

Irakasle hasi berria: eskolarako sarbidea errazteko zaintzan oinarritutako etika baterantz

Novice teacher: ethic of care to facilitate access to school

Esti Amenabarro Iraola*

Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU)

LABURPENA: Irakasleek haien garapen profesionalean zehar aldi edo etapa desberdinak bizi dituzte. Hasiberria da formazio aldia amaitu eta lan munduan, eskola zehatz bateko errealitatean barneratzen den irakaslea. Hori maila profesionalean jauzi bat da, ikasle izateari utzi eta irakasle izatea dakar eta. Lan honetan, irakasle berriak esperientzia duten beste irakasleekin elkartzean, haien artean sortzen diren harremanak aztertzen dira. Donostiako (Gipuzkoa) Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publiko batean burutu da kasu analisia. Oinarri kualitatiboa du, etnografiak baliatu gara, eta arakatzeko narrazio bisuala burutu, datuak eskuratzeko sakonko elkarrizketa eta foto-elizazioa bezalako teknikak hobetsiz. Lau irakasleren parte-hartzearekin osatu da, bi hasiberriak eta beste bi esperientziadunak. Emaitzei dagokienez, eskola bateko errealitate sartzeko prozesu konplexua da, ideia, balio, jarrera eta igurikapen desberdinak dituzten pertsonen lan lekua delako; sartzeko horrek pertsonarteko harreman zein komunikazio prozesu esanguratsuak sortzen ditu, eta, eskola antolakuntza zein garapenari dagokienez eragin zuzena dute. Horrela, irakasle hasiberriak ispi luaren aurrean jartzen dira, aurrez eskola kulturaren finkatuta dauden errutina eta egiteko modu zein prozeduren aurrean kokatu eta sarri haietara egokituz eta bestetan konfrontazioa eraginez. Irakasleak jaso eta haiek eskolara sartzeko unea, ikuspegi etikotik, bestea hartzea den neurrian, zaindu beharreko unea da.

GAKO-HITZAK: irakaslea(k), hasi berria(k), Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza, harremanak, zaintza.

ABSTRACT: *Teachers go throughout different stages during their professional development. a novice teacher is a teacher who has just begun, after ending his training period and joining the world of work, the reality of a particular school. this is a professional leap where the student becomes a teacher. This paper analyzes fresh relationships that are established between new professors and other experienced professors. The case analysis was carried out in a public center of Compulsory Secondary Education of Donostia-San Sebastián (Gipuzkoa). It has a qualitative basis, ethnography has been used and a visual narrative exploration has been carried out, in which techniques such as in-depth dialogue for data collection and photovoice have been prioritized. It has been completed with the participation of four teachers, two new recruits and two experienced teachers. As for the results, we can conclude that access to the reality of a school is a complex process, since it is a place of work for people with different ideas, values, attitudes and expectations, which generate significant interpersonal communication and relationship processes that directly affect school organization and development. Thus, re-entry teachers are placed in front of a mirror, facing school routines and the ways and procedures of accomplishments that are previously fixed in the culture, and frequently adapting to them provoking confrontation. The time to welcome teachers and professors and to incorporate them into school, from an ethical point of view, is the time to take of the other.*

KEYWORDS: *Teacher(s), novice teacher, Compulsory Secondary Education, relationships, surveillance.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Esti Amenabarro Iraola. Hezkuntza Zientziak Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea (UPV/EHU). Tolosa Etorbidea, 70 (20018, Donostia). – estibaliz.amenabarro@ehu.eus

Nola aipatu / How to cite: Amenabarro Iraola, Esti (2023). «Irakasle hasi berria: eskolarako sarbidea errazteko zaintzan oinarritutako etika baterantz». *Tantak*, 35(1), 43-64. (https://doi.org/10.1387/tantak.25127).

Jasotze-data: 2023/09/20; Onartze-data: 2023/11/05.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2023 UPV/EHU



Lan hau Creative Commons Aitortu-EzKomertziala-LanEratorririkGabe 4.0 Nazioartekoa lizentzia baten mende dago

1. SARRERA

Irakaslea, ikaslearen ikaskuntza prozesuan, funtsezko eragilea da (Murrillo eta Krichesky, 2015; Rivas Flores, 2020a). Irakasletza ofizio gisa, berriz, giza eremuko beste lanbide askoren antzera oso lanbide idiosinkratikoa da, ezaugarri pertsonalen eraginpekoa; irakaslegai bakoitzaren esperientzia, subjektibitate eta bizipenek oso baldintzatua, gainera (Goodson *et al.*, 2002).

Irakasle izan nahi duen edonorentzat, unibertsitate mailako ikasketa aldia amaitu eta eskolara sartzeko unea oso momentu berezia, konplexua eta kontraesankorra da (Cornejo, 1999; Imbernón, 2017). Batetik, ikasle izateari utzi eta eremu profesionalera jauzi egiten duen unea da. Bestetik, eza gutza eta konpetentzia zehatz batzuk jada jardunean ari diren beste profesional batzuekin partekatzea eta konfrontatzea eskatzen du. Gutxi balitz, jada ezarria, egituratua eta eraikia dagoen eskola komunitate, kultura zein giro batera sartu eta egokitzea dagokie. Une hau aldebikotasunez bizi dute irakasleek: ikasleen ikaskuntzaz arduratu behar duten aldi berean irakaskuntzaren inguruko prozedura alderdiak ere haien kezka dira (Solís *et al.*, 2016).

Irakasle orok bere lanbide garapen zein sozializazio hastapena nahiko modu antzekoan burutzen badu ere, unibertsitate mailako ikaskuntza aldia amaitu eta hori horrela dela ziurtatzen duen akreditazioa lortu ondotik, irakasle jarduna bestelako aldagai batzuen mende ere badago; ez da, beraz, hutsetik abiatzen den prozesu lineal bat. Horrela, irakaslearen aurreko esperientzia(k) eta identitate metatua aintzat hartu beharreko aldagaiak dira, besteak beste (Clandinin eta Conelly, 1992).

Irakaslea, ikuspegi tradizional batetik, unean uneko curriculum aginpi-deei jarraituz irakatsi-ikaskuntza prozesuak didaktikoki diseinatu eta egikaritzen dituen profesionala izanik ere, irakasle lana ez da soilik curriculumaren betekizun formaletara mugatzen (Martín-Alonso *et al.*, 2021). Alta, irakatsi-ikasteaz haratago, askotarikoak eta konplexuak diren bestelako prozesuak gertatzen dira, ia gehienak *besteekin* harremanetan sartzea eskatzen dutenak (Garcés, 2021; Levinas, 2004; Noodings, 2005).

Irakaslegai oro bere bizitzako etapa zehatz batean hasi berria izango da; elementu horrek esangura berezia du, gure hurbileko hezkuntza sistema publikoan irakasleen joan-etorria handia baita. Ez soilik irakasleen hautapen, selekzio eta mugikortasun ereduagatik bakarrik, irakasleen ordezkatzeko zein errotazio zabalak errealitate direlako baizik; kezka hori nazioartean ere ez da berria, halaxe jaso zuen OCDEk (2009): *hemendik bost edo hamar urtera, 20 urte egin berritan baino askoz ere irakasle gehiago sartuko dira lanbidean. Gaitasun eguneratuak eta ideia berriak dituzten hainbeste irakasle berrik eskola nabarmen aldatuko dute* (OCDE, 2009, 12. or.). Beraz, errealitate hau ate joka daukagu, eta gogoeta eskatzen duen eremua da.

Irakasle berri batentzat lehen aldiz eskolara sartzeko unea, ezohiko gertakizuna den neurrian, urduritasun eta tentsio unea da. Esperientzia zeharo berria eta ezezaguna den heinean, askotarikoak diren zirrarak, sentimenduak, kezka eta dilemak bizi ditu; batzuk, oso kontraesankorrak gainera (Marcelo, 2008). Horrela, hasiberriek babesa eta indukzioa behar dute, eta eskolako gainerako profesionalak zein kudeaketa arduradunek prozesu horretan duten egitekoa garrantzitsua da (Ewing, 2021; Jin *et al.*, 2021; Mikser *et al.*, 2021).

Lan honen helburu nagusia, beraz, irakasle hasiberriak eskolara sartu eta beste irakasleekin elkartzen direnean sortzen diren askotariko harremanen zein haien nolakotasunaren inguruan hausnartzea da. Helburu zehatzagoen artean, hauek zehaztu dira: beste irakasleekin elkartzean esperientzia eta bizipen berriak partekatzean sentitzen dutena ezagutzea eta interpretatzea, irakasle hasiberria noiz esperientziadun bihurtzen den jakitea eta hastapenean behar bezala jaso izateko zer-nolako antolakuntza estrategia abiatu ezagutzea.

2. MARKO TEORIKO KONTZEPTUALA

2.1. Irakasle hasiberria

Ez dago erabateko adostasunik lan jardunean hasi berria den irakasleak noiz uzten dion berri izateari eta noiz sartzen esperientziadunen taldean, baina lehen hiru-bost urteak gakoak direla esan genezake (Marcelo, 2008). Denbora horretan gutxienik bi gauza nabarmendu behar dira: ikasle izateari utzi eta ibilbide profesional bati ekin dio, hala bere irakasle identitatean urrats berriak eginez. Trantsizio eta aldaketa hori nola egiten den, berriz, etorkizuneko bere jardun profesional osoa ulertzeko gakoak da. Irakasle izatea ez da hutsetik abiatzen den egitate bat, hala aurretiazko bizipen, esperientzia eta norbere subjektibitate propioak, nola jasotako hezkuntza motak zein izandako irakasleek ere irakasle nortasunean sakoneko eragina dute (Rivas-Flores, 2020b).

Ikasle izatetik profesional izateko jauzia Veenman-entzat (1988) errealitate shocka da. Irakaslearen ibilbide profesionalaren lehen urteek ezaugarri bereziak eta oso espezifikoa dituzte, eta ondorengo garapen aldia ulertzeko informazioa eskaintzen dute. Horrela, une horretan beharrezkoa da irakasleek senti ditzaketan ziurgabetasun eta seguritate ezak murrizteko estrategiak garatzea, laneko lehen urteetan bizirauteko mekanismoak bilatzen saiatzearekin batera. Alde horretatik, irakasletza besteekin topo egiten dugun agertoki pedagogikoa den neurrian, irakasleek eraikiko dituzten harremanak eta haien izaera aintzat hartzekoak izango dira, irakasle-identitatean eragiten duten neurrian (Beijaard, 2019).

Irakaskuntzara sartzen diren pertsona askoren kasua da, beren lan ibilbidearen lehen unea esperimentatzen dute, eta hori lekualdatze handia gertatzen den lan eremu batean gertatzen da gainera (Billingsley eta Bettini, 2019). Irakasle hasiberriek beren lan ibilbidea formazio, gaitasun eta esperientzia mugatuekin hasten dute, eta lanean hasitakoan ikasten jarraituko dutela espero da (Ingresoll, 2012; Stallion eta Zimpher, 1991). Beraz, hastapenean dauden irakasleek esperientzia eta trebetasuna hartzen duten neurrian, babes, formazio eta laguntza osagarria jaso behar dute, haien praxia gauzatuko den eskola testuingurura gerturatu eta egokitzeko (Guarino *et al.*, 2006; Pogodzinski *et al.*, 2013).

2.2. Hasi berria(k): besteekin harremanetan sartzea

Eskola besteekin elkartzen garen eremu sozial antolatu zein arautua da. Irakasleen kasuan beste irakasleekin elkartzea eta haiekin jardunean aritzea esan nahi du (Gárate eta Ortega, 2015). Beste irakasleekin ez ezik, ikasleekin eta eskola komunitatea osatzen duten gainerako eragileekin elkarlanean aritzea eskatzen du. Beraz, pertsonen joan-etorriko eremua da eskolarena, eta datorrenari tokia egitea, beraz, ez dirudi zeregin erraza denik (Garcés, 2022).

Tokian tokiko errealitate administratibo zein politikoaren arabera bai eta hezkuntza sistemaren ezaugarri espezifikoen baitan, irakaslearen sarbidea desberdina da, kasu guztietan. Aramendi *et al.*-en (2019) esanetan irakasleen sistema publikorako sarbidea, Espainiaren kasuan, oposizio bidezko lehiaketa formularen bitartez garatzen da. Hezkuntza eremuan oposizio bidezko lehiaketek irakasleen gaitasunen ebaluazio modu gisara dituzten mugen inguruan eztabaida sakona da, eta ia denek prozedura justuago eta ekitatiboagoak proposatzen dituzte (Elmore, 2010). Irakasleak hautatzeko modu horrek, oro har, hezkuntza sisteman gailenduegia dagoen kontu emate-hartze sistemaren antza du, akreditazioarena, alegia.

Eskola baterako sartzea zaintzeko, ordea, akreditazioaz haratago beste aldagai batzuk kontuan hartzea beharrezkoa da: irakasle hasiberriaren identitatea zein garapen profesionala, besteak beste; bi horiek jardunean dauden beste profesional batzuekin osatuz eta ezaugarrituz doaz, eta sakoneko eragina dute eskola batera sartzeko unean (Beijaard, 2019; Vaillant eta Marcelo, 2018). Irakaslearen identitatea, alderdi kulturalak (formazioa, biografia pertsonala...), testuinguruak (bizipenak, egondako beste lan eremuak...), beste pertsonetikiko harremanek eta norbanako bakoitzaren barruko elementuek osatzen dute (Monereo eta Pozo, 2011). Garapen profesionala, aldiz, irakaskuntza bizialdi osoan gertatzen diren hainbat prozesu zein bizipen nahiz esperientzien batura gisa ulertu behar da. Alta, testuinguru anitzetan desberdinak diren pertsonekin lan egitea dakar nahita ez.

2.3. Harreman sareak, ongizatea eta zaintza eskolan

Irakasletzak, zeregin pertsonala izanik ere besteekin harremanetan sartzean izaera kolektiboa hartzen du (Manso eta Garrido, 2021). Irakasle berri bat jada jardunean lanean ari den beste batekin/batzuekin elkartzen den unean askotariko harreman dinamikak zein sareak abia daitezke, haien nolakotasunak sartze esperientzia hori modu batekoa edo bestekoa izatea dakar. Eragin horiek askotarikoak dira, batetik, eskola horretan jada ezarrita dauden kultura(k), ohitura eta lan egiteko estilo zein ereduak. Bestetik, beste irakasleekin eraikiko dituen harremanak eta haien dimentsio pedagogikoa (Noodings, 2006). Azkenik, harreman horien nolakotasunak eskolako gainerako dinamika eta prozesuetan duten eragina (Torrego *et al.*, 2018).

Irakasleen arteko harremanen kalitate egoki/desegokiak sortzen duen klima edo giroa harreman positiboen/negatiboen baitakoa da, eta ongizatea susta dezakete baldin eta zaintzen badira (Amenabarro, 2021). Lieberman-ek (1990) adierazten duen moduan harremanak oro har eta irakasleen arteko harremanak bereziki zaintzeak eskolako eragile nagusien arteko kohesioa, kolaborazioa eta konpromisoa biderkatzea esan nahi du, eta hori bera eskola aldatzeko eta berritzeko premisa da (Baines, 2016; Biesta, 2015; Fullan, 2020; Hargreaves eta O'Connor, 2018).

Feixas-en (2002) irudiko norbanako bati eragin diezaioketen gertakizunen artean irakaskuntzara jauzi egindako lehen urtea nabarmenetakoa da, eta aldi horretan irakasleek eraikitzen dituzten harreman sareek berebiziko garrantzia dute. Eskola batera iritsitakoan aurretiaz aukeratu ezin diren beste pertsona/profesional batzuekin lan egitea ezinbesteko bihurtzen da; eskola horretan dagoeneko posizio zehatz bat duten norbanakoak dira kasu gehienetan, esperientzia lekutuak dituzte eskola-dinamikan (Amenabarro, 2021). Modu berean, haien irakasle ibilbidean zehar metatutako esperientzia eta praktikaren bidez ikuspegi zehatz bat eraiki dute. Berriek, aldiz, bestelako igurikapen eta iruditeria batzuk dituzte, ez hain ezarriak, esperientziari lotu gabeak eta postulatu teorikoetan oinarrituagoak. Lanbidearen inguruko iruditeria zehatz bat espektatiba konkretuekin eraikia denean, esperotakoa eta errealtatean gertatzen denaren arteko arrakala sortzea ahalbidetu dezake.

Hori horrela, etorri berriak diren irakasleen asebetetzea eta konfiantza oinarri duten eremu estimulagarriak eraikitzea zaintzaren dimentsio zentraletan pentsatzea da. Bereziki hastapenean, pertsonarteko harreman pedagogikoak eraikitzeko eta haien fluxua egokia bermatzeko unea denean (Klein eta Mascarenhas, 2016). Horrek irakasleen arteko kolaborazioan sarkentzeko balio dezake, eta irakasleen motibazioan nabarmen eragin. Irakasleriaren motibazioa eskola erakundeak haien parte-hartze demokratikoa sustatu eta bermatzeko hartzen dituen erabakiei lotuta dago, sor litezkeen gatazka eta erresistentziei erantzuteko moduak eragin zuzena du, eta ondo-

rioz haien jasotze eta harrera prozesua eralda dezake (Biesta, 2015; Etelapelto *et al.*, 2013).

Gold-en (1996) ustez, irakasle hasiberri baten asebetetzea bermatzeko hainbat aldagai kontuan hartu behar dira: babes emozionala, jasotako formakuntzaren kalitatea, hasiberriak duen konpromisoa, garapen profesionala bermatzeko dauden programak, bizi-kalitatea, zuzendaritza eta kudeaketa organoen ahaleginak, besteak beste. Taris *et al.*-en (2004) ustez bizitza profesionalean eragiten duten bost dimentsio kontuan hartu behar dira: ongizate afektiboa, profesionala, soziala, kognitiboa, psikosomatikoa. Ildo beretik, Aelterman *et al.*-en (2007) iritzian irakasleen ongizatea egoera emozional positiboa da, eta elementuen arteko harmoniak ahalbidetu dezake soilik. Holmes-en (2014) irudiko, berriz, ongizatea, eroso, osasuntsu eta zoriontsu egotearekin lotu behar da. Irakaslearen ongizateak bere lanbide garapen osoa baldintzatuko duenez, hura zaintzea ezinbesteko bihurtzen da.

Herrero *et al.*-en (2019) ustez, ongizatea zaintzan eta norbanakoen beharren inguruan antolatu behar da. Baina Le Boff-en (2012) irudiko zaintzak bestearen existentziaren eta errekonozimenduaren garrantzia adierazten du, eta beharrak asetzetik haratago doa: bestearen bizitza, sufrimendua, arrakasta, patua eta desleialtasunak ulertzeko tenorean kokatzen gaituelako.

Zaintzak, beraz, pertsonak elkarren artean harremanetan jartzen ditu alderantziz (Bárcena, 2018; Levinas, 2004; Van Manen, 2015). Zaintzaren etikak norbanakoa zein haren bizitza eztabaida publikoaren erdigunean kokatzen ditu dimentsio sozial eta politiko osoan (Gilligan, 2013). Nabarmenki, paradigma aldaketa bat dakar horrek, irakasleen bizitza barne biltzen duten elementuen dimentsio etikoari arreta jartzen baitio (Noodings, 2005). Vazquez eta Escamez-en (2010) aburuz zaintzaren etikak norbanakoak besteekin konexioan kokatzen ditu, eta baztertu egiten du irakasle baktariaren ideia.

Beraz, zaintza oinarri duen pedagogiarentzat, hezteak inguruko bizitza ezagutzea eskatzen du, pertsonen arteko dependentzia hautemanen (Garcés, 2020): behar espezifikoko jaso, horretarako, haien errealitatera hurbilduz; hura ezagutzea eta harekiko abegikor izatea, giza ikuspegi sakonez aritzea, natura eta testuinguruarekin elkarreaginean, ezinbesteko bihurtzen da (Boff, 2012; Herrero *et al.*, 2019).

3. HELBURUAK ETA IKERKETA GALDERAK

Lan honen helburu nagusia da irakasle hasiberriei beste irakasle esperientziadunekin harremanetan sartzean sortzen zaizkien igurikapen, dilema zein kezken inguruan hausnartzea. Helburu orokor hori erdiesteko zein lanaren sarreran aipatu ditugun helburu zehatzak lortzeko, ikerketa galdera hauek izan ditugu gidalerro:

1. Irakasle hasiberriak zer sentitzen du, esperientzia edota urteak daramatzan beste irakasle batekin harremanetan sartzen denean?
2. Noiz da irakasle bat hasiberri? Noiz hasten da eta noiz amaitualdi hori?
3. Nola jaso behar da irakasle bat? Zein aldagai kontuan hartu behar dira?
4. Irakasle hasiberria eskola testuinguruan jasotzeko zer-nolako estrategiak edo prozedurak daude? Egon beharko luke halakorik?

4. METODOLOGIA

Diseinuari dagokionez lan honen metodologia-proposamena kualitatibo inklusiboa da (Moriña, 2020), parte-hartzaileen ahotsetatik abiatuta, haien subjektibitatea oinarri, haien esperientziek ezagutza lekutua sortu dute (Denzin eta Lincoln, 2005; Flick, 2004). Florian-en (2014) ustetan irakasleen inguruan aritzeko haiekin zuzeneko interakzioak ezinbestekoak dira, iritzi berekoa da Woods (1987) ere, hezkuntzaren eremuan egiten den ikerketa asko aktore inplikatuak kontuan hartu gabe egiten dela adieraztean.

Modu berean, kasu zehatz baten analisisa da. Pertsonen kontakizunek ezagutzak sortzen dituzten neurrian, testuinguru erreal batean bizitako esperientziak jasotzen baitituzte (Simons, 2011; Stake, 1998). Peshkin-en (1993) aburuz metodologia kualitatiboak norbanakoen mundua eta pentsamenduak modurik egokienean ezagutzen eta ulertzen laguntzen du. Bat gatz Goetz eta LeCompte-rekin (1988) laborategiko esperimenterordez bizitza oinarri duen mundua ulertzeko eta interpretatu ahal izateko pertsonen bizitzetara gerturatu behar dela adieraztean.

Hori horrela, lan honetan arakatze narratibo bisuala egin dugu, eta horretarako irudiaz baliatu gara (*visual narrative inquiry*) (Harper, 2002; Bach, 2001; Moss, 2011). Gure proposamenean, esperientzia(k) irudien bidez kontatzen diren narrazio gisara ulertzen dira, irudia istorio edo gertaera bat biltzeko edo kontatzeko tresna bihurtuz (Rayón *et al.*, 2021). Era berean, eskola-testuingurura ahalik eta gehien hurbiltzeko helburuarekin, errealitatea ezagutu eta era horretan ulertzeko dimentsio etnografikoan kokatu gara (Velasco eta Diaz Rada, 1999; Woods, 1980). Kultura jakin bat aztertu dugu (eskolakoa), pertsona batzuk hezkuntza-testuinguru jakin batean garatzen dituzten praktika eta haien pentsamenduak jaso ditugu. Analisi etnografikoak, interpretatzen harago, ekintzak behatu, aztertu eta irakaspenera ateratzeko aukera ematen digu.

Moriña-rentzat (2020) eraldaketarekin, parte-hartzearekin eta demokraziarekin konprometitua dagoen ikerketa erredia ezinbestekoa da. Pallisera *et al.*-ek (2014) azpimarratu moduan pertsona guztiek, informazio

emate hutsetik haratago, ikerketan parte hartzeko aukera izan behar dute. Parrilla-k (2010) defendatzen du ikerketa mota honek, aldi berean, harremanak zabaltzen dituela bere baitan. Agenda bat partekatzeko aukera ematen du, lantalde heterogeneo horizontalak eta iragankorrak sortzen direlako, ezagutza modu kolektiboan eraikitzeko, eskolako eta komunitateko eguneroko praktikak hobetzeko eta eraldatzeko konpromisoarekin, ikerketa partaidetza, lankidetzeta eta deliberazio prozesu gisa ulertzen delako.

Lan hau hiru fasetan antolatu da: a) aztertutako testuinguruaren eta kasuaren azterketa (behaketa parte-hartzailea), irudien bilketa eta elkarrizketa fokaletarako agenda osatzea; b) irudiekin erdi egituratutako elkarrizketa fokalak (foto-elizitazio saioak); c) datuen analisisa, narraitiba-kontakizunen sortzea.

4.1. Testuingurua

Kasu azterketa hau Gipuzkoako hiriburuan kokatuta dagoen Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastetxe publiko batean burutu da. Ikastetxe horrek ikerketaren ikuspegitik interes berezia du, batetik, hango irakasle talde bat bikote pedagogiko (ko-dozentzia) modalitatean lanean ari delako. Bestetik, berrikuntza helburu duten hainbat sartan sartuta dagoelako, batez ere inklusioaren eta feminismoaren aldotik. Eta, azkenik, irakasleen joan-etorri handia bizi dute, irakasleen arteko harremanetan duen eragina eskolako zuzendaritzaren eta irakasleen kezka iturri izanik.

4.2. Parte-hartzaileak

Aurkezten dugun lan hau lau irakasleren parte-hartzearekin osatu da (1 taula). Haien lanbide sozializazioari dagokionez, guztiek esperientzia mugatua dute irakasletzan. Batzuen kasuan, lehen ikastetxea eta esperientzia dozentea da. Beste batzuen kasuan, aldiz, aurretik beste ikastetxe batzuetan egon dira, baina honako honetan lehen aldia da. Baten kasuan, gainera, ikastetxe honetako ikasle ohia da. Parte-hartzaile guztiak borondatez batu dira ikerketara.

1. taula
Irakasle taldea eta haren jardun esparrua

Parte-hartzaileak eta kodeak	Adina	Generoa	Eskolan daramaten denbora	Funtzioa eskolan ikerketa burutzeko unean
IR3	44	E	1	Pedagogia Terapeutikoa. Irakasle Laguntzailea
IR6	26	E	1	Ingeleseko irakaslea. Tutorea 2. mailan
IR11	37	E	1	Euskara eta Euskal Literaturako irakaslea
IR13	27	G	1	Matematikako irakaslea. Tutorea. Eskolako honetako ikasle ohia

4.3. Ikerketa tresnak eta prozedura

Datuak eta informazioa eskuratzeko baliatu diren tekniken artean behaketa parte-hartzailea, fotoelizazioa eta elkarrizketa fokalizatuak nabarmendu behar ditugu. Ikerketa tresnak ikerketaren helburu nagusia erdies-teko bidea direla ulertuta komunikazioa eta elkarrizketa horizontala eta demokratikoa erdies-teko helburua izan dute tresnok (Barbour eta Morgan, 2017; Rayón *et al.*, 2021).

Fotoelizazioaren bitartez, irakasleek egunerokoan haien zereginak aurrera eramateko dituzten kezka eta dilemak modu sakonagoan ezagutu litezke, irudien bitartez haien bizipenen inguruan pentsatzen jarri eta elkarrizketa sustatuz. Ohiko elkarrizketa saioekin alderatzen badugu fotoelizazioak irudi batean jasota dauden elementu sinboliko ageriko zein ez-agerikoen inguruan gogoeta bideratzeko aukera eskaintzen du (Glaw *et al.*, 2017).

Prozedurari dagokionez, berriz, parte-hartzaile bakoitzak ikerketa objektuari lotutako irudiak proposatu ditu, eta ikertzailearen laguntzarekin horien inguruko elkarrizketa fokalak burutu, aurrez zehaztuak dauden kategoria batzuen inguruan (Dockett *et al.*, 2017).

Elkarrizketa horretatik abiatuta bakarrak eta lekualdaezinak diren errelato eta narratibak sortu dira, irakasleen bizipen eta subjektibitatean oinarrituta. Parte-hartzaileak une oro irakurri eta berrikusten du sortzen ari den ezagutza guztia. Mannay-ren (2017) esanetan fotoelizazioaren elementurik inportanteena irakasle bakoitzak komunikatu nahi duen hori adierazteko euskarri edo lagungarri izatea da.

Fotoelizitazioak (2. taula), sentimenduak eta oroitzapenak sustatzeaz gain, informazio desberdina sortzeko gaitasuna du, aberatsagoa, elkarrizketa sakon batean oinarritutakoa, esanguratsua eta aintzat hartzekoa (Rayón *et al.*, 2021). Harper-entzat (2002), irudi baten bidez elkarrizketa bat burutzea da. Sinplea dirudi baina irekitzen dituen aukerak, hezkuntza ikerkuntzari dagokionez, azpimarratzekoak dira. Gertakizunak jaso diren (irudi) moduan ulertzen (elizitazioa) saiatzen gara, pertsonak bizitakoa, irudi moduan erregistratuta gelditu dena interpretatzeko. Kasu honetan, irakasleen bizipen eta errealtatera gerturatuz. Argazki baten bidez pertsona bat gogoetara bideratzen da, zer pentsatua eskaintzen dio, eta bat-batekotasunak eskaintzen duen freskotasuna bermatzen du (Wright, 2016).

2. taula

Irakasleekin burutako fotoelizitazio saioen gidoi-diseinua Pierce-ren (1986) proposamenetik abiatuta

Argazkiaren kode erregistroa	Irudiaren izen identifikatzailea, deskripzioa. Analisi kategoriala.
Dimentsio denotatiboa	Zer ikus daiteke irudian? Zein objektu elementu ikusten dira? Zein pertsona daude? Zer egiten dute? Irudiaren deskribapena.
Dimentsio konnotatiboa	Zer esan nahi du irudi honek zuretzat? (esaldi batean). Elkarrizketa.
Dimentsio afektiboa	Zein esan nahi du irudi honek zuretzat irakasle hasiberriari dagokionean? Zer-nolako aldaketak dakartza zuretzat halako saio batean parte hartu izanak?
Irudi honen inguruan aipatu nahiko zenukeen beste elementu esanguratsurik...	

4.4. Datuen analisia

Informazioaren analisia egiteko hainbat kategoria zehaztu ditugu. Asmoa landa eremutik jasotako informazioa antolatu, ordenatu, aztertu eta analisiak burutzea da (Corbetta, 2003). Hainbat kategoria aurrez zehaztuak izan dira (elkarrizketa eta irudien analisia zein literaturaren berrirakurketa egin dugunean). Beste batzuk, ordea, emergenteak dira. Analisia burutzeko unean bertan agerikoak suertatu diren unitateak dira. Hona hemen analisi honetarako hautatu diren kategoriak eta bakoitzak biltzen duen esanahi multzoa (3. taula).

3. taula

Emaitzen analisia kategoriak eta haien azalpena

Kategoria	Azalpena
1. kategoria Irakasle lanbidearen inguruko pertzepzio orokorra	Bere lanbidea nola ulertzen duen, hezkuntzaren egoera orokorra aintzat hartuta nola hautematen duen. Hezkuntza sistemaren baitan non kokatzen den irakasle gisa.
2. kategoria Irakasle hasiberria	Ikastetxera etorri berria den neurrian nola bizi duen egoera hori, nola jaso duten, nola sentitzen den.
3. kategoria Beste irakasleekiko harremanak	Harremanen garrantzia eta nolakotasuna, nola eraikitzen diren, zer-nolako gune edo espazioak, denborak baliatzen diren.
4. kategoria Harremanak eta zaintza	Zaindua sentitzearen bizipena. Harremanen zaintzarako mekanismoak, mugak eta dilemak.

Esan bezala, ikerketaren jagonean espero gabekoak baina garrantzitsuak diren beste hainbat kategoria ezagutu ditugu, emergenteak eta etorkizuneko ikuspegian kokatzen gaituztenak: irakasle gidaria, enpatia, gazte-heldu krisiak, zirrarak, ikasleekiko harremanak, disrupzioa, aldartea, besteak beste. Guztiak irakasleen arteko harreman pedagogikoen errealitatea ezagutzeko adierazleak dira. Datuen tratamendua, berriz, Nvivo12 softwarearekin burutu da.

5. EMAITZAK

Irakasle hasiberriek beren artean sortzen dituzten harremanak aztertu eta ulertzeko proposatu ditugun kategorien arabera aurkeztuko ditugu lan honetako emaitzak:

5.1. Irakasle lanbidearen inguruko pertzepzio orokorra

Irakasletza gaur-gaurkoz zeregin aski konplexua da, eta norbere bizipen, esperientzia eta pentsamenduaren baitan ulerkeria oso desberdinak ditu. DBHko irakasleen kezka eta dilemak askotarikoak dira baina bada klasiko bat: zer dator lehenik erakustea ala heztea?: «*Irakasle izatea niretzako funtsean momentu jakin batean ikasleak gurekin dauden bitartean gidatzea da; azkenean beraiek [ikasleek] bidea egingo dute baina gure-*

kin dauden une horretan gidatzea da. Irakasgaiak bai, eduki konkretu batzuk izango ditu baina nik uste dut gaur egungo gizarteak eta ikasleek dituzten hainbat gabezia, batez ere familian, gure lana uste dut bidelagun izatea dela (IR6). Gaur egungo gizarte errealitate askotarikoari erantzuteko ikuskera desberdinak daude. Guk heziketa berezitik ikusten duguna da, eta egon naizen ikastetxeak aztertuta: gauzak ulertzeko filosofia desberdinak daudela, ikuskera desberdinak. Gizarteak aldatu da eta sistema ez (IR3). Irakasleak besteen larruan jartzeko gaitasuna izan behar du eta hasi berriaren posizioak horretan laguntzen du, gaztetasunari esker, modu berean heldutasunak esperientzia, eskarmentua eta sosegua dakar berarekin: enpatizatze gaitasuna daukat, gaztea naiz eta beste gazte batzuekin lan egiteko unean haien gaur egungo arazoak bizi izan ditut. Kontrara, berriz, adinak ematen dizun abantaila falta zait, ematen dizu halako indar posizio bat (IR6).

Ikasleei aitortzen zaien aniztasuna aitortu behar da irakasleen kasuan ere, haien ibilbide, lan sozializazioan zehar jasotako formazioak eragina du: Ni helduen irakaskuntzatik nator, 11 urte egin ditut euskara helduei irakasten euskaltegian eta abiapuntua oso desberdina da. Gazteei erakutsi edo helduei oso esperientzia desberdina da (IR11).

Irakasletzak ezin die aspektu emozionalari entzungor egin. Hala, irakasletzaren dimensio pedagogikoa ukazina da, eduki edo curriculum materia zehatzak irakasteaz haratago ikasleek zein lankideen behar emozionalari adi egotea beharrezkoa da: Irakasten hasteko ikasleek behar afektiboak aseta egotea beharrezkoa da. Orduan hasi zaitezke (uste dut) ikasleekin lan akademikoak egiten. Bitartean zaila da oso (IR11).

Irakasleak eskolan nola sentitzen diren haien lanbidearen inguruko balorazioak aintzat hartzea komeni da: PTa naiz eta DBHn konturatu naiz (LHtik nator) ba bigarren mailako irakasleak garela. Azkenean titularrak den beste irakasle batekin sartzen zara (IR3).

Ikasleekin lan egiteak ikasleek errealitatea aintzat hartzea esan nahi du, alderdi emozionalak ez ezik haien dibertsitatea eta aniztasuna ere kontuan hartzea, baita unean uneko haien aldarteak ere: Niretzat zailena ikasleek arreta lortzea da, ikasle gehiago ditut klasean eta gehitu behar zaio inoiz eman ez dudana ikasgai bat eman beharra. Zaila da 25 ikaslearen arreta lortzea. Kopurua arazoa da, eta asaldatuta daudela (IR13).

5.2. Irakasle hasiberria

Irakasle hasiberri bat estreinako esperientzia baten aurrean edozein norbanakok senti dezakeen beldur eta estres dosiekin abiatzen da: Ni etorri nintzen eskola honetara eta bat-batean beste batek pentsatu duen eta jada garatzen ari den proiektu batekin topo egin nuen eta hor halako bertigo moduko bat sentiitu nuen. Hasieran sentitzen oso behartua zara eta gero

ajusteak datoz (IR6). Hasiberria lanbide berri bat ikasten ari da, eta bere lanbide garapenaren hastapenean dago; ikaskuntza aldia amaitu du, eta beste fase bati ekin dio. Berak, ordea, bere ezaugarri propioak ditu. Alde horretatik, irakasleak aurretiaz izan dituen ibilbide zein bizipenak eragina du: *Oraintxe bertan lanbide berri bat ikasten ari naiz. Orain arte harremana oso nabarmena eta nahiko azkarra izan da helduekin; aldiz, gazte-txoekin ez dut uste hain azkarra denik* (IR11).

Eskola erakunde sozial bat da eta pertsona desberdinen baturaren emaitza, haien arteko komunikazio eraginkorra eta kolaborazio esparru zabalak, datorrenarengan sentsazio positibo eta abegikorraren sortzaile dira eta haren engaiatzean sakontzeko ezinbestekoa da: *Etorri berria naiz, baloratua sentitzen naiz, gazte berri dezente gaude, hori eskertzen dut ez dira nire kintakoak baina ez dizut gezurrik esango eskertzen dut; modu berean asko eskertzen dut hemen esperientzia duten pertsonak egotea eta beno ikasketxea ezagutzen dute eta bileretan eta inizatiba hartzen dute baina egia esan ni entzuna sentitzen naiz* (IR6).

Irakasle hasiberrien sarrera prestatzea egokia eta beharrezkoa da, erotasuna eta erraztasuna bermatzen du. Berritasunak berez dituen beldurrei aurre egiteko orduan, eskolan irakaslea jasotzeko prozedurak eta prozesuak pentsatzea eta horiek sistematizatzea egokia da: *Nire sarrera eskola honetara oso eroso izan da. Badaude batzuk urte asko daramatenak, beste batzuk ez hainbeste, eta nik esan dezaket denekin dudala halako harreman bat. Nire ahotsa ez dakit oraindik entzuna den ze ez da erraza, klaustro oso baten aurrean zure ahotsa entzuna izatea, ez da oso erraza eta batez ere gai oso potoloak direnean, eta ez naiz ausartzen iritzia ematen* (IR11). Irakaslearen hartze inizatikoa sarri berezkoa da, bat-batekoa, prestakuntza eta sistematizazio handirik gabekoa, irakasle errotazio handia duen sistema batean gaudela kontuan hartzen bada. Askotan ondo atera daiteke, baina bestetan, aldiz, ez: *Ni hemen ez naiz sentitu gaztea eta etorri berria naizelako baztertua, kontrara. Gehiago ikusten dira urte asko daramatzaten irakasleen arteko taldekatzeak. Etorri berriak garen gazteak geure tokia egiten ari gara, eta beraz ez dugu oraindik taldekatzerik egin. Eskola honetan jaso dudak harrera positiboki balioztatzen dut, ezer berezirik ez da egin ni jasotzeko, baina ondo balioztatzen dut beste bat gehiago izaten uztea bera ere* (IR6).

Irakasleen taldekatzean hiru faktore nabarmendu behar dira: a) irakasleek eskolan duten posizioa eta esperientzia urtetan: *Irakasle batzuk urte asko daramatzate, eta beno izan dezakezu sentsazioa urte asko daramatzatenez ba aginte gorengo bat edo dutela; hasieran bada hasi berriaren zera hori, baina egia da lanean hasi eta fluxua egokia bada ez da hainbesterako* (IR3). *Eskola honetan bi talde bezala daude. Batetik berriak garenak eta bestetik beteranoak edo, denbora (urte) gehiago daramatenak. Batzuetan zure antzeko egoeran daudenekin konektatzea errazagoa da* (IR13). Gero, b) eskolarekiko atxikimendua, lotura afektiboak, eskola egitasmoarekiko

engaiamendua faktore bat da, kasu honetan ikasle ohia eta irakasle izatea: *Ni hemengo ikaslea izan naiz, eta beno ezagutzen ditut beteranoak diren irakasleak, nire irakasleak izan dira, orain lankide ditut (IR13).*

Eta azkenik, c) irakasle horrek eskolan betetzen duen funtzio edo zereginari dagokiona, bere lana egiteko estilo eta moduei dagokiena: *Ni berria naiz, eskola honetan eta arlo oso zehatz bateko irakaslea naiz, nire lana oso definitu dago; saio askotan beste irakasle batekin egongo nintzela jakin nuenean asko poztu nintzen, aukeraz betetako eskola batean nengoela ulertu nuen; zera pentsatu nuen: ene ba ikasleak ez dituzte gelatik ateratzen eta gela barruan lan egingo dugu. Pribilegio bat da, ze ni egon naiz gela askotan, eta ikasleak atera behar izan ditugu gelatik horrek esan nahi duen guztiarekin, gelan haien beharrak ezin genituela erantzun (IR3).*

5.3. Beste irakasleen harremanak

Harremanak besteekin eraikitzen ditugun loturak dira, eta izaera sozializatzailea dute: *Irakasleen arteko harremanak gizartean, lagunen artean gertatzen diren harremanen nahiko antzekoak dira. Irakasle izateak ematen dizu zerbait amankomuna, baina ez da nahikoa laguntasunaz hitz egiteko; horretarako nire ustetan behar da zerbait gehiago, zaletasunak, ideologia edo ez dakit (IR6).*

Harremanen izaera eta nolakotasunak askotarikoa da, agerikoak kasu askotan eta beste batzuetan ez hainbeste: *Orotariko harremanak ditut hemen, batzuk ikasleei oso lotutakoak dira, eta beste kasu batzuetan pertsonalagoak (IR11).* Inprebisibleak izan daitezke, eskola berri bat esleitzen zaizun une beretik zoriak bere papera jokatzeko du, ez duzulako ia inoiz aukeratzeko zein ikastetxetan lan egin: *Harremanak neurri batean zoria da, norekin tokatzen zaizun. Ni banoa klaustrora, eta denekin ez daukat harreman berbera (IR3).*

Kasu guztietan, ordea, harremanek, eskolako dinamika zein prozesu guztiak eraldatzeko boterea dute. Harreman egokiek ongizatea sustatzen dute; osasungarriak dira batzuk, eta beste batzuk ez hainbeste edo kontrara kaltegarriak izan daitezke besteengan eragiten duten inpaktuaren arabera: *Harreman osasuntsu bat da lan arlotik haratago doan harreman bat, lankide harreman huts batetik ezer emankorrik ateratzea zaila ikusten dut, eta are gehiago ikastetxe batean eta euskaraz irakatsi behar denean, badaude beharrezkoak diren adostasun puntu partekatuak, hori ez badago oso zaila da (IR11).*

Irakasle guztiek eskolara sartzeko unean abiapuntu desberdina dute: *Nik lanean ez ditut lagunak bilatzen, baina egokitzen bada ba oso ondo. Ni lehen unetik babestua sentitu naiz hemen, eta harrera ona izan da; beno segun eta zer mintegitan zauden ba laguntzen du ze azkenean mintegi batzuek oso ondo antolatuta dute harrera hori (IR3).*

Irakasleen aldarteak eta oinarri sozial zein emozionalak eragina du hark eskolan eraikiko dituen harreman sareekin: *Irakasleen arteko harremanak oso baldintzatuta daude irakasleen izaera edo nortasunarekin* (IR3).

Harremana konexioa da eta norbanakoen artean harremantze molde batzuk errazagoak dira, azkarragoak eta fluxu eraginkorragoak, sare moduan antolatzen dira eta azpisareak sortzen dira: *Gazteak eta beteranoak konexioa bai edo ez, azpitaldeak daude zalantzarik gabe. Beteranoak direnek ere badute sentsazio hori haiek eskola ikusteko beste ikuspegi bat dutela, eta aurrekoan batek proposatzen zuen irakasleei zuzendutako ekimen gehiago egin behar direla, konexio hori indartzeko. Hori eskolatik kanpo egin behar ze eskolan denbora mugatua da, ordutegi batera lotua dago, eta ez du laguntzen harremana eta konexioa sakontzen* (IR13).

5.4. Harremanak eta zaintza

Izaki erlazionalak gara eta interdependentek garen neurrian, zaintza beharrezkoa dugu. Askotarikoak diren beharrak ditugun pertsonak izanik, behar horietako batzuk *besteek* eskaintzen dizkigute, ezinbestean. Harremanen kasuan beste pertsonak, uraren kasuan naturak, zaintzaren kasuan ere, besteak behar ditugu. Zaintzak lotura du ongizatearekin: *Beste pertsonen ongizatea bilatzea da* (IR6). Parte-hartzearekin eta entzutearekin: *Ni berria naiz hemen, eta uste dut hasi garenetik lau bat klaustro egin ditugula, ez omen da ohikoa hori ikasturte batean. Erabaki zail asko izaten dira hartu beharrekoak, eta denok batera aho batez ari bagara, ba horrek kohesioa indartzen du* (IR11).

Zaintzea bestearen larruan jartzea da, errekonozitzea eta baloratzea: *Zaintzea besteenaz kezkatzea da, nola dagoen eta beraren ongizatea bilatzen saiatzea. Zaindua sentitzeko irakasle batek baloratua sentitu behar du, aitortza jaso eta bere ahotsa kontuan izaten dela, ahaleginak aitortuz; zenbaitetan eskatzen zaion bezala bere aldetik jartzea, bere denbora librea ematea. Ba itzuli ere egin behar zaio.*

Zaintzak asebetetzean eta konfiantzan eragiten du eta motibazioa areagotzen: *Konfiantza hori egon behar du, irakaslearen lanak balore bat du. Arazoen aurrean beti hor norbait dagoela konturatzea, erabakiak hartzea, zalantzak dituzunean zu babestuko zaituen norbait dagoela pentsatzea* (IR11). Zaintzak irakasle hasiberriak etortzen diren aldiro inprobisatzen aritzea saihestu beharko luke: *Etortzen denari zein hemen gaudenei kasu egin eta bera partaide sentitzeko ahaleginak. Zaila da dagoen errotazio mailarekin irakasle berri bat etortzen den aldiro barne kohesio lantzeko gauzak egiten aritzea, ez dago denborarik, baina inportantea da. Harremanak zaintzen ez badira, batzuk hoztu eta hil egiten dira* (IR3).

Zaintza, beraz, modu kontzientean antolatu behar da, beharrak ditugulako: *Harremanak zaindu eta sustatzeko planik badagoen ez dakit, baina*

elkarbizitza lantzeko batzorde bat dagoen moduan egon beharko luke, zaintza kontuan hartzen da kasu askotan zerbait gertatzen denean (IR3).

6. EZTABAIDA ETA ONDORIO NAGUSIAK

Lan honen emaitzek agerian uzten dute, eskola zehatz bateko bizitzara pertsona bat, irakasle berri bat sartzera, eskolako funtzionamendu zein antolaketan garrantzi handiko gertaera dela. Are gehiago, gerturatze hori eta ondorioz irakasleria jasotzeko eta eskola bizitzan barneratzeko moduek eragina dute bai etorri berria den irakaslearengan baita ere aurrez eskola horretan dauden beste hezkuntza langileengan ere; alta, eskola bera beste ertz eta begirada batetik ezagutu, ulertu eta hura berrikusteko aukera eskaintzen du. Jada ibilbide jakin bat egina duen erakunde kontsokratu batera sartzearen erritua, prozesu konplexua da, aurrez daudenen eta etorri berriak diren irakasleen uste, iritzi, balio eta asmoek bat egiten dutelako (Pèrez Gómez eta Soto, 2021).

Irakasle hasiberrien sartzeari eta kezkei ez zaie behar besteko arretarik eskaini (Hargreaves eta Shirley 2021). Hezkuntza eremuan burutu diren erreforma ia gehienek prestakuntza eta gaitasunen eremuan kokatu dute arreta nagusiki, curriculum betekizunei estuegi lotuta, ikaskuntza zereginen menpe (Biesta, 2015). Horrek kudeaketa eremuan ere estilo oso zehatz bat garatzea ekarri du: burokrazian oinarritutako estiloak gailendu direla esan genezake.

Egungo testuinguru globalean irakasle lanbidea eremu sozial zein politikoan gertatzen ari diren aldaketa eta gertaeren testigu zuzena da. Horrela, irakasleek beren lana gero eta konplexuagoa den testuinguruan burutu behar dute (Harari, 2018). Eskolak, sortzez erakunde kontserbadoreak izanik ere, aldaketaren eta ezegonkortasunaren lekuko dira, agertoki sozial eta kultural aldakor eta ezezagunek bertako giroan eta kulturaren nabarmen eragiten dute, irakasleen joan-etorria etengabeko den bitartean. Garcés-en (2022) irudiko eskola historikoki edukien transmisioarekin katramilatuta egon da, indibidualismo nabarmen bat bultzatu du helburu politiko oso zehatz batzuk erdiesteko helburuz baina hezteko norbanakoaren bizitzetan eragitea da, eta eragiteko besteekin harremantzea ezinbestekoa da.

Hasi berriak diren irakasleen sarbidearen nolakotasunak eragin zuzena du, hark bere lanbidearen inguruan eraikiko dituen pertzepzioetan. Irakasleen eguneroko bizitza konplexua da azaltzeko, irakasleen subjektibitateak eta balioek baita hezkuntza jarduera ulertzeko ikuspegi desberdinek ere haien kontzepzioen konfrontazioa eragiten dutelako (Amenabarro, 2021). Horrela, *zaharraren* eta *berriaren* arteko talka saihestezina suertatzen da: irakasle eskarmentudunek berrikuntza eta gauzak beste modu batera egitearen aurrean erresistentzia agertzen dute; aldiz, irakasle hasi berriek gau-

zak aldatu eta beste molde batez lan egiteko gogoia agertzen dute, azken horien jarduna ez dago hain errutinizatua. Horrek irakasleen arteko aliantzak eta taldekatzeak erabat eraldatzen ditu, hasiberriak hasiberriekin elkartzea, esate batera, esperientzia handiena dutenak azpitalde kontsolidatu samarrak eratzea, etab.

Hasiberriak nabarmenki freskotasuna dakar, Pérez Gómez eta Soto-ren (2021) irudiko konplexutasunari, ziurgabetasunari eta etengabeko aldaketari erantzuteko norbanako gogoetatsu, enpatiko eta malguak behar dira, eta hasiberriek agertzen duten moldagarritasunari arreta jarri behar zaio, beren sarbidea zainduta.

Irakasle hasiberria, edozein lan ibilbideren hastapenean gertatu moduan abiapuntuko beldurrekin abiatzen da; ezegonkortasunarekin eta testuinguruaren gaineko ezagutza baxuarekin batera, egoerak eragindako estresa eta antsietatea sentitzen ditu. Beldurra eta zalantza ezezagunaren aurrean. Horrek beraren asebetetzeari, konfiantzari eta motibazioari eragiten die, bistan da.

Sartze prozesuaren konplexutasuna ulertzeko, irakasle izateko hasierako prestakuntzari erreparatzea ezinbestekoa da. Irakasle izateko jaso duen formakuntzaz haratago, ordea, badira beste hainbat aldagai aintzat hartzekoak: eskolako errealtatearekin duen konexio/deskonexioa, ekipoa lan egiteko bere predisposizioa, kooperaziorako jarrera, dagokion gelako giroa eta haren kudeaketa, beste irakasleekin eraikitzen d(it)uen berdinen arteko harremana(k), curriculum edukien egokitzapena testuinguru desberdinetara, besteak beste (Calvo eta Camargo, 2015).

Irakasleek beren artean eraikitzen dituzten harremanak gakoak dira, eta eskolako giroa eta kultura ulertzeko ezinbestekoak, *niaren* eta *bestearen* artean eraikitzen diren interakzioen multzoak eskolan gertatzen dena modu zehatzagoan ulertzeko adierazleak eskaintzen dituzte. Harreman horiek eguneroko errutinekin lotutakoak dira (Romero *et al.*, 2017).

Irakasleak jaso, aitortu eta errekonozitzeko moduak, jasotako babesak eta indukzioak, orobat, irakasle horiek eskolan izango duten lanbide garapeneren nolakotasunarekin lotura zuzena dute (Mikser *et al.*, 2021). Modu berean nazioarteko ikerketek erakusten dute irakasle hasiberriek jardunean ari diren irakasleekin kooperazio eta koordinazioan oinarritutako harremanak eraikitzen badituzte eragin zuzena dutela haien asebetetzean bai eta ikasleen ikaskuntza prozesuan ere (Jin *et al.*, 2021).

Ondorioz, irakasleak beren lanbide garapen osoan lagundu eta zaindu behar dira (Darling Hammond, 2010; Heagreaves eta Fullan, 2015), baina beharrezkoa da irakasletzarako sarbide hori errazteko jarduera programa zehatzak abian jartzea (Marcelo eta Vaillant, 2017, 2018; Valle eta Álvarez, 2019). Hainbat ikerketak jasotzen duten moduan, prozesu hori askoz ere aberatsagoa litzateke irakasle hasiberriak jasotzeko programa zehatzak abiatuko balira, hasierako kezka, arazo eta dilemak gainditzen laguntzeko babes programa egokien bitartez (Schlechty eta Vance, 1981; Chapman eta

Green, 1986). Programa horiek, irakasleen arteko interakzio, harreman eta loturei arreta jarrita pentsatu beharko lirateke baita zaintzaren etikaren oinarrietan ere (Amenabarro, 2021). Azkenik, Smith eta Ingersoll-en (2004) ikerketetan oinarrituta irakasleentzat ondo pentsatutako eta implementatutako gizarteratze-programek arrakasta dute, irakasle berrien lanaren gogobetetasuna, eraginkortasuna eta atxikipena hobetzen dutelako.

Amaitzeko, Zeichner-ek (1979) duela hamarkada batzuk jada proposamen bat egin zuen: irakasle hasiberri bati gutxienik urtebetez laguntza sistematikoa eta lekutua eskaini behar zaio. Ewing (2021) ere iritzi berekoa da, irakasle hasiberri batek esperientzia metatua duen beste irakasle baten (batzuen) aldetik jasoko duen laguntza (mentoretza) antolatuak, garapen profesionalean eragin positiboa izateaz gain, eskolako harreman sareetan inpaktu positiboa eragiten duela pentsatzean, norbanakoen arteko distantziak gutxitu, praktika pedagogikoak berritzeko aukerak ireki eta pertsonen arteko tratu onak birsortzen ditu. Horrek guztiak profesional guztien ekarpen eta balioen konfluentzia sortzen du, eta etengabe bere burua berrasmazten ari den erakunde baten aurrean kokatzen gaitu.

ERREFERENTZIAK

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., eta Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/03055690701423085>
- Amenabarro, E. (2021): *Irakasleen arteko harreman pedagogikoak eskola testuinguruan: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako ikastegi baten kasu analisia*. (Doktore tesia). UPV/EHU. <https://addi.ehu.es/handle/10810/51343>
- Aramendi, P. M., Lukas, J. F., eta Lizasoain, L. (2019). El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 763-781.
- Bach, H. (2001). The place of photography in visual narrative research. *Afterimage*, 29(3).
- Baines, E., Blatchford, P., eta Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Goodson, I. F. (2002). *Teachers' professional lives*. Routledge.
- Barbour, R., Morgan, D L (2017). *A new era in focus groups: Challenges, innovations and practice*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58614-8>.
- Beijaard, D. (2019). Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1-6. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Biesta, G. (2015). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635811>

- Billingsley, B., eta Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Chapman, D. W., eta Green, M. S. (1986). Teacher retention: A further examination. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 273-279.
- Clandinin, D., eta Connelly, F. M. (1992). *Teacher as curriculum maker*. In P. W. Jackson (koord.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association*, 363-401. MacMillan.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & sociedade*, 30(107), 409-426.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of curriculum and instruction*, 4 (1), 16-32.
- Denzin, N.K., eta Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., eta Perry, B. (2017). Photo elicitation: Reflecting on multiple sites of meaning. *International Journal of Early Years Education*, 25 (3), 225-240.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Ewing, Lee-Ann (2021). Mentoring novice teachers, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(1), 50-69. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Feixas, Mónica (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la RED-U 2.1*, 33-44.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Gárate A. eta Ortega, P. (2015). *Educar desde la precariedad: la otra educación posible*. Ápeiron.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gilligan, C. (2013). *La ética de cuidado*. [Cuadernos de la Fundación Víctor Grijols y Lucas, n.º 30]. <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>
- Glaw, X., Inder, K., Kable, A., eta Hazelton, M. (2017). Visual methodologies in qualitative research: Autophotography and photo elicitation applied to mental health research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917748215>
- Goetz, J., eta LeCompte, L. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula, T.J. Buttery, eta E. Guyton (koord.) *Handbook of Research on Teacher Education*, (548-594 or). Macmillan.

- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of educational research*, 76(2), 173-208.
- Harari, N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Debate.
- Hargreaves, A., eta Fullan, M. (2015). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., eta O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., eta Shirley, D. (2021). *Well-being in Schools: Three Forces That Will Uplift Your Students in a Volatile World*. ASCD.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, (17), 13-26.
- Herrero, Y., Pascual, M., González Reyes María, eta Gascó Emma. (2019). *La vida en el centro: voces y relatos ecofeministas*. Ecologistas en Acción.
- Holmes, E. (2014). *El bienestar de los docentes: Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Narcea.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction what the data tell us. *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51.
- Jin, X., Li, T., Meirink, J., van der Want, A., eta Admiraal, W. (2021). Learning from novice-expert interaction in teachers' continuing professional development. *Professional Development in Education*, 47(5), 745-762.
- Levinas, E. (2004). *El tiempo y el otro*. Paidós.
- Lieberman, A. (1990). *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Manso, J., eta Garrido-Martos, R. (2021). Los que empiezan: el reto pendiente de acompañar a docentes noveles. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 145-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18441>
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. In C. Marcelo (ed.), *El profesorado principiante inserción a la docencia* 7-58. Octaedro.
- Marcelo, C., eta Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cuadernos de pesquisa*, 47, 1224-1249.
- Marcelo, C., eta Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32.
- Martín-Alonso, D., Blanco, N., eta Sierra, E. (2021). La presencia pedagógica en la construcción de la relación educativa. El caso de una maestra de Educación Primaria. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 33(1), 111-131. <https://doi.org/10.14201/teri.23389>
- Mikser, R., Öun, T., Tuul, M., Kuk, A., eta Hussar, D. (2021). Novice preschool teachers' professional skills as assessed by preschool principals and the novice teachers themselves. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(4), 437-454. <https://doi-org.ehu.idm.oclc.org/10.1080/10901027.2020.1797955>

- Monereo, C., eta Pozo, J.I. (2011) *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. Narcea.
- Moriña, A. (2020). When people matter: The ethics of qualitative research in the health and social sciences. *Health Social Care Community*, 1-7. <https://doi.org/10.1111/hsc.13221>
- Moss, J. (2011). Understanding visual and intertextual approaches in pedagogical and curriculum research: a pretext. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 379-388.
- Murillo, F. J., eta Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 13(1). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800>
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. <https://doi.org/10.1080/03057640500146757>
- Noddings, N. (2006). Principles, feelings and reality. *Theory and Research in Education*, 4(1), 9-21.
- OCDE. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from the OECD Teaching and Learning Survey. (TALIS). <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Pallisera, M., Fullana, J., eta Vilá, M. (2014). Advancing towards inclusive social research: visual methods as opportunities for people with severe mental illness to participate in research. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 723-738. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2013.832049>
- Parrilla, A. (2010). Ética para una investigación inclusiva. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174.
- Pérez Gómez, A. eta Soto Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Peshkin, A. (1993). The goodness of qualitative research. *Educational researcher*, 22(2), 23-29.
- Pogodzinski, B., Youngs, P., eta Frank, K. A. (2013). Collegial climate and novice teachers' intent to remain teaching. *American Journal of Education*, 120(1), 027-054.
- Rayón Rumayor, L., Romera Iruela, M.J., De las Heras Cuenca, A.M., Torrego González, A., eta Bautista García-Vera, A. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Rivas-Flores, I. (2020a). La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Rivas-Flores, J. I. (2020b). Una investigación «otra», para una educación «otra», para una sociedad «otra». *Hegoa*, 9, 26-27.
- Schlechty, P. C., eta Vance, V. S. (1981). Do academically able teachers leave education? The North Carolina case. *The Phi Delta Kappan*, 63(2), 106-112.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.

- Solís Zañartu, M. C., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Vásquez Lara, N., eta Ritterhausen Klaunming, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 331-342.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stallion, B. K., eta Zimpher, N. L. (1991). Classroom management intervention: The effects of training and mentoring on the inductee teacher's behavior. *Action in Teacher Education*, 13(1), 42-50.
- Taris, T. W., Horn, J. E. V., Schaufeli, W. B., eta Schreurs, P. J. (2004). Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(1), 103-122. <https://doi.org/10.1080/1061580031000151620>
- Torrego, J. C., Monge, C., eta Muñoz, Y. (2018). Elements of analysis to innovate teacher training in cooperative learning and gifted students. In Monge, C., Gómez, P. (arg.), *Innovating teaching from teacher education: Proposals and realities*.(297-317). Síntesis.
- Valle, J. M., eta Álvarez-López, G. (2019) (koord.). La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados. *La iniciación profesional docente*, Dykinson.
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In Villa, A. (koord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*, (39-68). Narcea
- Velasco Mañllo, H. M., eta Díaz de Rada, Á. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Trotta.
- Wright, T. (2016). Photo-elicitation. *The Photography Handbook* . Routledge. 154-174.