziketa-zentroa, esku hartzeko unitate orokor bezala.
- Ikasgela, esku hartzeko unitate berezi bezala.
- Ikastetxearen eta ingurunearen arteko harremanak, ikastetxea bere testuinguruan kokatzeko.

Aipatu zerrendak A1., A2. eta A3. ERANSKINETAN daude.

Faktoreen zerrenda erreferentziatzen hartuta, elkarriketarako eta galdeketarako tresnak gauzatzen dira. Gainera, hirugarren tresna egiten da analisi dokumentalaren emaitzak biltzeko.

Elkarrizketak

Elkarrizketak oso erabilera hedatua du ikerketa kualitatiboetan. Hipotesiak frogatu edo berriak iradokitzen hasita, aldagaiak eta erlazioak identifikatu arte.

Ikuspuntu orokorretik, ikerketa honetako elkarrizketak erdi egituratuak daudela esan daiteke (X. Coller, 2000; P. Colás, L. Buendía, 1994).

Escola-komunitateko protagonista desberdinekin elkarrizketak informazioa lortzeko orduan oinarrizko alderdia dira. Horiek egiteko hautatu den formatuak bi zati bereizi ditu. Lehenengoa irekiagoa, elkarrizketatuei mota horietako galderak egiten zaizkie eta ikertzaileek argibideak eta zehaztapenak eskatzeko besterik ez dute esku hartzen. Bigarren zatia, berriz, itxiagoa da. Elkarrizketatuei ereduak zenbait galdera egiten zaie harreman- eta bizikidetasun-giroaren alderdi desberdinei buruz.

Elkarrizketak denboran finkatzen dira lehenengoak betiere koordinatzailearen edo zuzendaritza-taldearen aurrean egiteko. Hala, ikerketa-taldeak gainerako elkarrizketen edukia egoki dezake. Aipatu metodologiaren bidez, lehenengo elkarrizketetan azpimarratzearen ondorioz kasu bakoitzean lehentasunezkoztat jotzen diren alderdiei buruz ikerketa egin daiteke.

Bizikidetasun-proiektuaren koordinatzailearekin eta zuzendaritza-taldeetako kideekin izandako elkarrizketetan lortutako datuak irakasleei, ikasleei eta familiei egindako elkarrizketetako iritziekin alderatzen dira.

Koordinatzaileari eta irakasleei banan-banakako elkarrizketak egiten zaizkie; zuzendaritza-taldeari, ikasleei eta familiei, berriz, taldeko elkarrizketak gauzatu zaizkie. Zenbait elkarrizketa taldean egiten dira, taldeko kide bakoitzak bere balioztapenak egiteko prozedurarik egokiena delakoan baikaude. Gainera, era berean, balioztapen horiek gainerako iritziekin egiazta eta eztabaida daitezke.

Elkarrizketetarako erabilitako tresnak C2 y C3a, C3b eta C3c ERANSKINETAN ageri dira.

Modu gehigarrian, C1. ERANSKINA erabiltzen da ikastetxeetan elkarrizketak antolatzeko.

Galdeketa ikasleei

Galdeketa diseinatzeko ikerketaren helburu zehatza definitu behar da, galdeketa aplikatuko zaion populazioa zehaztu behar da eta baliabide eskuragarriak mugatu behar dira (L. Cohen eta L. Manion 1990).

Laginketa intentzioskotzat jotzen da, ikasleen multzoak ausaz hautatzen baitira. Aplikazioa lau ikasle-multzori gauzatu zaio: DBHko 2. mailako biri eta DBHko 3. mailako beste biri, ikerketaren erreferentzi mailak baitira.

Galdeketa gauzatzeko giro-kulturaren elementu- eta osagai-zerrenda erabiltzen da. Galdeketa hurrengo ataletan antolatzen da:

- ✓ Ikastetxeko bizikidetasunarekin zerikusia duten gaiak; besteak beste, hurrengo hauek sartzen dira: araudiari buruzko balioztapenak, araudia gauzatzeko ikasleek izan duten partaidetza, segurtasuna, ikasleak ikastetxean aurkitzen duen lasaitasuna eta ikastetxeak eskaintzen dion berdintasuna tratuan.
- ✓ Ikasgelan izandako bizikidetasunarekin zerikusia duten gaiak, hala nola araudiari buruzko balioztapenak, ikasgela kudeatzeko orduan ikasleen inplikazioa, irakasleen ekintzan koherentzia eta trinkotasuna, irakasleekiko ikasleen jarrerak eta ikasleekiko irakasleen jarrerak, ikasleen arteko harremanak, irakasleen arteko harremanak, ordezkariak hautatu eta beren eginkizunak, tutoretza-saioen existentzia eta erabilgarritasuna, ikasketekiko alde zuzeneko ikasleen itzaropenak eta estimuluak, eta ikasleek ikas dezaten irakasleen estimulu-mailari buruzko ikasleen iritzia.

Guztira galdeketa 70 galdera dauzka. Horietatik 3k bakarrik onartzen dute bai edo ez erantzuna; 65 5 aukeretako eskalan mailakatuta daude (inoiz/ ia inoiz / nahikoa / ia beti / beti); gainerako 2ak ikasleen artean liskarra sortzen den uneak eta tokiak argitu nahi dituzte.

D ERANSKINEAN erabilitako galdeketa aurkezten da.

Galdeketa erabiltzeko txosten honen eta ikastetxetako eranskinen zatia dira.

Ikastetxeen analisi dokumentala

Ikerketa honetarako ikastetxetako hurrengo dokumentuek eskain dezakete informazio baliotsua: bizikidetasun-proiektuek eta dagozkien txostenek, ikastetxeko heziketa-proiektuak, curriculum-proiektuak eta antolaketa- eta funtzionamendurako araudiak.

Hurrengo alderdiak aztertzeko tresna gauzatzen da:

- Bizikidetasun-proiektuan deskribatutako eta ikastetxean behatutakoaren (elkarrizketak, galdeketa eta zuzeneko behaketak) arteko koherentzi maila.
- Proiektuak gauzatzen duen diagnostikoa, beharra justifikatzea, deskribatutako esku-hartzeak eta eskaintza zaion garrantzi erlatiboa, proiektuaren lotura zentroan, proiektuaren ebaluazio-sistemak, emaitzak eta aukerak.

Halaber, eginak dauden ikastetxeko gainerako dokumentuak aztertzen dira: Heziketa Proiektua, Curriculum Proiektua, Antolamendurako eta Funtzionamendurako Araudia.

E ERANSKINEAN erabilitako tresna aurkezten da.

5. Datuak biltzea

Bizikidetasun-proiektuaren koordinatzailearekin eta zuzendaritza-taldearekin egindako elkarrizketetan lortutako erantzunen arabera, gainerako elkarrizketen edukia planifikatu eta banatzen da. Horregatik planifikatu behar ziren elkarrizketak koordinatzailearekin eta zuzendaritza-taldearekin, gainerako elkarrizketatuei baino lehen egin behar baitzitzaizkien.

Elkarrizketetan bi ikertzaile izan dira. Batek galderak egin eta elkarrizketa gidatu du; besteak, berriz, oharrak hartu eta landutako alderdiren batek hala behar zuenean argibideak eskatu ditu. Nahiz eta elkarrizketan landuko ziren alderdiak aldeztu aurretik planifikatu, denbora-mugek planifikatutakoa betetzea saihestu dutenean, elkarrizketan bertan alderdirik azpimarragarrienak hautatu dira. Pertsona elkarrizketatuen baimenarekin, elkarrizketak oso-osorik grabatzen dira. Datuak isilpean lantzen dira.

Galdeketa ikasleek gutxi gorabehera 15 minututan osatzeko prestatuta zegoen. Denbora horri aldeztu aurretiko azalpenei emandako denbora erantsi behar zitzaion. Horregatik zuzendaritza-taldeak zehaztutako ohizko eskola-denboraldian egitea erabaki zen. Aplikazioan ohikoa da klaseak ematen dituen irakaslea ikertzaileekin batera egotea. Hala eta guztiz ere, kasu batzuetan, ikastetxearen edo irakaslearen erabakiz, horrek aldi baterako ikasgela uzten du eta aplikazioa amaitutakoan itzultzen da. Aplikazio guztiak giro lasaian gauzatzen dira.

Ikasleek egin zituzten galderei erreparatuz, ezin daiteke bateragarritasun sistematikorik aipa galdeketa itemak gaizki formulatuta zeudela pentsarazteko.

D eredueta ikasleei galdeketa euskaraz egin zitzaion, A eredueta ikasleei, berriz, gaztelaniaz. B eredueta hizkuntza irakasleak-tutoreak edo bizikidetasun-proiektuaren koordinatzaileak erabaki zuten.

Ikertzaileak ikastetxeetan dauden egunetan ohiko jarduerak garatzen diren giro orokorrari buruz oharrak hartzen dituzte: sarrerak, irteerak, gela-aldaketak, jolastokietara jaistea, etab. Ohar horiek ikastetxeen eranskinetan ageri dira.

6. Datuak tratatzea eta ondorioak lortzea

Beren garrantziarengatik informazioaren tratamendu guztia orientatu eta ondorioak lortzeko baliozkoak diren zenbait gai zehaztea interesgarria da. Gai horiek ikastetxe bakoitzaren datuak nahiz datu orokorrak lortzeko erabili dira.

- Partaideek elkarrizketetan jasotako informazioa berraztertzea. Ikerketaren hasieratik, aktoreekin partekatu nahi da ikastetxeetako bizikidetasunari dagozkion elementuen eta osagaien esanahia. Horregatik, ikerketa-taldeak garrantzia ematen dio partaide bakoitzak elkarrizketan esandako iritzi eta balioztapenak onartzeari. Bestalde, iritzi eta balioztapen horiek ikastetxeetara bidalitako lehenengo txostenetan ageri dira. Halaber, esanahia ikertzaileek partekatutako eraikuntza da, ikerketari dagozkion txostenen, dokumentuen eta ondorioren egitura eta antolaketa guztia taldean sortzen den heinean. Era berean, dokumentuak gauzatutakoan, hiru ikertzaileek berraztertzen dituzte.
- Kasuen esanahiak lortzeko modua.

Kasu bakoitzaren zentzu orokorra aurkituz esanahia aurkitzen saiatu da. Horretarako, bi estrategia erabiltzen dira: banan-banakako adibideen zuzeneko interpretazioa eta multzo edo klase modura horiei buruz zerbait esan daitekeenera arte adibideen batura. Normalean esanahi garrantzitsuak maiz errepikatzen diren egoeretatik sortuko dira. Horiek kasua ulertzeko esangarriak izango dira.

- Ikerketaren ondorioak lortzea

Ikerketaren ondorioak zenbait estrategia definituta zehazten dira eta horiek hiru ikerketa-zentroyen artean alderaketa eginez lortzen dira.

Elkarrizketetako datuak:

Proiektuen koordinatzaileei eta zuzendaritza-ekipoei egindako elkarrizketak transkribatzeko lana enpresa bati ematen zaio. Transkripzio horien gainean eta elkarrizketan egindako oharren laguntzaz, informazioa lortzeko prozesuari ekin zitzaion. Lan horren emaitza iritziak jasotzen dituen dokumentua da. Horretarako, elkarrizketan erabilitako eskema bera jarraitzen da. Lan hori egindakoan, ikertzaileek gainerako zintak oso-oso-entzuten dituzte eta K eta L Erregistro Orriak osatzen dituzte (C ERANSKINAK).

Galdeketako datuak

Galdeketaren analisi estatistikoa egiteko, aukera bakoitzari hurrengo zenbakizko balioak atxikitzen zaizkio: inoiz: 1 / ia inoiz: 2 / nahikoa: 3 / ia beti: 4 / beti: 5. Bi azterketa egiten dira:

- Ikastetxe bakoitzaren lehenengo azterketa batez itemka batez besteko balioekin. Mailen eta sexuen arabera egindako analisiekin osatzen da. Ikastetxeetako eranskinetan daude.

- Bigarren azterketa hiru ikastetxeen arteko konparaziozko ikerketa da. 4. atalean –“Galdeketa ikasleei”– aipatutako alderdiekin zerikusia duten item-multzoentzat batez besteko balioak eta desbiderapen tipikoak aztertzen dira. Analisi hori txosten honen zatia da.

D ERANSKINETAN taulak ageri dira galdeketaren emaitzen analisiarekin.

Azken kasu horretan, esangarritasunaren analisi osagarria gauzatu da ikastetxe bakoitzaren eta batez besteko orokorren arteko diferentziak zehazteko. Gauza bera egingo da ikastetxe bakoitzean maila eta sexu desberdinekin.

Zuzeneko behaketaren datuak:

Ikertzaileen behaketekin bateratze lana egin zen eta ikastetxe bakoitzaren eranskinetan erregistratuta daude.

Datu dokumentalak:

Jada adierazi den bezala, bizikidetasun-proiektua eta ikastetxeko gainerako proiektuak aztertu dira azaldutako eskemari jarraiki.

Egindako behaketak ikastetxe bakoitzaren eranskinetan erregistratuta daude.

7.- Ikastetxeentzako txostenak

Ikerketari ekin baino lehen, ikastetxeekin lehenengo txostenak bidaliko zaizkiela adosten da. Horiek eskola-komunitateko kide desberdinek elkarrizketetan adierazitako balioztapenak eta iritziak biltzen dituzte.

Jada azaldu den bezala, ikerketa-taldeak garrantzi handia eman dio ikertzaileek elkarrizketen lehenengo erregistroetan elkarrizketatutako pertsonen egotzitzako iritziekin eta balioztapenetik elkarrizketatuak berak identifikatzea, ondoren, erregistro horiek gainerako ikerketa-txostenen oinarria izango baitira.

Horregatik, ikastetxe bakoitzarekin aipatu dokumentuak itzultzea adosten da, elkarrizketetan parte hartu duten pertsonen berrazter ditzaten. Berraztertu ostean, emaitzak ikertzaileei jakinarazteko bilera bat prestatuko da.

Ondorioz, egin ziren elkarrizketa-unitate bezainbeste txosten gauzatu ziren. Hala, ez bazen nahikoa identifikatzen, elkarrizketatutako pertsona edo talde bakoitzak elkarrizketan emandako iritzien zatia alda zezakeen.

Ikertutako hiru ikastetxeetatik bik hasieran emandako iritzietatik abiatuta aldaketa gutxi sartu dituzte; hirugarrenak, berriz, gehiago sartu ditu eta, gainera, eragin handiagoa izan dute. Aurkeztutako ikastetxeetako eranskinetan sartutako aldaketak jasotzen dira.

Elkarrizketen lehenengo erregistroekin batera, ikasleari gauzatutako galdeketaren itemka egindako analisiari dagokion txostena eta ikerketaren aurrerapen esangarriekin txosten laburra bidali zaie ikastetxeei.

Ikastetxeetako eranskinetan horietan sartutako aldaketak jada bilduta daude.

III. KAPITULUA:

KASUAK DESKRIBATZEA

Kasuak deskribatzea

1.- A ikastetxea: liskarren aurrean eta ikastetxearen antolamenduan jarduteko prozedurak sistematizatzea:

- 1.1. Ikastetxearen eta bere ingurunearen ezaugarriak
- 1.2. Lehenengo urratsak bizikidetasun-proiektuan
- 1.3. Bizikidetasun-proiektuaren elementuak
- 1.4. Proiektuaren lorpenak, ebaluazioa eta etorkizunerako aukerak

2.- B ikastetxea: aurreratzearen bertutea. Bizikidetasun-proiektua eusten duen premisa:

- 2.1. Ikastetxearen eta bere ingurunearen ezaugarriak
- 2.2. Lehenengo urratsak bizikidetasun-proiektuan
- 2.3. Bizikidetasun-proiektuaren elementuak
- 2.4. Proiektuaren lorpenak, ebaluazioa eta etorkizunerako aukerak

3.- C ikastetxea: prestakuntza eta tutoretza-lana bizikidetasun-proiektuaren funtsezko elementu bezala:

- 3.1. Ikastetxearen eta bere ingurunearen ezaugarriak
- 3.2. Lehenengo urratsak bizikidetasun-proiektuan
- 3.3. Bizikidetasun-proiektuaren elementuak
- 3.4. Proiektuaren lorpenak, ebaluazioa eta etorkizunerako aukerak



Irudiak: Fco de Miguel

Liskarren aurrean eta ikastetxearen antolamenduan jarduteko prozedurak sistematizatzea

A ikastetxearen kasua

1.1- Ikastetxearen eta bere ingurunearen ezaugarriak

A ikastetxe publikoa da eta tamaina ertaina du. Ikerketa gauzatu zenean, 375 ikasle eta 57 irakasle zeuden.

Bigarren Derrigorrezko Hezkuntzari (DBH) dagozkion mailak irakasten dira. Halaber, Batxilergoko bi modalitate daude: Natur eta Osasun Zientziak eta Gizarte Zientziak. Azkenik, goi-mailako Prestakuntza Ziklo bat dago. DBHn ikasketak B eta D hizkuntza-ereduetan gauzatzen dira; Batxilergoak, berriz, D ereduan irakasten dira.

Ikastetxeak hezkuntza-zentroan ohikoak diren zerbitzu guztiak dauzka: jangela, eskola-garraioa, etab. Gutxi gorabehera ikasleen % 3,7 inmigranteak dira, % 0,8 gutxiengo etniko edo talde berezien barruan sartuta daude, beraz, ondoren deskribatuko den bezala, irakaskuntzako jarduerak antolatzeke orduan eragina du. Ikasle bekadunen ehunekoa % 18,6 (70 ikasle) da; % 2,7 ikaslek (10 ikasle) ACI (2) izenekoa dute.

DBHko lehen zikloko irakasleen egonkortasuna (gutxi gorabehera % 80) nabarmenki handiagoa da DBHko bigarren zikloko eta gainerako mailetako irakasleekin erkatuz gero (gutxi gorabehera % 50).

Ikastetxea oso gune industrializatuan kokatuta dago; halaber, horren inguruan landa-gunea eta herri txikiak daude.

Herri horietan biztanle askok komunikatzeko euskara erabiltzen du. Aipatu errealitatea ikastetxean garatzen diren jarduera guztietan ageri da ere.

Elkarrizketatutako ia pertsona guztiek esandakoari jarraiki, ikastetxera udalerriko ikasleak, baita inguruko herrietako ikasleak ere joaten dira. Ikasleen maila sozioekonomikoa eta kulturala ertaina da, nahiz eta batzuen joera beherakoa izan; talde horretan inmigranteak, gutxiengo etnikoak edo bestelako taldeak sartzen dira. Guztiok azpimarratzen dute ikastetxea kokatzen den gunea herri txikia dela eta pertsona gehienak euren artean ezagutzen direla.

Ohiz, B ereduko taldeetan kontrako gizarte-egoerak dituzten ikasleak biltzen dira, hain zuzen ere, aurreko paragrafoan deskribatu ditugun taldeetakoak. Ildo horri jarraiki, egoera horrek sor dezaken baztertze-arriskua ez da ikerketa honetan hauteman, ezta ikasleei aplikatu zitzaizaien galdeketa-eremaitzetan isla ere. Hautatutako lau taldeetatik bat DBHko 2. mailako B ereduko ikasgela izan zen.

1.2.- Lehenengo urratsak bizikidetasun-proiektuan

Bizikidetasunari buruzko kezka zuzendaritza-taldearen beste bat zen ikastetxeko antolamenduarekin zerikusia zuten bestelakoekin batera.

Hasieratik, bizikidetasunari buruzko lana eta ikastetxearen antolaketa-egituraren aldaketak paraleloak izan ziren eta bi alderdi hauetan egindako jarduerak elkarlanean aritu dira eta elkar aberastu dira. Ilido horri jarraiki, ezinezkoa da bizikidetasun-proiektua ulertzea ikastetxearen antolamendu orokorretik kanpo.

Hasieratik, bizikidetasun-proiektua ikastetxean sortu ziren beste lan edo ekimenetatik ez zen bereizirik osatu. Hala, hasieran, ikastetxearen antolamendu orokorrean bizikidetasuna beste lan bat zen, ekonomikoarekin eta beste askorekin batera. Bakarrik ondoren, denbora pasa zenean eta ikastetxearen eguneroko bizitzan bizikidetasunaren garrantziaz "*jakitun izan zirenean*", proiektua garrantzi handiagoa hartzen hasi zen.

Berez bizikidetasun-proiektua ofizialki 2001/02 ikasturtean eskatu zen. Hasieratik, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Sailak proiektu berezizat jo zuen (3)

Berritzeguneren aholkularitzaren laguntza (4)

Proiektua sortzeko prozesu guztian, baita legeztatu zenean ere ikastetxeari laguntzen eta aholkuak ematen pertsona bat izan zen. Bere laguntza funtsezkoa izan zen ikastetxeak ofizialki aurkeztera animatzeko orduan.

Berritzeguneko aholkulariarekin harremanetan betiere laguntza eskaintzeko hurbiltasuna eta gaitasuna azpimarratzen da. Halaber, "tentsio-uneetan burua hotz mantentzeko" trebezia aipatzen da.

Eraldaketa sakona pairatu duen institutuan gauza asko aldatu behar direla uste osoa izatea.

Sortu zenetik eta 15 urte baino gehiagotan, ikastetxeak bakarrik BBBn eta UBIn (5) irakasten zuen; beraz, urte horietan guztietan funtzionamendua eta antolaketa egonkorrak mantendu ziren. Elkarrizketatutako familien arabera, ingurunean ospe handia zuen.

Hezkuntza Erreforma abian jarri zenean, bizikidetasun-proiektuaren aktoreen arabera, "*ikastetxean garatzen zen hezkuntza-dinamika sakonki aldatu zen*".

Aipatu Erreformen sartutako aldaketak hezkuntzan diharduten guztietan islatu dira: ikasleetan eta beren familietan, irakasleetan eta zuzendaritza-taldean. Ikasleekin izandako problematika garrantzitsuak, DBHko lehenengoko zikloan irakasteko iritsitako irakasle-kopuru nabarmenak eta hezkuntza-etapa berriak sartzeak nabarmenki aldatu zuen ikastetxeko egitura eta funtzionamendua.

Proiektua jaio eta garatu zen testuingurua ulertzeko, ondorengoei erreparatu behar diegu: batez ere, ikasleek eragindako "*egokitzen ezari*" eta erantzuna emateko beharrari. Ikasketa-buruak ondorengo moduan definitu zuen egoera liskartsua: "*1998/99 ikasturtean izandako leherketa eta horrek ikastetxearen bizitzan eragin zuen desegituraketa*".

Une haietako egoeraren pertzepzioa eta diagnostikoa elkarrizketatutako pertsona guztiek partekatzen dute, ikasleek izan ezik, elkarrizketa egin zitzaizenean proiektuaren hasiera denboran kokatzeko ikuspuntutik ez baitzuten. Gauza berdina gertatu zen garai hartan ikastetxean lan egiten ez zuten irakasleekin.

Arestian deskribatu den bezala, aktore nagusien arabera (ikasketa-burua eta proiektuaren koordinatzailea) bizikidetasun-proiektuaren hasierak 2000/01 ikasturtean kokatu behar dira. Hala eta guztiz ere, aurreko urteetan esperientzia ez zen oso ona izan eta proiektua abian jartzeko funtsezkoa izan zen.

Ikasleen egoera

Proiektuak aurre egin behar izan zuen arazorik larriena eta nagusia ikasleekin gatazkak gehitzea izan zen.

Sistema berriko ikasleak DBHko 3. mailan sartzen diren lehenengo aldiz, Lanbide Heziketa zaharreko errepikatzaileekin bizikidetzan aritu behar dira eta ikasgeletan ikasle-kopuru handia dago. Sortu zen egoerak ikastetxearen eta ikasgelaren jardueretan asaldura nabarmenak eragin zituen.

Halaber, ikasleen eta familien maila sozioekonomikoa eta kulturala jaitsi egiten da.

Ikasleei erreparatuz, irakasleen egoera

DBHko lehen zikloan irakasteko sartu ziren irakasle berriei dagokienez, ikastetxeko ingurune herrietatik etorri ziren. Ordura arte, OHOk klaseak ematen ziharduten.

Ikerketan elkarrizketatutako DBHko lehen zikloko irakasleek prozesu hori ez dute aldaketa zailtzat eta konplexutzat jotzen.

BBBtik zetozen irakasleei dagokienez, onartu behar zuten zeregin berria azpimarratu behar da: tutore funtzioa, ohituta ez zeuden ikasleekin lanean aritzea. Horiek bestelako estrategia didaktikoak eta irakaskuntzaren bestelako ikuspuntua eskatzen zuten. Aldaketa horien ondorioz bajak gehitu ziren, traslado-eskaerak ere gehiago izan ziren, etab. Era berean, irakasleen portaerak eta jokabideak aldatu ziren: "*Irakasle batzuek beste aldera begiratzen zuten eta arazoa ikastetxeko zuzendaritzari pasatzen zioten*".

Irakasleen barne-harremanak

Gai hori aipatzen duten elkarrizketatu guztiek une haietan irakasleen artean izandako giro ona azpimarratzen dute eta, gainera, orain arte hedatu da. Bizikidetasun-proiektua garatzeko orduan, hori dirudi epe luzera "arrakasta" izateko faktore erabakigarri bat. Halaber, pertzepzioa dago hasieran DBHko lehenengo eta bigarren zikloko irakasleen artean egokitzen gertatzeko zailtasunak izan zirela, baina horiek gainditzen joan zirela.

Atal honetan hurrengoak azpimarratzen dira: batetik, harreman- eta lan-giro orokor positiboa, eta bestetik, ikastetxe bakarrean bi taldeak (6) egokitzeko ahalmena. Prozesu bi horiek bi zikloetako irakasleak sartzen diren batzordeen funtzionamenduak erraztu zituen. Dena delakoa, kohesio handiagoa dago DBHko lehenengo zikloko irakasleen artean eta oraindik nabariak dira bi zikloetako irakasleak erlazionatzeko orduan zailtasun txikiak.

Zuzendaritza-taldearen egoera

Zuzendaritza-taldea ziur dago egitura eta funtzionatzeko modua aldatuta, ikasleekin izandako problematika bestelako ikuspuntu batetik landu ahal izango dela. Era berean, zuzendaritza-taldeak bere energiak ikasleen eta irakasleen arteko gatazkak ebaztera baino gehiago ikastetxea antolatzen bideratu ahal izango ditu. Ikasketa Burua DBHko 3. maila sartu zen ikasturtean eta ikerketa gauzatu zen unean berdina zen eta, beraz, garatutako lanean izandako jarraitasunaren eta koherentziaren adierazlea da. Zuzendaritza-taldeak egindako antolaketa-aldaketaren sustatzaile nagusienetarikoa neurri handian bera izan zen eta bera ez balego, ezinezkoa litzateke bizikidetasun-proiektua ulertzea.

Ikasketa Burua orduan jada ziur zen "*zuzendaritza-taldeak berak bakarrik ezin zezakeela egoera hori alda; ildo horri jarraiki, irakasle guztien lana izan behar zela*". Halaber, "*beharrezkotzat jotzen zuen arazoei aurre egitea eta ez bizkarra jotzea eta gertatuko ez balira bezala jardutea. Arazoak gehitu egiten dira aurre egiten ez zaienean*".

Irakasle askok eta Eskola Kontseiluko familiek aldaketaren beharra argi eta garbi hautematen hasi ziren. Aldaketak ikastetxeak zuen diziplina-arazoei erantzun orokorra eman behar zien. Horretarako, beharrezkoa zen antolamendu-egitura berria sortzea, arazoak aztertu eta hezkuntzako estamentu guztiek parte hartu behar zuten.

Eskola Kontseiluko familien egoera

Hasieratik, Eskola Kontseiluan ordezkariak ziren familiak ikastetxearen antolamenduan eta funtzionatzeko moduan sartu nahi diren aldaketak ezagutu eta partekatu zituzten. Halaber, ekimenen alde agertu ziren. Era berean, bizikidetasun-proiektua ezagutu nahi zuten eta adostasuna agertu zuten.

1.3.- Harreman- eta bizikidetasun-giroaren elementuak eta osagaiak

Denborarekin hazi eta heltzen den proiektua

Atal honetan proiektuaren hasieran erabili ziren giro-kulturaren eta bizikidetasunaren elementuak eta osagaiak azpimarratuko ditugu. Horiek pixkana garatuz eta aldatuz joan ziren:

- Kide bakoitza "*seguru eta lasai sentitzeko*" irakasleen ekintza bateratu eta koordinatua eta bizikidetasunaren alorrean egindako ekintzetan "*bakarrik ez dagoela hautematea*".
- "*Ikasleekin izandako zailtasunei eta arazoei aurre egiteko*" eta "*beste bati arazoa pasatuz erantzukizuna ez saihesteko*" irakasleak koherentziaz eta trinkotasunez jardutea.
- Gatazken aurrean ekintza-prozedurak sistematizatzea. Epe luzean ekintza-lerro horrekin "*Ikasle eta Irakasle Konfliktu-orriak*" (ikasgelan sorten diren gatazkak idazteko galdeketak. Ikasleek nahiz irakasleek idatz ditzakete) eta ikastetxeko araudi berria sortuko dira.
- Ikastetxea kudeatzeko orduan, irakasleak parte hartu eta inplikatzeko. Alderdi horiek errazten dituzten antolamendu-egituren sare guztiak batzordeen bidez funtzionatzea ahalbidetuko du. Bizikidetasun-batzordearen garapena proiektuaren ardatza izango da eta bizikidetasun-proiektuan funtsezko osagaia izango da ere.

Irakasleen artean harreman positiboak, batera lan egiteko ahalmena eta zuzendaritza-taldearen bultzada segurua proiektua garatzeko oinarriak izango dira. Gainera, hasieran egoeren aurrean barne-irakurketa egiten da eta, ondorioz, sortutako arazoei aurre egiteko joera dago. Ez da ohikoa izaten "*erantzukizunak saihestea*", eta eskatutako erantzuna emateko orduan, oinarritzotzat jotzen da ikastetxe barruan jardutea kanpoan aritzea (kanpoko aholkularitzak) baino. Hala eta guztiz ere, azkenekoak ere lagungarriak izan daitezke. Adibide modura hurrengo aipatu behar da: zuzendaritza-taldeak arestian kontatu den krisiari jatorria aurkitzeko bai ikasleetara, baita irakasleetara ere jo zuela. Nahiz eta irakasle asko ikastetxearen jardueran inplikatu, eskola-jardueretan sortzen diren arazoei aurre egiteko batzuen eta besteen artean desberdintasun nabarmenak daudela onartzen dute.

Harremanak eta bizikidetasuna ulertzeko modu hori ez da egun batetik bestera bat-batean egin. Hasieratik proiektuan zetikusia duten pertsonak hausnarketa gauzatu ostean eraiki da. Gainera, ideia asko heldu behar izan dira. Denborarekin eskola-bizikidetasunari aurre egiteko esku-hartzeetan zehaztu ziren.

Bizikidetasun-proiektua ikasturte guztietan ezarrita dago, bereziki, DBHn. Ikastetxean garatzen diren jarduerak giro lasaian egiten dira eta denbora igaro ahala hobetuz joan da.

Araudia interpretatzeko orduan, oreka eta malgutasuna

Araudiaren alderdirik garrantzitsuenetan adostasun handia dago. Araudiaren bidez ez da guztia kontrolatu nahi. Proiektuaren koordinatzailearen iritziz, "*lehenik eta behin, ohiturak aldatu behar dira, ondoren, araua egiteko*", eta araua hurrengo moduan ulertzen du: pertsona askoren arteko bizikidetasuna erregulatatzeko modua eta gainditu behar ez diren mugak finkatzeko modua. Halaber, onartuta dago ez errespetatzeak ondorioak izan behar dituela. Pertsona elkarrizketatu gehienek ikuspegi hori partekatzen dute eta, oro har, galdeketaren emaitzekin bat dator.

Araudia hobetzeko prozesuan (ROF) ari dira; horretarako, ikastetxearen antolamendu-egitura erabiltzen da eta prozesua bizikidetasun-proiektua oinarritzen den printzipioekin oso koherente izanez gauzatzen ari da. Koordinatzailearen esanetan, prozesuari irakasleekin ekin zaio eta horiek oinarritzko adostasuna lortzen dutenean, familiekin eta ikasleekin jarraituko da.

Gatazkei aurre egiteko prozedurak

Gatazka sortzen denean abiapuntua honako hau da: lehenengoz zerikusia duten aldeek irtenbidea bilatu behar dutela. Irtenbidea ez bada lortzen, bigarren urratsean kontra dauden aldeek ikuspuntuak alderatzen dira. Ikuspegi horiek jasotzeko "Ikasle eta Irakasle Konfliktu-orriak" izeneko tresna erabiltzen da. Gorabeheren akta antzekoa da eta bai ikasleek, bai irakasleek idazten dute. Dokumentu horren azken jomuga bizikidetasun-batzordea da eta azkenean arazoa ebazten du. Ia guztiek garrantzi handia ematen diote irakaskuntza-jarduera garatzeko orduan sortzen diren gatazkek eta tentsioak ebazteko prozedura argiak, partekatutako eta finkoak izateari.

Pertsona guztiak integratu eta partaidetza sustatzeko ikastetxearen antolamendu-egitura berria

Antolamenduaren egituraren batzordeen zeregina honakoa da: *"irakasleen inplikazioa ziurtatzea"*, eta antolaketari *"egonkortasuna"* eskuratzea. Gainera, dagozkion organoen bidez gainerako estamentuek parte hartzea saiatzen da. Ikastetxeak funtzionamendu-egitura batzorde pedagogikoaren bidez antolatzen du. Aipatu batzordean hezkuntza-estamentu guztiak ordezkatuta daude. Era berean, zenbait azpibatordetan antolatzen da, besteak beste: bizikidetasuna, eskolaz kanpoko jarduerak, ekonomia, DBHren eta ESPO izenekoaren koordinazioa, etab. Hala, bi alderdi bermatzen dira: batetik, ahalik eta gehienek parte hartzea eta, bestetik, informazioa klaustroko kide guztiei behar bezala iristea.

Erabakiak hartzeko orduan, eztabaidak eta antolaketak helburu hau du: *"erabakiak hartzeko orduan, irabazleak eta galtzaileak ez izatea eta guztiok iritzia emateko aukera izatea"* eta, era berean, *"guztiok gauza berdinez ez hitz egitea, koordinaziorik eza dela eta, gai berdinak toki desberdinetan ez lantzeko"*. Irakasleak funtsezko elementua dira erabakiak hartzeko orduan: *"erabakiak kudeatzean, lehenik eta behin, irakasleekin hasi behar da"*.

Koordinatzailearen eta zuzendaritza-taldearen arabera, batzordeen sistemak zenbait ondorio izan ditu ikastetxearen funtzionamenduan:

-- Irakasleen artean harremanak biziagotu egin dira, bereziki DBHko 1. zikloko eta 2. ziklokoen artean, batzordeetan lana partekatzen ari baitira.

-- Irakasleen lanean komunikazioa eta koordinazioa gehitu egin da. Ildo horri jarraiki, (Gelako Irakasle taldeak) izeneko garrantzia azpimarratzen da. Ikasle-talde berdinen irakaskuntzako taldea aldizka biltzen da taldearen tutoreak eskatuta, hurrengo helburuarekin: gainerako irakasleek ikasleei buruz dituzten ikuspuntu desberdinez ikastea eta, era berean, arazoei taldean aurre egin ahal izatea. Talde horiek dagokien mailan erabakitzeke ahalmena dute.

Funtzionamendu hori antolaketa ikastetxearen ohiko ordutegian ezarrita dagoelako gerta daiteke. Gainera, parte hartzen duten irakasleak ikasleak zaintzeaz libratzen dira.

Hausnarketak eta ekintzak bizikidetasunaren eremuan

Gehienetan, estamentuen arteko eta barruko harremanak deskribatzeko balioztapen positiboak erabiltzen dira. Salbuespenezkoak dira ikasleen arteko harremanak, kasu horretan, dirudienez, indibidualismoa eta talde txikien arteko harremanak nagusiak baitira. Ikasleen galdeketatik balorazio hori zehatz daiteke, "lagunak ditut" baieztatzen duen itemak oso balio altua lortzen baitu –galdeketak dituen guztietatik gehiena–. Gainera, ikasleen arteko harremanak islatzen dituzten itemen multzoari dagokion batez bestekoa "nahikoa" baino hurbilago dago "ia beti" baieztatzen duen itemetik.

Nagusiak dira jarrera erreaktiboaren aurrean prebentziozko jarreretan oinarritutako ohitura eta usadioak. Halaber, ikasleen artean ez dira arruntak lapurretak, erasoak edo antzeko portaerak. Gainera, ikasleek hala behar dutenean, irakasleek laguntza eta arreta eskaintzen diete.

Bizikidetasunaren eremuan hausnarketak eta ekintzak banan-banakakoak baino gehiago taldekakoak dira. Ikastetxearen bizikidetasunean gutxi gorabehera 10 irakaslek lanean dihardute eta lana ikastetxearen antolamendu-egituraren barruan modu jarraian eta sistematikoan garatzen da. Arazoak aztertu, irtenbideak bilatu eta erabakiak hartzeko orduan, taldea izateak proiektuari indar handia ematen dio. Bizikidetasuna bakarrik tutorearen gaia ez dela hautematen da eta irakaslea babestua eta lagundua sentitzen da. Hori proiektuaren helburu esplizitua da.

Bizikidetasun-batzordeari eta GIT izenekoek ekintzei esker, harremanetan sortzen diren arazoek inplikatu guztien erantzun kolektibo eta bateratua dute, tutoretza betetzen edo arazo zehatza duen pertsona gaindituta.

Elkarrizketei eta galdeketei erreparatuz, ikastetxean ikasleak ez dira ezagutza-maila edo bereizgarritzat jo daitekeen bestelako irizpide-motaren arabera bereizten. B ereduko taldeak izan arren, ez dira ikasleak hizkuntza-mailaren arabera bereizten. Are gehiago, ikasturte honetan bakarrik D eredia eskaintzea erabaki da. Euskara-mailarekin arazoak izan ditzaketen ikasleei laguntza berezia jarriko zaie.

Ikasleen galdeketearen ondorioz, beste alderdi bat azpimarratu behar da eta, gainera, bestelako estamentuek transmititutako pertzepzioa baieztatzen du: irakasleek barne-harreman onak dituzten jakiteko prestatutako itemak "beti" norabidearen alde "ia beti" aukera gainditzen du, hiru ikastetxeen batez bestekoarekin erkatuz, pixka bat txikiagoa izan arren. Balio hau esanguratsuagoa da 2. mailako ikasleentzat 3. mailako ikasleentzat baino.

Tutorearen ekintza ikasleekin izandako tutoretzetan

Alor honetan lau irakaslez osatutako taldea –proiektuaren koordinatzailea barne– tutoretza-orduei buruzko curriculum gaiaz aritzen ari da. Bertan gatazkak ebazteko talde-dinamikak eta estrategiak kontuan hartzen ari dira. Egiten ari diren material guztiarekin bizikidetasun-curriculumarekin gida bat egin nahi dute, ikastetxeko tutore guztiek erabil ditzaten. Tutoretzen curriculum gaiaz aritzeko lana bakarrik aipatu etaparako egiten ari da eta bizikidetasunerako jarduerak espezifikoak bilduko ditu.

Ikasleak, irakasleak eta ikasketak

Ikastetxe honi buruz ikerketa gauzatzeko erabilitako material guztietatik, bakarrik ikaslearen galdeketeako item-multzo batzuk erlaziona daitezke alderdi hauekin.

Ikasgelako ikasleei irakasleek beren ikasketei buruz azaltzen duten ardurak eta estimulazioa azaltzea eskatu zaie. Irizkiekin zerikusia zuten itemek balorazio ertaina –"nahikoa" eta "ia beti" artean– merezi dute eta hiru ikastetxekoekin erkatuz, zertxobait txikiagoa da. Halaber, balio ertainak ageri dira ikasketetarantz ikasleek dituzten alde aurretiko estimuluak eta itxaropenak balioztatzeko orduan.

Lehenengo item-multzoaren kasuan, berriz ere 2. mailako ikasleen erantzuna 3. mailakoena baino handiagoa da modu esanguratsuan. Multzoan baliorik altuena duen itema da "(irakasleek) lanarazi egiten dute"; baliorik txikiena duena, berriz, "(irakasleek) klaseak erakargarriak egiten dituzte". "(irakasleek) lanarazi egiten dute" itemaren kasuan, mutilen balioztapena neskenaren oso gaineratik dago; bien bitartean, "gure ikasketez arduratzen dira" itemaren kasuan, kontrako emaitza gertatzen da.

Bigarren item-multzoaren kasuan, "Ikastea gustuko dugu" itemari buruzko iritzia duen balio txikia azpimarratzekoa da; ez da "nahikoa" balioztapenera iristen. Kasu horretan, mailaka izandako iritzien diferentzia nabarmenki handiagoa da 2. mailako ikasleen artean.

Ondorioz, ikasleek irakasleek lanaraztea onartu arren, ikasteko motibazio urria hauteman daiteke. Gainera, irakasleek ez dituzte klaseak nahikoa erakargarri egiten.

Egia da egindako elkarrizketetan ezin daitekeela hurrengo ondoriozta: ikaste-irakaste prozesuetan giroa eraginkortasunerantz orientatzearekin zerikusia duten gaiak bizikidetasun-proiektuaren arduren barruan sartzen direla, beraz, ez da bereziki lantzen ari den hausnarketa- eta ekintza-eremua.

1.4.- Proiektuaren lorpenak, ebaluazioa eta etorkizunerako aukerak

Elkarrizketatutako pertsona gehienek iritziz, harreman- eta bizikidetasun-giroa nabarmenki hobetu da proiektua abian jarri zenetik. Hala eta guztiz ere, aldaketa horien hainbat arrazoi hizlariaren arabera aldatzen direla esan beharra dago. Beste batzuk, berriz, gehienek partekatzen dituzte.

Lehenik eta behin, arrazoi partekatuen artean hurrengoak azpimarratuko ditugu: gatazkei aurre egiteko prozedurak sistematizatzea, mugak finkatu eta erregulatzeko faktore modura araudia erabiltzea, ikastetxearen erabakietan eta, bereziki, bizikidetasun-batzordean irakasleen partaidetza eta inplikazioa nabarmenki gehitzea, eta bizikidetasun-batzordearen beraren jarduerak. Halaber, arestian aipatu den bezala, irakasleak babestuak eta lagunduak sentitzen dira eta hori izan da hasieratik proiektuaren helburu esplizitua. Irakasleen koordinazioari buruzko pertzepzioari erreparatuz, denborarekin gehitu egin da; eta ikastetxera ikasle berriak iristen direnean, biziagotu egiten da. Kasu horretan, maiz irakasleen artean komunikazioa handia dago ikasle-multzoen arazoak aztertu eta horiei erreparatzeko eta jarduteko moduak nahiz ekintzak finkatzeko orduan.

Elkarrizketatu bakar batzuek azpimarratzen dituzten faktoreek lasaitasuna gehitzearekin zerikusia dute eta horri hurrengo arrazoiak atxikitzen dizkiote: familiek gehiago parte hartzen dutela, irakasleek ikasleekin lanean "*aritu*" direla edo irakasle gatazkatsuen kopurua gutxitu dela. Zuzendaritza-taldeak bizikidetasun-proiektuaren lorpen modura azpimarratu du bere lanak izan duen aldaketa handia, orain energiarik gehienak ikastetxea antolatzerantz bidera baititzaizke.

Hobe daitezkeen faktoreen artean honako hauek azpimarratzen dira: DBHko bigarren zikloan behin betiko dauden irakasleen inplikazio urria etapa honetako 3. mailako tutoretzetan eta bizikidetasun-proiektua neurri batean ikastetxean lanpostu finkorik ez duen irakaslearen mende –proiektuaren koordinatzailea– egotea. Familien parte-hartze irregularra, ikasleek Eskola Kontseiluan duten partaidetza urria, ikasturteko ordezkariak hautatzeko zailtasunak, eta galdeketa nahiz elkarrizketetan ikasleek transmititzen duten sentimendu orokorra: inplikaziorik eza eta gaitzuste nahiz geldotasuna. Halaber, hobekuntza-alorrak daude, bizikidetasun-proiektua garatzeko orduan, planifikazio argirik ez baitago, eta hori hobe daiteke. Gainera, ikaste/irakaste prozesuen potentzialtasuna harreman- eta bizikidetasun-giroan ez da kontuan hartzen eta proiektua ez da zeharkako lerroetan garatzen. Amaitzeko, azpimarratu behar da zigor-jardunbidearen zati bat ez dela ikerketa gauzatzen den unean indarrean dagoen araudiarekin bat gauzatzen, nahiz eta ildo horretatik gauzatutako ekintza guztiak prebentzioan eta kasu berezi bakoitza aztertzean oinarritu. Ikastetxeak berak etorkizunari begira hurrengo erronkak ditu:

- Gatazken aurrean jarraitu beharreko prozedurak sistematizatzeko orduan, sakontzen jarraitzea
- Tutoretza-orduen curriculumari buruzko lanean jarraitzea
- ROF izeneko eguneratzea estamentu guztien adostasunaren bidez
- Ikasle artekariak trebatzea, koordinatzailearen iritziz oraindik oso urrun dagoen ideala izan arren

Aurreratzearen bertutea. Bizikidetasun-proiektua eusten duen premisa. B ikastetxearen kasua

2.1.- Ikastetxearen eta bere ingurunearen ezaugarriak

Ikastetxe pribatua da, baina erregimen hitzartua du Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailarekin. Gutxi gorabehera 700 ikasle dauzka eta ikasturte honetan (2002-2003) 67 irakaslek dihardute. Maila guztiak irakasten dira: Haur Hezkuntzatik hasi eta Batxilergora arte. Azkeneko kasuan bi modalitate daude: Natur eta Osasun Zientziak eta Gizadia eta Gizarte Zientziak. Goi-mailako Prestakuntza-zikloa ezartzea aurrez ikusia dute. Zerbitzu osagarriak (eskola-garraioa, jangela...) dituzte. Haurtzaindegia zerbitzua ireki berri dute eta lanbide liberaletako familiak erakarri zituen.

Ikastetxea hiri-ingurunean kokatuta dago eta hiriak tamaina ertaina du. Inguruetan izan daitezkeen ikasleak gutxi dira, beraz, hedatzen ari diren auzo berrietatik ere badatoz. Batzuek joan-etorriak egiteko eskola-garraioa erabiltzen dute. Zonak eskola-eskaintza zabala eta anitza da, beraz, ikastetxea eztabaidatu ostean hautatzen da.

Ikasleen konposizioa nahikoa homogenea da, klase ertainekoak dira; hala eta guztiz ere, ingurunean gizarte-aniztasuna handiagoa den neurrian, ikastetxean ere eragina du. Hala islatzen du bekadun-kopuruak: 127 ikasle, hau da, guztiaren % 19,5. Ikasleen aniztasuna gehitu den heinean, ikasteko zailtasunak dituzten ikasle gehiago daude: 27 ikasle (% 3,9) ACI izenekoarekin. Gutxiengo etnikoko lau ikasle (% 0,6) daude.

Irakasle egonkor kopuru handia dago; are gehiago, profesional askok bere lan-ibilbide osoa ikastetxean gauzatu dute. Urtean alta- eta baja-kopuru txikia dago. Komunitate erlijiosoak gidatzen du, nahiz eta irakasle gehienak laikoak izan. Zuzendaritza sekularrek eta laikoek partekatzen dute.

Administrazioarekin hezkuntza-harremanak elkar onartu eta laguntzeko planteatuta daude. Ohiz ikastetxean esku hartzen duten administrazio-erakundeak hezkuntza-ikuskaritza eta berritzegunea dira. Horretarako, zenbait aholkulari jartzen dituzte eskura. Biak erabilgarriak dira aholkularitza eta laguntza jasotzeko orduan.

Hazi eta eraldatzen den ikastetxea

Protagonisten adierazpenen arabera, ikastetxea jatorrian mistoa zen, ondoren emakumezko-ikastetxe bihurtu zen, eta gutxi gorabehera orain dela 15 urte berriz misto bihurtu zuten. Azken aldaketa hau pixkana egin da. Izan ere, Batxilergoan ikasgeletan gehienak oraindik neskak dira, bien bitartean, DBHn neskak eta mutilak parekatuta daude.

Pedagogi eta antolaketa-garrantzi handiko beste eraldaketa irakaskuntzaren hizkuntza-ereduari dagokio. A eredia *"desagertzen ari da, gizarte-eskaerarik ez baitago. Une honetan Haur eta Lehen Hezkuntza guztia B ereduari irakasten da"*. Aldaketa hori pixkana egin da. *"Irakasleen zati bat euskaraz birziklatu da eta zenbait lekaiume eskolaz aldatu zituzten"*.

LOGSE izenekoak sustatutako erreforma berriari esker, benetako egokitzapena gertatu da. Goiko mailatan eskaintza ikasturte batean gehitu da, Batxilergoko 3. urtean (BBB) amaitzen baitzen eta orain LOGSEko Batxilergoko 2. mailaraino irakasten da. Ikasleen artean izandako aldaketara egokitu behar izan dute irakasleak. Hala eta guztiz ere, ez dago sentimendurik ikastetxeak une kritiko bereziak igarotzeari buruz, ez erreformaren ondorioz, ezta bestelako arrazoien ondorioz ere.

“...Heziketa-baloreak oraindik baliozkoak dira, baina garai berrietara egokitu behar dira. Batzuetan bere uanean gizarte-mota batean bizi zen ikasle-motarekin funtzionatzen zuen estrategia zaharrei buruz eztabaidatu behar da, ikasle desberdinekin funtzionatzen ez duenean. Noski, LOGSE izenekoak aldaketa handiak ekarri ditu curriculumean metodoei, prozedurei eta edukiei dagokienez, baina, azken finean, baloreak berdinak dira”.

Denboraldi batean ikastetxeko matrikulak ez zuen igoerarik izan, baina orain jaiotza gutxiago izan arren, gorantz doa. Azken hiru urteetan Haur Hezkuntza lerro bat sartu du. Etorkizunari begira, maila guztietan bi lerro osatu nahi dira eta ikastetxearen tamaina egonkortu nahi da. Ez dute gehiegi hazi eta ikastetxe handi bihurtu nahi. Beren helburua pertsonak ikastetxe-ingurune maneia garriagoan eta beharretara hobe egokitutakoan gustura sentitzea da.

2.2.- Lehenengo urratsak bizikidetasun-proiektuan

Abiapuntua

B ikastetxea oreka aldakorrean mugitzen da kontrol-estrategien eta garapen-estrategien artean eskola-giro produktiboa sustatzeko. Une jakinean eskola-giroa bai ohitura eta baloreetan, bai portaeretan— narriatzen ari zela hauteman zuen. Horregatik, ondoren bizikidetasun-proiektu bihurtuko zen hazia sortzen zen. Hasieran diagnostikoa egiteko saioan hurrengo arrazoiak argudiatu ziren:

Aldaketa ikasleen ohituretan. *“Gehiegizkoa izan gabe, ez genuen lehen bezainbeste diziplina ikusten”.* *“Ikastetxean neskei ohituta ginen eta mutilak oldartsuagoak dira...”.* Gatazka-kopurutik eta gatazka-motatik abiatuta, proiektua hasieran Bigarren Hezkuntzan oinarritu zen, baina gero hezkuntza-maila guztietara hedatu zen. Batzuetan ez zegoen kontrolik eta ez zen agintaritzan onartzen. Batxilergoan, berriz, ez zegoen arazorik eta arazoak, batez ere, DBHn gertatzen dira, agian, motibaziorik gabeko ikasleak baitzeuden. Eskola luzatuz, ez zuten ezer egiten edo eragotzi egiten zuten. Batxilergoa hautatu egiten zuten eta beren jarrera eraginkorragoa zen.

Aldaketak ikasleen famili egituran. *“Egiturarik ez zuten, arazo larriak zituzten... familietako ikasleak iristen hasi ziren. 12 urterekin ikasleak egoera hori jasan dezake, baina 14, 15 edo 16 urterekin ez”.* *“Lehen famili eta gizarte-egiturek ia bermatu egiten zuten zenbait oinarrizko balore; baina orain ikastetxean ez badira lantzen, agian, ez dute lantzeko aukerarik izango”.* Zenbait elkarriketatuk sortutako arazoan arrazoi bat ikasleen familiei egotzen diete. Ildo horri jarraiki, honakoa diote: arazoak dituzten neskak eta mutilak gogo eta interes gutxi duten familietatik datoz. Familiek arrazoi berdinean sinisten dute eta irakasleen eta gurasoen arteko lankidetzaren handiagoa behar dela azpimarratzen dute.

Aurreko biek batera gizarte-aldaketa izan da. *“Gizartea aldatzen hasten da, familiak aldatzen hasten dira eta gizarte honetan hazten diren pertsonak aldatzen hasten dira. Horrek alde positiboak ditu, baina baita hain positiboak ez direnak ere”.* Ikasleak nahiz familiak aldatzea eta irakasleetan izandako eragina Zuzendaritza-taldeak hurrengo moduan hauteman du: *“16 urtera arte hezkuntza hedatu izana Batxilergo zaharreko irakasle askorentzat zailtasuna izan da... Irakasle asko ez zegoen ohituta”.*

Bere arazoei erantzuna emateko gai den ikastetxea

Ikastetxearen iritzi, hobe da arazoak ebatzen saiatzea horiekin bizi baina. Bigarren kasuan endemiko bihurtzeko arriskua dago. *“Pixka bat berrartu behar da, nolabait berriz bideratu eta prebenitu egin behar da”.* *“Pertzepzioa ez da gatazka dagoela, sentimendua aldatzen ari dela da eta, ondorioz, berriz bideratu behar den zerbaiterantz desbideratzen ari da; ildo horri jarraiki, prebentziozko lana egin behar da”.* Diagnostikoaren funtsezkoena ezagutzen da eta familiek partekatzen dute. Beren iritzi,

LOGSEren ondorioz eta derrigorrezko eskolartasuna hedatzearen ondorioz, ikastetxeko giroa ez da erabat aldatu, baina "zerbait nabari" da. Diagnostikoaren abiapuntua honakoa da: ez da arazo larririk izan. Ikastetxean arazo txikiak izan dira, ikasleen portaera erlaxatu egin da eta klaseak irakasteko orduan zailtasunak izan dira. Horregatik, kanpo-eragin negatiboa saihestu nahi dute. Jarrera nagusiki prebentzioskoa da, hau da, arazoa larriagoa izan baino lehen aurreratu nahi dira.

Arazoaren kontzientzia handiagoa hartu eta irtenbidea aurkitzeko gogo gehiago izateko bi gertakari daude. *"Tutoretzen ardura sekularrek hartzen dute. Ondorioz, ikasleez gehiago arduratzen dira, bere prozesu pertsonalez arduradun sentitzen dira"*. Ikasle guztiak heztearen eta ez bakarrik erakustearen erantzukizuna irakasle guztietara hedatzen da. Une honetan, ikastetxean irakasle gehienak laikoak dira eta zuzendaritzaren ardura partekatu egiten da. Bigarren gertakaria honako hau da: *"Sortzen ari ziren gatazkei aurre egiteko irakasleak taldean lan egiteak duen garrantziaz jakitun ziren"*. Hausnarketa horien ondorioz, irakasleek ikasi egin behar dute eta barne-prestakuntzaren beharra planteatzen da.

Proiektuari berez 2000/01 ikasturtean ekin zitzaion. Ikastetxeko hiru pertsonak interes handia zuten bizikidetasunaren gaietan. Horietako bat gaur egun proiektuaren koordinatzailea da. Irakasleekin zenbait bilera egin ostean, eta Hezkuntza Sailak 2000-2003 hirurteko lehentasunezko programa-esparruak gauzatu zituen, arestian aipatu diren pertsonen eta egungo zuzendariak bizikidetasunerako Hezkuntzako proiektua garatzea erabaki zuten. Gorago aipatu den bezala, proiektua ofizialki "proiektu berezitat" jotzen da eta hori eragingarria eta estimulagarria da, gainera, egindako lana onartzen da.

Esku hartzeko oinarriko onarpenak

Ikastetxearen iritziz, berak baloreak, jarrerak eta ohiturak finka ditzake eta, gainera, finkatu egin behar ditu. Horiek guztiak, ondoren, ikasleek erabili ahal izango dituzte beren bizitzan.

"Ezin dugu familiaren lana ordezkatu, ezta gizartearen eragina aldatu ere, baina neska-mutilak presta daitezke eredu, eragin eta balore desberdinen aurrean aurkitzen direnean, arrazoiz pentsa dezaten... Nire iritziz, ikastetxearen lana bizikidetasunaren alorrean arrazoi hori sortzea da. Ondoren, pertsonak aske erabakiko du... gauzei aurre egiteko balore, estilo asko dituen jendea aurkituko baitute..."

Heziketak bakarrik ikastea diren alderdiak gainditzeko dituzte eta ikasleen garapen pertsonala eta soziala bere gain hartzen ditu. *"Ikastetxearen espiritua ez da soilik buru bete-beteak, ondo ordenatuak, ondo hornituak baizik. Eta ez bakarrik buruak, baita sentimenduak, emozioak eta baloreak ere"*. Laburbilduz, bizikidetasun-proiektua ikastetxearen ideiak garatzeko testuinguruaren barruan ulertu behar da ere. Bertan honakoa aipatzen da *"persona oso-osorik"* hezi behar da.

Elkarrizketatutako irakasle batzuen iritziz, proiektua hobekuntza-proposamena da eta, ildo horri jarraiki, ikasleek gehiago autoerregulatu, autokontrolatu behar dute. Era berean, kanpo-kontrol gutxiago behar da. Horiek guztiek ikaste-prozesua errazten duten giroa positibo bihurtzen laguntzen dute: isiltasun handiagoa, ordena... Halaber, onartzen dute ikastetxearen helburuen barruan honako hauek daudela: ikasleak pozik egon eta ikastea. Horregatik, baloreak lantzeko ikastetxearen filosofiaren jarraipen bezala hautematen dute.

Prozesuen alorrean esku-hartzearen trinkotasunaren eta helburu partekatuen aldeko apustua egin dute. *"Askok gauza bera esaten badute, zerbaitek iritsi behar du"*. Planifikazioa fase desberdinetan bestelako arreta da, *"ikasgeletara berriztapena eraman baino lehen, irakasleak trebatu behar baitira eta hausnartu behar baitute"*.

2.3.- Bizikidetasun-giroaren eta -kulturaren elementuak eta osagaiak

Atal honetan proiektuaren hasieran erabili ziren bizikidetasun-giroaren eta -kulturaren elementuak eta osagaiak azpimarratuko ditugu. Guztiek bizikidetasunaren alorrean egindako lehenengo ekintzekin zerikusia dute. Ereku bakoitzean zuzendaritza-taldeak eta proiektuaren koordinatzaileak aipatu dituzten alderdirik garrantzitsuenak azpimarratu dira.

Bizikidetasunaren osagaiei eta elementuei lehentasuna atxikitzeo orduan, proiektuaren koordinatzaileak honakoa dio: *“Guztien multzoak du garrantzia”, “nire iritziz, guztia garrantzitsua da, guztiak azalpena izan behar du, pieza batek huts eginez gero, multzo guztiak huts egiten baitu”*. Aurrerago hurrengo aipatzen du: *“Bizikidetasunean lan egitearen ideia ez da neurri bat, horiek koktela da. Koktelak anitzak dira proiektuaren historiaren, ikastetxearen testuinguruaren eta aurre egin behar diren arazoaren arabera... Inoiz ez da gauza solte eta isolatua; zerbait mugitzen duzun neurrian, gainerakoak mugitzen hasten dira. Horregatik, gure ereduaren eredu osoa da. Neurriaren egindako trajera da eta, gainera, ez da inposatua, bestela, ez gendake emaitzarik lortuko. Betiere errealitatea aztertzen abiatzen da: zer gara eta zer behar dugu”*.

Koordinatzaileak ezin dezake erraz doi bizikidetasun-proiektua ikertzaileek aurkezten dioten eskeman. Lehentasunak zehazteko –garrantzitsuena garrantzi gutxiago duenaren aurrean– hainbat saio egin ostean, koordinatzaileak hurrengo adierazi du: *“Lehenik eta behin, proiektua gauzatzeko Zuzendaritza Taldeak lagundu eta onartu egin behar du, talde hori baita proiektuaren oinarria. Ondoren, irakasleen arteko inplikazioak, koordinazioak, komunikazioak eta adostasunak eskuratutako ardatz komuna dago. Ikasleekin egindako lanean, arauekin eta baloreekin batera egin behar da”*.

Arestian aipatu den bezala, proiektua zenbait fasetan egituratua gauzatu da eta fase bakoitza eragile guztiekin (ikasleekin, irakasleekin, familiekin eta gizarte-ingurune hurbilarekin –GKE, taldeak, elkarteak...–) garatzen da. Koordinatzailearen esanetan: *“Hiru urte hauetan proiektuan eragileak geroz eta biziago nahastu dira”*.

Koordinatzailearen arabera, bizikidetasuna lantzeko abian jartzen diren prozedurak elkar lotuta daude: *“Hasieratik multzoaren, sintesiaren ikuspuntu orokorra izan ohi da. Ez da gauza solteen gainean lanean hasi...”* Proiektuak hiru ardatz ditu:

- Ikasgelako taldeekin tutoretza-lana.
- Banan-banakako orientabidea.
- Ikastetxearen ideiak garatuta, zenbait baloreen zeharkako lana.

Familiek bizikidetasun-proiektuari buruz irakasleek prestakuntza- eta sentsibilizazio-jardueretan egindako barne-lana azpimarratzen dute. Halaber, hurrengoak azpimarratzen dituzte: tutoretzetan lan sistematikoa eta neurri batean ikastetxearen ideia erlijiosoekin zerikusia duten baloreetan lanean jardutea. Berri emanek eta lankidetzaren eraginkorra eskatuz, familiekin egindako lana ere aipatzen dute.

Bizikidetasun-arauak

Proiektuaren koordinatzaileak bizikidetasun-arauen garrantzia azpimarratu du: *“Bizikidetasuna izateko arauak ezinbestekoak direla onartu behar da. Inon ezin daiteke anarkian bizi. Gizalegezko arauak dira: portaera, isiltasuna, korridoreetan eta ikasgeletan ordena”*. Hala eta guztiz ere, dirudenez, horien garrantzia erlatiboa da: *“Arauak beharrezkoak dira, baina bizikidetasuna areago doa”*. Ondoren, honako hau erantsi du: *“Arauak inposatu eta ikasleek gauzatzeko orduan parte hartzen ez duten neurrian, okerrago funtzionatu dute. Diziplinak berez ez du funtzionatzen, balore barneratuak eta hausnarketa izan behar dira. Gu hasi ginenean baloreetan hezteko ekin geniola esan diezazueket; diziplinak bigarren mailako garrantzia zuen. Hasieratik arauari ez genion garrantzi handirik eman eta asmatu genuelakoan nago”*.

Lehenengo hiru hilabean geletan hurrengo lantzen ari da: batetik, ezarritako arauak argitzea eta horiez jabetzea, eta bestetik, ikasgelako zenbait arauri buruz adostasuna lortzea: *“Ikastetxean araudia dago, irakasleek egin dute eta onartu egin behar da. Kasu honetan lana arrazoitzean eta beharra argitzean datza. Ikasgelako arauak hautatzeko orduan, berriz, ikasleek partaidetza demokratikoa dute”*. Tutoreak eta taldeko ikasleek adostutako gelako arauak toki ikusgarrian jartzen dira.

Ikasleek arauak ezagunak, argiak eta juxtuak direla aipatzen duten bezala, arauak gauzatu eta ordezkariak hautatzeko orduan partaidetza formalaren gabezia nabari dute. Hezkuntza-maila desberdinetako irakasleen eta ikasleen artean usadio desberdinak izan arren, galdeketa guztietan puntuaziorik baxuena izan duten itemei erreparatu, hain zuzen ere, bi alderdi horiek aipatu behar dira.

Erabakiak hartzeko inplikazioa eta partaidetza

Ikasleekin lanean jardun baino lehen irakasleek adostasuna lortzeko barne-sentsibilizazioan eta –sakontzean jardutea abantaila handitzat jotzen da. *“Guztiek dena dakite, parte hartzen dute, beraz, gehiago inplikatzeko dira... Norabide bera hartzeko ados jarri behar dugu”.*

Ikasleen konposizioa aldatu zenetik irakasleengan sortutako sentimen bereziak proiektuan partaidetza eta inplikazioa indartzen du. Eta, ondorioz, koordinazio gehiago dago. *“Koordinatzeko, komunikatzeko bestelako bideak erabiltzeari ekin zitzaion eta denborarekin hobetuz joan dira. Guztiek dute gertatukoaren berri, non kontsultatzen den eta, esaterako, arauen gaia ikasturtearen hasieran adosten da. Irakasle bakoitzak lanean diharduen ikuspuntutik laguntzen du: bizikidetasuna ez da bakarrik tutoreen gauza”.*

Irakasleen iritziz, proiektua guztiek onartu dute; gainera, nahi eta lan egin dute. *“Ikasgelan esku-hartzea mankomunatua da, elkarrekiko laguntzarekin egina eta irizpide bateratuak erabiliz.”*

Jarduteko prestatzea: prestakuntza-jarduerak

Koordinatzaileak kontatutakoaren arabera, proiektuaren lehenengo fasean irakasleak sentsibilizatu ziren. Proiektuaren hasieran errealitatea aztertu zuten eta zenbait alderditan bat zeuden: gizarteak duen balore-krisia ikasleetan islatzen da, ikastetxean ez dago egoera dramatikorik, ezta arazo larriarik ere. *“Non gauden jakiteko aztertzen da errealitatea eta ondorio partekatu batzuetara iritsi gara”.*

“Lehenengo urtean, batez ere, hitz egin eta eztabaidatu egin zen kontzientziari iristeko. Ondoren, prestakuntzan esparru orokorreko gaiak landuz joan dira, hala nola gatazka ulertzea”. Irakasleen barne-prestakuntza asteazkenetan arratsaldetan antolatzen da. Hilabeteko aldizkakotasunarekin saio teoriko-praktikoak egiten dira alde zuzenetik hitzartutako gaiei buruz (ikus programa). Batzuetan kanpoko prestakuntza jasotzen da: ikastaroetan, kongresuetan, ponentzietan parte hartzea.

Zuzendaritzak bultzatu eta estimulatzea

Arauk berraztertze prozesua eta zuzendaritza aldaketa batera gertatu ziren. Zuzendaritzak ekimenak hasieratik bultzatu zituen. Jada aipatu da proiektuaren koordinatzaileak zuzendaritza-taldeari emandako garrantzia. Izan ere, bere iritziz lehenengo baldintza da bizikidetasun-proiektua abian jartzeko.

Koordinatzaileak esandakoari jarraiki, ikastetxean zuzendaritza aldaketa eta araudiaren berraztertze-prozesua batera gertatu ziren: *“Arauen gai guztia berraztertze prozesu paraleloa izan zen eta denboran bat etorri zen. Noski, batzuetan, halabeharrez proiektuan islatuta ez dauden gauzak daude, baina bat datoz, agian, mentalitate berdinari erantzuten baitiote. Era berean, zuzendaritza aldatu zen...”*

Ikastetxean buruzagitza banatuta dago, pertsona asko baitihardu lan desberdinetan, beraz, pertsona desberdinen ahalmen eta gaitasunei ahalik eta probetxu handiena ateratzen zaie. *“Oraindik ez gaude gehieneko garapen-mailan, guztiak bere prozesua eskatzen baitu; egia da ere zuzendaritza-estilo hori berria dela, lehen beste zuzendaritza-estiloa baitzegoen”.*

Adostasun handia dago hurrengo baiezatzeko orduan: Zuzendaritza-taldeak ikuspuntu eta xede adostuak proposatzen dituela, proposatutako helburuak lor daitezkeela eta hobetzen laguntzen dutela.

2.4.- Proiektuaren lorpenak, ebaluazioa eta etorkizunerako aukerak

Bizikidetasun-proiektuari DBHri erreparatuta abian jarri arren, Lehen Hezkuntzara eta Batxilergora arrakastaz hedatu da.

Ikastetxeko jarduerak giro lasaian gertatzen dira eta, gainera, denborarekin hobetuz joan da. Ikastetxeak harreman-usadioen eta -ohituren ezagutza positibo ugari metatu du. Halaber, balore errektiboen kontra prebentziozko baloreak metatu ditu. Gainera, sortzen direnean ikasleen arazoei arreta eskaintzen zaie.

Proiektua planifikatuta dago eta modu antolatuan garatzen da, bai irakasleen barne-prestakuntzari dagokionez, baita ikasleekin jarduteari dagokionez ere. Sistematikoki ebaluatzen da eta ebaluazioaren ondorioak hurrengo garapenei eranstean zaizkie. Alderdi horiei buruzko lan jarraitua eta antolatua sendotasun handienetarikoa da.

Proiektua garatzeko irakasleen barne-prestakuntza funtsezko gako da, horren bitartez gai garrantzitsuenei buruz irakasleek koordinatzea, inplikatzeko, eta adostea lortzen baita. Proiektuaren berariazko helburua da bizikidetasunarekin zerikusia duten gaiak taldean lantzea, bai sortzen diren arazoak aztertzeko orduan, baita irtenbideak bilatu eta erabakiak hartzeko orduan ere. Ziur daude bizikidetasuna ez dela bakarrik tutorearen lana; bakoitzak lan egiten duten tokitik laguntzen du. Hala eta guztiz ere, irakasleek jarduteko orduan trinkotasuna hobetu behar den aldagaia da.

Ikasleekin berriztatu baino lehen, betiere irakasleak trebatzen dira, ikasitakoak finkatzeko xedez. Koordinatzaileak prestakuntzaren gaiak eta dinamikak antolatzen ditu. Guztiak ados daude bera prestakuntzaren eta proiektuaren beraren motorra dela.

Bizikidetasunarekin zerikusia duten gaiak taldean lantzeko bizikidetasun-batzorderik ez aipatu arren, la hori irakasleen prestakuntza-jardueretan sartzen da. Diziplinarik eza larria izanez gero, kasu horiek aztertzeko Bizikidetasun Batzarra aipatzen da. Batzarra irakasleek, ikastetxeko zuzendaritzak eta familiek osatzen dute.

Ikasleei dagokienez, proiektuaren jarduerak arestian aipatu diren hiru alderditan oinarritzen dira: talde-gelaren tutoretzak dagozkien tutoreekin, aparteko zailtasunak dituzten ikasleekin banan-banakako tutoretzak, eta zeharkako jarduerak, besteak beste, ikastetxe osokoak eta curriculum-alor desberdinetan garatutakoak.

Taldeko tutoretzek norainoko berezia dute beren planteamenduen zuhertasunarengatik eta proposamenen eraginkortasun dokumentatuarengatik. Gizartearen baloreak, jarrerak eta trebeziak garatzeko plana dago eta ikasturte desberdinetan modu zikliko eta integratuan garatzen da (ikus dagozkion programak). Saio bakoitza alde aurretik diseinatzen da eta ikasleentzat beharrezkoak diren materialak prestatzen dira. Ondoren, lortutako emaitzak eta ikasleen gogobetetzea ebaluatzen dira.

Banan-banakako tutoretzak iraunkorrak eta egoeraren arabekoak dira, hau da, tutoreak hauteman edo ikasleak ala familiak azaltzen duen laguntza-beharraren arabekoak. Ildo horri jarraiki, ikasle batzuek une zailak dituztela onartzen da, bai gai akademikoengatik, bai gizarte-harremanengatik. Une horietan gainditzeko kanpoko laguntza behar izaten da. Osagai horien artean hurrengoak aurki daitezke: portaerak eta ikaste-lanak berraztertu eta jarraitzeko elementuak, azalpenak eman eta erantzukizunak onartzeko eta bestea pertsona baliotsutzat jotzeko ohiturak finkatzeko tutorearen, ikaslearen eta familien artean kontratuak ezartzea, nahiz eta portaeren eta jarreraren disfuntzioa gertatu.

Baloreei buruz adibideak jarriz eta hausnarketa eginaz barneratu egiten dira. Ikastetxea gizarteratzeko agentzia da eta, ildo horri jarraiki, badu zereginik. Baloreek sinismenengan eta jarrerengan eragina dute eta, era berean, bi horiek portaeretan eragiten dute. Garapen pertsonalaren eta sozialaren trebezia batzuen inguruan antolatzen dira: bakoitza bere buruarekin eta besteekin modu positiboan erlazionatzea, irudi positibo pertsonalari egokitzen zaion nortasuna sortzea, erabakien eta beren ondorioen erantzukizuna onartzea, norberak bere burua motibatuzko eta jokabideak erregulatzeko gai izatea, besteak baliokotzat jotzea eta elkartasunezko jarrerak eta jokabideak azaltzea.

Oro har, ikasleak lasai eta seguru sentitzen dira, eta bere sinismenak eta errendimendua alde batera utzita, berdintasunean tratatzen zaielakoan daude. Araudia eta ez betetzeagatik sortutako ondorioak aurki ezagutzen dituzte. Beren iritziz, ikaskideak eta irakasleak errespetatzen dituzte. Halaber, irakasleek errespetuz tratatzen dituzte eta laguntzen diete. Irakasleak euren artean harreman ona dutelakoan daude. Irakasleek ikasleei lanarazi egiten diete. Bestalde, ikasgelan lagun asko dituzte eta giro ona dago. Iritzi horiek DBHko 2. ikasturteko ikasleek 3. ikasturtekoek baino gehiago partekatzen dituzte. Hain zuzen ere, galdeketa guztian puntuaziorik altuena lortu duten itemak ikasgelak lagunak izateari dagozkionak dira. Hala gertatzen da beste bi ikastetxeetan ere.

B ikastetxeak ohiko jarduerak ikasle-taldeak gaitasun mailaren edo antzekoaren arabera bereizi gabe egiten ditu. Irizpide hori bera erabiltzen ikaste-taldeak prestatzeko orduan ere. Urte batzuetan ikastetxeak taldeak ikasleen gaitasunaren arabera egin zituen, baina orain irizpide hori baztertu egin da. *"Jakintzagai guztietan oso bereizketa nabarmena izatea, azkenean ez zen oso esperientzia positiboa izan, ikasleak estigmatizatzen baititu, nahiz eta helburua hori ez izan"*.

Proiektuari ez zen araudiari buruz lan egiten hasi; baloreetan hezi nahi zen. Ildo horri jarraiki, araua beharrezkoa izan arren, garrantzia erlatiboa da protagonisten esanetan. Araudiaren alderdirik garrantzitsuenetan adostasun-maila handia da. Interpretazio zorrotzetik abiatuta, pixkana-pixkana malgutzen joan da. Ikasgela bakoitzeko ikasleei ikastetxeko araudiaren berri eman zaie eta ikasleek arrazoiak uler ditzaten ahalegindu dira. Dirudenez, oso modu eragingarrian lortu da. Ikasturtearen amaieran irakasleek ikastetxeko araudia berraztertzen dute.

Nahiz eta horiek guztiak lortu, proiektuan nahikoa garatu ez diren edo hutsak dituzten alderdiak daude:

Ikasleek eta irakasleek partaidetza modu desberdinean hautematen dute. Irakasleen ustean, partaidetza-bideak nahikoak diren bitartean, ikasleen iritziz, urriak dira eta partaidetza sinbolikoa da, erabaki garrantzitsuetan ez baitu eraginik. Pertzepzio hori, neurri batean, ikasleei pasatako galdeketetan baieztatzen da. Horietan gabezia hori islatzen da ere.

Agian, proiektuak koordinatzailearen gehiegizko mendekotasuna du. Jada azaldutakoari erreparatuz, alderdi guztiak oso modu antolatuan eta eraginkorrean dinamizatzen ditu, baina, agian, proiektuan beste irakasle batzuk inplikatu beharko lirатеke. Nolanahi ere, horrela ikaste-prozesuak jarraitu eta hedatuko lirатеke.

Ikastetxeko harreman- eta -bizikidetasun giroan ikaste/irakaste prozesuen potentzialtasuna falta botatzen da. Ikaste-lanen esangarritasunak eta errepertorio didaktikoak ikaste-prozesuaren beharretara, estiloetara eta erritmoetara egokitzeak gogobetetzen laguntzen du eta eskola-gaitzusteari modu eraginkorrean aurre egiten dio.

Irakasleen ekintzek duten koherentziari eta trinkotasunari dagokionez, iritzi desberdinak daude eta horiek sakonago ezagutzea beharrezkotzat jotzen da, hori proiektuaren berariazko helburua baita.

Zigor-jardunbidearen funtzionamenduaren zati bat indarrean dagoen araudiarekin bat ez da egiten; hala eta guztiz ere, ildo horretatik gauzatzen den ekintza oro prebentzioan eta kasu berezi bakoitzaren analisisian oinarritzen da.

Barne-prestakuntza eta tutoretza-lana Bizikidetasun-proiektuaren funtsezko elementu bezala C ikastetxearen kasua

3.1.- Ikastetxearen eta bere ingurunearen ezaugarriak

Prestigiozko eredu elebiduna

C ikastetxea publikoa da eta tamaina ertaina du. Klaustroa 47 irakaslek osatzen dute. Horietatik 7 hurbil dagoen ikastetxe batekin partekatzen dira. Gutxi gorabehera irakasleen 2/3 behin betiko daude ikastetxean. Bitarteko eta ordezeko gehienak DBHko 2. mailan eta Batxilergoan daude.

370 ikasleak DBHko lau mailatan eta Batxilergoko bi ikasturtetan banatzen dira. Batxilergoan bi modalitate daude: Natur Zientziak eta Gizarte Zientziak. Guztiei D ereduan irakasten zaie, hori baita eskaintzen den eredu bakarra.

Bekadun-kopurua (94 beka emanda eta 60 eskaera berri) garrantzitsua izan arren, ez dago inmigranterik, ezta gutxiengo etnikorik ere. Lau ikasleak (% 1) dute Curriculum Egokitzapen Esangarria.

Ikastetxe orok duen ohiko zerbitzuak dauzka eta, batez ere, kokatuta dagoen udalerriko ikasleak jasotzen ditu. Hala eta guztiz ere, ez da bitxia Batxilergoa egitera inguruko udalerrietako ikasleak joatea. Eskaintzen dituzten zerbitzuen artean eskatuenetarikoa jangela da; ildo horri jarraiki, ia ikasleen % 40k erabiltzen du. Agian, egoera horri arrazoitzeko hurrengoetara jo behar dugu: batetik, ikastetxea hirigunetik kanpo dago eta, bestetik, ikasle-bekadunen kopurua nabarmena da.

Argi eta garbi hiri-ingurunean kokatuta dago. Herria ertaina-handia da. Aitzinean oso industrializatu izan zen; gaur egun, berriz, zerbitzuen sektorea da nagusia. Industri birmoldaketaren ondorio latzek eta krisi ekonomiko etengabeek ingurunean, bai fisikoan, bai gizakiarenean eragina izan dute.

Inguruetatik ibilbidea eginez gero, etxebizitza-bloke umilak ikus daitezke eta horiek auzoa osatzen dute. Halaber, hirigunearen erradioz kanpoko lurzoru librea aprobetxatzen duten eraikin berriak eta udal-kanposantuko horma grisak ikus daitezke. Bestalde, horma horiek institutuarekin muga egiten dute.

Irakasleek ikasleen maila sozio-ekonomikoa sailkatzeko orduan, ados daude klase ertaina eta behe-klasea nagusiak direla. Hala eta guztiz ere hurrengo zehaztapena egiten dute: arazo ekonomikoak larriak ez izan arren, egiturarik eza duten famili egoerekin zerikusia duten arazoak geroz eta nabariagoak dira.

Guztien iritziz, Hezkuntza Erreforma baino lehen, hau da, BBB eta UBI irakasten zirenean, ikastetxearen sona handia zen eta selektibitateko probetan lortutako emaitza onek baieztatzen zuten. Sona gehitzen laguntzen zuen zonako institutu elebidun bakarra izateak. Gainera, ikasle askok ikastetxean prestakuntza amaitutakoan, unibertsitate-ikasketak hasteari ekiten zion.

LOGSE izenekoak xedatzen zituen hezkuntza-etapa berriak iritsi zirenean, eta ikasle-mota berria sartu zenean –kasu batzuetan problematikoak ziren–, irakasleen artean krisia sortu zen, bereziki, ordura arte BBBn eta UBIn lanean aritu zirenen artean.

Hezkuntza-erreformaren ondorioz ikasle-mota aldatu izana alde batera utzita, gertakari bat badago ikastetxearen historia argi eta garbi markatu duena: eskola-mapak proposatutako birmoldaketaren ondorioz, 1997. urtean beste ikastetxe batekin elkartu ziren. Erabaki hori Hezkuntza Komunitateko estamentuek inposaketa modura ulertu zuten eta ikastetxeko egoera asko nahiz antolaketa baldintzatu du. Bere garaian kezka eta zalantza ugari sortu zituen, administrazioak lehenengoz desagertzea proposatu baitzuen. Ondoren, hasierako erabakia gaitzetsi zen eta ikastetxe hurbilarekin elkartzea erabaki zen.

Guztion iritziz, erabakia ez zen bidezkoa izan, ikastetxeak pentsatzen zuena ez baitzen kontuan hartu. Oraindik gaur egun bi ikastetxeen funtzionamenduan egoera anakronikoak gertatzen dira.

Ikastetxeak bestelako hezkuntza-erakundeekin dituen harremanei dagokienez, azpimarratzekoa da azken urteetan zonako Berritzegunearekin izandakoa. Batez ere, prestakuntza-proiektuak definitu eta garatzeko aholkuak eskatu dira. Gainera, beste ikastetxeetako hezkuntza-esperientzia berriak ezagutzeko plataforma izan da.

3.2.- Lehenengo urratsak Bizikidetasun Proiektuan

Egoera berriak, erronka berriak

Hezkuntza-komunitateko estamentu kontsultatu guztiak, ikasleak izan ezik, bat datoz honakoa aipatzeko orduan: LOGSE izenekoak etapak birformularazi zituen eta ikasle-mota berria izan zen. Bi faktore horiek zenbait arazo sortu zituzten eta ikastetxeak horiei aurre egiteko beharra ikusi zuen; irtenbideak aurkitu behar ziren. Gainera, irakasle gehienak ez ziren bere lanarekin gustura agertzen eta sentimendu hori denborarekin gehituz zihoan.

Egoera hori hobetzeko lehenengo urratsak 1999/2000 ikasturtean kalitate-proiektu izenpean eman ziren. Lehenengo kezka horien azken helburua Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua gauzatzea zen. Eskola-mapa berriz antolatu eta beste ikastetxearekin elkartzearen ondorioz, lehen proposamen hau baztertu egin zen eta prestakuntza-proiektuaren helburua berriz planteatu zen.

Aipatu administrazio-erabakiaren ondoren klaustroaren gogo-egoera txarra izan arren, prestakuntza-proiektuarekin aurrera egiteko asmoa mantendu egin zen. Ildo horri jarraiki, ikasleekin zeuden harremanak hobetzera bideratu behar zela komenigarritzat jo zen. Modu berezian landu behar ziren ikasgeletako apatiaren eta diziplinarik ezaren arazoak. Diziplinaren kontzeptua *“ez zen batek agintzen duela eta besteek esanak bete behar dituztela. Lorpenen beharra zegoen. Azken finean, zer nahi du edozein irakaslek? Ikasle langileak eta, ahal izanez gero, hiztuna eta zalapartatsua, baina betiere mugak onartzeko eta une bakoitza bereizteko gai dena”* baieztatzen du ikastetxeko zuzendariak.

Nolanahi ere, irakasle gehienek iritziz, irakasleekin arazoak gaindituak sentitzeko ez diren nahikoa larriak. Beren lanaren zenbait alderdi zalantzan jartzeko egoera-multzoa metatu zen eta, gainera, horiek ondoz ondo gertatu ziren: beste ikastetxe batekin elkartzea, ikastetxearen egoeragatik ondoeza, ikastetxera iristen zen ikaste-tipologia desberdina, egindako lanarekin neurri batean poztasunik eza, irakaslearen rola aldatzea, etab.

Ildo horri jarraiki, ikastetxeko zuzendariaren baieztapenak asko argitzen du: *“Ni filologoa naiz, ez pedagogo, ezta psikologoa ere, eta nabari dut hona familia asko datozela bere seme-alaben arazoa konpontzea eskatzen. Irakasleei irakasle baino gehiago izatea eskatzen zaigu. Eta, dirudienez, gaur egun hori ezin daiteke beste modura izan”*.

Bestalde, kezka horien guztien oinarrian ikasleekin hainbat baloreren gainean lan egitearen garrantzia azpimarratzeko interesa dago, gabezia ikasgelaren bizikidetasunean argi eta garbi ikusten baitzen. Hala, elkarren arteko errespetua eta tolerantzia ikasleekin berraztertu eta landu behar ziren.

Gai honetan familiek parte hartu eta lankidetzan aritzea ezinbestekotzat jotzen da, alor horretan aurrerapen esangarriak lortu nahi izanez gero eta hala onartzen dute guztiak.

Laburbilduz, egoera berriak ondoeza eta atsekabe profesionala sortzen zuen eta bizikidetasun-proiektuarekin irakasleek egoera horri erantzun positiboa eman nahi zioten. Proiektuaren koordinatzailearen hitzetan, guztiaren arazoak neurri handi batean hiru faktorerengatik gertatzen ziren. Batetik, ikasleekin gatazkak, bereziki, ikasgeletan. Bestetik, ikastetxea elikatzen zuten ikasleen eta familien aldaketa soziologikoa. Bigarren faktoreak hezkuntza-egoera berriaren betekizunekin bat erantzuna ematea eskatzen zuen. Eta azkenik, irakasleen artean argi eta garbi ikusten zen abaildura edo adostasun profesionalaren sentimendua hobetu eta gainditzeko beharra.

3.3.- Bizikidetasun-proiektuaren elementuak eta osagaiak

Nondik hasi?

Arestian aipatu den bezala, bizikidetasun-proiektua kalitate-proiektua izenez sortu zen. Beraz, lehenengo urratsak kalitatea definitzen eta eskola-erakundearen esparruan kokatzen eman zituzten. Zenbait lan-saiotan ikastetxearen barne-funtzionamenduko alderdi problematiko eta izan zezaketen irtenbideak aztertu zituzten. Lan horren ondorioa hurrengoia izan zen: berehalako ahalegina egin behar zuten eskola-bizikidetasunaren alorrean.

“Elkarrizketa eta eztabaidetan lortutako ondorioak: irakasleak ez geunden pozik. Arazoez inguratuta geunden eta, gainera, irakasleok sortzen genituen arazo horiek, sarritan, egiten genuenarekin ez baikeunden ados; gainera, Administrazioak laguntza gutxi eskaintzen zigun eta, azkenik, ikasleak zeuden eta hori zen garrantzitsuena. Ikasleekin gatazkak zeuden, ikasleek arazoak sortarazten zituzten ikasgeletan. Laburbilduz, ez geunden bereziki pozik gelako dinamikekin eta, horregatik, zerbait egin behar zelakoan geunden. Eta hala hasi zen proiektua. Hasieran aberatsena gauzak nola ikusten genituen, nola sentitzen ginen, zein ziren zailtasunik garrantzitsuenak azaltzea izan zen. Azterketa horren ondorioz bizikidetasun-proiektuaren beharra sortu zen.”

Hasieran, bizikidetasun-proiektuak honako abiapuntuak izan zituen:

- Ziur zeuden bizikidetasun alderdi desberdinei buruz irakasleen artean eztabaida eta adostasuna izan behar zela. Ziurtasun hori irakasleen barne-prestakuntzan adierazten da. Irakasleen kopuru nabarmenak parte hartu zuen.
- Ziur zeuden irakasleen artean koordinazio-modu berriak behar zirela ikasleari hezkuntza-erantzun hobea eskaintzeko.
- Ikasleen partaidetzaren garrantzia ikastetxearen dinamikan balioztatu egin behar zen. Bizikidetasunaren alorrean lehenengo ekintzak abiapuntu horretan oinarritzen dira.
- Ikasleekin egindako tutoretzetan lantzen diren edukien garrantzia balioztatzea. Eta bizikidetasunaren ondorioz ikasleekin sortzen diren gaiei arreta eskaintzea eta horiek jarraitzearen garrantzia balioztatzea.
- Ziur zeuden ikastetxearen bizikidetasunean ikasleen aniztasunari arreta eskaintzeak zuen garrantzia.
- Jarrera errektiboan kontra prebentziozko jarreretan oinarritutako usadioak eta ohiturak nagusitzea.

Azken alderdi horri dagokionez, azpimarratu beharra dago ikastetxeak ikasle-aniztasunari erantzuteko egin duen ahalegina. Proiektuaren koordinatzaileak argi eta garbi adierazi du bizikidetasun-proiektuaren helburuen eta zailtasun gehienak dituzten ikasleei ikastetxeak eskaintzen dien curriculum-erantzunaren arteko erlazio nabarmena. Ildo horri jarraiki, ikasteko zailtasunak dituzten ikasle-taldeentzat material bereziak gauzatu dira eta ikasle-mota horien beharrei ahalik eta erantzunik egokiena emateko ikastetxeko baliabideak erabili dira, besteak beste, taldeko ikasle-kopurua eta irakasle-kopurua murriztea.

Guztiok adostu eta onartutako araudia egiteko saioa

Bizikidetasun-proiektuan landu zen lehenengo puntua DBHko 1. mailatik 4. mailara bitarteko ikasleekin arauak adostea izan zen. Horretarako, horiei buruz bi eztabaida-maila ezarri ziren: ikastetxe-mailakoa eta ikasgela-mailakoa. Ikasleek arauak barneratzea nahi zen; beraz, tutoretza-saioretan landu behar zen. Prozesu horretan Batxilergoko ikasleak kanpoan gelditu ziren, tutoretza-saiorik ez baitute.

Lan-saio batzuk gauzatu ostean, saioa baztertu egin zen; arauak definitzeko orduan, eskola-estamentuen artean ez baitzen adostasunik izan. Aparteko arazoak sortu zituen ikasgelaren funtzionamenduari buruzko arauak eztabaidatzeko prozesua. Ikasleen iritziz, irakasleek gehiegi gidatzen zuten lantzen ari ziren araudia eta arazoak aipatzen ziren, batez ere, zigor-jardunbideari zegokion atalean.

Bestalde, irakasleak ikasleek proposaturiko arau batzuekin ez zeuden ados, beraz, lana baztertu egin zen hurrengo ikasturtean berriz eusteko asmoz.

Horri guztiari hurrengo erantsi behar zaio: klaustroak zenbait arau definitu edo estrategiak (besteak beste, gatazketan artekaritza) garatzeko orduan, esku hartzeko beharra ez zuen. Horrek ere proiektuaren alderdi hori baztertzeko lagundu zuen. Koordinatzailearen iritziz, arazo horren aurrean azalpena lanean ikuspuntu metodologiko egokirik eza izan daiteke, bai tutoretzetan, bai irakasleen klaustroan. Gainera, irakasleak ikastetxearen egoerarekin pozik zeuden.

Nolanahi ere, estamentu guztiek indarrean dagoen araudia nahikoa argia eta ezaguna dela onartzen dute. Horrez gain, badakite ez betetzeagatik izan daitezkeen ondorioak. Ildo horri jarraiki, azpimarragarria da ikasleen iritzia; egindako galdeketa argi eta garbi berresten du baieztapena.

Ikastetxeak aparteko interesa du hori gertatzeko, beraz, ikasturtearen hasieran indarrean dagoen araudia azaldu eta hedatzera denbora eta ahaleginak bideratzen dira. Era berean, arazo larria sortuz gero, guztiek eman beharreko urratsak argi eta garbi zehaztuta eta argituta daude. Ildo horri jarraiki, guztiek onartzen dute zuzendaritza-taldearen lana eta, bereziki, zuzendariarena artekaritzarako aparteko gaitasuna duen pertsona den heinean.

Araudia aplikatzeari dagokionez, aplikatzeko irizpideetan desberdintasunak daude. Ikasleek, eta neurri batean familiek, batzuetan koherentziarik eza nabari dute. Halaber, irakasleek sektore batek araudia aplikatzeko moduari buruz bidegabekeria nabari da. Bi horiei erreparatuz, irakasleen ekintzek ez dute trinkotasunik. Ikasleei egindako galdeketa gertakari hori ez da baieztatzen; beren iritziz, oro har, irakasle guztiek arauak modu berdinean aplikatzeko dituzte.

Bestalde, ikasleekin arauak landu eta adostasunera iristeko lanaz gain, ikastetxearen funtzionamendu egokirako halabeharrezkoak diren bestelako hezkuntza-alderdiak kontuan hartu beharko liritekeelakoan daude. Hala, adibidez, curriculuma ikasleen beharretara eta interesetara egokitzeko kezka dago, ikasgelan gustura sentitzearekin zerikusi handia baitu eta irakaskuntzako prozesuetan emaitzak eta eraginkortasuna baldintzatzen baititu. Une honetan gabezia bezala planteatzen den lana proiektuaren etorkizuneko faseetan landu nahi da.

Harreman pertsonalen giroa

Pertsonen arteko harremanei dagokienez, adostasuna dago hurrengo baieztatze orduan: hezkuntza-komunitateko estamentu guztien artean harremanak positiboak dira eta egoera hori mantendu nahiz hobetzeko aparteko interesa dago eta ahalegina egiten da. Elkarriketatutako irakasleek ikastetxean dauden harreman onak bereziki azpimarratzen dituzte. Tradizioz, elkartasunean eta elkarrekiko errespetuan oinarritu dira.

Era berean, adostasuna dago ikastetxean jarduerak gauzatzeko orduan, dagoen lasaitasuna balioztatzeari buruz. Besteak beste, lagungarriak da ikasle eta irakasle berrien harrera bereziki lantzea. Horretarako, plan berezia dago eta ikasturte bakoitzaren hasieran abian jartzen da.

Irakasleek eta zuzendaritza-taldeak kontaktzen duten egoera hori ikasleek berresten dute. Hain zuzen ere, ikasleek egindako galdeketa bi maila edo dimentsiotan (ikastetxeko dimentsioa eta ikasgelako dimentsioa) bizikidetasun- eta harreman-giroari buruz galdera-sorta egiten zitzairen.

Lehenengo kasuan, honakoei buruz iritzia ematea eskatu zaie: ikastetxeko arauak, tratatzen zaien modua eta ikastetxeko segurtasuna eta lasaitasuna. Azkenik, araudia gauzatzeko orduan izandako partaidetzari buruz galdetu zaie.

Ikasleek hiru alderdietan eskalaren batez bestekoaren gainera dauden iritziak adierazi dituzte. Puntuaziorik altuena ikastetxean segurtasun- eta lasaitasun-sentimenduari buruzkoa da. Ondorioz, ikasleak ikastetxean gustura daudela baieztatu daiteke. Hala eta guztiz ere, 2. mailako ikasleek 3. mailakoekin baino argiagoa dute segurtasun eta ongizateari buruzko sentimendua.

Ikasleek araudia gauzatzeko orduan izan duten partaidetza-prozesuari buruz, aztertutako bestelako alderdiei buruz esandakoaren ziurtasun berarekin ez da berresten, beraz, hurrengoak pentsatu daitezke: prozesua ez dela behar bezala ulertu edo uzteak eragin negatiboa izan duela ikasleentzat.

Ikasgelan dagoen funtzionamenduari dagokionez, bi egoera azpimarratu behar dira. Batetik, muturrekoak izateagatik –oso altuak edo oso baxuak– zenbait balio nabarmentzen dira. Bestetik, ikerketa honen xede diren alderdiei erreparatu, hiru ikastetxeetako batez bestekotik aldentzen diren beste batzuk badaude. Lehenengo kasuan, baliorik baxuena ikasleak ikasgela kudeatzeko orduan duen inplikazioarekin bat dator. Aipatu balioa batez bestekoaren azpitik dago. Kontrako aldean irakasleentzat arteko harremanei buruzko ikasleentzat iritzi dago. Kasu horretan, dirudenez, ikasleek beren irakasleentzat arteko harremanei iritzi ona dute, galdeketa puntuaziorik altuena eman baitute. Arestian aipatu den bezala, irakasleek ere hori baieztatu dute. Neurri batean, bestelako ikasleak ikasgelan izandako harremanei buruz duen iritziarekin (gelan giroa izan ohi da). Item horrek aztertutako beste bi ikastetxeetan baino puntuazio asko txikiagoa du. Dena delakoa, lagunak dituen galdetzen zaienean, galdeketa puntuaziorik altuena lortzen da, beste bi ikastetxeetan gertatzen den bezala.

3. mailako ikasleekin erkatuz, orokorrean baieztatu daiteke ikasleak gazteenek (kasu honetan, DBHko 2. mailakoekin) iritzi optimistenak dituztela eta ez direla hain kritikoa.

Irakasleentzat barneko prestakuntza eta koordinazioa proiektuaren muin elementu bezala.

Bizikidetasun-proiektuaren funtsezko elementu bat prestakuntza da, bai irakasleentzat, bai ikasleentzat. Ildo horri jarraiki, 2001-2002 ikasturtean tutoretza-saioteran ikasleekin lan sistematikoari ekitea erabaki zen. Ikasturte honetan landu diren gaiak gizarte-trebeziak eta ikaste kooperatiboa izan ziren. Era berean, irakasleekin prestakuntza-plana diseinatu zen eta aparteko arreta jarri zitzaion aniztasuna tratatzeari –bizikidetasun-proiektuarekin erlazionatu zen– eta ekintza koordinatuagoa izateko beharri. Eta batez ere, proiektuan bertan azaltzen den bezala, ikastetxean bizi diren pertsonen ongizatean oinarritutako eskola-kultura berria sortu nahi zen. Ondoren, aniztasunari erantzuteko prestakuntza-proiektua diseinatu zen. Ildo horri jarraiki, ikasgeletan zegoen aniztasunari behar bezalako hezkuntza-erantzuna ematen laguntzeko materialak gauzatu ziren.

Laburbilduz, ikastetxean pertsonen arteko harremanak eta bizikidetasuna lantzeko estrategia-multzo osoa erabaki zen. Hori egiteko, batetik, talde-lanean, barne-koordinazioan eta eztabaidatu eta adostuz erabakiak hartzeko moduan oinarritu ziren. Bestetik, irakaskuntzako taldeak prestakuntza eta hausnarketa bateratua gauzatu zuen. Gainera, proiektuarekin berarekin konpromisoa hartu zuten.

3.4.- Proiektuaren lorpenak, ebaluazioa eta etorkizunerako aukerak

Guiztiak ziur dira azken urteetan ikastetxeko giroa hobetuz joan dela. Hala eta guztiz ere, ez daude guiztiak ados hizlarietako hobekuntzaren arrazoietan buruz galdetzen zaienean. Bizikidetasunari buruzko lanak emaitzak berehala ez dituela ematen da abiapuntua. Ildo horri jarraiki, ondorioak nabaritzeko denbora utzi behar da eta, beraz, oraindik azkarregi da emaitzak lortzeko. Nolanahi ere, dirudenez, argi eta garbi ikus daiteke eremu honetan egiten ari diren zenbait estrategia eta ekintzek emaitzak eman dituztela.

Era berean, proiektua lehenengo estadioan kokatzen dela aipatzen da. Beraz, gehiago heldu behar du eta helburuak hobe definitu behar dira. Horri eutsiz, sistematizazio handiagoa faltan botatzen da, bai ekintzetan, baita emaitzak balioztatzeke orduan ere. *“Proiektua finkatu behar dugu, protokoloa markatu behar dugu, orain ohituraz egiten baita, baina idaztea beharrezkoa da guztiok modu berean jarduteko; irizpide bera mantendu beharko da, alde batera utzita zuzendaritzaz arduratzen direnak. Gainera, hala ez genituzke ikasleak nahastuko.”*

Proiektuaren euskarri bat tutoretzetan egindako lan koordinatua da. Ildo horri jarraiki, hurrengo ikasturteetan finkatu eta indartu behar den lana da. Ziur daude ikasgeletan eta ikastetxean lasaitasun- eta ongizate-giroa finkatzen bada, ikastetxeko jarduera guztiak hobetuko direla. Era berean, oso garrantzitsua da familiak prozesu honetan inplikatzeko, beraz, hurrengo ikasturteetan lan egin beharko den gaia izango da. Atal honetan, beste batzuetan bezala, proiektuak berak eskatzen dituen erronken aurrean eta ikastetxearen egoerari erreparatuz erreialismo-giroa hautematen da. Horrela, familiekin egindako lanean horrek bizikidetasun-proiektuan duen garrantzia eta, bera berean, gauzatzeko zailtasuna onartzen da. Ikastetxea alor horretan lehenengo urratsak ematen ari da.

Halaber, azpimarratu behar da zailtasun handienak dituzten ikasleen hezkuntza-beharrak erantzuteko ikastetxeak egin duen ahalegina, alderdi hori bizikidetasun-proiektuaren bestelako alderditzat jotzen baita. Giroan eta pertsonen arteko harremanetan zuzeneko eragina du. C ikastetxeak bere jarduerak –ikasle-taldean prestakuntza barne– ikasleak gaitasunaren edo antzeko irizpideen arabera bereizi gabe gauzatzen ditu, beraz, esku-hartze berezirik Proiektuak izeneko taldeak ez dira ikasleak gaitasunaren arabera banatzeko saioa. Ildo horri jarraiki, hezkuntza-beharrei erantzun egokia eman nahi zaie.

Era berean, beste bi ikastetxeen aldean, C ikastetxean zigor-jardunbidea indarrean dagoen araudira egokitzen dela aipatu beharra dago.

Lana ebaluatzeari dagokionez, hiru alderdi azpimarratu behar dira. Batetik, ikastetxeko araudiari buruz ikasleekin izandako negoziaketa- eta eztabaida-prozesua, bestalde, prozesu aberasgarria ikaslea ikastetxearen bizitzan inplikazio handiagoa izateko balio baitu. Bestetik, irakasleen hausnarketa- eta eztabaida-prozesu bateratua. Horri esker, taldea elkartu egin da eta oinarriak ezarri dira erabakiak eztabaidatu eta hartzeko prozesuei eraginkortasunez aurre egiteko. Azkenik, lan-eremu horretan beste ikastetxeen esperientziak ezagutzeko proiektuak eskaintzen duen aukera positibotzat jotzen da. Laburbilduz, ikastetxeak kanpoalderantz ateak zabaltu ditu eta bere lana berraztertzea ahalbidetu dio eta, gainera, interesgarriak suertatu zaizkion beste jarduerak ereduak aurkitu ahal izan ditu.

Era berean, lanean aritu diren urteetan sortu diren zenbait gabezia eta kontraesan azaldu eta onartu dituzte. Horietako bat honakoa litzateke: ikaste/irakaste prozesuak ez dira berraztertu, ezta hobetu ere eta aipatu prozesuak funtsezko elementuak dira ikastetxeko harreman- eta bizikidetasun-giroa zehazteko orduan. Halaber, irakasleen ekintzetan koordinaziorik ezak argia dirudi, beraz, ikasleek arauak aplikatu eta ulertu direnean, koherentzia gabeziak nabaritu ditu.

Bestalde, gauzatu diren zenbait ekintza ez dira nahikoa heldu edo ez dute behar adina adostasun izan. Horren ondorioz, azkar baztertu behar izan dira. Egoera horri erreparatuz, irakasleek asegabetasuna edo norabiderik eza sentitu dute. Egoera horren guztiaren oinarrian proiektua diseinatzeke orduan, jarduera batzuk besteak baino lehenago egitearren planifikazio gabezia dago. Proiektu osoaren planifikazio argia ez dagoela baieztatu daiteke, etorkizunerako lan-lerroak zehaztu arren.

Ikastetxean sortzen diren bizikidetasunaren arazoak aztertu eta ebazteke, faltan botatzen da *“ad hoc”* sortutako egitura kolektiboa, hau da, beste proiektuetan *“bizikidetasun-batzordea”* edo antzeko adierazpenekin zehaztutakoa.

Azkenik, faltan botatzen da proiektuko prestakuntza-jardueren proposamenen eta horren noranzkoaren eta helburuaren arteko erlazio estuagoa. Ildo horri jarraiki, hurrengo azpimarra daiteke: bizikidetasun-proiektua izenpean prestakuntza-jarduerak biltzen dira eta oso zaila da proiektuaren gaiekin horiek erlazioa izatea. Kasuak kasu, hor ditugu Worden goi mailako ikastaroa edo Interneteko maila ertaineko ikastaroa; bi horiek jarduera modura programatzen dira proiektuaren esparruan.

OHARRAK:

(1) Euskal Autonomia Erkidegoan hiru hizkuntza-eredu daude. A eredu: irakaskuntza gaztelaniaz da oso-osorik eta euskara curriculumaren beste jakintzagai bat besterik ez da; B eredu: jakintzagai guztiak euskaraz irakasten dira, matematikak eta gaztelania izan ezik; eta D eredu: euskaraz irakasten da oso-osorik, gaztelania izan ezik.

(2) Urritasun fisiko edo psikiko nabarmenak dituzten ikasleei Curriculum Egokitzapen Esangarria gauzatzen zaie talde naturalarekin batera eskolartasuna jarrai dezaten. Egokitzapenaren modalitatearen arabera, zenbait ikaslek ezingo dute Bigarren Hezkuntzako graduatuaren titulua lortu.

(3) Urtero, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak ikastetxeek aurkeztutako berriztapen- eta prestakuntza-proiektuak onartzeko deialdia gauzatzen du. Hezkuntza Sailak adierazitako eremuren batean frogatutako balioarengatik, zenbait proiektu "berezizat" jotzen dira. Kasu horretan, laguntza ekonomiko handiagoa izateaz gain, eskatutako proiektuak garatzeko ikastetxeek langileen laguntza jaso dezakete.

(4) Euskadin, ikastetxeei eta irakasleei aholkuak ematez arduratzen diren zentroek "Berritzegune" izena dute. Horien barruan, irudi bat aniztasunaren aholkularia da eta bere lanak proiektuak jarraitzea eta aholkatzea da.

(5) BBBko (Batxilergo Bateratu eta Balioanitz) eta UBko (Unibertsitatera Bideratzeko Ikasturtea) maila guztiak azkeneko aldiz 1995/96 ikasturtean irakatsi ziren. Hurrengo ikasturtean DBHko lehenengo bi ikasturteetan irakasteko ikasle ugari –langile guztien herena– iritsi zen ikastetxera. Era berean, desagertu ziren mailetan erakusten ari ziren irakasleek urte batzuetan maila horietako irakaskuntza eta DBHko 3. eta 4. mailetakoa eta Batxilergo berrietako irakaskuntza partekatu egin zituen.

Gatazkak gehitu egin ziren eta hori azaltzeko zenbait arrazoi aipatu dira. Besteak beste, honakoa azpimarra daiteke: Erreforma aplikatzen hasi zenetik, adin horietako ikasleak sartu ziren, bien bitartean, lehen horren zati bat besterik ez zen iristen eta, gainera, alde aurretik hautatua zegoen. Ikasle berrien ezaugarriari erreparatu, BBBko ikasleekin erkatzen baditugu, pentsamendu-egitura desberdina dute. Egoera horri hurrengo erantsi behar zaio: hezkuntza-sistema berrian ikasleek 16 urtera arte egon behar dute eskolan, alde batera utzita horiek dituzten ikasteko gogoak. Plan zaharrean derrigorrezko eskolatzea 14 urterekin amaitzen zuten eta, ondoren, institutura iristen zirenak borondatez egiten zuten.

(6) Euskadin Bigarren Hezkuntza gehiena lehen BBB eta UBko zuten ikastetxeetan irakasten da. Irakaskuntza publikoaren kasuan, Hezkuntza Erreformarekin ikastetxe horietara maisu-maistrak iritsi ziren, DBHko lehenengo zikloan irakastera, bien bitartean, Batxilergo zaharreko irakasleek DBHko bigarren zikloan erakusten zuten. Irakaskuntza hitzartuaren kasuan, orokorrean ez zen langileen joan-etorri hori gertatu, ikastetxe gehienetan langile berdinek jarraitu baitzuten lanean, hezkuntza-maila desberdinetan irakatsi arren.

(7) EAEn hezkuntza-komunitateko estamentu desberdinen funtzioekin eta araudiarekin zerikusia duten alderdiak erregulatzeko Antolaketa eta Funtzionamenduaren Araudia erabiltzen da.

IV. KAPITULUA:

IKASLEEN GALDEKETAK AZTERTZEA

Ikasleen galdeketak aztertzea

- 1.- Ikastetxeari dagozkion aldagaiak aztertzea
- 2.- Ikasgelako funtzionamenduari dagozkion aldagaiak aztertzea
- 3.- Ondorioak
- 4.- Itemen multzoketa adierazten duen azalpen-koadroa



Irudiak: Fco de Miguel

IKASLEEN GALDEKETAK AZTERTZEA

Bizikidetasunaren hobekuntzak hartzaile nagusizat ikasleak ditu, bakarrak ez izan arren. Programen helburua ikastetxeak eta ikasgelak egokitzea da haurrek eta nerabeek segurtasun fisiko eta emozionaleko ingurunetzat har ditzaten. Horrekin guztiarekin haurrek eta nerabeek berdinekin eta helduekin elkar eragin dezakete eta garapen pertsonalean nahiz autonomia moralean aurrera egiten dute. Horregatik, ikerketa honek ikasleen pertzepzioak balioztatzen ditu, pribilegiozko protagonistak diren heinean. Bi baliabide erabili ditu: batetik, elkarrizketak taldean, eta bestetik, banan-banakako galdeketa. DBHko 2. eta 3. mailako ikasleei galdetu zaie, ikasturte horietan eskola-erakundearen barruan egindako bitzta komunari buruzko arazo-multzoa ñabardura-aberastasunarekin gertatzen delakoan baikaude. Beraz, bideratutako lagina da eta ahalik eta informazio gehiena biltzea du helburu. Zenbakiz hurrengo koadroan ageri da:

	DBHko 2. maila	DBHko 3. maila
A ikastetxea	34	36
B ikastetxea	59	57
C ikastetxea	35	41

Ondoren, hiru ikastetxeetan ikasleei egindako galdeketen emaitzak zehatz-mehatz aztertuko ditugu. Batetik, ikastetxea orokorrean hartuta bizikidetasunari dagozkion galderak aztertzen dira. Bestetik, ikasgelaren eremuari dagozkionak landuko dira. Azterketa honek hasieran gauzatutako beste bat osatzen du. Lehenengoa ikastetxe bakoitzari bidali zitzaion ikerketaren lehenengo ondorioak atera zirenean. Aurreko analisia itemka egiten zen eta D2 eranskinetan kontsulta daiteke.

Galdeketak 70 galdera dauzka; horietatik hiru baieztapen-galderak dira eta, beraz, aukera bakarrak BAI edo EZ dira (43, 48 y 66). Horiekin, batetik, ikasleen portaera zehatzak baieztatu nahi dira, eta bestetik, ikastetxeko zenbait antolamendu-estrategia zehaztu nahi dira, hala nola ikasturteko ordezkaria hautatzen al duten edo tutoretza-saio sistematikoak ba al dituzten.

69. eta 70. itemak erantzun anitzekoak dira eta jokabide zehatzak zer tokitan eta unetan gertatzen ziren ezagutzea dute helburu. Bakarra hauta zezaketen eta, adibidez, ikasleen artean gatazkak sor daitezkeen tokiak (ikasgela, jolastokia, komunak, korridoreak eta bestelakoak) aipatzen dituzte. Halaber, horiek gertatzeko uneak (jolasaldia, klasea, sarrerak eta irteerak, atsedendialdiak eta bestelakoak) adierazten dituzte.

Gainerako 65 itemak pertzepzio pertsonalari buruzko galderak dira eta 1etik 5era (*inoiz, ia inoiz, nahikoa, ia beti eta beti*) bitarteko balioztapen-eskalaren bidez erantzuten dira. Bizikidetasunerako funtsezkoak diren gaiak ikertzen dira, hala nola: arauak ezagutzen al dituzte? Bidezkoak al direlakoan daude? Ikaskideekin harremanak onak al dira?...

Galdeketa-aren itemak multzokatu egin ziren emaitza-multzoaren ikuspegi orokorra lortzeko. Hala lortutako sailkapena kapitulu honen amaieran agertzen den laburpen-koadroan biltzen da. Kasu batzuetan, galderaren espezifikotasuna kontuan hartuta, itemak ez dira multzokatu eta banan-banan aztertu dira. Zehatz-mehatz esanda, honako hauek dira: ikasleak araudia gauzatzeko orduan parte hartu al du (7. itema)? Bizikidetasunari buruz prestakuntzarik jaso al du (42. itema)? Irakasleek barne-harreman onak al dituzte (41. itema)? Ikastetxean tutoretza-saioak egiten al dira (43. itema)?

Eranskinetan galdeketa-aren emaitzak zehaztasun handiagoz biltzen dira (D2 eranskina).

1.- Ikastetxearen analisia

Atal honetan ikastetxearen funtzionamenduarekin zerikusia duten alderdiak aipatzen dira. Horretarako, bi bloke antolatu dira. Batean ikastetxearen araudiari dagozkion item guztiak biltzen dira, hau da, arauen ezagutze-maila, horien beharra eta argitasuna, araudiaren zentzua eta zereginak eta gauzatzeko orduan ikasleen partaidetza. Beste blokeak ongizate fisikoari eta emozionalari dagozkion gaiak biltzen ditu: lasaitasun- eta lan-giroa, ikasleei ikastetxeak eskaintzen dien tratu-berdintasuna. Ikastetxeko araudia gauzatzeko orduan, ordezkariak duten partaidetzari buruzko itema bakarrik aztertzen da, informazio berezi garrantzitsua eskaintzen baitu.

- Ikastetxeko araudia

Hiru ikastetxeetako batez bestekoak oso antzekoak dira (3,69, 3,78 eta 3,82), eta ez dago diferentzia esanguratsurik. Bigarren mailako ikasleek hirugarrenengoek baino pertzepzio positiboagoa dute. Agian, ikastetxearen funtzionamenduari dagokionez, beren jarrera ez da hain kritikoa eta amore ematen dute.

Laburbilduz, hiru ikastetxeetako ikasleek ikastetxeko araudia ezagutu, ulertu eta beharrezkotzat jotzen dutela baieztatu dezakegu. Arauen erabilgarritasuna ulertzen dute, bidezkoak direlakoan daude, eta zigortzea baino gehiago beren asmoa prebenitzea dela balioztatzen dute. Pertzepzio horiek guztiak lortzearen, ikastetxeak sistematikoki lan egin du ikasleak inplikatzeko, arauak esplizituak eta ezagunak egiteko eta horien azpian dauden baloreak azaltzeko.

- Giro lasaia

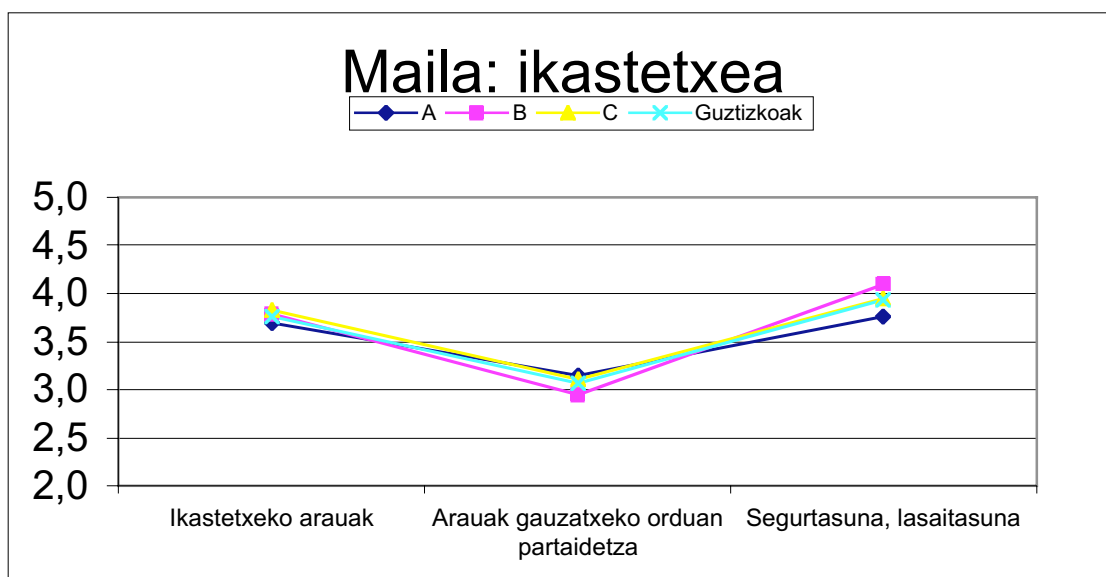
Lasaitasunaren eta segurtasunaren sentimenduak batez besteko balio nahiko altua (3,94) du hiru ikastetxeetan eta, gainera, euren artean ez dago diferentziarik. Item hauen multzoan diskriminaziorik gabeko tratuari dagozkion alderdiak sartzen dira, baita ikastetxeak behar bezala funtzionatzeko lankidetzari buruzkoak ere. Ikasleek bi alderdi horiek oso altu balioztatzen dituzte. Laburbilduz, ikasleentzat eskola-giroa lan egin eta bizikidetzeko orduan positiboa dela baieztatu daiteke.

- Arauak gauzatzeko orduan partaidetza

Ikastetxeko arauak gauzatzeko orduan ikasleek parte hartzeari dagokionez, puntuazioak aurreko ataletakoak baino baxuagoak dira nabarmenki. Hiru ikastetxeen batez bestekoa eskalaren erdian (3,07) kokatzen da; baina puntuazioak ikasturteen arabera aztertuz gero, bereziki 3. mailako ikasleek aipatzen dute araudia gauzatzeko orduan ez dutela nahikoa parte hartu (batez bestekoa: 2,6).

Atal honetako emaitzak eta ikastetxeko araudiari buruzkoak aztertuta, dirudienez, araudia onartzen da eta kritikarik gabe onartzen da, nahiz eta ikasleek gauzatzeko orduan nahikoa partaidetza ez izan.

AZTERKETA-MAILA:IKASTETXEA	A	B	C	Gutzizkoak
	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa
Ikastetxeko arauak	3,69	3,78	3,82	3,76
Arauak gauzatzeko orduan partaidetza	3,15	2,95	3,11	3,07
Segurtasuna, lasaitasuna eta tratu-berdintasuna	3,77	4,09	3,95	3,94



2- Ikasgelaren analisia

Atal honek ikasgelak islatzen diren eskola-bizikidetasunari buruzko alderdi guztiak biltzen ditu. Eskola-denborarik gehiena ikasleek eta irakasleek ikasgelan ematen dute.

- Ikasgelako araudia

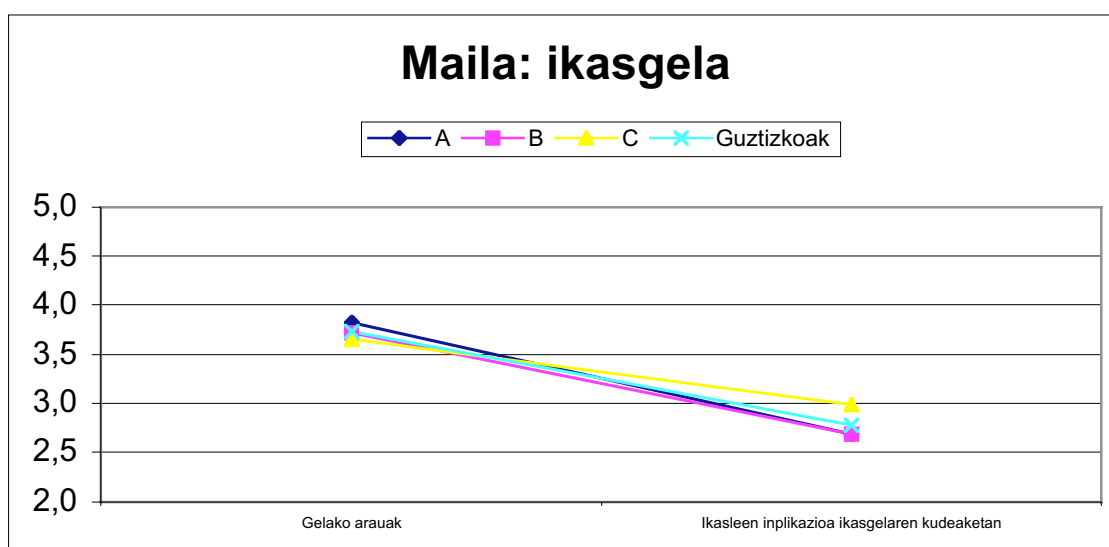
Lehenik eta behin, bizikidetasunari, ikasgela arautzen duten arauen argitasunari eta bidezketasunari buruz galdetu da. Ikastetxeari dagokion atalean gertatzen den bezala, atal honetan balioak altuak dira ere (hiru ikastetxeetako batez bestekoa: 3,73 puntu). Ikasleek erantzuteko orduan duten koherentzia azaltzen du, bi kasuetan iritziak antzekoak baitira.

- Arauak gauzatzeko orduan partaidetza eta ikasgela kudeatzeko orduan ikasleen inplikazioa.

Hiru ikastetxeetako batez bestekoa (2,79) galdeketa osoaren txikiena da. Dirudenez, ikasleei gutxi hartzen zaie kontuan, batetik ikasgelako funtzionamenduari buruzko araudia gauzatzeko orduan, eta bestetik, gelako lanen antolaketari buruzko gaiak erabakitzeke orduan. Galdeketaaren multzoan emaitza horiek interpretatuz gero, bai ikasgelako arauak gauzatzeko orduan, bai eskola-lan arruntak kudeatzeko orduan ikasleek gehiago parte hartu nahi duela baieztatu daiteke. Beste ataletan bezala, hiru ikastetxeetako hirugarren mailako ikasleek oso argi adierazten dute gabezia hori.

Aipatu pertzepzioa ikerketaren beste une batzuetan errepikatzen da, beraz, ikastetxeak hausnartu eta ondorioak atera behar dituen alderdi bat da.

	A	B	C	Guztizkoak
AZTERKETA-MAILA: IKASGELA	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa
Ikasgelako arauak	3,82	3,72	3,66	3,73
Ikasleen inplikazioa ikasgelaren kudeaketan	2,69	2,68	2,98	2,79



Koherentzia eta trinkotasuna irakasleen ekintzetan

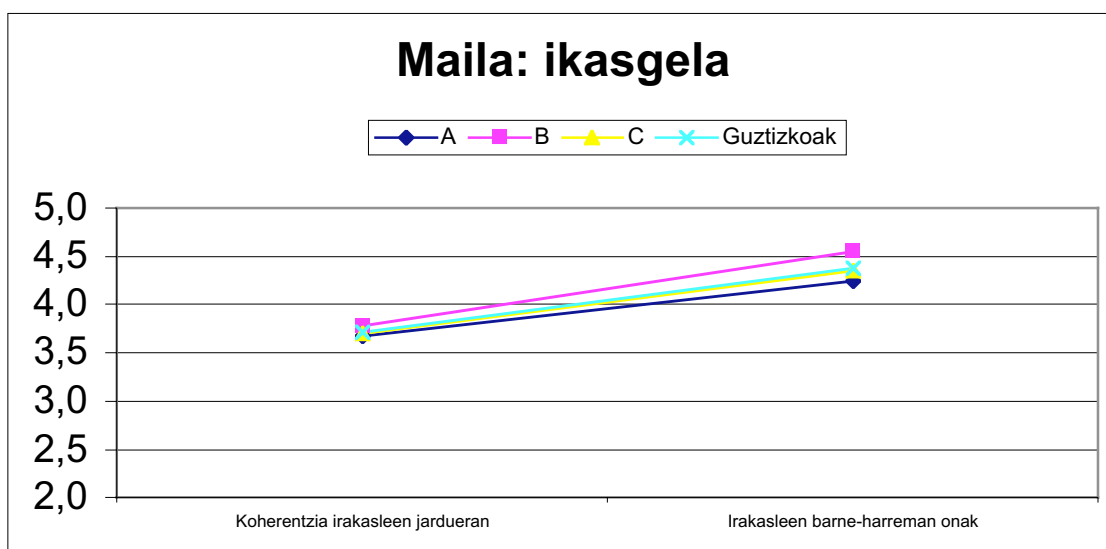
Ikasleen ikuspuntutik, ikasgelan araudia aplikatzeko orduan irakasleek koherentziaz dihardute. Gauza bera egiten dute lan egiteko ordena egokia mantentzeko orduan (hiru ikastetxeetako batez bestekoa: 3,72). Gai hori elkarrizketetan irakasleei planteatu zitzaientean, muturreko irizpideak zeuden, beraz, koherentzia eta trinkotasuna irakasleen ekintzetan hobetu behar den erronka da.

Item honetan ere 2. eta 3. ikasturteko ikasleen artean puntuazio-diferentzia mantentzen da. Gazteenak balioztapen altuagoa egiteko prest daude.

- Harremanak irakasleen artean

Ikasle guztiei egindako zuzeneko galdera eginez galdeketa guztiaren puntuaziorik altuena lortzen da (4,38). Hiru ikastetxeetako ikasleen iritziz, irakasleen arteko harremanak onak dira zalantzarik gabe. Alderdi hori bera irakasleek eurei egindako elkarrizketetan baieztatzen dute. Aztertutako hiru ikastetxeen artean ez dago desberdintasunik, baina, berriz ere, 2. mailako ikasleak 3. mailakoak baino optimistagoak dira eta balioztapen altuagoak egiten dituzte.

AZTERKETA-MAILA: IKASGELA	A	B	C	Gutzizkoak
	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa
Koherentzia irakasleen jardueran	3,67	3,78	3,70	3,72
Irakasleen barne-harreman onak	4,24	4,56	4,36	4,38



Harremanak ikasleen artean

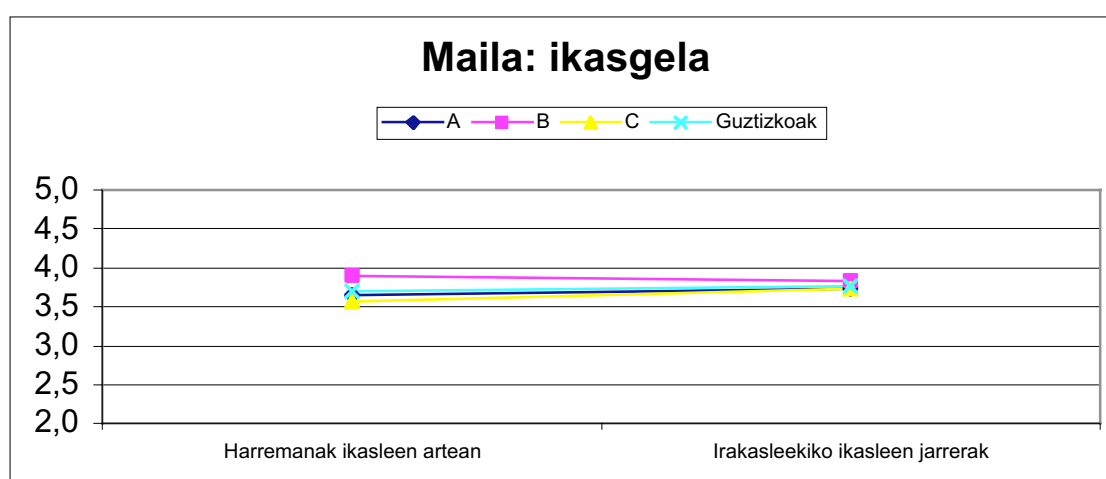
Item-multzo honetan, besteak beste, hurrengo gaiak lantzen dira: adiskidetasuna, elkarrekiko laguntza, giro ona ikasgelan; laburbilduz, ikasgela berdineko ikasleen arteko harreman onak. Hiru ikastetxeetako batez bestekoa (3,70) kontuan hartuta, ikertutako hiru ikastetxeetan adiskidetasun- eta ongizate-giroa dagoela baieztatu dezakegu. Kasu honetan desberdintasunak hauteman ahal izan dira: B ikastetxean (3,90) ikasleen arteko harremanak positiboagoak dira; atal honetan puntuaziorik txikietan, berriz, C ikastetxeak (3,56) lortu du. Dena delakoa, horrek ez du esan nahi ikasleen artean harremanak txarrak direnik. Ikertutako beste alderdi askotan gertatzen den bezala, tratuari dagokionez 2. mailako ikasleak 3. mailakoak baino kontentuago daude.

- Irakasleekiko ikasleen jarrera

Bloke honetan ikasleen eta irakasleen arteko harreman-motari buruz ikertzen da. Irakasleekiko errespetua eta, bereziki, estimua ondo arrazoitutako bizikidetasun-proiektu ororen mugarri bat da. Ikertutako ikastetxeetan egindako galdeketen arabera, ikasleek irakasleekiko jarrera-mota horiek dituzte (batez besteko puntuazioa: 3,76) eta hiru ikastetxeetan antzera gertatzen dira. Halaber, atal honetan, neurri batean, ikasgeletako giroa neurtzen da, ikasleei honakoa galdetzen baitzaie: irakasleei azaltzea uzten al diezue?

Hirugarren mailako eta bigarren mailako ikasleen iritzien artean ez dago diferentziarik. Beraz, irizpideetan argitasuna eta iritzietan adostasuna dago. Bi gertakari horiek hiru ikastetxeetan dauden harreman pertsonal onak bermatzen dituzte.

	A	B	C	Guztizkoak
AZTERKETA-MAILA: IKASGELA	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa
Harremanak ikasleen artean	3,65	3,90	3,56	3,70
Irakasleekiko ikasleen jarrerak	3,73	3,83	3,73	3,76



Ikasleek bizikidetasunari buruzko prestakuntza jasotzen dute

Hiru ikastetxeetako batez bestekoa: (3,13); B (3,38) eta C (3,27) ikastetxeak batez besteko balioaren gaineratik daude; A ikastetxea (2,72), berriz, azpitik. Hiru ikastetxeetan 2. mailako ikasleek altuago puntuatu dute item hau, beraz, interpreta daiteke alderdi horretan prestakuntza-aukera gehiago izan dituztela.

C ikastetxearen dokumentazioan idatzia dagoelako, jakitun gara gutxienez ikasturte batean ikastetxe horretan gizarte-trebeziekin eta bizikidetasunarekin zerikusia zuten gaiei buruz ikasleekin prestakuntza berezia gauzatu zela. Egoera hori ez da modu esangarrian galdeketetan adierazten, ikastetxe honetako batez bestekoa ez baita argi eta garbi gainerakoetatik bereizten. Antzeko zerbait gertatzen da B ikastetxearekin; aztertutako dokumentazioaren arabera, zenbait jarduera izan ditu ikasleak gai horietan trebatzeko. Jarduerak ikusirik, kasu horretan batez bestekoak (3,36) ez du esperotakoa argi eta garbi islatzen. Agian, ikasleek ez zekiten jasotzen ari ziren prestakuntzak bizikidetasunarekin zerikusia zuenik.

- Ordezkarria hautatzea

Gai honetan bi ikastetxek hirugarrenaren aldean duten desberdintasun nabarmena azpimarratu behar da. A ikastetxearen kasuan, galdetutako ikasleen % 100ek ikasgelan ordezkaria hautatzen duela baieztatzen du. C ikastetxearen kasuan, ehunekoa % 99 da, hau da, ia guztiek hori diote. Ez da gauza bera gertatzen B ikastetxean. Kasu horretan ikasleen % 73k baieztatzen du ordezkaria hautatzen duela, beraz, pentsa daiteke ikastetxe horretan ordezkariak beti ez dituztela ikaskideek aukeratzen.

- Ordezkarrien zereginak

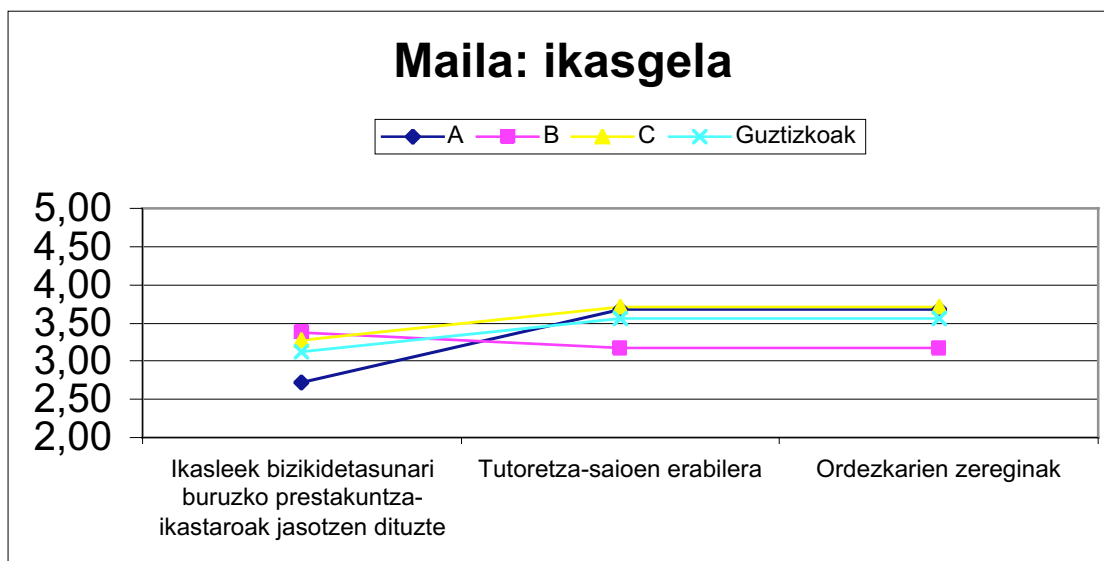
Eskola-ordezkariek bete behar dituen zereginak (ikaskideen iritziak jakinaraztea, informazioa biltzea, bileretara joatea, etab.) argitzeko, item-multzo bat egin da. Kasu honetan, dirudenez, eta ahal duen neurrian, ikasleak ordezkariak sentitzen dira eta, gainera, ordezkariak beren eginkizunak betetzen dituzte (hiru ikastetxeetako batez bestekoa: 3,55). Gogora dezagun B ikastetxean betiere ikasleek ez dituztela ordezkariak aukeratzen eta, beraz, puntuazioa (3,17) modu esanguratsuan txikiagoa da.

- Tutoretza-saioak eta horien edukia

Adostasuna erabatekoa da: tutoretza-saioak egiten dira. Tutoretza-saioen noranzkoa ezagutzeko galdera-sorta egin da. Laburbilduz, jarduera-mota horietan lantzen diren edukiak argitu nahi dira eta, ildo horri jarraiki, lau gai planteatzen dira: ikasketetan eraginak, klaseen ohiko funtzionamendua, arauak berraztertzea eta bizikidetasunarekin eta diziplinarekin zerikusia duten gaiak.

Hiru ikastetxeetan gehien landu den gaia klaseko funtzionamenduari dagokiona da. Bigarren landuenak hobe bizitzen erakusten du. Kasu honetan B ikastetxean puntuazioa askoz altuagoa da eta aise gaintzen du batez bestekoa. Ikastetxeko elkarrizketetan eta dokumentuetan ageritakoa berresten da. Hau da, tutoretza-saioetan bizikidetasunarekin zerikusia duten alderdiak lantzeari interes berezia jartzen zaio. Planteatutako gainerako gaiek hurrengo lehentasun-ordena dute: ikasketekin zerikusia dutenak eta ikasgelako araudiari buruzko gaiak.

	A	B	C	Guztizkoak
AZTERKETA-MAILA: IKASGELA	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa
Ikasleek bizikidetasunari buruzko prestakuntza-ikastaroak jasotzen dituzte.	2,72	3,38	3,27	3,13
Tutoretza-saioen erabilera	3,52	3,65	3,43	3,53
Ordezkarrien zereginak	3,68	3,17	3,71	3,55



- Ikasleen iritzia irakasleek beraiekiko duten jarrerari buruz

Item-multzo honetan ikasleen iritziz irakasleek ikasleekiko dituzten jarrerak biltzen dira. Besteak beste, hurrengo jarrerei dagokienez, ikasleak nola sentitzen diren ikertu nahi da: errespetua, arreta egokia, estimua, kontuan hartzea, etab. Hiru ikastetxeetan item horien balioztapenak altuak direla aipatu beharra dago; hiruen batez bestekoa 3,92 da, item-blokeen puntuaziorik altuenetakoak. Beraz, ikasleen iritziz, ondo tratatu eta kontuan hartzen zaie, ikastetxeen artean desberdintasunak izan arren. Puntuaziorik altuena B ikastetxean (4,13) lortzen da; baxuena, berriz, A ikastetxean (3,69). C ikastetxea (3,92) bien artean gelditu da, nahiz eta balio altuenetik hurbil egon.

- Irakasleek ikasketak jarraitzea

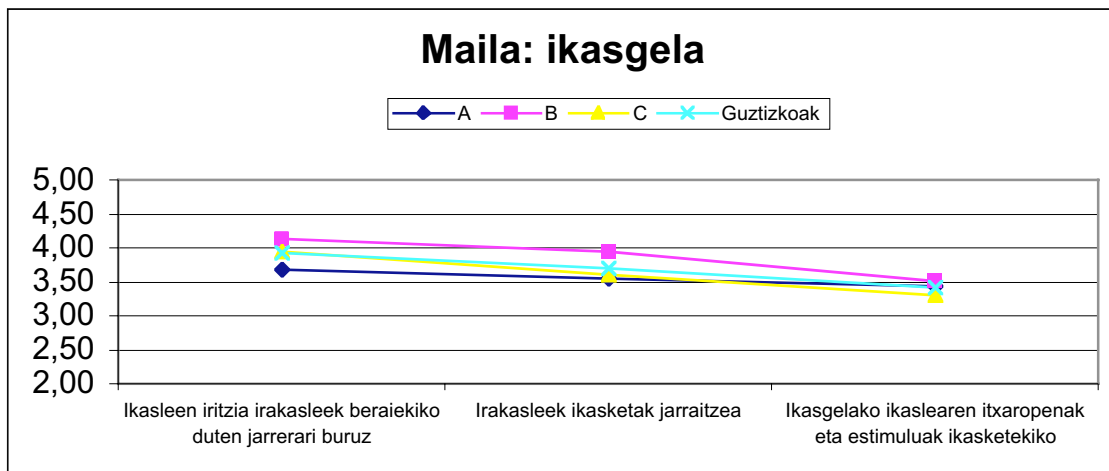
Ikasleen hitzetan, eskola-errendimenduari eta hori errazteko hartzen dituzten neurriei buruz irakasleek duten ardura landu nahi da atal honetan. Batetik, irakasleak klasean garatzen dituen estrategia didaktikoekin, eta bestetik, tutoretza-lanarekin zerikusi handia du galdeketa-multzo honek. Hiru ikastetxeetako batez bestekoari erreparatu (3,70), ikasleek irakasleei buruz iritzi ona dute. B ikastetxea gainerako bietatik nabarmentzen da; bi horien artean estatistikoki ez dago desberdintasun esanguratsurik. 2. mailako ikasleek, berriz ere, 3. mailakoek baino positiboago balioztatzen dute.

- Ikasleen itxaropenak ikasketen aurrean

Ikasleek beren errendimenduari eta eskola-emaitzei buruz duten ikuspuntua espero zitekeena baino baxuagoa da item guztien gainerako puntuazioekin erkatuz gero. Batez bestekoa (3,42) ez da gainerako puntuazioetara hurbiltzen. Datu horretatik honakoa ondoriozta daiteke: galdeketa egin duten ikasleek beren burua balioztatzeke orduan, besteen jarduerak balioztatzeke orduan baino zorrotzagoak dira. Bestela, helduen kanpo-mezuak barneratu dituzte eta beren balio akademikoa zalantzan jartzen dute.

Gainerakoekin borondate oneko jarrera izatea eta bere buruarekin kritikoa izatea ez da ohikoa nerabeen artean.

	A	B	C	Guztizkoak
AZTERKETA-MAILA: IKASGELA	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa	Batez bestekoa
Ikasleen iritzia irakasleek beraiekiko duten jarrerari buruz	3,69	4,13	3,95	3,92
Irakasleek ikasketak jarraitzea	3,55	3,95	3,60	3,70
Ikasgelako ikaslearen itxaropenak eta estimuluak ikasketekiko	3,43	3,52	3,31	3,42



3.- GALDEKETAK AZTERTZEAREN ONDORIO OROKORRAK

Aurkezten diren ondorioak prebentzioz ulertu behar dira, galdeketa planteatzen ziren zenbait galdera ikertzaileek ez baitzituzten behar bezala formulatu edo ikasleek ez baitzituzten ondo ulertu. Horren adibidea izango litzateke bizikidetasunean prestatzeari buruzkoa. Bestetik, erabilitako eskalaren joera Erdiko balioetarantz –3a, kasu honetan– jotzea da. Bai honetan, bai 4 aukeretako eskalan pentsatu zen galdeketa diseinatzeke orduan eta biek in ikasleek balioztatzeke orduan, ñabardurak galtzen dira.

Nolanahi ere, galdeketa gauzatzeko orduan, ahalik eta tresna errazena egiteari ekin zaio, nahiz eta batzuetan erraztasuna bilatzeagatik emaitzen zehaztasuna galdu.

- ✓ Item gehienek nabarmenki gainditzen dute eskalako balio ertaina, beraz, itemen bat azpitik gelditzen denean, edo argi gainditzen ez duenean, ohiz kanpokotzat jo da eta arreta berezia eskaini zaio.
- ✓ Bi item-multzo harrigarriak dira dituzten muturreko balioengatik. Batetik, ikasleak ikasgelaren kudeaketan parte hartzeari buruzkoak oso balio baxua du, beraz, ikasleak lan horietan ez dira nahikoa inplikaturik sentitzen. Alderdi horretan egoera azaltzeko bi hipotesi izan daitezke. Batetik, ikasleek ez dute parte hartzen axolagabekeriagatik edo utzikeriagatik. Eta, bestetik, baliteke irakasleek ikasleen inplikaziorako eta partaidetzarako erraztasunik ez ematea.

Halaber, azpimarragarria da ikastetxeko irakasleen arteko harremani buruz ikasleek duten pertzepzioa. Hiru kasuetan, salbuespenik gabe, ikasleen iritziz, irakasleek euren artean harreman paregabeak dituzte eta argi eta garbi beren artekoak baino hobekien dira.

- ✓ Hiru ikastetxeetako ikasleek oso iritzi ona dute irakasleek ikasgelan egiten duten lanari buruz. Hain zuzen ere, irakasleek gauzatzen dituzten lanari buruzko item guztiek (ekintzen koherentzia eta trinkotasuna, ikasleekiko jarrerari buruzko iritzia, ikasketak jarraitu eta ardura hartzea) puntuazio altua dute. Ikasleek beren errendimenduari eta itxaropenei buruz iritzia eman behar dutenean, berriz, puntuazioek nabarmenki egiten dute beherantz.
- ✓ Bai ikastetxean, bai ikasgelan arauen argitasunari, bidezko argitasunari eta justiziarri buruzko atalek puntuazio altuak lortzen dituzte. Beraz, hiru ikastetxeek lanean jardun dute, ikasleek gai horiek behar bezala ulertzen dituzten.
- ✓ Aurretik egin ziren zenbait azterketari erreparatu, DBHko bigarren eta hirugarren mailako ikasleek balioztatpenak egiteko orduan erregularitasun nabarmena ageri dute, lehenengo puntuazioak bigarrenekoak baino altuagoak baitziren.

D2 ERANSKINEAN item-multzo desberdinen batez bestekoen balioak ageri dira taula batean eta mailen arabera sailkatu dira. Halaber, bigarren eta hirugarren mailako diferentzia esanguratsuak eta desbideratze tipikoak adierazi dira.

Diferentzia horiek % 95eko konfiantza-mailarekin aztertuz gero, honakoa ondorioztatu daiteke: ikertutako hiru ikastetxeetan modu esanguratsuan 2. mailako ikasleek 3. mailakoek baino altuago balioztatzen dituzte honako item-multzo hauek:

1. *Ikasleen inplikazioa ikasgelaren kudeaketan.*
2. *Koherentzia eta trinkotasuna irakasleen ekintzetan.*
3. *Ikasleek bizikidetasunean prestatuntza-ikastaroak jasotzen dituzte.*
4. *Irakasleek ikasketekiko duten ardura eta estimulaziora buruzko irakasleen iritzia.*

Gainera, hiru ikastetxeetatik bitan beste bost item-multzo 2. mailakoek 3. mailakoek baino altuago balioztatzen dituzte.

Emaitza horietan bi arrazoik eragin dezakete. Lehenengoak galdeketa aplikatu zen unearekin zerikusia du. Ordura arte, DBHko 2. mailakoek ikasturte bat baino gehiago ziharduten tutore berdinarekin eta, ziurrenik, irakaskuntzako talde berdinarekin. Bien bitartean, 3. mailako ikasleek hiru hilabete baino gutxiago zeramaten tutore eta irakaskuntzako talde berriarekin. Bigarrenak irakasleek DBHko 2. mailako ikasleei eskaintako tratua desberdinarekin zerikusia izango luke: diferentzia horiek B eta C ikastetxeetako ikasleei egindako elkarrizketetan egiaztatu ziren.

Ezin daiteke zehatz zer mailatan eragiten duen arrazoi bakoitzak diferentzia horretan. Halaber, ezin daiteke argi eragina izan dezakeen bestelako arrazoirik ba al dagoen. Hala eta guztiz ere, DBHko 2. eta 3. mailako ikasleek galdeketa erantzuteko orduan, balioztapen diferentiek egin dituzte argi eta garbi.

- ✓ Azterketarako sexuaren aldagaia erabiliz gero, galdeketa itemetan ez dago desberdintasun esanguratsurik nesken eta mutilen balioztapenen emaitzei dagokienez.
- ✓ Beste azterketa galdeketa azken galderetan oinarri daiteke. Ikasleen artean abusu-portaerak azaltzea dute helburu. 66. itemean (ikaskide batzuk beste batzuekin sartzen al dira?) formulatutako galderak ezin dezake berdin arteko abusuaren maila eta maiztasuna zehatz, nahiz eta B ikastetxearen kasuan 67. eta 68. itemak (zeinek esku hartzen du eta noiz ikaskideen arteko abusetan?) 4 inguruko balioak adierazi (ia beti irakasleek esku hartzen dute eta ia beti ikasleek). Beste bi ikastetxeetan balio horiek 3,29 eta 3,51 artean kokatzen dira.

Portaera horiek batez ere ikastetxeko jolastokian gertatzen dira eta, neurri txikiagoan, gelan, baita zehaztu gabeko beste toki batzuetan ere. Gehienetan jolasaldietan, zehaztu gabeko uneetan eta klaseen arteko atsedendietan gertatzen dira.

Azterketa amaitzeko, ikastetxe bakoitzean puntuaziorik altuena lortu duten bost itemak kontuan hartuta, hurrengo joerak ikus daitezke, nahiz eta horietako batzuk jada lehen aipatu:

1. *Ikaskideen arteko adiskidetasuna*: hiru ikastetxeetan 58. itemak (lagunak dauzkat) balioztapen altuena lortu du.
2. *Irakasleen arteko harremana*: 41. itemak (irakasleek euren artean harreman ona dute) hiru ikastetxeetan oso balio altua lortu du.
3. *Ikasgelako araudia ezagutzeko*: 17. itemean ikasgelako araudia ez betetzeagatik izan daitezkeen ondorioei buruz galdetzen zaie ikasleei. Hiru ikastetxeetan balioztapena altua da ere.
4. *Ikastetxearen tratu berdina / Irakasleek eskaintzen duten laguntza*: 11. eta 33. itemek aurreko alderdiak balioztatzen dituzte eta B eta C ikastetxeetan bost balioztatuenean artean sartzen dira.

Azterketa gutxien balioztatu diren bost itemen gainean eginez gero, sailkapena hurrengo moduan gelditzen da:

1. *Klaseen erakargarritasuna eta ikastera estimulua*: hiru ikastetxeak bat datoz irakasleek klaseak erakargarriak ez dituztela egiten balioztatzeke orduan (35. itema). B eta C ikastetxeetan emaitzak 3a juxtu gaitzen du; bien bitartean, A ikastetxean ez da balio hori lortzen. Horrekin loturik, ikasteko ikasleek duten estimuluari buruz (22. itema) galdetuz gero, A eta C ikastetxeetan lortutako balioak 3ren azpitik daude.
2. *Ikastetxearen araudia gauzatzeko orduan partaidetza*: ikastetxeko araudia gauzatzeko orduan ordezkariak izandako partaidetzari buruz galdetutakoan, A eta C ikastetxeetan balioak 3ren gainetik daude; B ikastetxearen kasuan, berriz, 3ren azpitik gelditzen da.
3. *Ikasgelako araudia*: koadroan gai horri buruzko itemetatik abiatuta hiru ikastetxeek egindako balioztapenak ikus daitezke eta desira daitezkeenak baino askoz baxuagoak dira.

KOADROA: item multzokatuak ikastetxe-mailan eta ikasgela mailan

AZTERKETA-MAILA: IKASTETXEA	
1. Ikastetxeok (ezagunak, argiak, bidezkoak...)	1, 2, 3, 4, 5, 6
2. Ikasleen ordezkariak araudia gauzatzeko orduan parte hartu dute.	7
3. Ikastetxeak eskainitako segurtasuna, lasaitasuna eta berdintasuna tratuan	8, 9, 10, 11, 12
AZTERKETA-MAILA: IKASGELA	
4. Ikasgelako arauak (ezagunak, argiak, bidezkoak...)	15, 16, 17, 19, 20, 56, 57(l)
5. Ikasleen inplikazioa ikasgelaren kudeaketan	13(l), 14, 29
6. Koherentzia eta trinkotasuna irakasleen ekintzan	18, 30
7. Irakasleekiko ikasleen jarrerak (errespetua, estimua, azaltzen uztea...)	25, 26, 27, 28(l)
8. Ikasleekiko irakasleen jarrerari buruz ikasleen iritzia (errespetua, estimua, laguntza, arreta...)	31, 32, 33, 34(l), 37, 39
9. Ikasleen arteko harremanak (laguntza, giro ona, adiskidetasuna...)	54, 55, 58, 59(l), 60, 61(l), 62, 63(l), 64, 65(l)
10. Ikasleek bizikidetasunari buruzko prestakuntza-ikastaroak jasotzen dituzte.	42
11. Irakasleek barne-harreman onak dituzte.	41
12. Ikasleek ordezkariak hautatzen al dituzte?*	48(bai-ez)
13. Ordezkarien zereginak (ikaskideei laguntza, irakaslearekin hitz egitea, berri ematea...)	49, 50, 51, 52, 53
14. Tutoretza-saioak*	43(bai-ez)
15. Tutoretza-saioen erabilera (ikasketei buruz hitz egitea, arauak berraztertzea, bizikidetzen ikastea...)	44, 45, 46, 47
16. Irakasleek ikasketekiko duten estimulazio-ardurari buruzko iritzia	35, 36, 38, 40
17. Ikasketekiko ikasgelako ikasleen alde aurretiko itxaropenak eta estimulua	21, 22, 23, 24

Ikerketaren galdeketa

GALDEKETA BETETZEKO ARGIBIDEAK

- **Galdeketa hau anonimoa da** eta ikastetxeetan nahiz ikasgeletan ematen diren harremanen alderdi batzuk zehazta du helburu. Beraz, erantzun guztiak baliagarriak dira.
- Oso garrantzitsua da galdera guztiak erantzutea.
- Arretaz eta azkar betetzeko zure lankidetzaz izango dugulakoan gaude.
- Betetzeko orduan zalantzarik izanez gero, eskatu laguntza gauzatzen ari diren pertsoneri.

Nola bete behar duzu galdeketa?

Gauzatzen den galdera bakoitzetik erantzun bakarra hautatu ahal izango duzu eta hautatutako galderari dagokion zenbakia zirkuluaz inguratuz egingo duzu.

Erratuz gero, urratu zuzena ez den galdera eta inguratu zirkulu batekin erantzun egokia.

Adibidez:

Ikasgelan guk...	Inoiz	Ia inoiz	Nahikoa	Ia beti	Beti
✓ Lanean gogor dihardugu	1	2	3	4	5

1. Ikastetxe honetan...

a. Arauei dagokienez	Inoiz	Ia inoiz	Nahikoa	Ia beti	Beti
✓ Ezagutzen ditugu.	1	2	3	4	5
✓ Baimenduta dagoena eta ez dagoena argitzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Bidezkoak dira.	1	2	3	4	5
✓ Beharrezkoak dira.	1	2	3	4	5
✓ Zigortzeko baino gehiago prebenitzeko dira.	1	2	3	4	5
✓ Ikasleek betearazten laguntzen dugu.	1	2	3	4	5
✓ Gure ordezkariak arauak egiten parte hartu dute.	1	2	3	4	5
• Ikastetxe honetan seguru eta lasai gaude.	1	2	3	4	5
• Guztiok laguntzen dugu ikastetxeak ondo funtzionatzeko.	1	2	3	4	5
• Oro har, guztion artean harremanak onak dira.	1	2	3	4	5
• Ikastetxe honetan ikasle guztiei berdin tratatzen zaie, arraza, sexua eta erlijioa alde batera utzita.	1	2	3	4	5
• Ikastetxe honetan ikasle guztiei berdin tratatzen zaie, eskola-errendimendua alde batera utzita.	1	2	3	4	5

2. Nola antolatzen zarete gelan?

a. Arauei dagokienez	Inoiz	la inoiz	Nahikoa	la beti	Beti
✓ Bakarrik irakasleek jartzen dituzte.	1	2	3	4	5
✓ Arauak gauzatzeko orduan, ikasleek lagundu dugu.	1	2	3	4	5
✓ Oro har, gelan errespetatzen ditugu.	1	2	3	4	5
✓ Betearazten laguntzen dugu.	1	2	3	4	5
✓ Badakigu zer gertatzen den ez baditugu betetzen.	1	2	3	4	5
✓ Irakasle guztiak modu berean aplikatzen dituzte.	1	2	3	4	5
✓ Gure artean gatazkak sortzen direnean erabiltzen dira.	1	2	3	4	5
✓ Irakasleekin, atezainekin... gatazkak sortzen direnean erabiltzen dira.	1	2	3	4	5
b. Ikasgelan guk...	Inoiz	la inoiz	Nahikoa	la beti	Beti
✓ Gogor lan egiten dugu.	1	2	3	4	5
✓ Ikastea gustuko dugu.	1	2	3	4	5
✓ Emaiza onak lortuko ditugula uste dugu.	1	2	3	4	5
✓ Ikasketekiko jarrera ona dugu.	1	2	3	4	5
✓ Irakasleak errespetatzen ditugu.	1	2	3	4	5
✓ Irakasleei azaltzea uzten diegu.	1	2	3	4	5
✓ Irakasleak estimatzen ditugu.	1	2	3	4	5
✓ Irakasleak alde batera uzten ditugu	1	2	3	4	5
c. Ikasgelan irakasleek...	Inoiz	la inoiz	Nahikoa	la beti	Beti
✓ Gelako lanak nahiz etxeko lanak antolatzeko orduan eta probak nahiz kontrolak egiteko, gure iritziak kontuan hartzen dituzte.	1	2	3	4	5
✓ Gustura lan egiteko ordena egokia mantentzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Errespetuz tratatzen gaituzte.	1	2	3	4	5
✓ Estimuz tratatzen gaituzte.	1	2	3	4	5
✓ Laguntzen digute.	1	2	3	4	5
✓ Alde batera uzten gaituzte.	1	2	3	4	5
✓ Klaseak erakargarriak egiten dituzte.	1	2	3	4	5
✓ Lanarazten digute.	1	2	3	4	5
✓ Arreta eskaintzen digute, klaseetan ez izan arren.	1	2	3	4	5
✓ Gure ikasketez ardura hartzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Gertatzen zaigunez ardura hartzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Ikasketan zailtasunak ditugunean, animatu egiten digute.	1	2	3	4	5
✓ Euren artean ondo eramaten dira.	1	2	3	4	5
d. Gure artean eta irakasleekin hobeto bizikidetzeko ikastaroak jasotzen ditugu.	1	2	3	4	5

e. Tutoretza-saiorik ba al duzue?

-Ez.....0

-Bai.....1

Bakarrik "Bai" erantzun baduzue:

Zertarako erabiltzen dira tutoretza-saioak?	Inoiz	Ia inoiz	Nahikoa	Ia beti	Beti
✓ Tutoreak gurekin ikasketei buruz hitz egiteko.	1	2	3	4	5
✓ Tutoreak gurekin gelako gaiei eta gertatzen zaigunari buruz hitz egiteko.	1	2	3	4	5
✓ Ikasgelako arauak berraztertzeko	1	2	3	4	5
✓ Tutorearen laguntzaz hobe bizi izan ikasteko.	1	2	3	4	5

f. Ikasgelan ordezkariak hautatzen al dituzue?

-Ez.....0

-Bai.....1

Bakarrik "Bai" erantzun baduzue:

Ikasgelako ordezkariak hurrengo zereginak ditu:	Inoiz	Ia inoiz	Nahikoa	Ia beti	Beti
✓ Irakasleekin hitz egitea arazoak daudenean.	1	2	3	4	5
✓ Laguntzen gaitu gure artean arazoak ditugunean.	1	2	3	4	5
✓ Gure iritziak batzar ebaluatzaile, Eskola-kontseilura, zuzendaritzara... eramaten ditu.	1	2	3	4	5
✓ Beste ordezkari batzuekin biltzen da.	1	2	3	4	5
✓ Ikastetxearen gaiei buruz berri ematen du.	1	2	3	4	5

3. Nolakoak dira harremanak ikasgelan eta ikastetxean?

	Inoiz	la inoiz	Nahikoa	la beti	Beti
a. Ikasgelan elkar laguntzen dugu.	1	2	3	4	5
b. Ikasgelan gure artean giro ona izaten da.	1	2	3	4	5
c. Garaiz iristen gara.	1	2	3	4	5
d. Ez gara klasera joaten.	1	2	3	4	5
e. Lagunak ditut.	1	2	3	4	5
f. Batzuetan ikaskideak gelatik botatzen dituzte.	1	2	3	4	5
g. Ikaskideekin hurrengoa gertatzen da:					
✓ Eginkizunetan laguntzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Besteek iseka egiten diete edo goitzenak jartzen dizkiete.	1	2	3	4	5
✓ Gai pertsonalei buruz gurekin hitz egiten dute.	1	2	3	4	5
✓ Elkar jotzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Gaizki daudenean, elkar laguntzen dute.	1	2	3	4	5
✓ Gauzak kentzen dituzte elkar.	1	2	3	4	5
h. Ikaskide batzuk besteekin sartzten dira					
-Ez.....0					
-Bai.....1					
<i>Bakarrik "Bai" erantzun baduzue:</i>					
i. Ikaskideren bat beste batekin sartzten denean:	Inoiz	la inoiz	Nahikoa	la beti	Beti
✓ Irakasleren batek esku hartzen al du?	1	2	3	4	5
✓ Ikasleren batek esku hartzen al du?	1	2	3	4	5
j. Non gertatzen dira horiek?	Klasean	Jolastokian	Komunetan	Korridoretan	Bestela koetan
	1	2	3	4	5
k. Noiz gertatzen dira?	Jolasaldian	Klasean	Sartu eta irteteen	Klaseen arteko atsedendietan	Bestela koetan
	1	2	3	4	5

V. kapitulua:

IKERKETAREN ONDORIO OROKORRAK

IKERKETAREN ONDORIO OROKORRAK:

- 1.- Eskola-ingurunearen ezaugarriak
- 2.- Aldez aurretiko egoerak deskribatzea
- 3.- Bizikidetasun-proiektuaren elementuak eta osagaiak hasieran
- 4.- Bizikidetasun-proiektuaren elementuak eta osagaiak garapenean
 - Estrategia komunak
 - Erabilitako beste estrategia batzuk
 - Ikastetxe bakarrean agertzen diren estrategiak
 - Nahikoa dokumentatuta ez dauden estrategiak
 - Agertzen ez diren eta balio potentzial handia duten estrategiak
 - Finkatzea behar duten estrategiak
 - Bi ebidentzia esperimental
- 5.- Amaierako gogoetak
- 6.- Estrategien laburpen-koadroa. Ikasketaren emaitzen koadroak.



Irudiak: Fco de Miguel

ONDORIOAK

Arestian aipatu den bezala, ikerketan aztertu diren ikastetxeek –Hezkuntza Saileko Berriztapen Zuzendaritzak antolatuta– positiboan bizikidetzeko sustapen-programaren barruan lanean dihardute.

Kasuak aztertzeko teknikaren helburua ez da orokortasunak ezartzea, egoerak xehatzea, berezitasunak aztertzea baizik; laburbilduz, gai zehatzei lupa jarri nahi zaie. Zenbait ebidentzia estrapola daitezke eta antzeko egoerei aplika dakizkie.

II. kapituluan, “Ikerketa diseinatzea” izenekoan, (32. orr.) aipatzen den bezala, kasuak ikertzen dituztenen artean adostasuna dago eta, ondorioz, zenbait ikerketa kuantitatibotan gertatutakoarekin erkatuz, ikerketa-mota hauetan kausa-efektu harremanak ezin daitezke ezar.

Atal honetan ikertzen ari diren hiru ikastetxeek dituzten baterakotasunak eta diferentziak bilatu dira. Antzeko arazoak dituzten ikastetxeetan erabil daitezkeen lan-estrategiak identifikatzea izan du helburu.

Bestalde, lan honekin bizikidetasunari eta eskola-giroari buruzko hasierako korpus teorikoari ekarpena egin nahi izan zaio. Ildo horri jarraiki, literatura zientifikoa argi eta garbi definituta ez dauden bi eremu hauen alderdiak argitu eta integratu nahi izan dira.

Eskemarekin bi alderdi zehatz-mehatz aztertu dira: batetik, testuinguruaren elementuak, eta bestetik, proiektuak planteatzen dituzten estrategiak inplementatzea eta gabeziak hautematea. Xede horrez, hurrengo atalak sartu dira:

- Aztertutako ikastetxeen ezaugarriak eta eskola-giroa.
- Proiektuak abian jartzeko alde zuzeneko egoerak.
- Bizikidetasun-proiektuaren elementuak eta osagaiak hasieran.
- Bizikidetasun-proiektuaren elementuak eta osagaiak garapenean.
- Erabilitako bestelako estrategiak.
- Ikerketa garatzean sortutako gogoetak.
- Laburpen-koadroa.
- Ikerketaren laburpen-eskemak.

1.- AZTERTUTAKO IKASTETXEEN EZAUGARRIAK ETA ESKOLA-INGURUNEA

1.1. Desberdintasun handia dago ikasle/irakasle ratioen artean (6,5; 10,5; 8,2, hurrenez hurren) eta azaltzeko ondorengoei erreparatu behar zaie: B ikastetxeak 2tik 18 urtera bitarteko ikasleak eskolatzen ditu; bien bitartean, beste bi ikastetxeetan 12tik 18 urtera bitarteko ikasleak eskolatzen dituzte. Gainera, B ikastetxean ikasgelako ikasle-kopurua handiagoa da ikerketa gauzatu den mailetan.

1.2. B ikastetxeak ikastetxean bertan eskolatzeko eskaintza osoa du 2tik 18 urtera bitartean; A eta C ikastetxeek, berriz, bakarrik 12tik 18 urtera bitarteko tarteari dagozkion etapak eskaintzen dituzte.

1.3. Irakasleen egonkortasunean desberdintasun handiak daude; ildo horri jarraiki, B ikastetxean A eta C ikastetxeetan baino handiagoa da egonkortasuna.

1.4. A eta C ikastetxeetan, irakasleen egonkortasuna DBHko bigarren zikloan lehenengo zikloan baino txikiagoa da.

1.5. Ikastetxe guztiek ikasleak gora edo beherako tarteekin klase ertainekotzat jo arren, aldakorra da bekadunen, inmigrante eskolatuen eta banan-bananako curriculum egokitzapena (ACI izenekoak) dituzten ikasleen kopurua. C ikastetxearekin erkatuz gero, A eta B ikastetxeen ezaugarriak hurbilago daude.

Ikastetxea	Ikasle bekadunak	Ikasle inmigranteak	Gutxiengo etnikoetako ikasleak	Ikasle ibiltariak	Ikasleak ACI izenekoarekin	GUZTIRA
A	70 (% 18,7)	14 (% 3,7)	3 (% 0,8)	0	10 (% 2,7)	375
B	127* (%18,1)	32 (% 4,6)	4 (% 0,6)	0	27 (% 3,9)	700
C	94** (%25,4)	0	0	0	4 (% 1,1)	370

* 127 berritze, 70 eskaera berri eta ikastetxeak berak emandako 10 beka.

**94 berritze eta 60 eskaera berri.

1.6. A eta B ikastetxeetako oroimen historiko kolektiboak ez du arazo handien oroitzen. C ikastetxeak oroitzen ezaba ezinak ditu eskola-mapatik ezabatu eta ondoren udalerriko beste ikastetxearekin elkartzeak sortu zituen arazoei buruz.

1.7. Ikastetxe bat landa-ingurunean dago, bestea industri herriaren hiri-inguruan kokatzen da, eta hirugarrena tamaina ertaina duen hiriaren hirigunean dago.

2.-ALDEZ AURRETIKO EGOERAK DESKRIBATZEA

2.1. Hiru ikastetxeetan lanean hasteko arazo larriagoak edo arinagoak hauteman zituzten: ikastetxeko eta ikasgelako jardueretan aldaketa handiak, ikasgeletan gatazka, baloreak, ohiturak eta portaerak okertzea. Hala eta guztiz ere, bakarrik A ikastetxeak behar zuen lehenbailehen erantzuna ematea. Bertan gainerako bi ikastetxeetan kontatzen ez den krisia izan zen.

2.2. Ikastetxe guztiek prebentziozko jarrera, aurreratzeko jarrera, izan arren, A ikastetxean, gainera, sortzen ari zen problematikaren aurrean erantzun erreaktiboa emateko beharra zegoen. Hiru ikastetxeak ziur daude arazoari erantzuna eman behar zaiola, ez dela arazoarekin bizi behar.

2.3. Batxilergo ohia irakasten zuten hiru ikastetxeetako irakasleak jakitun ziren –batzuk lehenago, beste batzuk beranduago– disfuntzional bihurtu ziren egonkortasuna eta ohiturak zeudela. Une horretan

jada ez ziren baliagarriak eta egokitzapenik eza sortzen zuten. Egoera berriari egokitzeko erantzunaren abiadura ikastetxe bakoitzarentzat diferentea da.

2.4. Batxilergotik etorrira, maila berrietan irakasten zuten irakasleak ez zeuden ohituta irakasle-mota horrekin lan egitera eta kasu batzuetan egoera hori izan zen arazoaren jatorria. Hasieran lan berriak onartzeko zailtasunaren eta eskumen-gabeziaren sentimena zegoen.

2.5. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza indarrean sartu zenean, aipatu mailetako irakasleek ikasleen eta familien portaeretan aldaketak hauteman zituzten, Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetara iristen ziren ikasleak Batxilergoa ikasten zutenekiko diferentekak baitziren. Aldaketak ikasleen zenbati ekintzatan zehazten dira, hala nola: autokontrola eta agintaritzatxikiagoak dira, aldezturritiko prestakuntzatxikiagoa da, motibaziorik eza, eskola-gaitzusteak, etab. Halaber, irakasleek ikasleen familien egoeretan zenbait aldaketa nabari dituzte eta familien egitura urriagoarekin eta beren seme-alaben eskola-errendimenduarekiko ardurarik ezarekin zerikusia dute. Era berean, irakastearen lana zaildu eta neketsu bihurtzen duen gizarte-aldaketa orokorra deskribatzen da.

2.6. Alderdi akademiko eta kognitiboekin batera, ikastetxeek garapen pertsonal eta sozialaren alderdiei erantzun behar dietela hauteman eta onartzen da, nahiz eta irakasleen sektorean zenbait erresistentzia sortu. Arrazonamenduak honako hauek dira: hezkuntza-prozesuan helburu garrantzitsuak dira; gainera, *“ez badugu gutxieneko autodiziplina izatea eta partekatzea lortzen, ezingo diegu ezer erakutsi”*.

2.7. Hiru ikastetxeak bat datoz Berritzeguneko aholkulariaren laguntza sistematikoa azpimarratzeko orduan. Kasuren batean funtsezkoa izan zen proiektua aurkeztu eta onartzeko.

2.8. Hiru ikastetxeak kalitatearen paradigmapean lanean hasi ziren ondoren bizikidetasunean murgiltzeko. Urrats hori emateko argudioa honakoa izan zen: kalitatean laguntzen duen lehenengo elementua giro lasaia da, estutasuna saihesteko eta ikaste-prozesuetarako giro egoki bihurtzeko.

3.- BIZIKIDETASUN-PROIEKTUAREN ELEMENTUAK ETA OSAGIAK HASIERAN

Estrategia bat hezkuntza-ekintza edo esku-hartze bat edo horien multzo bat da eta bi helburu izan ditzake: ikasleen ikaste-prozesuren batean zuzeneko eragina izatea edo zuzenean horien gainean jarduteko ikastetxean eta irakasleengan egoerak sortzea.

Bizikidetasun-proiektuen hasieran ikastetxeek erabiltzen dituzten estrategiak neurri-multzo dinamikoak, estrukturalak edo bien konbinaketa izan daitezke. Estrategia dinamikoek bizikidetzeko jarrerak garatzearekin eta trebeziak nahiz ezagutzak hartzearekin zerikusia dute. Era berean, aurrekoak jokabideen bidez azaltzen dira. Egiturazko estrategiak lehenengoak garatzea ahalbidetzen duten antolamendu-moduekin eta modalitateekin zerikusia dute.

Aipatu estrategiak bi osagai horiek ikertzetik abiatuta azter daitezke, estrategia guztiek biak baitituzte. Estrategia bakoitzean bereizita adieraziko dira.

Elkarrizketetan erabili ziren ordena berean antolatu dira estrategiak.

Estrategia hauek gauzatzeko informazioa ikastetxeetako eranskinetan dauden J eta K Erregistro Orrietatik lortu da. Bertan ikerketako ikastetxeek bizikidetasunaren alorrean erabilitako lehenengo estrategiak deskribatzen dira.

Lehenengo mailako faktoretzat jo daitezke, hiru proiektuetan hasierako lanetan oinarritutakoak baitira (ikusitako estrategietako fitxa teknikoetatik F ERANSKINA –TAULA. ESTRATEGIEN FIDAGARRITASUN-MAILA ETA BALIOZTAPENA– zuzendaritzari eta bizikidetasun-proiektuko koordinatzaileari laguntzeko estrategiak (D estrategia). Halaber, garrantzitsua da estamentu guztien (bereziki, irakasleen) arteko errespetu- eta gogoeta-harreman guztietatik abiatzen dena (C estrategia).

Lehenengo ekintzak ikastetxean:**A. Ordenaren, segurtasunaren eta lan eraginkorraren giroa ezartzen da.****A.1.** Ikasleentzat oinarriko araudia garatzea eta egokitzea hurrengo printzipioetatik abiatuta:

- Bizikidetasun Proiektuarekin koherentzia.
- Araudia aldizka berraztertzea.
- Agintaritza-printzipioa mantentzea.
- Eskola-jardueretan ordena eta lasaitasuna bilatzea.
- Ikasleen partaidetza sustatzea.

Araudiaren kasuan ez dago abiapuntu bakarra. Ikastetxeek oso abiapuntu desberdina izan dute. Kasu batzuetan araudi berria gauzatzeari ekin zaio; besteetan, berriz, jada zegoena egokitu da. Ikastetxe guztietan araudia berraztertu eta egokitzeko estrategiak hasi dira. B eta C ikastetxeetan ikastetxeko eta ikasgelako araudiaren artean bereizketa egin da.

Maila		Ekintza
Dinamikoa	➔	Araudia ikuskatu edo garatzen da hurrengo printzipioei jarraiki: koherentzia, agintaritza mantentzea, ordena eta lasaitasuna, araua berraztertzea eta ikasleen partaidetza sustatzea.
Egiturazkoa	➔	Araudia berraztertzeko zenbait bilera egitea.

A.2. Irakasleen ekintzetan koherentziara eta trinkotasunera bideratzen duten prozesuak.

Ikastetxe bakoitzean bizitasun eta erritmo desberdinarekin, irakasleak erabakitzen hasten dira irakasleekiko beren jarreretan eta jokabideetan oinarritzotzat jotzen dituzten gai batzuei buruz. Horrela, ekintza-eredu komuna lortu nahi da, denboran egonkorra dena, hain zuzen ere.

Maila		Ekintza
Dinamikoa	➔	Irakasleek ikasleekin egindako ekintzen oinarriko alderdiei buruzko erabakiak ekintzak koherenteagoak eta trinkoagoak izan daitezen.
Egiturazkoa	➔	Erabakiak hartzeko prozesu horiek antolatzearen, irakasleak trebatu edo bestelako koordinazio-egiturak erabiltzen dira.

B. Pertsonen partaidetza eraginkorra eta inplikazioa estimulatzen da.

B.1. Esku hartzen da estamentu guztiek, bereziki, irakasleek ikastetxea kudeatu eta Bizikidetasun Proiektua gauzatzeko orduan inplikatu eta parte hartzeko. Ekintza horiek antolatu eta sistematizatzen dira.

Gainerako estamentuetako inplikazioarekin erkatuz, irakasleen inplikazioa kualitatiboki desberdina da, bizikidetasun-proiektuaren mugarria baita. Ikastetxea antolatu eta Bizikidetasun

Proiektua garatzeko orduan partaidetza eta inplikazioa ikastetxe bakoitzean bizitasun desberdinez ageri da.

Familien inplikazioa errazten hasten da. Ikasleekin ekintzak urriagoak dira eta zalantza handiagoak sortzen dituzte.

<i>Maila</i>		<i>Ekintza</i>
Dinamikoa	➔	Irakasleak inplikatu eta parte hartzeko proiektuaren dinamizataileak formulak balioztatzen eta abian jartzen hasten dira. Gauza bera gertatzen da familiekin eta arinago ikasleekin.
Egiturazkoa	➔	Ikastetxearen kudeaketa orokorrean eta bizikidetasun-proiektuan partaidetza antolatzen da. Antolamendu-egiturak sortu edo jada daudenak erabiltzen dira.

C. Kontuan hartu eta errespetuzko harreman positiboak indartzen dira.

C.1 Ikastetxe guztiak bizikidetasunaren jarduera bereziak gauzatzen hasten dira eta oso itxura anitzak hartzen dituzte, baina guztiak bi ardatz nagusiren inguruan gauzatzen dira: barneko edo kanpoko prestakuntza-prozesuak (sentsibilizazioa, talde-dinamikak lantzeko estrategiak, gatazkak ebaztea, berdinaren arteko tratu txarrak lantzea, etab.), eta ikasleekin izandako harremanetan sortutako arazoei aurre egiteko irakasleak koordinatzea. Horretarako, bilerak gauzatzen dira ikasgelako irakaskuntzako taldeen, mailako taldeen eta abarren artean.

<i>Maila</i>		<i>Ekintza</i>
Dinamikoa	➔	Bizikidetasun-arazoen aurrean sentsibilizazioa, oinarrizko ezagutzak eta trebeziak hartzea. Ikasitakoa praktikan jartzea.
Egiturazkoa	➔	Irakasleen prestakuntza antolatzea: prestakuntzaren ordutegiak eta egutegia, bizikidetasunari buruzko gaiak garatzea. Irakaskuntzako koordinaketak antolatzea: zikloko, etapako talde-bilerak.

D. Zuzendaritzak proiektua babestu eta zuzentzen du eta erantzukizunak nahiz baliabideak banatzen ditu.

D.1 Ekimen guztiak Zuzendaritza Taldearen bultzada erabakigarriarekin garatzen dira. Koordinatzaileak eta zuzendaritza-taldeak proiektuari eskaintzen dion bultzada nabarmena da hiru ikastetxeetan eta, batzuetan, seguru parte hartzen dute. Hiru ikastetxeetan ezinezkoa litzateke bizikidetasun-proiektuen garapena imajinatzea babes eta inplikazio seguru hori izan gabe.

Maila		Ekintza
Dinamikoa	➔	Zuzendaritza-taldeak eta koordinatzaileak beren postuetatik bizikidetasun-proiektua dinamizatzen dute.
Egiturazkoa	➔	Bizikidetasun-proiektua eutsi eta bultzatzen duen egitura-multzoa martxan jartzen da: irakasleen prestakuntza, familien prestakuntza, estamentu desberdinek parte hartzeko egiturak, irakasleak koordinatzeko egiturak.

Lehenengo ekintzak ikasgeletan:

E. Ikasleekin izandako tutoretzetarako jarduera bereziak planteatzen dira.

E.1 Ikasleekin tutoretzak gauzatzeko jarduera bereziak prestatzen dira. B ikastetxean ekintza hori proiektuaren ardatza da, bien bitartean, A ikastetxean beranduago garatzen da. C ikastetxean jarduera horiek, besteak beste, bizikidetasunari buruz ikasleekin prestakuntza gauzatzeko erabiltzen dira. Jarduerak ikastetxe bakoitzean eremu desberdinetan garatzen dira eta bizitasuna desberdina da. Tutoreak inplikatzeko dituzte, nahiz eta bakarrak ez izan.

Maila		Ekintza
Dinamikoa	➔	Ikasleekin egindako tutoretza-saioak edukiz betetzen hasten dira. Tutoreekin sistematikoki lan egiten da.
Egiturazkoa	➔	Honako funtzionamenduak ahalbidetzen dituzten egiturak abian jartzen dira: tutoretzetarako materialak, tutoreen eta ikastetxeetako orientatzaileen arteko koordinazioak, etab.

4.- BIZIKIDETASUN-PROIEKTUAREN ELEMENTUAK ETA OSAGIAK GARAPENEAN

Ondoren aipatzen diren estrategiak hurrengo moduan antolatuta daude:

- Lehenik eta behin, hiru ikastetxeetan edo gutxienez bitan nahikoa garapen-maila lortzen dutenak deskribatzen dira. Estrategia horiek ordenatzeko bi irizpide erabili dira. Sinesgarritasun-maila, hau da, erabilitako ebidentzi iturri desberdinen bidez horien ezartze-maila, eta horiek erabiltzeari dagokienez, ikastetxeek nahiz ikertzaileek, batzuetan, egiten duten balioztapen-maila. Fitxa moduan, estrategia bakoitzaren konparaziozko ikerketa zehatza egiten da (ikus F ERANSKINA). Azalpenean jarraitutako ordena elkarrizketetako galderetan erabilitakoa da.
- Bigarrenez, ikastetxe bakarrean ageri diren estrategiak eta hiru ikastetxeetan nahikoa agertzen ez diren estrategia horiek.

➤ **Estrategia komunak**

Oso garrantzitsua da “arau eta helburu argiekin eta batera definitutakoekin konpromisoa hartzea”. Hori da OCDE (1991) izenekoak egindako Nazioarteko Txostenak eskola eraginkorrenzat kontuan hartzen duen hamar ezaugarrietako bat. Halaber, hezkuntza-ikerketak aztertu du (Sammons eta besteak 1995, A. Marchesik eta E. Martinek aipatutakoak, 1998). Era berean, eta ikuspuntu praktikotik, ikastetxeko eta ikasgelako araudia ikasleen nahiz irakasleen konpromiso eraginkorrean oinarritzeko formulak saiatzen dituzten bizikidetasun-proiektu asko daude.

Halaber, zenbait ikerketak (Campo, A. 2002; Sammons, P. eta besteak, 1995; Brunet, L., 1987) eta esperientziak hezkuntza-komunitatearen ekintzetan koherentzia/trinkotasunaren garrantzia bermatzen dute. Koherentziak eta trinkotasunak aparteko garrantzia du irakasleen kasuan.

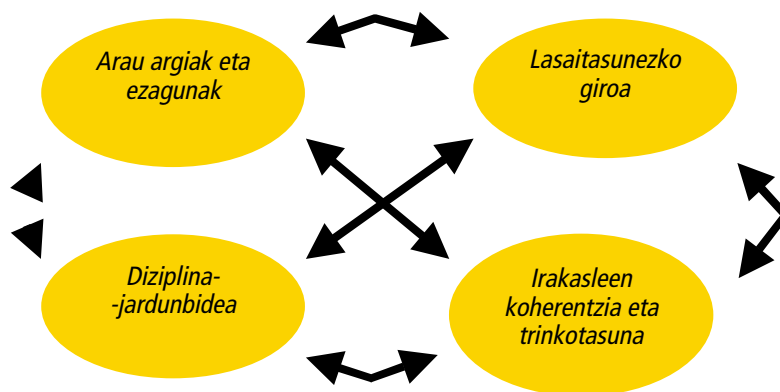
A. Ordenarako, segurtasunerako eta lan eraginkorrerako giroa ezartzea.

Ikastetxeek emandako garrantziaren arabera, estrategiak handiagotik txikiagora ordenatzen dira:

1. Ikasleekiko arau-esparru orokorra gauzatu eta eguneratzen da. Argia eta ezaguna da eta baimenduta dagoenaren mugak ezartzen dira.
2. Jarduerak lasaitasunezko giroan gertatzen dira eta, gainera, denborarekin hobetuz joan dira.
3. Irakasleak euren artean ikasleekin aritzeko oinarritzko adostasunera iristen dira: koherentzia eta trinkotasuna.
4. Gatazkak eta tentsioak ebazteko eraginkortasunez esku hartzen da, ikasleekin arazoak ohiko prozeduren bidez ebazten ez direnean. Agintaritza aplikatzeko orduan, ez dago hutsunerik.
5. Irakasleek ikastetxeko araudia aldizka berraztertu eta eguneratzen dute.
6. Boterea ez da hautaz aplikatzen; alde aurretik arau batzuk ezarriak daude eta bidezkotzat nahiz beharrezkotzat jotzen dira eta, gainera, zigortzeko baino gehiago prebenitzeko eginak daude.
7. Bizikidetasun-arauek bizikidetasunaren ohiko egoerak erregulatzen dituzte: ikasleen portaerak eta eskola-jardueren espazioak eta uneak.
8. Bizikidetasun-arauek egoera gatazkatsuak erregulatzen dituzte.

Lehenengo lau estrategiek ikasleen araudiarekin zerikusia duten alderdiak lantzen dituzte. Dirudenez, ikastetxeentzat lehentasuna du arau-esparru argia ezartzea, hau da, baimendutakoari mugak jartzen dizkiona. Halaber, ikasleek araudia ezagutzeko prozedurak abian jartzen dituzte. Pentsa daiteke arau-esparru argiak ondorengoekin zerikusia duela: ikastetxean jarduerak lasaitasunez gertatzen dira eta denborarekin giroak onera egin du. Era berean, irakasleen ekintzek duten koherentziarekin eta trinkotasunarekin zerikusia du.

Dirudenez, laugarren estrategiak ere orain arte deskribatutako multzoan kokapena du. Hurrengoa uler daiteke: lortu den bizikidetasun-mailarengatik, ikasleen artean eta irakasleekin arazoak sortzen direnean, ohiz gatazka handirik gabe konpontzen dira. Hala eta guztiz ere, laugarren strategiari erreparatu, muga jakin bat gainditutakoan, agintaritzak gauzatu behar da eztabaidak eta tentsioak ebazteko eta, ildo horri jarraiki, agintaritzak diziplina-jardunbideak eskaintzen dion ahalmena erabiltzen du. Orokorrean, laugarren strategiak aurreko hiruak ahokatzeko dituela dirudi eta, hala, ikertutako ikastetxeetan araudia tratatzeko oinarritzko zikloa osatzen da. Argia eta ezaguna ez den araua, betetzea trinkotasunez eskatzen ez bada eta ez betetzeagatik ondorioz ez badago, operatiboa eta eraginkorra izateari uzten dio eta eskola-lanerako ez du lasaitasunezko giro produktiboa sortzen.



Nahiz eta estrategia guztiak elkar elikatu, eta kausaren eta efektuaren artean bereizketa egitea zaila izan arren, arrazoizkoa eta bidezkoa dirudi eskola-jardura errazten duen lasaitasunezko giroa lortu nahi den efektua izatea eta gainerako estrategiek efektu hori sortzeko orduan, modu mankomunatuan dihardute.

Dena delakoa, nahiz eta araudia argia izan, diziplina-jardunbidea eraginkorra izan eta irakasleek modu koherentean eta trinkoan jardun, halabeharrez ez dugu lasaitasunezko giroa izango. Premisa horiei erantzuten dieten giro asko izan daitezke. Horregatik, bizikidetasunerako gainerako ekintzak ezagutzea beharrezkoa da, hain zuzen ere, deskribatutako estrategia bakoitzari eta horiekin zerikusia duten harremani zentzua emateko.

Gainerako estrategiek esanahia hartzen dute araudia arestian aipatu den lasaitasunezko giro orokorra mantentzeko modula daitekeen neurrien multzoa denean. Araudia ez da estatikoa, une jakinean egin eta aldaezin bihurtzen dena, hain zuzen ere.

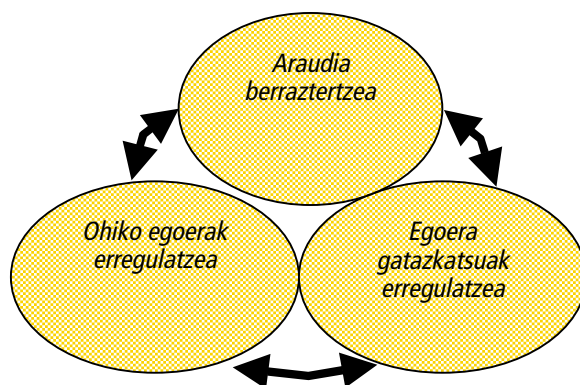
Agian, horregatik hiru ikastetxeetako irakasleek aldizka araudi aplikagarria berraztertzen dute eta, agian, arrazoi horregatik ere, ikertutako hiru ikastetxeetako araudiak, bizikidetasunaren ohiko egoera gatazkatsu askotan aplikatu arren, eskola-bizikidetasunaren egoerak ez ditu gaindiz erregulatu nahi.

Araudia modu erradikalean aurrez ikus daiteke muturreko bi egoeratan, biak ez oso aproposak hezkuntza-lan eraikitzailea gauzatzeko. Lehenengo kasuan, konfiantza oso gutxi dago arauak ordenatzeko, lasaitasuna sortzeko eta hezkuntza-erakunde osoaren lana eta fluxuak orientatzeko duen ahalmenean eta, ondorioz, helduek ordena ezartzeari uko egiten diote eta lasaitasunik eza nahiz portaera disruptiboak gertatzen dira. Bigarrenean, konfiantza gehiegi dago arauak ordenatzeko, lasaitasuna sortzeko eta hezkuntza-

erakunde osoaren lana eta fluxuak orientatzeko duen ahalmenean. Horrek gehiegizko ordena sortzen du eta horretarako, besteak beste, ondorengoetan oinarritzen dira: hertsadura, ez dira portaera diferenteak onartzen, ikasleak bere irizpidea erabiliz ezin dezake hauta, eta desiragarria ez den mendekotasun artifiziala eratzen da.

Alderdi horien arteko oreka lortzea ez da erraza izaten, nahiz eta ikertutako hiru ikastetxeetan araua puntu ertainean kokatzeko lanean aritu, hau da, erregulazioa nahikoa izango da, baina ez beharrezkoa baino gehiago. Beraz, ikasleak aukeratzeko nahikoa askatasuna izango du. Oreka ez dute estatikotzat jotzen; bukagabea da eta etengabe berraztertu behar dute.

Bizikidetasun-proiektuek bultzatzen dituzten baloreen arabera, araudiaren interpretazio malgua



Aurrekoekin erkatuz, seigarren estrategiak konnotazio desberdinak ditu. Pentsa daiteke funtsezko estrategia dela bizikidetasunaren eremuan lanean diharduten ikastetxeak ez diharduten ikastetxeetatik bereizteko. Izan ere, ordenako, segurtasuneko eta lan eraginkortasuneko giroa ezartzea ikastetxe askoren ekintzaren barruan sartuta dago, nahiz eta halabeharrez bizikidetasunaren gaia ez landu. Dena delakoa, batzuetan bereizgarria da bizikidetzan hezteko ikastetxearen ahalmena. Besteak beste, boterea bidegabek aplikatzen ez dela ikasleek hautemateko estrategiak garatzean datza. Halaber, bizikidetzarako lanean diharduten ikastetxeetan erabilera arautzen duten erregelak bidezkotzat nahiz beharrezkotzat joko dituzte eta zigortzeko baino gehiago prebenitzeko eginak daudela hautemango dute. Era berean, ikastetxeek ikastetxeko nahiz ikasgelako araudia berraztertu eta gauzatzeko orduan, ikasleak inplikatzeko saiatutako estrategiek, dirudenez, egin behar den bidea adierazten dute.

Hiru ikastetxeek ikasleek araudia gauzatzeko orduan parte hartzeko ekintzak hasi arren, bukatu gabe dagoen prozesua da. Agian, horregatik, ikasleek ez dute araudia berea izango balitz bezala hautematen. Pertzepzio horretan oinarrituta, ikasleek gehiago parte hartu beharko lukete araudia gauzatzeko orduan.

B. Pertsonen partaidetza eraginkorra eta inplikazioa

Estrategiak handiagotik txikiagora ordenatuta daude, ezarritako irizpideen arabera:

1. Ikastetxeak ohiko jarduerak, ikasle-taldearen prestakuntza barne, gaitasun-mailaren edo antzeko irizpideen arabera sailkatu eta bereizi gabe gauzatzen ditu.

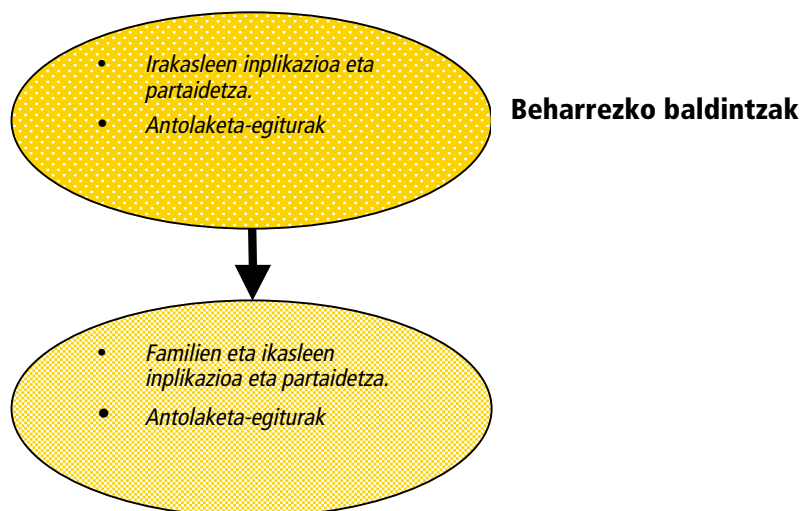
2. Ikastetxea hezkuntza-komunitateko sektoreen inplikazioa eta partaidetza errazteko antolaketa-egiturez hornitzen da: irakasleak, ikasleak eta familiak.
3. Irakasleen inplikazioa, partaidetza eta konpromisoa bultzatzen da eta eragiten dizkieten erabakiak adostasunez hartzen dituzte. Era berean, ikastetxea eta bizikidetasun-proiektua kudeatzeko orduan, ikasleen eta familien partaidetza estimulatzen da.

Orokorrean, ikastetxeek garrantzi handia ematen diote ohiko jarduerak ezagutzaren, ahalmenaren edo antzeko irizpideen arabera ikasleak bereizi gabe egiteari. Ahalmenengatik, ikaste-erritmoengatik, edo portaerazko ezaugarri bereziengatik ikasleak taldeetan bereiztea kontrako bi arrazoibiderek azal daiteke. Batzuetan hezkuntza-erantzuna talde-multzo jakinaren behar berezietara egokitzea saiateren da. Kontrako arrazoibidea honakoa litzateke: zailtasunak dituzten ikasleek aurreratuenen ikaste-prozesua ez oztotatzea.

Ikerketaren kasuan, ikastetxe guztiek egiten dute multzoketa bereziren bat: A ikastetxean B ereduko ikasgelak; B ikastetxean curriculum-aniztasuneko ikasgelak; eta C ikastetxean PIE izeneko ikasleen ikasgelak eta curriculum-aniztasuneko ikasgelak. Horiek justifikatzeko aipatutako lehenengo arrazoiak erabiltzen da. Nolanahi ere, lortutako nabaritasun esperimentalak eztabaidaekin dira azalduko estrategiaren balioa eta balioztapena zehazteko orduan.

2. eta 3. estrategiek pertsona eta talde guztiak integratzeko, parte hartzeko eta konprometitzeko ikastetxeko politikekin zerikusia duten alderdi oro lantzen dute. Aipatu estrategiak sailkatzearekin zerikusia duten arrazoiengatik, ikasleen eta familien kasuan ikuspuntu bikoitza ageri da: hezkuntza-ikastetxea eta bizikidetasun-proiektua. Familien inplikazioa eta laguntza eskola eraginkorretan faktore garrantzitsutzat azpimarratzen da (O.C.D.E., Nazioarteko Txostena, 1991). Era berean, ikasleen inplikazioa eskolen eraginkortasunarekin estuki lotura dagoen zazpi faktoreetariko bat da Rutther eta beste batzuek (1979) Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan egindako ikerketari jarraiki.

Ikastetxeek balioztapen handiagoa ematen diote eta, gainera, hobe dokumentatzen dute irakasleen inplikazioa eta partaidetza, ikasleen eta familien inplikazio eta partaidetzaren aldean (ikus 12. strategiaren fitxa, F ERANSKINA). Hori ez da harrigarria irakasleak eskola-erakundearen motorra direla kontuan hartuta eta, ondorioz, ezinbestekoa da inplikatzeko eta parte hartzea ikastetxeak eta bizikidetasun-proiektuak behar bezala funtzionatzeko. Dirudenez, eremu horretan ikastetxeak lehen mailako lana delakoan daude eta, gainera, beharrezkoa da estrategia-mota horiek familiekin eta ikasleekin garatu ahal izateko.



Halaber, uler daiteke irakasleen inplikazioak eta partaidetzak C2 (irakasleen barne-koordinazioa) estrategiarekin eta C3 strategiarekin (bizikidetasunean irakasleak gauzatzen duen lan-mota) zerikusia duela.

Irakasleekin, estrategiak horrek zati dinamikoa (irakasleen inplikazioa, partaidetza eta konpromisoa errazten da eta eragiten dizkieten erabakiak adostasunez hartu dira) eta egiturazko zatia (hezkuntza-komunitateko sektore desberdinen inplikazioa eta partaidetza errazteko ikastetxea antolaketa-egituraz hornitzen da) du.

Ikertutako ikastetxe batzuetako partaidetza- eta gobernu-organoak estamentu guztientzat diseinatuta daude; beste batzuk, berriz, bakarrik irakasleentzat dira. Lehenengoan artean daude OMR izenekoak edo Eskola Kontseilua eta horren batzordeak. Bigarreni erreparatuz, irakasleen koordinazio-organoak (klaustroa, batzordeak, sailak, ikasgelako irakaskuntzako taldeak, tutoreen eta orientatzaileen arteko koordinazioak, etab.) eta barne-prestakuntzakoak (astero arratsalde bat) ditugu. Modu osagarrian, prestakuntza-jarduera batzuk bereziki familientzat (kanpoko aholkularitzak, gurasoen eskolak) edo ikasleentzat (gizarte-gaitasunei, autoerregulazioari, adierazpenei eta abarrei buruzko ikastaroak) dira.

Partaidetza- eta gobernu-organoak edo antzekoak hezkuntza-ikastetxe guztietan izaten dira, beraz, ez da ikertutako hiru ikastetxeetan bizikidetasunaren gaia lantzeagatik sortutako ezaugarri berezirik. Baina aipatu organoak partaidetza, inplikazioa eta konpromisoa bultzatzeko erabiltzea ikertutako ikastetxeetan bizikidetasuna garatzeko pieza nagusia da, adostasunez erabakiak hartzeak duen garrantziaren batera.

Aztertutako ikastetxe bakoitzak kontsulta- eta erabaki-organoak modu desberdinean jarri ditu abian, baina pertzepzio komuna dago: zaila da ikasleen inplikazioa eta partaidetza lortzea. Berriz ere ikusten dugu ahaleginak egin eta imajinazioa erabili behar dela xede hori lortzeko.

C. Kontuan hartu eta errespetuzko harreman positiboak

Estrategiak handienetik txikienera antolatzen dira, ezarritako irizpideei jarraiki.

1. Pertsonen eta taldeen arteko harremanak positiboak dira eta, normalean, hobetzeko lanean jarduten da.
2. Proiektua garatzearekin eta harreman pertsonalak hobetzearekin zerikusia duten irakasleen artean barne-koordinazioa dago. Irakasleek antolaketaren egitura formala eta informala erabiltzen dituzte bizikidetasunaren eremuan ekintza koordinatzeko. Laburbildu, ekintza horrekin harremanen giroa hobetzen da.
3. Bizikidetasunerako garatzen den lan-mota irakasleek taldean egindako hausnarketen, ekarpenen eta ondorioen emaitza da. Horretarako, abiapuntua eta lorpenak ebaluatzen dira.
4. Ekintza errektiboan aldean prebentziozko jarreretan oinarritutako usadioak eta ohiturak dira nagusi.
5. Irakasleak arreta eskaintzen die ikasleekin bizikidetzaren ondorioz sortzen diren gaiak.

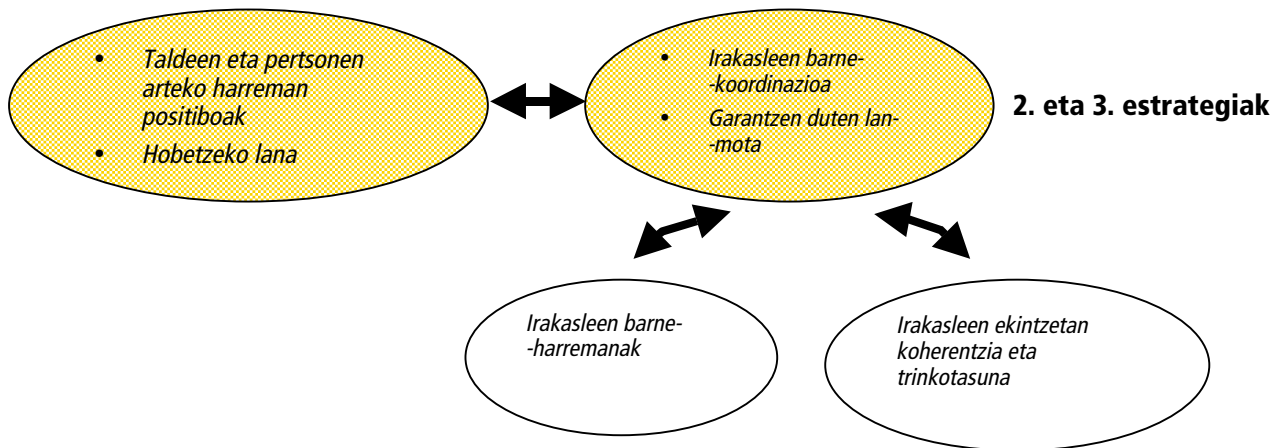
Estrategia hauek bizikidetzeko bi alderdiri garrantzia ematen diote: batetik, estamentu desberdinen artean ezartzen diren harremanei, eta bestetik, aipatu harremanak hobetzeko egindako lan sistematikoari. Hezkuntza-ikerketari eta bizikidetasun-proiektu askori erreparatuz, atal honetan aztertzen diren alderdiak oinarritzeko dira hezkuntza-ikastetxeen bizikidetasunerako. Fernández, I. (1998, 1998, 2001) eta Ortega, R. (1998, 2000) egileek, Eskola Indarkeriari buruzko Arartekoaren Txostenak (2000), Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saialak 2001. urtean antolatutako Bizikidetasun Kongresuko ponentziek aipatzen dutenez, gizarteak eta hezkuntza-sektoreek gai honi arreta handia eskaintzen diote eta, gainera, oso sentikor ageri dira.

Hiru ikastetxeetan irakasleen hartzeko harremanak oso garrantzitsuak direla azpimarratzen da. Hiru ikastetxeek harreman horiek positibotzat jo dituzte. Hala eta guztiz ere, ezin daitezke ikastetxeko gainerako harremanak ahaztu. Izan ere, hiru ikastetxeetan strategiari balioztatuena honako hau da: ikastetxeko harreman orokorrak positiboak dira eta hobetzeko lanean dihardugu.

Bigarren estrategian proiektuarekin zerikusia duten irakasleen barne-koordinazioa (zati dinamikoa) eta horretarako erabiltzen diren antolaketa-egiturak (egiturazko zatia) azpimarratzen da.

Hirugarrenak bakarrik irakasleen arteko koordinazioaren alderdi dinamikoetan du eragina. Halaber, bizikidetasunerako lana antolatzeko modua aipatzen du.

Agian, lehenengo hiru estrategiak batera ulertzeko, honakora jo beharko dugu: hiru ikastetxeetan harremanen eta horien garapenaren garrantziari buruz hezkuntza-komunitateak ados daude eta hori lortzeko irakasleen zeregina lehen mailako faktorea da.

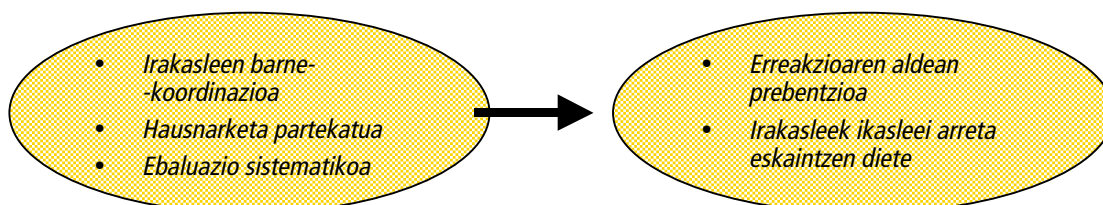


Bidezkoa da bigarren eta hirugarren estrategiek, batetik, irakasleen barne-harremanekin –hiru ikastetxeetan ikasleek osatu zuten galdeketan zegoen item-multzo honek puntuaziorik altuena lortu zuen–, eta bestetik, irakasleak ikasleen aurrean azaltzeko orduan adierazitako koherentziarekin eta trinkotasunarekin erlazio estua izatea. Izan ere, hirugarren estrategiak bizikidetasunerako lan-modua azpimarratzen du. Ildo horri jarraiki, irakasleek taldean garatutako hausnarketen, ekarpenen eta ondorioen emaitza izan behar du.

Gauzatze mankomunatu, bizikidetasuna taldean eraikitzea, ikertutako bi ikastetxetan proiektua garatzeko funtsezko alderdia da. Estrategiaren azkeneko zatiak eransten duen ñabardurak proiektua abiapuntuak eta lorpenak ebaluatzetik abiatuta garatzen dela azpimarratzen du, beraz, proiektua garatzeko orduan, irakasleek azterketa etengabea egiten dute.

Azkeneko bi estrategiek irakasleek ikasleekin bizikidetasunean egindako lan-motaren berri ematen dute. Lan hori jarrera errektiboen aldean, prebentziozko jarreretan oinarritzen da. Halaber, ikasleekin sortzen diren arazoei arreta eskaintzen zaie.

Estrategiak antolatuz gero, lehenengoak bigarrenak azaltzeko baldintzak dira.



D. Zuzendaritza inplikatur dago eta estimulatzen du.

1. Ikastetxeko zuzendaritza Bizikidetasun Proiektua bultzatzeko inplikatu da eta, gainera, garatzeko bideak ezartzen ditu.
2. Proiektuetako koordinatzaileek agintaritza, erantzukizuna eta baliabideak dituzte. Proiektuen garapena berraztertzen dute.

Hiru ikastetxeetan zuzendaritzaren zeregina Bizikidetasun Proiektuan oso garrantzitsutzat jotzen da. Hala eta guztiz ere, proiektuetako koordinatzaileen ardura da animatzea, aholkuak ematea eta trebatzea. Buruzagitza-mekanismo partekatuak erabiliz, proiektua garatu eta jarraitzearen ardura neurri handi batean bi horien artean banatzen da. Ikertzaile guztiak ados daude honakoa baieztatzeko orduan: hezkuntza-zentroetan berriztapen- eta aldaketa-prozesuak garatzeko oso garrantzitsua da zuzendaritza inplikatzeko eta estimulatzea. Eta hala idazten da A, B eta C ataletan aipatutako ikerketetan.

Batzuetan egoera horren ondorioz, lan eta zeregin gehiago egin behar dira eta, kasu horretan, hezkuntza-komunitateko beste kideekin banatu beharko litzateke, batetik, lanen banaketa orekatuagoa bermatzeko, eta bestetik, arduraduna joanez gero, proiektuak aurrera egitea bermatzeko.

E. Tutoretza-lana oinarritzakoa da ikasleen garapen pertsonala eta soziala garatzeko orduan.

Estrategiak handienetik txikienera ordenatzen dira, ezarritako irizpideei jarraiki:

1. Ikastetxeak ikasleekin egindako tutoretza-lanaren garrantzia balioztatzen du.
2. Tutoretzetan bereziki bizikidetasunarekin zerikusia duten gaiak lantzen dira.
3. Proiektuaren berriazko helburua da tutoreak tutoretza-lanean laguntza izatea.

Ikastetxean erabilitako estrategiak bizikidetasun-proiektuaren oinarria dira, kolektiboak baitira. Dena delakoa, ez da ahaztu behar oso zaila dela proiektua ulertzea ikasgeletan garatzen den lanik gabe, maila horretan finkatzen baitira irakasleen nahiz ikasleen jarrera, portaera eta jarduteko modu gehienak. Laburbilduz, egunez egun bizikidetasun-proiektua probatzen den tokia da.

Deskribatutako zenbait jardura ikastetxean garatzen dira; beste batzuk, berriz, ikasgelan. Azkenekoen barruan, tutoretzen lana ezinbestekoa da. Ikastetxe guztiek balioztatzen dute ikasleekin egindako tutoretza-lana modu diferentean eta intentsitate-maila desberdinekin. Gainera, eremu horretan bizikidetasunari buruzko jardura bereziak gauzatzen dituzte. Beraz, hemen ere osagai dinamikoak eta antolaketakoak edo egiturazkoak bateratzen dira.

Tutoretzatan lantzen den zenbait gai ikastetxeko antolaketa orokorrak planifikatu du eta planifikazio horri jarraiki gauzatzen dira. Tutoreek ikasgelan gai horiek lantzen dituzte erabakitako orientabideen arabera eta ikaste-multzo bakoitzaren dinamiken eta tutorearen ezaugarri pertsonalen arabera. Taldean integratzearekin zerikusia duten gaiak lantzen dira, besteak beste, talde-gelan elkar ezagutzea, gelako ordezkaria hautatzea, eta ezagutzak nahiz trebeziak (adierazpenak eta gizarte-abileziak, gatazken aurrean artekaritza, balore pertsonalak argitzea...) garatzen dituzten prestakuntza-gaiak.

Hirugarren estrategia ikertutako ikastetxeetatik bakarrik bitan dokumentatzen da. Hala eta guztiz ere, bi horietan garapen-maila handia du. Arestian aipatu diren beste estrategia batzuetan oso garrantzitsua da bizikidetasunaren eremuan tutoreak egindako lanean babestua sentitzea, hain zuzen ere, bakardadean ez aritzea.

Estrategia hau mantentzen duten zenbait ekintza-modu eta egitura ikastetxe guztietan komunak izan arren (tutoreen eta ikastetxeko koordinatzaileen arteko koordinazioak), ikastetxe bakoitzak bere moduak ditu garatzeko, bereziki, ikasgelako irakaskuntzako taldeen bilerak.

C ikastetxearen kasuan estrategia honekin zerikusia duten zenbait osagai biltzen dira, beste batzuk, berriz, ez. Ildo horri jarraiki, tutoreen eta orientatzaileen arteko koordinazioak gauzatzen diren bitartean eta irakasleen ekintzetan adostasunaren beharra (koherentzia eta trinkotasuna) aipatzen den bitartean, ez da berariaz aipatzen tutoretza-lanetan tutoreari laguntzearen beharra.

Arrazoizko ikerketaren ikuspuntutik, ikastetxeko eta ikasgelako estrategien artean ezinezkoa da kausa-efektu erlazioa zehaztea, nahiz eta, dirudenez, elkarrekiko erlazioa eta inplikazioa nabarmena izan; beraz, ikasgelako estrategiak ikastetxeko estrategien babesean garatzen direla aipatu beharko litzateke.



Hezkuntza-ikerketetan erabat alderatuta dago ikastetxeen estrategien arteko bereizketa (ikus 28. or.). Eremu horietako bakoitzak zer alderdi jasotzen duen ikusteko, ikusi A ERANSKINAK.

➤ Erabilitako beste estrategia batzuk

Atal honetan ikertutako hiru ikastetxeetatik bakarrik azpimarratutako zenbait estrategia deskribatzen dira. Bigarrenaz, estrategia finkatu bezala onartzeko nahikoa dokumentatuak ez dauden beste estrategia-multzoa azaltzen da; eta, hirugarrenez, aztertutako ikastetxeek estrategien azkeneko multzoa ez dute garatu, baina ikerketaren diseinuko harreman- eta bizikidetasun-girorako faktoreen zerrendan daude (ikus A ERANSKINA).

Gertakari horien existentzia justifikatzeko bi arrazoi daude. Batetik, argi eta garbi ikus daiteke ikastetxeek jarraitutako strategiak erabat ez datozela bat, bakoitzak ibilbide bereiztua egin baitu eta alderdi batzuk besteak baino gehiago garatu baititu. Gainera, azaldu behar den beste arrazoi bat badago: ikerketa-tresna osotasunean aplikatzeko zabalegia zen, beraz, parrilletan jasotako informazio guztia biltzea saihestu zuen desdoitzea izan zen. Bigarren zatia atal berezian lantzen da ondorioen amaieran.

▪ Ikastetxe bakarrean agertzen diren strategiak:

Zenbait strategiak garapen-maila lortu du aztertutako ikastetxeren batean. Besteetan, berriz, ez dira agertzen edo marjinalak dira:

Bizikidetasunaren tratamendu orokorra zeharkako lerroetan eta tutoretzan.

B ikastetxeak Bizikidetasun Proiektuaren bidez garatzen duen jardueren zati garrantzitsua zeharkako jarduerak dira, bai curriculumaren alor desberdinetan garatzeko planifikatu direlako, bai ikastetxe guztia edo horren zati garrantzitsua inplikatzeko jardueren bidez gauzatzen direlako. Jarduera horiek kasuak aztertu direnean edo ikastetxearen Erregistro Orrietan deskribatu dira.

Gatazkak ebazteko teknikak sistematikoki tratatzea

Estrategia honek garapen-maila izan du hiru ikastetxeetan, nahiz eta zenbait berezitasun bakarrik A ikastetxean deskribatu. Aurreko estrategian bezala, A ikastetxeak estrategia hau landu eta inplementatu du, beste bi ikastetxeekin erkatuz gero. Ikusi "Ikasle eta irakasleen Konfliktu-orriak" izeneko deskribapena dagozkion dokumentuetan.

Bizikidetasuna hobetzeko bitarteko bezala ikasleen aniztasuna tratatzearen garrantzia.

C ikastetxeak bizikidetasunerako aniztasuna lantzeak duen garrantzia azpimarratzen du. Ikastetxearen iritziz, bizikidetasun-proiektuan kontuan hartu behar dira curriculum antolatze modua, ikasteko zailtasun bereziak dituzten taldeentzako didaktika eta horien konposizioa. Geroago zehaztuko den bezala, irakaste- eta ikaste-prozesuetan giroa eraginkortasunerantz bideratzen duen strategiaren barruan kokatzen den alderdi bat da. Aurreko kasuan bezala, kasuak aztertu direnean eta dagokion Erregistro Orrietan deskribatu da (ikusi ikastetxeen eranskinak).

- **Nahikoa dokumentatu ez diren estrategiak:**

Ikasle eta irakasle berriak hartzeko programa eta horren garapena

Ikastetxeko araudiari buruzko atalean sartuta dagoen estrategia da, zehatz-mehatz esanda, bizikidetasun-ingurunean sortzen duen segurtasun- eta lasaitasun-mailari dagokion atalean. Hiru ikastetxeen kasuan deskribapenak egin arren eta batzuetan besteetan baino zehaztapen gehiago gauzatu arren, zuhurtziagatik ez da estrategia komunen multzoan sartu.

Irakasleen edo beste estamentu-motaren funtzionamendurako araudia

Kasu honetan ere baieztapen zehatzak egiteko ez dira nahikoa ikerketa-nabaritasun metatu. Egia da aztertutako hiru ikastetxeetan irakasleen araudiari buruzko zenbait informazio ematen dela eta horri buruz elkarrizketaren zenbait galderatan zuzenean galdetzen zen. Dena delakoa, erantzunak ez ziren zehatzak eta, beraz, ez zen estrategia komunen multzoan sartu. Nolanahi ere, irakasleen artean ondo funtzionatzeko eta giro ordenatua lortzeko araudi-mota hau ezinbestekoa dela aipatu behar da.

Ingurune fisikoa eroso eta segurua da. Ikastetxearen diseinu arkitektonikoak harreman positiboak errazten ditu.

Bi estrategia hauek multzo berdinean sar daitezke. Bietan bizikidetasunerako ingurune fisikoaren diseinuarekin zerikusia duten gaien garrantzia zehaztu nahi da. Lehenengoan, inguruneak eskaintzen duen segurtasun-maila eta, bigarrean, ikastetxearen bizikidetasunetik garatzen diren baloreek horretarako eskaintzen dituzten erraztasunak. Ikertzaileen taldeak egindako behaketetatik hiru ikastetxeak ingurune fisiko atsegina eta zaindua mantentzeaz arduratzen direla baieztatu daiteke. Ikerketan egindako bisitetan egiaztatu ahal izan da.

Ikastetxeak kanpokoekin harreman-esparru positiboa du.

Ikastetxeak kanpokoekin zituen harremani buruz informazio gutxi bildu zen. Informazio hori zabalagoa da Berritzeguneei ikastetxeekin bizikidetasun-proiektuaren hasieran izan zuten harremana deskribatzeko orduan.

- **Aztertutako ikastetxeetan aurkitu ez diren estrategiak**

Ikaste-prozesuekiko itxaropen positiboak ikasle guztiekin sistematikoki lantzen dira. Irakaste/ikaste jarduerak motibatzen dute.

Ikasleen ikaste-prozesuak errazteko diseinatu eta antolatzen dira espazioak, denborak eta baliabideak

I. kapituluan, Esparru Teoriakoa izenekoan (13. orr.), ikastetxeko eraginkortasunari eta hobekuntzari buruzko ikerketaren zenbait ondorio (eskola-giroari dagozkionak) jada aipatu da. Eskola-giroko elementuen eta osagaien artean ikaste- eta irakaste-prozesuekin zerikusia dutenak kontuan hartzen dira. Ikerketaren hasieran aztertutako zenbait bizikidetasun-proiektuk ere ikaste- eta irakaste-prozesuak aipatzen dituzte. Ondorioz, harreman- eta bizikidetasun-giroei buruzko faktoreen zerrendan sartzeko nahikoa arrazoi zegoen.

Horregatik, ikerketaren hasierako diseinuak kontuan hartzen zuen bizikidetasunerako irakaskuntza-prozesuetan irakasleen eskumenak, prestakuntzak eta koordinazioak duen garrantzia, baita ikasleen ikaste-prozesuekiko irakasleen itxaropenak ere. Era berean, irakasleek ikasketetan ikasleak motibatzeari, interesa izateari eta ilusioa sartzeari buruzko alderdiak kontuan hartzen ziren. Halaber, ikasleek hobe ikasteko irakasleek erabiltzen dituzten baliabide didaktiko eta metodologiko anitzak ere adierazgarriak dira. Kontuan hartzekoa da ere zer mailatan dagoen curriculum sistematikoki planifikatua, gauzatua eta ebaluatua. Faktore horiek guztiek eskola-giro ona lortzeko orduan, garrantzi handia zutelakoan geunden.

Ikasleei dagokienez, garrantzitsutzat ondorengoak jo ziren: emaitzekiko itxaropen positiboak errazten eta estimulatzeko dituzten estrategiak, baita lana antolatu eta lanean jarraitzeko eta ikaste eraginkorrerako gaitasuna erraztu eta estimulatzeko estrategiak ere.

Ikerketan elkarrizketak gauzatu eta dokumentazioa (proiektuak, txostenak, ikastetxeko barne-dokumentuak...) aztertu ostean, aipatutako alderdiei buruz informaziorik ez dagoela ondoriozta daiteke, gaiari egindako aipamen batzuk izan ezik. Nabaritasunen gabezia bi arrazoiengatik izan daiteke: bizikidetasun-proiektuetan ikastetxeek estrategia horiek ez dituzte elementu garrantzitsutzat jotzen edo ikerketa-taldeak ez ditu hauteman. Dena delakoa, C ikastetxeak gai horiei erreparatzen die; beste bi ikastetxeetako koordinatzaileek eta zuzendaritza-taldeek, berriz, hasierako elkarrizketan ez dute aipamenik egiten.

Ikasleei egindako galdeketak gai horiei buruz zenbait arrasto eskaintzen ditu. Ildo horri jarraiki, proiektuak garatzeko orduan ikaste-prozesuekiko motibazioa urria da (ikus dagokion kapituluan galdeketaren emaitzak, (68. eta 69. orr.)). Ikaste-prozesuen estimazioarekin zerikusia duten itemek (besteak beste, hurrengoak: irakasleek klaseak erakargarriak egiten al dituzte? Ikasleek ikastea gustuko al dute?) konparazioz puntuazio baxuak lortu dituzte eta hori azpimarragarria da.

Laburbilduz, ikerketaren ondorioz aztertutako hiru ikastetxeen bizikidetasunean irakaste- eta ikaste-prozesuekin zerikusia duten estrategiak ez direla faktore modura kontuan hartu ondoriozta daiteke.

- **Finkatu behar diren estrategiak:**

Ikasleen eta familien partaidetza eta inplikazioa

Aztertutako dokumentuetan lortu behar den helburu bat honakoa da: bizikidetasun-proiektuetan familien inplikazioa handiagoa izatea. Era berean, bizikidetasun-proiektuak definitzen dituen jarraibideak eta baloreak zehazten gurasoek parte hartzearen, laguntzearen eta, ahal den neurrian, etxebizitzetan hedatzearen garrantzia onartzen da.

Antzeko egoera gertatzen da ikasleak parte hartu eta inplikatze orduan. Beren inplikazioa eta partaidetza proiektuak garatzean baino gehiago eskola-bizitzan parte hartzean oinarrituko da. Hain zuzen ere, galdeketak aztertu ondoren, hurrengo gaia argi eta garbi ikus daiteke: ikasleen ustez, gelako lanei buruzko alderdiak erabakitze orduan, beren iritziak ez dira gehiegi kontuan hartzen. Neurri batean gauza bera gertatzen da ikastetxearen funtzionamendu orokorrari dagozkion erabakiak hartu behar direnean. Alderdi hori galdeketetan egiaztatzeaz gainera, bizikidetasun-proiektuen planteamendu orokorretan ere ikus daiteke. Batzuetan aktore nagusiak irakasleak direla hauteman daiteke. Bigarren mailako paperak izan ohi dituzte familiek eta, agian, ikasleak figuranteak dira. Hau da, nahiz eta ikasleekin bizikidetasuna nola hobetzeari buruz eztabaidatu eta hausnartu, beren iritzia ez da kontuan hartzen.

Proiektuek nahikoa masa kritikoa dute, bai koordinatzeko, bai gauzatzeko

Gorago aipatu den bezala, ikerketa honetako hiru proiektuek, agian, koordinatzailearekiko mendekotasun handiegia dute. Kontuzko gaia da hori, kasu gehienetan pertsona bakarrak erantzukizun gehiago hartu eta lan gehiago egin behar baitu eta zenbait egoeratan gaindi dakioke. Gainera, koordinatzeaz arduratzen direnak lana utziz gero, proiektuaren bideragarritasuna kolokan gelditu daiteke.

➤ **Bi nabaritasun esperimental**

Ikasleen galdeketak aztertzerako bideratutako kapituluan (70. eta 71. orr.) datuetatik ondorioztatzen diren bi gai aipatzen dira: 3. mailako ikasleekin alderatuz, 2. mailako ikasleen emaitzetan lortutako diferentzia sistematikoa eta galdeketak sexuaren arabera aztertuz gero, diferentzia esangarririk eza.

Atal horretan bertan adierazten dira 2. eta 3. mailako ikasleen arteko diferentziaren arrazoiak; hala eta guztiz ere ezin daitezke ondorio erabakigarriak atera. Nesken eta mutilen arteko berdintasun estatistikoa eskola-jarduerak praktikan jarri eta, oro har, eskola-bizitzan jarduteko orduan, diskriminaziorik eza abiapuntutzat hartuta azal daiteke.

Bi gai horiek esku hartzeko estrategiatzat ez jo arren, ikerketaren ondorioak dira.

5.- IKERKETA GARATZEAN SORTUTAKO ZENBAIT GOGOETA

Ikerketa guztietan bezala, hasierako diseinua eta errealitatea ez datoz guztiz bat. Lanaren emaitza orokorrean ondorioz handiena izan duten zailtasunak laburbiltzen ditugu.

Arestian aipatu dugun bezala, harreman- eta bizikidetasun-giroko zenbait faktore lanaren azterketatik kanpo gelditu dira eta, ondorioz, alde zuzenetik planifikatuta zeuden zenbait alderdi garrantzitsu ez dira sakonki aztertu. Beraz, lortutako informazioa urria edo nulua da.

Egoera hori, batez ere, informazioa biltzeko diseinatutako tresna zabalegia zelako gertatu da. Ildo horri jarraiki, ezin izan da bere osotasunean erabili eta zati bukatugabeak daude. II. kapituluan, Ikerketaren diseinua izenekoan (33. orr.), jada azaldu da bizikidetasun-proiektuaren koordinatzailearekin eta zuzendaritza-taldearekin gauzatutako elkarrizketetan horiek bizikidetasunerako ikastetxean oinarritzat jotzen dituzten gaiak adierazi dizkietela ikertzaileen taldeari, beraz, horiek izan dira elkarrizketak gidatu dituzten bideak. Elkarrizketak egin baino lehen gaiak eta pertsona galdetuak zehaztu arren, oro har, diseinatutako tresnak zabalegiak izan ziren.

Informaziorik eza arintzeko xedez, ikastetxeek eskuratutako dokumentazioa zehatz-mehatz aztertu zen; hala eta guztiz ere, elkarrizketetan informaziorik lortu ez zen estrategiei buruz baieztapenak egitea ahalbidetzen zuten datuak oso gutxitan aurkitu dira.

- Positiboan bizikidetzea sustatzeko erabilitako estrategien laburpen-koadroa
Kasuen ikerketan ikastetxeetan dokumentatuta zeuden estrategiak:

IKASTETXEA A. Ordenako, segurtasuneko eta lan eraginkorreko giroa ezartzea		Araudi argia gauzatzen da, mugak ezartzen dituena, eta aditzera ematen da.	<i>Jokabidea erregulatzea</i>
		Araudia sistematiko berraztertzen da.	<i>Araudiaren funtzionaltasuna</i>
		Araudiak egoera arruntak, ohikoak, erregulatzen ditu.	<i>Prozedurak finkatzea</i>
		Araudiaren asmoa ezustekoei, gatazkei, aurreratzea da.	<i>Aurreratzeko ahalmena</i>
		Eskola-jarduera giro lasaian antolatzen da.	<i>Eskola-giro positiboa</i>
		Arduradunek gatazketan esku hartzen dute, ez dira inhibitzen.	<i>Gatazkei aurre egitea</i>
		Boterea eta agintaritzaren arazoak erabiltzen dira eta prebentziozko jarrerarekin.	<i>Agintaritzarik eza</i>
		Irakasleak ikasleekin oinarriko ekintza-adostasunetara iristen dira.	<i>Trinkotasuna</i>
B. Partaidetza eraginkorra eta pertsonen inplikazioa		Talde bereziak hezkuntza-erantzuna beharretara egokitzen saiatzen dira eta ez dute bereiztea helburu.	<i>Integrazioa</i>
		Irakasleek, ikasleek eta familiek parte hartzeko ikastetxea egiturez hornitzen da.	<i>Antolamendua</i>
		Partaidetza eta konpromisoa saritzen da.	<i>Partaidetza demokratikoa</i>
C. Kontuan hartu eta errespetuzko harreman positiboak		Irakasleek lan horren garrantzia onartzen dute eta bizikidetasuna eusten duten harremanei arreta eskaintzen diete.	<i>Lana onartzea</i>
		Irakasleek harremanen egoerari buruz hausnartu eta ebaluatu egiten dute.	<i>Diagnostikoa</i>
		Irakasleek harremanetan hobekuntza-planak ezartzen dituzte.	<i>Planifikazio sistematikoa</i>
		Irakasleak xede horrez koordinatzen dira.	<i>Koordinazioa</i>
		Betiere prebentziozko jarrera da nagusi.	<i>Prebentzioa</i>
D. Buruzagitza		Zuzendaritza inplikatu eta estimulatu egiten da.	<i>Zuzendaritzaren estimulua</i>
		Proiektuen koordinatzaileek agintaritzaren erantzukizuna eta baliabideak dituzte buruzagitza banatuan.	<i>Erantzukizuna eta baliabideak</i>
IKASGELA E. Tutoretzen denbora, ikasleen garapen pertsonal eta sozialean oinarritzea		Taldeak eta pertsonak jarraitzeko tutoretzaren balioa onartzen da. Elkarrizketarako gunea.	<i>Taldeko eta banan-banakako tutoretza</i>
		Lan sistematikoa baloreetan, gizarte-abilezietan, gatazkak ebazteko jarreraren eta tekniken erregulazioan.	<i>Ikasleen garapen pertsonala eta soziala</i>
		Tutoreei beren zereginetarako trebatzen zaie, materialak gauzatzen zaizkie eta laguntza eskaintzen zaie.	<i>Prestakuntza praktikoa</i>

Ikastetxeren batean agertzen diren estrategiak:

B ikastetxea: zeharkako lerroak eta tutoretza	1	Curriculumaren zeharkako lerroetan eta tutoretzan bizikidetasuna orokorrean tratatzea.	<i>Zeharkako lerroak</i>
A ikastetxea: gatazkak ebazteko teknikak	2	Gatazkak ebazteko teknikak sakonki garatzea.	<i>Gatazkak ebaztea</i>
C ikastetxea: aniztasunari erreparatzea	3	Bizikidetasuna hobetzeko bitarteko bezala ikasleen aniztasunari erreparatu eta hori egokitzea.	<i>Aniztasunari erreparatzea</i>

Nahikoa dokumentatu ez diren estrategiak:

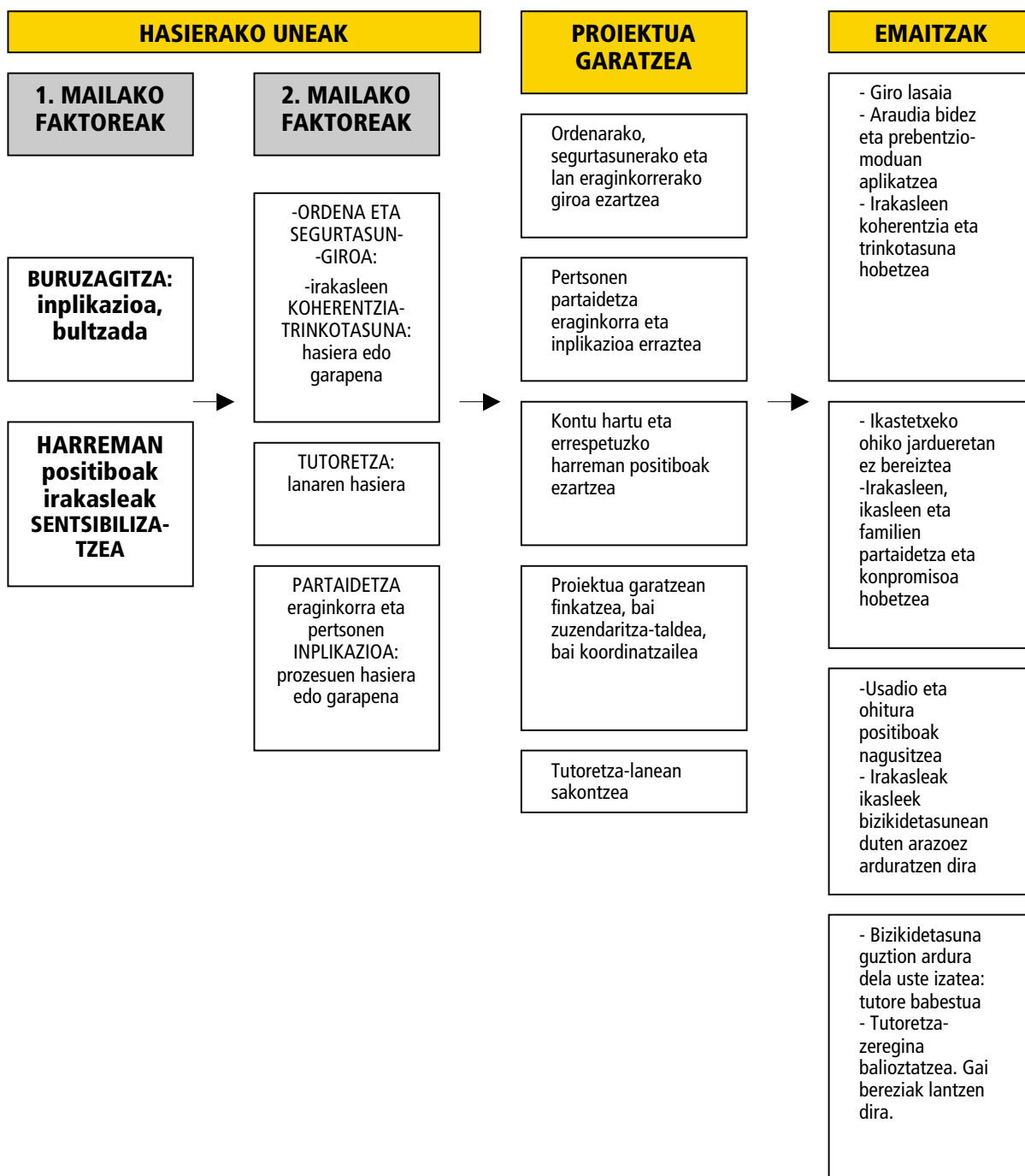
	1	Irakasleak eta ikasleak hartzeko programak daude.	<i>Harrera-programak</i>
	2	Irakasleek araudia dute eta ekintza-irizpideak biltzen ditu.	<i>Irakasleentzako araudia</i>
	3	Ingurune fisikoa eroso eta segurua da.	<i>Ingurune fisikoa</i>
	4	Ikastetxeko diseinu arkitektonikoak harreman positiboak errazten ditu.	<i>Diseinu arkitektonikoa</i>
	5	Kanpoaldearekin harremanen esparru positiboa eta elkartasunezko politika ezartzen da.	<i>Kanpo-harremanak</i>

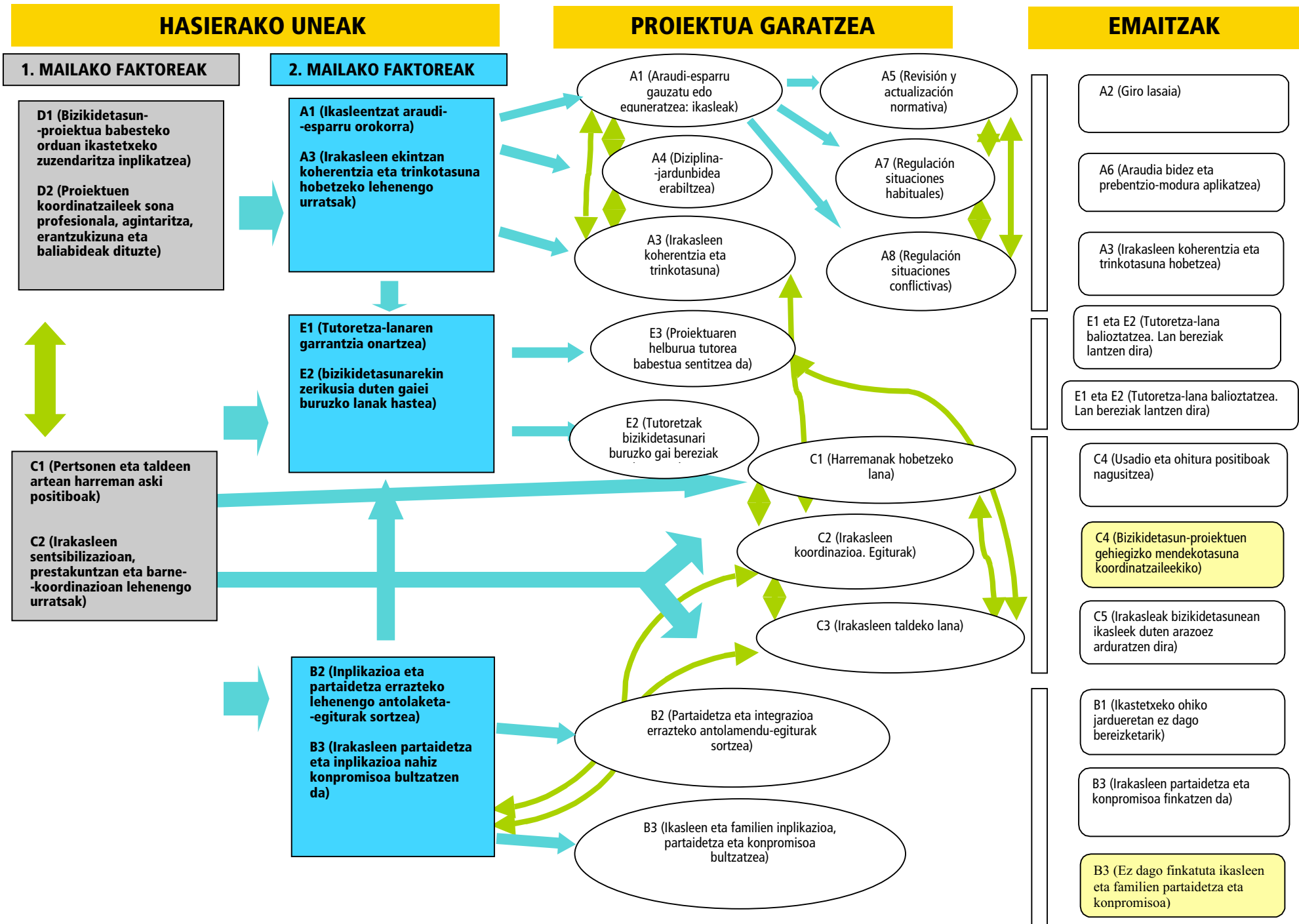
Agertzen ez diren estrategiak:

	1	Ikasketekiko itzaropen positiboak sistematikoki lantzen dira ikasle guztiekin.	<i>Itzaropen positiboak</i>
	2	Irakaste-ikaste jarduerak motibatu egiten dute.	<i>Estrategia didaktikoak</i>
	3	Espazioak, denborak eta baliabideak ikasleen ikaste-prozesuak errazteko diseinatu eta antolatzen dira.	<i>Ikasketak antolatzea</i>

Finkatzea eskatzen duten estrategiak:

	1	Familien eta ikasleen partaidetza eta inplikazioa.	<i>Partaidetza eraginkorra</i>
	2	Proiektuek nahikoa masa kritiko dute, bai koordinatzeko, bai gauzatzeko.	<i>Erantzukizun partekatua</i>





Lehenengo koadroari buruzko azalpena:

- Hiru bloketan antolatuta dago: *proiektuen hasieran erabilitako estrategiak, proiektuak garatzean erabilitako estrategiak eta emaitzak*. Bloke bakoitzeko estrategiak zehazteko, estrategien fitxa teknikoak erabili dira; halaber, beste bitarteko hauez baliatu gara: proiektuaren hasieran eta garapenean erabilitako estrategien zerrenda eta kasuen deskribapena (III. kapitulu).
- Proiektuen hasieran erabilitako estrategietan *lehenengo mailako eta bigarren mailako faktoreak* bereizten dira. Lehenengo mailako faktoreak bigarren mailako faktoreak agertzeko baldintzak dira. Batak eta besteak bereizteko orduan erabilitako irizpideei erreparatzearen, ikusi estrategien atala proiektuen hasieran (F ERANSKINA) eta estrategiak laburbiltzen dituen fitxa (F ERANSKINA)
- Hurrengo zutabean bizikidetasun-proiektua garatzean ikastetxeek erabilitako estrategiak agertzen dira. Kapitulu honetako 4. ataletik atera dira. Goitik behera elkarrizketatuei galdetu zitzaien ordena berean antolatu dira.
- Emaitzetan bizikidetasun-lanaren ondorioz lortutako estrategiak adierazten dira. Datuak berriz ere kapitulu honetako 4. ataletik atera dira. Halaber, III. kapituluari –kasuak deskribatzea– erreparatu zaio. Kasu honetan ere elkarrizketatuei Kasu honetan ere elkarrizketatuei galdetu zitzaien ordenan antolatu dira.
- *Estrategia batzuen eta besteen arteko harremanak ez dira kausaltzat jo behar. Ikuspuntuak honakoa izan behar du: ikerketak harremanetan edo batzuk besteen baldintzapean jartzen dituen gertakariak dira*. Geziak estrategia batzuetatik beste batzuk ondorioztatzen direla adierazteko erabiltzen dira.

Bigarren koadroari buruzko azalpena:

- Aurrekoa bezalako koadroa da, baina kasu honetan estrategia batzuen eta besteen arteko elkarrekintzak adierazteko geziak erabiltzen dira.
- Bloke bakoitza osatzen duten estrategiak lehenengo koadrokoak dira. Proiektuen garapenean eta emaitzetan adierazitako estrategiak jatorrizko estrategiaren arabera ordenatu dira.
- Kasu honetan, geziaren sinbologiak hurrengo adierazten du:
 - ✓ Gezi bikoitz berdeak: elkar eragin eta azaltzen diren estrategiak.
 - ✓ Noranzko bakarreko gezi urdinak: hasierako estrategiak azken estrategia nolabait baldintzatu edo azaltzen du.
- Estrategia-koadroetatik bik –B3 eta C4– hondo horia dute eta nahikoa finkatuta ez dagoen estrategia adierazteko erabiltzen da.

TAULA. ESTRATEGIEN FIDAGARRITASUNA ETA BALIOZTAPENA**Maila: ikastetxea****A. Ordenarako, segurtasunerako eta lan eraginkorrerako giroa ezartzea**

	A	B	C
1. Ikasleentzako araudi-esparru orokorra dago, argia, ezaguna eta baimendutakoaren mugak ezartzen dituena.	■	■	■
2. Gatazkak eta tentsioak ebazteko eraginkortasunez esku hartzen da, ikasleekin arazoak ohiko prozeduren bidez ezin direnean ebazti. Agintaritza aplikatzeko orduan, ez dago hutsik.	■	■	■
3. Boterea ez da bidegabe erabiltzen, arau batzuen arabera baizik. Aipatu arauak bidezkotzat eta beharrezkotzat jotzen dira eta zigortzeko baino gehiago prebenitzeko gauzatuta daude.	■	■	■
4. Bizikidetasunaren arauak bizikidetasunaren ohiko egoerak erregulatzen dituzte: ikasleen portaerak eta eskola-jardueraren uneak nahiz espazioak.	■	■	■
5. Bizikidetasun-arauak egoera gatazkatsuak erregulatzen dituzte.	■	■	■
6. Irakasleek aldizka ikastetxeko araudia berraztertu eta eguneratzen dute.	■	■	■
7. Jarduerak giro lasaian gertatzen dira eta, gainera, denborarekin hobetuz joan da.	■	■	■
8. Irakasleek euren artean ikasleekin jarduteko oinarritzko erabakiak hartzen dituzte: koherentzia eta trinkotasuna.	■	■	■

B. Pertsonen partaidetza eraginkorra eta inplikazioa

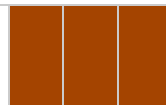
9. Irakasleen inplikazioa, partaidetza eta konpromisoa errazten da eta eragiten dieten erabakiak adostasunez hartzen dira.	■	■	■
10. Ikastetxea kudeatu eta bizikidetasun-proiektua garatzeko orduan ikasleen eta familien inplikazioa, partaidetza eta konpromisoa errazten da:	■	■	■
	Ikasleak	■	■
	Familiak	■	■
11. Hezkuntza-komunitateko sektoreak inplikatu eta parte hartzeko ikastetxea antolamendu-egiturez hornitu da:	■	■	■
	Irakasleak	■	■
	Ikasleak eta familiak	■	■
12. Ikastetxeak ohiko jarduerak, ikasle-multzoaren prestakuntza barne, edukien edo antzekoen arabera bereizi eta sailkatu gabe egiten ditu.	■	■	■

C. Kontu hartu eta errespetuzko harreman positiboak

13. Pertsonen eta taldeen arteko harremanak positiboak dira eta, normalean, hobetzeko lan egiten da.	■	■	■
14. Jarrera erreaktiboen aldean prebentziozko jarreretan oinarritutako usadioak eta ohiturak dira nagusi.	■	■	■
15. Irakasleek ikasleekin bizikidetasunean sortutako gaiei arreta jartzen diete.	■	■	■
16. Proiektua garatzearekin eta harreman pertsonalak hobetzearekin zerikusia duen irakasleen arteko barne-koordinazioa dago. Irakasleek antolaketaren egitura formalak eta informalak erabiltzen dituzte bizikidetasunaren eremuan ekintza koordinatzeko. Azken finean, horrek harreman-giroa hobea errazten du.	■	■	■
17. Bizikidetasunean garatzen den lan-mota irakasleek taldean egindako hausnarketen, ekarpenen eta ondorioen emaitza da. Horretarako abiapuntuari eta lorpenei erreparatzen diete.	■	■	■

D. Zuzendaritzaren estimulua eta inplikazioa dago

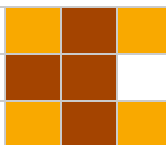
18. Ikastetxeko zuzendaritza BIZIKIDETASUN-PROIEKTUAN laguntzen inplikatzeko da. Halaber, garatzeko bideak eskuratzen ditu. Proiektuen koordinatzaileek agintaritza, erantzukizuna eta baliabideak dituzte. Proiektuen garapena ikuskatzen dute.

**Maila: ikasgela****E. Tutoretza-lana oinarrizkoa da ikasleen garapen pertsonal eta sozialerako**

19. Ikastetxeak ikasleekin egindako tutoretza-lanaren garrantzia balioztatzen du.

20. Proiektuaren berriazko helburua da tutoreak tutoretza-lanean laguntza izatea.

21. Tutoretzetan bizikidetasunarekin zerikusia duten gaiak lantzen dira.



OHARRA: erabilitako koloreen intentsitateak estrategien fidagarritasuna eta balioztapena adierazten du. Argibide gehiago F ERANSKINEAN.

BIBLIOGRAFIA:

- ADELMAN, C., y otros (1984), "Rethinking Case Study", en Bell, J. y otros (1984) *Conducting small-scale investigations in educational management*. London, PCP.
- ALZATE, R., (2001), "Resolución de conflictos, una enseñanza-aprendizaje sistemática (comunicación)", *Congreso de Convivencia*. Vitoria-Gasteiz.
- ARNAL, J., y otros (1994), *Investigación Educativa, Fundamentos y Metodología*. Barcelona, Labor.
- ARREGI, N., (2001), "Programa de Educación para la Convivencia del Dpto. de Educación del Gobierno Vasco (ponencia)", *Congreso de Convivencia*. Vitoria-Gasteiz.
- AYESTARÁN, S. (1994), *El proceso de socialización en los/as jóvenes de Euskadi*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- BALL, S. J. (1989), *La micropolítica de la escuela*. Paidós/MEC, Barcelona.
- BELTRÁN, F. y SAN MARTÍN, A. (2000), *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1990), *Poder, educación y conciencia*. El Roure Editorial, Barcelona.
- BEST, R (Ed) (2000), *Education for spiritual, moral, social and cultural development*. Continuum, London.
- BIZQUERRA, R., (1989), *Métodos de Investigación Educativa, Guía práctica*. Barcelona, CEAC.
- BLAYA, C., (2002), "Elementos de reflexión para un ambiente escolar positivo y más seguro", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2002.
- BOLÍVAR, A. (2000), *Los centros organizativos como organizaciones que aprenden*. La Muralla, Madrid.
- BOLIVAR, A., (2001), "¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?", *Organización y gestión educativa*, Julio-Agosto 2001.
- BOLMAN, L. y DEAL, T. (1991), *Reframing Organization*. Jossey-Bass, Oxford.
- BONTIS, N. y CHOO, CH. W. (2001), *Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge*. OUP, Oxford.
- BRUNET, L., (1987), *El clima de trabajo en las organizaciones. Definición, diagnóstico y consecuencias*. México, Trillas.
- CAMPO, A (2000), "De la convivencia escolar o de la reconstrucción de las expectativas" en *Organización y gestión educativa*, nº 4.
- CAMPO, A (2001), Dossier."Procesos básicos en la mejora continua de los centros. Algunas herramientas" *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
- CAMPO, A. (1997), "El cambio en los centros educativos", *Organización y Gestión Educativa*, nº 4.
- CAMPO, A. (2000), *La convivencia escolar. Valores que la sustentan*. Praxis, Barcelona.
- CAMPO, A., (2001), "Convivencia y organización escolar", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- CAMPO, A., (2002), "El clima y la organización escolar (ponencia)", en *Clima y convivencia escolar*, Curso UPV. Donostia.
- CAMPO, A., (2002), "Variables que conforman el clima escolar (ponencia)", en *Clima y convivencia escolar*, Curso UPV. Donostia.
- CAMPS, V. (1993), *Los valores en la educación*. Alauda/Anaya, Madrid.
- CCOO, (2001), *Convivencia escolar: un enfoque práctico*. Madrid, Federación de Enseñanza de CCOO.
- CEREZO, F. (1997), *Conductas agresivas en la edad escolar*. Ediciones Pirámide, Madrid
- CIDE (1995), *Calidad en la educación y eficacia de la escuela*. MEC, Madrid
- COHEN, L., MANION, L, (1990), *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla.
- COLÁS, Mª P., BUENDÍA, L., (1994), *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- COLLER, X., (2000), *Estudio de casos*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLLINS, U. y McNIFF, J. (Eds) (1999). *Rethinking Pastoral Care*. London, Routledge
- CONGRESO DE CONVIVENCIA: Experiencias de centros (2001), Congreso de Convivencia, Vitoria-Gasteiz.
- CONSEJOS ESCOLARES de las CCAA y del Estado, Jornadas, (2001), "La convivencia en los centros escolares como factor de calidad". Santiago de Compostela. Consejo Escolar de Galicia.

- CORTINA, A. (1990), *Ética sin moral*. Tecnos, Madrid.
- COTTON, K. (1995), *Effective schooling practices. A research synthesis. 1995 (updated)*. NREL, Portland.
- COWIE, H. y SHARP, S. (1998), *Understanding and Supporting Children in Distress*, London, Sage.
- CREEMERS, B. y REEZIGT, G. (1999), "The role of school and classroom climate in elementary school learning environments", en FREIBERG, J. *School Climate*. Falmer Press, London.
- CHIARI, G., (1997), *Climi di classe e apprendimento*. Franco Angeli, Milano.
- CHOO, CH. W. (1998). *The knowing organization*. OUP, New York.
- DEBARBIEUX, E. et al. (1996), *La violence en milieu scolaire - 1. État des lieux*. ESF, Paris.
- DEBARBIEUX, E. et al. (1999). *La violence en milieu scolaire - 2. Le désordre des choses*. ESF, Paris.
- DEBARBIEUX, E., BLAYA-DEBARBIEUX, C., (2002), "Políticas y modelos de intervención-prevención de la violencia escolar", VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Donostia.
- DEFENSOR DEL PUEBLO, (2000), *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madrid. www.defensordelpueblo.es.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, Gobierno Vasco, (2000), *Programas de Innovación Educativa*. Dirección de Innovación Educativa, Vitoria-Gasteiz.
- DIXON, N. (2002), *El ciclo del aprendizaje organizativo*, AENOR, Madrid.
- DUFORT, F. (2001). *Agir au coeur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*. Les Presses de l'Université Laval, Québec.
- DURLAK, J. A. (1995). *School-based prevention programs for children and adolescents*. Thousand Oaks, Sage
- ELTON REPORT (1989), *Discipline in Schools*. DES/Welsh Office, HMSO, London.
- ELZO, J. (1996), *Drogas y Escuela V*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- ELZO, J., (2001), "Para una sociología de la violencia en los jóvenes escolarizados en Educación Secundaria (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- ERRICKER C, y otros (1997), *The education of the whole child*. Casell, London.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2002), "Garantizar el derecho de todos a una buena educación. Políticas y prácticas para una diversidad equitativa", *Organización y Gestión Educativa*, nº 2 (marzo-abril).
- ESTEVE, J. M. (1998), "La aventura de ser maestro". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 226.
- ETXEBERRIA BALERDI, F. (2000), *Violencia Escolar*. Universidad del País Vasco. Donostia.
- FERIA, A., (2001), "El conflicto se resuelve con palabras", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- FERNÁNDEZ ENGITA, M., (2001), "El sistema educativo y la convivencia cívica", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (1998), *Un día más, Materiales didácticos para la educación en valores en ESO*. Madrid, Defensor de la Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (2000), "¿A quien le toca la convivencia?", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (2001), "La ayuda entre iguales", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I., (coord.), (2001), *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Cisspraxis.
- FERNÁNDEZ, GARCÍA, I., (2001), "La educación entre iguales: el modelo del alumno ayudante", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- FRASER, J. y WALBERG, J. (Eds) (1991), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences*. Pergamon, Oxford.
- FREIBERG, J., (1999), *School Climate*. Falmer, London.
- FULLAN, M. (1991), *The new meaning of educational change*. Casell, London.
- FULLAN, M. y Hargreaves, A. (1997), *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* M.C.E.P. Sevilla.
- FUNES, J (1995), "¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y mutuas incompatibilidades". *Aula* nº 40-41. Julio – Agosto.
- FUNES, J., (2001), "Conflictos sociales en la adolescencia (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.

- FUNES, J., (2001), "Convivir con adolescentes", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304
- GAIRÍN, J. (1997), "La dirección en los procesos de aprendizaje colectivo", *Alta Dirección* nº.191, Barcelona.
- GARMENDIA, J., (2001), "La participación como instrumento de convivencia (comunicación)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- GAZIEL, H., y otros (2000), *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI*. Madrid, La Muralla.
- GERWITZ, S. y otros (1995), *Markets, choice and equity in education*. OUP, London.
- GONZÁLEZ GALÁN, A. (2000), Calidad, eficacia y clima en centros educativos. Modelos de evaluación y relaciones causales, Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid.
- GOTTFREDSON, C. D. (2001), *Schools and delinquency*. CUP, London.
- GRISAY, A. (1993), "Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième", *Education et formations*, 32.
- GRUNDY, S. (1987), *Curriculum. Product or praxis*. Falmer, London.
- HABERMAS, J. (1972), *Knowledge and human interests*. Heinemann, London
- HANDY, CH. (1990), *Inside Organizations*. BBC Books, London.
- HMI (1988), *A survey of personal and social education courses in some secondary schools*. NFER, London.
- HOFSTEDE, G., (1991), *Cultures and organizations*. HarperCollins, London.
- HOPKINS, D. y otros (1994), *School improvement in an era of change*. Casell, London.
- HOY, W. K. et al, (1991), *Open schools/healthy schools. Measuring organizational climate*. Corwin Press, London.
- HOY, W. y FELDMAN, J., (1999), "Organizational Health Profiles for High Schools", en FREIBERG, J., *School Climate*, Falmer, London.
- ICE Deusto (2000) "Liderazgo y organizaciones que aprenden". *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*, Mensajero, Bilbao
- INMAN S, y otros (Eds) (1998), *Assessing personal and social development. Measuring the international findings and preliminary results for England*, NFER, Slough.
- KOHLBERG, L (1992), *Psicología del desarrollo moral*. Descée de Brouwer, Bilbao.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, J., (2000), "Convivencia y disciplina en los centros escolares", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- LOWESTEIN, L.F., (1972). *Violence in schools and its treatment*. Hemel Hempstead. NASM.
- MARCHESI, A., MARTÍN, E., *Calidad de la Enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza.
- MARINA, J. A., (2000), "La convivencia en los centros educativos (entrevista)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- MARINA, J. A., (2001), "Inteligencia, ética y valores para la convivencia (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- MARINA, J. A., (2001), "Profesores para un mundo ultramoderno", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- MARINA, J.A (1997), *En busca de la voluntad perdida*. Anagrama, Barcelona
- MARTÍ, L., (2001), "Cómplices para convivir", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- MARTÍN, M. y Velarde, O. (1996), *Informe Juventud en España*. Instituto de la Juventud, Madrid.
- MOGOLLÓN, M., (2001), "Una panorámica sobre la convivencia en los centros", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- MONAHAN, L (1996), *Making school a better place*. Marino Institute of Education, Dublin.
- MORGAN, G., (1997), *Images of organizations*. Sage, Thousand Oaks.
- MUIJS, D. Y REYNOLDS, D. (2001), *Effective Teaching. Evidence and Practice*. Paul Chapman Publishing, London.
- MUNN, P. y otros (1992), *Effective discipline in Secondary Schools and Classrooms*. Paul Chapman. London.
- MUNN, P., (1999), "The darker side of pupil culture, Discipline and bullying in schools", en PROSSER, J. (1999), *School Culture*, PCP, London.
- MUÑOZ REPISO, M., MURILLO, F. J., y otros, (2000), *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- MUÑOZ-REPISO, M., y otros (1995), *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*, Madrid, CIDE.
- MURILLO, F. J., (2002), "El clima como factor de eficacia escolar", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2002.
- MURILLO, F. J., (2002), "Relación del clima con la eficacia escolar (ponencia)" en *Clima y convivencia escolar*, Curso UPV. Donostia.
- NIAS, J. y otros (1989), *Staff relations in Primary Schools*. Casell, London.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995), *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. OUP, New York
- OCDE, (1991), *Escuelas y calidad de la enseñanza*, Barcelona, Paidós.
- OJEMBARRENA, R., (1997), "Cuestionario sobre clima escolar" en *Instrumentos de gestión*, Praxis. Barcelona.
- OLWEUS, D. (1993), *Bullying in Schools. What we know and what we can do*. London, Blackwell.
- ORTEGA, R. (1997), "El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313. 134-160
- ORTEGA, R. Y COL. (1998), *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.
- ORTEGA, R. Y MORA, M. (2000), *Violencia Escolar, Mito o Realidad*. Mergablum, Sevilla.
- ORTEGA, R., (2000), *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid, Antonio Machado Libros.
- ORTEGA, R., (2001), "Educar para la convivencia en el sistema educativo (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- PARSONS, C (1999), *Education, Exclusion and Citizenship*. London, Routledge.
- PIAGET, J. (1999), *De la pedagogía*. Paidós. Barcelona
- POWER, S (1996). *The pastoral and the academic. Conflict and contradiction in the Curriculum*, Casell, London.
- PROGRAMAS INSTITUCIONALES EN CONVIVENCIA (2001): Irlanda (Alan Smith), Sevilla (Rosario del Rey), Madrid (Juan Carlos Tórrego), *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- PROSSER, J., (1997), *Image based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Falmer, London.
- PROSSER, J., (1999), *School Culture*. PCP, London.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1996), *La construcción de la personalidad moral*. Paidós, Barcelona.
- REYNOLDS, D. (1989), *School effectiveness and improvement*. School of Education, Cardiff.
- RUL, J. (1997), "El reto de enseñar y aprender. Convivencia, disciplinas y violencia en el centro educativo". *Aula de Innovación Educativa*, nº 65.
- RUTTER, M. y otros, (1979), *Fifteen thousand hours. secondary schools and their effects on children*. Open Books, London.
- SAMMONS, P., HILLMAN, J. Y MORTIMORE, P. (1995), *Key characteristics of effective schools. A review of school effectiveness research*. OFSTED, London.
- SAN FABIÁN, J. L. (1997), *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*. CIDE, Madrid.
- SAN FABIÁN, J. L., (2001), "Entre la familia y la escuela o el aprendizaje de la ciudadanía mínima (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000), *La escuela que aprende*. Morata, Madrid.
- SAVATER, F. (1997), *El valor de educar*, Ariel, Barcelona.
- SCOTTISH EXECUTIVE, (2001) *Better behaviour, better learning*. Edinburgh. Scottish Executive.
- SCHEERENS, J. Y BOSKER, R.J. (1997), *The foundations of educational effectiveness*. Oxford. Pergamon.
- SCHEIN, E., (1997), *Organizational culture and leadership*. (2ª ed.), Jossey Bass, London.
- SCHÖN, D. A (1983), *The reflective practitioner.*, Temple Smith, London.
- SCHÖN, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.
- SENGE, P. (1996), *La quinta disciplina*. Granica, Barcelona.
- SENGE, P. et alt. (2001), *Schools that learn*. Nicholas Bradley Publishing. London.

- SEOANE PINILLA, J. (2002), "Educación y democracia" (59-64). Claves de razón práctica, nº 121.
- SKINNER, A (1994), *Bullying. An annotated bibliography of literature and resources*. Leicester. Youth Work.
- SMITH, P. et al., (1999), *The nature of school bullying, a cross-national perspective*. Routledge. London.
- SMITH, P. y SHARP, S. (1994), *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge, New York.
- STAKE, R.E., (1998), *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- STEVENS, C. y SANCHEZ, K., (1999), "Perceptions of parents and community members as a measure of school climate", en FREIBERG, J. *School Climate*, Falmer, London.
- STOLL, L., (1999), "School culture: Black hole or fertile garden for school improvement?", en PROSSER, J. (1999), *School Culture*. PCP, London.
- SWIERINGA, J. Y WIERDSMA, A. (1992). *Becoming a learning organization*. Addison-Wesley. Wokingham.
- TEDESCO, J. C., (2001), "La educación para el siglo XXI (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- TORREGO SEIJO, J.C., (2001), "Modelos de regulación de la convivencia", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- TORREGO, J.C., FUNES, S., (2000), "El proceso de mediación en los IES de la Comunidad de Madrid (experiencia)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- TRIGUEROS, D., (2001), "A la búsqueda de salidas", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.
- URANGA, M., (2000), "Al andar se hace camino (experiencia)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- WALBERG, J. y HAERTEL, J. (1997), *Psychology and educational practice*. McCuthan, Berkeley.
- WATKINS, C y WAGNER, P (2000), *Improving School Behaviour*. Paul Chapman, London.
- XARES, X., (2001), "Educación y conflicto, Retos y necesidades para construir centros educativos vivenciales (ponencia)", *Congreso de Convivencia*, Vitoria-Gasteiz.
- ZABALZA, M. A., (2002), "Las relaciones interpersonales en las organizaciones", *VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. San Sebastián
- ZAITEGI, N., (2000), "Herramientas para la gestión de la convivencia en el centro (dossier)", *Organización y Gestión educativa*, Julio-agosto 2000.
- ZAITEGI, N., (2001), "Una propuesta de intervención en Primaria", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 304.