

Irakasleen pertsonarteko harremanak eskola testuinguruan. Irakasletzari begiratzeko ikuspegi berriak

*Personal relationships among teachers in the school environment.
New perspectives towards teaching.*

Esti Amenabarro Iraola*, Nerea Navarro Rodríguez

Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea, Donostia, Gipuzkoa

LABURPENA: Gaur egungo gizarte errealitateari begirada azkar bat ematen badiogu, ziurgabetasunari eta etengabeko aldaketari erreparatzea ezinbestekoa da. Irakasleek beren jarduera testuinguru horretan garatu behar dutenez, eskola eremuan sortzen dituzten harremanen analisiak garrantzia dauka. Hurrengo artikuluan, irakasle talde bateko kideek beren arteko harremanen inguruan duten iritzia/ikuspegi jasotzea izan dugu helburu. Horretarako, arreta berezia eskaini diegu irakasleen arteko harremanei, haien definizioari, eskolako giroari, espazioari eta denborari, bai eta irakasleen arteko zaintza ikuspegi ere. Gai horiei buruzko datuak eskuratzeko, metodologia kualitatiboa erabili dugu: elkarrizketa erdi-egituratuak egin zaizkie hiru irakasleri; ondoren, 13 irakaslerekin mintegi bat egin da. Mintegian, focus groups dinamikaren egiturari jarraituz argazkien erregistroa eta haien inguruko narratibak sortu dira. Ondoren, ikerketarekin lotura duten hainbat kontzepturen deskribapena egin da eta, amaitzeko, irakasleen artean ardazturiko eztabaida. Emaitzek erakutsi dute, irakasleen arteko harremanek garrantzia duten arren, gaiaren inguruko formakuntza handitzea ezinbestekoa dela. Izan ere, harremanen dinamikek zeharo baldintzatu dezakete eskolako giroa eta bertako irakasleen ongizatea.

GAKO HITZAK: Lehen Hezkuntza, irakasleak, pertsonarteko harremanak, espazioa, denbora, zaintza.

ABSTRACT: *When analyzing the society we live in today, it is unavoidable to perceive instability and constant modifications caused by it. In such a context, it is of great importance to study the relations among teachers amidst the educational environment. With this article we show the opinions of various teachers on the relationships that arise between them. For this, we put the focus of attention on the interpersonal relationships between teachers, their definition, the school climate, space, time and care among teachers. In order to obtain information on these aspects, we use the qualitative methodology. We carried out 3 semi-structured interviews with teachers and later, a seminar with the structure of the dynamic focus groups with 13 teachers. In the seminar, we used photographic recording techniques and their respective narratives, description of concepts and focused debate. The results show that despite the importance of relationships between teachers, it is important to increase training in the subject, since the dynamics of relationships can have a great influence on the school climate and the well-being of teachers.*

KEYWORDS: *Primary education, teacher, relations, space, time, care.*

* **Harremanetan jartzeko / Corresponding author:** Esti Amenabarro Iraola. Euskal Herriko Unibertsitatea. Didaktika eta Eskola Antolakuntza Saila. Hezkuntza, Filosofia eta Antropologia Fakultatea. Oñati Plaza, 3. 20018 Donostia. Gipuzkoa – estibaliz.amenabarro@ehu.eus – <http://orcid.org/0000-0003-1748-4155>

Nola aipatu / How to cite: Amenabarro Iraola, Esti; Navarro Rodríguez, Nerea. (2020). «Irakasleen pertsonarteko harremanak eskola testuinguruan. Irakasletzari begiratzeko ikuspegi berriak». *Tantak*, 32(1), 137-163. (<https://doi.org/10.1387/tantak.21444>).

Jasotze-data: 2020/02/03; Onartze-data: 2020/05/07.

ISSN 0214-9753 - eISSN 2444-3581 / © 2020 UPV/EHU



Obra hau *Creative Commons Atribución 4.0 Internacional*-en lizentziapean dago

1. SARRERA

Lan honetan, irakasleek beren artean eskolan (erakundea) eraikitzen dituzten pertsonarteko harremanak aztertuko ditugu. Gaur egungo gizarte errealitateari erreparatzen badiogu, esan dezakegu gizarte eremuan eraikitzen diren lotura sozialak hauskorrek eta ziurgabetasun handikoak direla (Bauman, 2003). Gure ustetan, harreman horiek eskola testuinguruan aztertzea garrantzitsua da, irakaskuntza-ikaskuntza prozesu ororen muina baitira harremana eta interakzioa. Analisi hau beharrezkoa da, hezkuntza errealitatea ikuspegi berritzaileagoetatik aztertzeko.

Irakaslearen lanbidea asko aldatu da. Historikoki, irakaslea irakatsi-ikasi prozesuaren erdigunean kokatu izan da, bera izan baita jakintza, hots, ezagutzaren erreferentzia eskolan, gizaldiz gizaldi bere zaintzapean izan dituen ikasleei ezagutzak transmititu dizkie eta irakasleak irakatsi egin du eta ikasleak ikasi, jaso; horrek irakaslea eta ikaslearen arteko harreman oso zehatza eraiki du (Imbernon, 2017; Calderon eta Verde, 2018). Gaur, ordea, paradigma oso baten aldaketaren aurrean gaudela esan dezakegu. Horrela, ikaslea erdigunean kokatzen duen antolamendu berri baten aurrean gaude, gizarte errealitatearen beharrak asetzeko ezinbestekotzat jotzen dena. Aldaketa horiek irakaslea, bere lanbide-garapenari dagokionez, egoera eta errealitate berrien aurrean kokatu dute; horrek eragin zuzena du eskolan eraikitzen dituen harremanekin. Euskal Herria ere aldaketa horien guztien lekuko da.

Lan honetan, irakaslearen errealitatera hurbildu nahi izan dugu. Bertan, irakasle talde batek eskola batean beren artean eraikitzen dituzten pertsonarteko harremanen inguruan dituzten iritzi eta ikuspegiak jaso ditugu. Haien eguneroko bizipenetatik abiatuta, harremanen inguruan sakondu dugu.

Lan honen helburu nagusia irakasleek eskolan eraikitzen dituzten pertsonarteko harremanen inguruan duten pertzepzioaren analisia egitea da. Beste hainbat azpigelburu zehaztu ditugu: lehenik, irakasleen artean sortzen diren harremanak ezagutzea eta ulertzea, eskola bateko Lehen Hezkuntzako irakasle talde baten bizipenak oinarri hartuta. Bigarrenik, harreman egoki edo (eta) desegokiek sortzen dituzten ondorioen inguruan hausnartzea. Hirugarrenik, harreman egokiek sortzen dituzten aukeren analisia egitea. Eta, azkenik, irakasleen ongizatearen inguruko dimentsio berriei buruz gogoeta egitea, zaintzaren inguruan sakonduz.

Aurkezten dugun lana hainbat ataletan antolatu dugu. Batetik, irakasleen arteko harremanaren dimentsio teorikoa eta kontzeptuala zehaztu dugu. Gero, atal enpirikoan, lan hau osatzeko, irakasleekin egindako lan metodologikoaren inguruko xehetasunak jaso ditugu. Segidan, gure ikerketaren bidez lortu diren emaitzak deskribatu eta, azkenik, gure lanaren ondorioak aurkezten ditugu.

2. MARKO TEORIKO KONTZEPTUALA

2.1. Harremanak: hartu eta eman eremu zabal batean

Euskaltzaindiaren (2020) *Orotariko Euskal Hiztegiaren* arabera, harremana pertsona desberdinen artean eraikitzen den *hartu-eman* dela ikus dezakegu. Hartu eta eman hori *ni* eta *bestearen* artean eraikitzen da gutxiarik, gero norbanako gehiago batu daitezke. Harremanak askotarikoak eta oso poliedrikoak dira, gertatzen diren testuinguruaren arabera.

Benito Martin-en (2006) ustetan, eskolaren eremuan eraikitzen diren pertsonen arteko harremanen nolakotasunak eragin zuzena du eskola horretako irakasleek beren lanarekin duten asebetetzearekin:

Del tipo de relaciones interpersonales que mantengan los miembros de la organización, del sistema de comunicación que establezcan, de la cohesión que se genere entre ellos va a depender, en parte, su nivel de satisfacción en el trabajo. (Benito-Martin, 2006: 5)

Ildo beretik, Yañez, Arenas eta Ripoll-ek (2010) ere harremanen garrantzia azpimarratzen dute. Haien esanetan, asebetetzea egoera emozional positiboa da, zeinak pertsona baten lan ibilbide osoa baldintza dezakeen. Egoera emozional positibo hori oso lotua dago norbanakoek eraikitzen dituzten harremanekin.

Modu berean, inportantea da erakunde batean, kasu honetan eskolan, elkarrekin bizi diren pertsonen artean sortzen diren interakzioak ulertzeko, norbanako horiek erakundearen dituzten jokabideak eta zereginak aztertzea. Hori hainbat ikuspegitik egin da: osasun mentalaren aldetik (Faragher, Cass eta Cooper, 2005), lan errotazioaren ikuspegitik (Coomber eta Barri-ball, 2007) edota lan uzteen kasuetatik (Seo, Ko eta Price, 2004).

Lanean eraikitzen ditugun harremanetan pertsonen arteko konfiantza elementu gakoa da (Tan eta Lim, 2009). Konfiantzak harremanak sortzen laguntzen eta errazten du, baita lan egiteko giro eraginkorrak sustatzen ere (Ferres, Connell eta Travaglione, 2004). Konfiantzak lotura zuzena du fidagarritasunarekin; hots, beste pertsonak aurkezten dituen ezaugarri pertsonal oso zehatzekin. Bestea fidagarria izatea hainbat elementuren baitan ulertu behar da: hark dituen gaitasunen, onginiaren eta integritatearen baitan (Tan eta Lim, 2009).

Asebetetzea eta haren eragina erakundeetan eztabaidagai izan da erakundeen psikologiaren eremuan (Sachau, 2007). Yañez *et al.*-ek F. Herzberg aipatzen dute, alde biko faktoreen teoria 60ko hamarkadan mahai gaineratu zuela adierazteko, hurrengo ideiarekin: langileen eta arduradunen arteko konfiantza-giroa egonda ere, ez da asebetetzea justifikatzeko nahikoa argudio. Gaur, ordea, horren gaineko literaturaren errebisioa egiten badugu (Sachau, 2007; Sledge, Miles eta Copping, 2008; Edwards eta Cable,

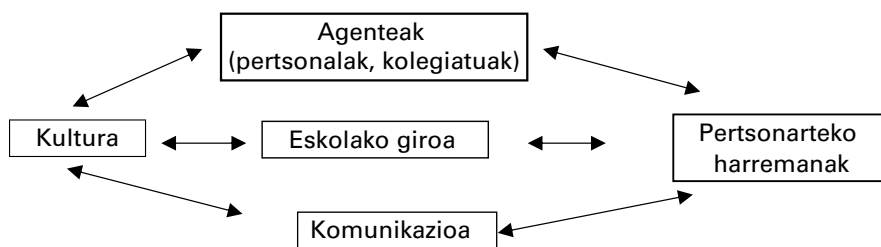
2009), esanenezake harreman positiboa konfiantza-oinarri sendoen gainean eraikitzen dela eta eragin positiboa duela asebetetzean. Horrela, lan esparruan pertsonak eraikitzen dituzten harremanak asebetetzean oinarritzen badira, eta positiboak izanik, lan esparruan giro egokiagoa izaten laguntzen dute. Alderantziz, kontrakoa gertatuko litzateke. Pozo *et al.*-ek (2005) Walster eta Berscheid (1978) aipatzen dituzte harreman horien nolakotasunaren ezaugarriak zehazteko:

Las relaciones interpersonales están gobernadas por los principios de reciprocidad y equidad, de forma que la ausencia de reciprocidad puede generar sentimientos negativos, tanto si se da más de lo que se recibe. (Pozo *et al.*, 2005: 251)

Horri esker, ikasleen ikaskuntza-irakaskuntza prozesuak positiboagoak izaten laguntzen du (Antunez, 1999). Modu berean, babes emozional handiagoa sentitzen dutenean, kolaborazio esparru zabalak osatzen dituzte, eta horrek eskola egitasmoarekiko atxikimendua eta konpromisoa nabarmen hobetzen du (Daniels, 2007). Azken hori elementu gakoa da eskola bateko eraldaketa eta berrikuntza metodologikoa sustatzeko (Fullan, 1994).

Erakunde bateko giroa erakunde hori osatzen duten pertsonekin lotu dago, erabat. Ildo horretan, Bris *et al.* (2003) aipatzen ditu Benito Martin-ek (2006), hauxe adierazteko:

El clima constituye un modelo de interacción, incluso de relaciones, que contribuye directamente a definir los grupos y la propia actividad, de tal manera que los resultados de toda índole que se producen en los centros educativos, se ven influidos por el clima en que se haya trabajado. (Benito-Martin, 2006: 17)



1. irudia

Giroan eragiten duten dimentsioak.

Geuk egina, Benito-ren proposamenetik abiatuta (Benito, 2006: 4)

Eskolako giroa aztertzeke unean, hainbat dimentsio kontuan hartu behar ditugu. Batetik, eskola garapen sozialeko eremua izanik, izaera so-

zialeko elementuei erreparatu behar diegu, eta bertan biltzen diren pertsonen ezaugarri psikologikoei ere bai. Azkenik, eskola hezkuntza-helburuak betetzea helburu duen erakunde bat izanik, espazio hezitzailea den neurrian, irakatsi-ikasteko prozesuak kontuan hartu behar dira (Pedrero, 2011).

Eskolako giro onak irakasleen ongizatean eragin zuzena du (Esteve, 1987; Lacunza eta Contini, 2016; Imbernon, 2017). *Ongizatea* esaten dugunean, bi eremuri egiten diegu erreferentzia: ongizate emozional mentalari eta fisikoari. Ongizatea sustatzen duen erakunde batek bere kideen asebetetzean eragiten du, ongizatea sustatu eta lanerako aukera eta konpromiso berriak hartzeko moduan kokatzen du irakaslea. Hori ezinbestekoa da eskola etengabe aldatzen ari den errealitatera egokitzeko.

2.2. Irakasleen arteko harremanak eskolan. Parte-hartzea eta konpromisoa

Tejada-ren (2009) esanetan, irakasletza zeregin konplexua da. Konplexutasun hori, batetik, irakasleen aniztasunean aurkienezake; Jiménez-en (1996) hitzak jasotzen ditu hori egoki azaltzeko:

Comprende un grupo heterogéneo de personas, con profesiones muy distintas, difícil de discernir, de conceptualizar, de establecer responsabilidades y de asignación de funciones. La distinta procedencia, su formación inicial, su concepción teórica y práctica de la vida y del trabajo, la diversidad de situaciones en las que tienen que operar, los niveles y modalidades de formación, las especialidades, los materiales que deben emplear o diseñar, la diversidad de los grupos destinatarios, no hacen sino añadir complejidad a una «profesión» nueva y no perfilada en la mayor parte de sus competencias. (Jimenez, 1996:14-15)

Edozein hezkuntza-sistemaren nahia, berriz, bere baitan gertatzen diren hezkuntza prozesu oro kalitatekoak izatea eta haiek arrakastarako berme nahikoa eskaintzea da. Devine eta Cohen-en (2007) ustetan, pertsonen arteko harremanak aztertzeak lotura du hezkuntza-kalitatearekin. Harreman sanoak eta onak eraikitzen badira irakasle komunitatean, haiek eskolarekin izango duten atxikimendua handiagoa izango da eta, horrenbestez, eskola-egitasmoan parte-hartzea sendoagoa izango da. Parte-hartzeak lotura zuzena du irakasleen engaiamendu eta konpromisoarekin.

Irakasleak egiten duen lanak dimentsio pedagogikoa du. Eskola testuinguruan garatzen dituen harremanek, aldiz, izaera pedagogikoa dute (Torres, 2001; Hargreaves eta Fullan, 2014). Dimentsio hori nabarmen ezaugarritzen duen elementuetako bat haren intenzionalitatea eta eragin

zehatza da (Steinberg, 2014); horrek ikasleengan, beste irakasleengan eta oro har eskola komunitate osoaren baitan du inpaktua eta, aldi berean, oinarrian harremanak daude.

Harremanen dimentsio pedagogikoaz Freire-k (2004) ere gogoeta interesgarriak eskaini ditu, eta horietatik bat nabarmendu behar dugu: irakasle gogoetatsuaeren ideia, hain justu. Beste hainbat autorek ere ideia horretan sakondu dute gero hura osatzeko (Stenhouse, 1984; Zeichner eta Liston, 1987; Schon, 1989; Elliot, 1990). Horrela, hauek dira, besteak beste, azpimarratu ditzakegun ezaugarriak: norbanako kontzientea, irakaskuntza-ikas-kuntza prozesuan posizio kritikoa hartuko duena, eskolako testuinguruan eragin eta hezkuntza gizarte-eraldaketarako tresna bezala ulertuko duena; eta bere burua etengabe prestatu eta praktika berritzaileak sustatuko dituen. Harremanak zaintzea praktika berritzaileak sustatzeko laguntza egokia da.

Freire-k (2004) ez du zalantzarik: erakunde sozial batean, egiten den praktika orok testu soiletan idatzita dagoena irakasteaz harago joan behar du eta gertuko errealitatea hauteman eta interpretatzen jakin behar du. Bartzuetan, hura kolokan jarritz; bestetan, kritikoak izanez. Harremanak nire eta bestearen artean eraikitzen diren neurrian, bestearengana gerturatzeko moduak, ikuspegiak eta kontzepzioak eragin zuzena du harreman horren eraikuntzan. Freire-k (2004) ezin egokiago jasotzen du ideia hori: «a veces no aprendemos con quien es igual, pero con el que es diferente, siempre aprendemos. A veces aprendemos, incluso, con el antagonista» (Freire, 2004: 60). Horrela, harremanek ere nortasun pedagogikoa daukate, ezinbestean bestearekiko komunikazioa eta elkarrekintza posizio zehatzetatik eraikitzen diren neurrian.

Ildo berean, Kincheloe eta McLaren-en (2008) esanetan, irakaslearen lana ezin da ulertu eskola testuinguru osoa kontuan hartu gabe; eskola komunitatea osatzen duten gainerako eragileekin eraikitzen dituen harremanek hainbat oinarri dituzte:

Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando. (Kincheloe eta McLaren, 2008: 20)

Irakaslea eskolan ukaezinezko erreferentzia da, ordea. Haren funtzioak eta egoteko moduak aldatuz joan badira ere, gaur, erreferentziatzko figura izaten jarraitzen du ikasle, familia eta eskola komunitatearentzat eta bere berdinekin eraikitzen dituen harremanen nolakotasunek eragina daukate ikasle ikaskuntza prozesuan (Noodings, 1996), baita eskola horretako beste hainbat prozesurekin ere.

Nazioarteari erreparatzen badiogu, UNESCOk berak halaxe adierazten du irakasleen garrantziaz gogoeta egiten duenean:

Los docentes representan una de las fuerzas más sólidas e influyentes con miras a garantizar la equidad, el acceso y la calidad de la educación. Ellos son la clave del desarrollo mundial sostenible. No obstante, su formación, contratación, permanencia, estatus y condiciones de trabajo son temas que siguen siendo preocupantes. (UNESCO, 2016: 6-8)

Heargreaves-ek (1996) irakasleen ahotsa aldarrikatzen du. Haren esanetan, irakasleen inguruan asko hitz egin da baina irakasleak kontuan hartu gabe; haien pentsamenduak eta kezkak kontuan hartu gabe. Horrek hezkuntzaren eremuan hartu diren hainbat eta hainbat erabaki erabat baldintzatu ditu. Woods-ek (1987) esana da hezkuntzaren eremuan egin den ikerketa asko ez dela irakasleekin egin.

2.3. Eskola: espazioa eta denbora gurutzatzen direnean

Gimeno Sacristán-en (2008) arabera, eskola bateko harremanak ulertzeko unean, espazioa eta denbora eskolaren osagai garrantzitsuak dira. Biak konplexuak dira eta zenbaitetan nahasmena eragiten dute; baina, norbanakoei buruz ari garenean, denok bizipen desberdinak baditugu ere, denbora eta espazioa gure bizitza osoa zeharkatzen duten elementuak dira. Gure harreman guztiak denbora batean eta espazio zehatz batean gertatzen dira. Baita eskolan ere.

Moliner, Traver, Ruiz eta Segarra-k (2016), Longo (2008) aipatuz, eskola, beste edozein erakunde sozial bezala, bi elementurengatik nabarmentzen dela adierazten dute. Batetik, eremu formalari dagokiona, hau da, antolakuntza egitura, eta, bestetik, eremu ez formalari dagokiona, eskola eta geletako bizitza:

Es el conjunto de elementos formales (estructura, procesos) e informales (ideología, cultura) los que caracterizan a una organización como ecosistema y a las relaciones que ésta mantiene con su entorno. (Moliner *et al.* 2016: 118)

Eskolako harremanak espazio ugaritan gertatzen dira. Ball-en (1989) ustetan, harremanei dagokienez espazio batzuk egokiagoak dira beste batzuk baino. Harremanen izaera ere desberdina da kasu bakoitzean. Trilla-k (1985) bi espazio zehaztu zituen, bata formala dena eta bestea ez-formala. Horrela, batetik, espazio formalak izango ditugu, edozein erakundetan erabakiak, burokrazia eta antolakuntza-zereginak egin ahal izateko beharrezkoak diren espazio normatiboak. Bestalde, ez hain modu

zentralizatuan, eskolako paisaia dauden beste espazio edota interakzio-guneak ditugu (korridoreak, komunak, kafe-makina). Bertan gertatzen diren akzio eta interakzioen baitan, espazio horiek oso forma desberdinak har ditzakete.

Ball-entzat (1989), espazio ez-formal horietan sortuko diren harreman ez-formalak garrantzitsuak dira. Irakasleek askatasun gehiagorekin jarduteko modua dute bertan, erakunde batek berekin dituen jarduera formalek askotan ez dutelako aukerarik eskaintzen haien kezkek, usteak, pentsamendu edota ideologiak agertzeko; aldiz, espazio ez hain normatiboetan irakasleek askoz ere aukera gehiago dute diren bezala agertzeko:

Las decisiones o problemas particulares ponen de relieve el hecho de que, al igual que otros actores de otras organizaciones sociales, los profesores están dedicados a promover sus intereses creados personales y de grupo tanto como, o en relación con sus adhesiones ideológicas. (Ball, 1989: 12)

Denbora, berriz, irakaslearen zeregina goitik behera baldintzatzen duen beste dimentsioa da. Gimeno Sacristán-ekin (2008) ados gaude, denbora kontzeptu nahikoa konplexua dela adierazten duenean. Denok bizi dugu denbora fisikoa. Denborak egiten dugun guztia zeharkatzen du. Baina denborak badu beste alde bat ere, sinbolikoa dena. Denborak eskaintzen dituen aukera horiek bizipenen eremukoak direnean, positiboak badira, emozioak eta bestelako asebetetze-elementu positiboekin identifikagarriagoak izan daitezke (Bisquerra, 2011).

2.4. **Zaintza oinarri duen etika, eskolako harremanak hobetzeko**

Harreman sano eta osasuntsuak sortzeko, birsortzeko eta horiek etengabe elikatzeko baldintzak eraiki behar dira (Noodings, 2003; Bisquerra, 2011). Horrek eskola egitasmoaren zehar lerroa izan behar du. Zaintza esaten dugunean, eskolan elkartzen diren pertsonak, aniztasuna oinarri, pertsonarteko harremanei eta haiek zaintzeari arreta eskaintzea esan nahi dugu; zaintzea ez da soilik besteenaz kezkatze hutsa, askoz inplikazio gehiago eta sakonagoak ditu.

Harremanak zaintzea, ikuspegi etiko eta moral batetik, abilezia sozial eta emozional zehatzekin lotuko dugu, baita pentsamendu zehatz batekin ere (Gilligan, 2013). Horrela, errespetua bestearen tokian jartzeko ariketa egitea, entzutea eta jarrera eraikitzaileak izatearekin lotuko dugu. Hori egokien jasotzen duen ideia zaintzan oinarritutako etikaren esparruan bilatuko dugu. Noodings-en (1996) esanetan, irakasleen lanbide garapena eduki eta curriculum hertsien baitan antolatuta izan da, eta irakaskuntzaren ikuspegi murriztailea eskaini du. Horrela, eskolak atea itxi die sarri emozio eta afek-

tuei. Noodings-entzat (1996), egungo gizartearen beharrak aintzat hartuta, eskolak adimen emozionalari arreta eskaintzea ezinbestekoa da. Horri guztiari *zaintza* izena ematen dio:

The tendency to distrust —even deplore— emotion has been aggravated by the rise of professions with their insistence on detachment, distance, cool appraisal and systematic procedures. At a time when teaching is struggling to be recognized as a full profession, there is a temptation to regard emotion and affect as signs of unprofessional demeanor—things to be rooted out as part of the campaign to achieve professional status. (Noodings, 1996: 435)

Alvarado-k (2004) zaintzaren inguruan egindako definizioan, harremanetan zaintzaren etikaren garrantzia azpimarratzen du: «Cuidar es encargarse de la protección, el bienestar o mantenimiento de algo o de alguien (...) El cuidado ético involucra la interacción y el contacto moral entre dos personas, en el que media una solicitud, en el que hay unión entre las personas, como parte de la relación humana» (Alvarado, 2004: 31).

Eskolak, espazio soziala den neurrian, bertan biltzen diren pertsonen beharrak kontuan hartuta, haiek zaindu behar ditu. Zaintzaren etika beselako harreman eredu bat proposatzera dator. Vázquez-Verdera-k (2010) Noodings-en hitzak hartzen ditu pertsonen arteko harremanen garrantzia azpimarratzeko: «sentimos que somos libres para decidir; mientras que, por otro lado, estamos irrevocablemente vinculados a los demás ya que nuestra propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones» (Vázquez-Verdera, 2010:184).

3. METODOLOGIA

3.1. Metodologia kualitatiboa: irakasleen ahotsak

Artikulu honen analisisa egiteko, metodologia kualitatiboa erabili dugu. Izan ere, irakasleen arteko harremanak ulertzeko ezinbestekoa da pertsona, kasu honetan irakaslea, ikerketaren erdigunean kokatzen duen metodologia baliatzea, bere ahots propioz eta askatasunez aritzeko (Hargreaves eta Fink, 2006).

Esanenezake metodologia kualitatiboak gizarte zientzien eremuan hain beharrezkoa den posizio batean kokatzen gaituela, ikertzailearen eta ikertuaren artean dagoen aldea gutxituz eta ikerketa-prozesua etengabe eraiki eta berreraikitzen den egoeran, hain justu, formakuntza alde asko dituen prozesu baten gisara planteatuz. Ildo beretik, metodologia kualitatiboak «aktore»en beren hausnarketak, motibazioak eta interpretazioak

ulertu nahi dituela dio Pérez Serrano-k (2004), metodologia horrekin, zuzenki inplikaturik daudenenganako hurbilketa eta mundua haien ikuspuntuaren arabera ikustea lortzen baita, eta, hori da, hain zuzen ere, erakargarri egiten duena.

3.2. Erabilitako teknika kualitatiboak

3.2.1. *Elkarrizketa erdi egituratuak*

Elkarrizketa erdi egituratua metodologia kualitatiboren baitan gehien erabiltzen den teknika da (Flick, 2004). Horietan bi pertsonen arteko hizketaldia gertatzen da, aurrez prestatu eta landu diren galderetatik abiatuz. Gure kasuan, elkarrizketak egiteko unea zaindu da, horretarako, giro eta une egokia zein goxoa izaten saiatuz. Guztira, lan hau egiteko hiru elkarrizketa egin dira.

3.2.2. *Focus Groups*

Kitzinger-en (1994) arabera, teknika honek aukera ematen du, gai edota ataza zehatz baten inguruan, talde txikietan, eztabaida egiteko, zer eta ataza horren inguruan, pertsona anitzek dituzten uste, iritziz eta sinismenak agertzeko. Gibbs-entzat (1997), berriz, gai bat abiapuntu izanik, talde baten partaideen elkarrizketa sortzea da: «es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos» (Gibbs, 1997: 1). Beraz, irakasleak elkartzeko teknika baliagarria da haien arteko harremanak aztertzeko eta horien inguruko hausnarketa bat egiteko momentuan.

3.2.3. *Argazkien analisisa eta narratiba*

Ikus-entzuneko antropologiaren esparruan, eskolako etnografiak garatzeko baliabide egokia da (Pink, 2007). Bautista, Rayon eta De las Heras-en (2012) iritziz, argazki edo irudien erregistroa egitea eta horretatik abiatuz egoera komunikatiboak sortzea, hezkuntza eremuan narratibak sortzea alegia, baliabide oso egokia da. Bautista eta Velasco-ren (2011) arabera, berriz, gela edota eskola batean interakzio zehatz batzuk irudien bidez jasotzen ditugunean, horrek irakasleei gogoeta egiteko aukera ematen die aurrez ateratako argazkiei esker. Horrekin, haiek dituzten dilema profesionalak edota irakaskuntza-ikaskuntza egoera zehatzak azaldu daitezke. Kontuan izanda harremanak espazio ez formaletan sortzen direla gehienbat, espazio horien inguruko irakasleen iritziz eta esperientziak ezagutzeko ezinbesteko teknika da. Bautista eta Velasco-ren (2011) esanetan, garrantzia eskaintzen die egoera horiei:

Recogen diversidad de experiencias que tuvieron los sujetos que se integraron en las instituciones y la multitud de recuerdos de ellas, que quedan inhibidos como imágenes fijas de representación aunque estén vivos en las mentes y sean revividos de cuando en cuando. (Bautista eta Velasco, 2011:20)

Ardevol eta Muntañola-ren (2004) irudiko, begiratzen jakitean dago gakoa. Begiratzen ikasi egiten da eta ikusteko modu oso desberdinak daude. Begirada bizi ditugun praktika sozialen baitan eraikia da eta, horrenbestez, praktika horiek askotarikoak, konplexuak eta zehatzak diren neurrian, gure begirada ere halakoa da. Haien ustetan, lortu nahi dugun helburuak eta gure ikaskuntzak baldintzatu dezakete begiratzeko modua. Izan ere, begiratzen dugunean: «miramos una forma de mirar y nuestra relación con la mirada» (Ardevol eta Muntañola, 2004: 18).

Appadurai-ren (1988) esanetan, argazkiek bizitza soziala daukate, ibilbide bat aurkezten dute, beraien erabilerari dagokionez, aldaketa posibleak agerian utz ditzakete eta modu pertsonalizatuan errealitatea hautemateko tresnak dira.

3.2.4. *Ikerketaren diseinua eta garapena. Datuak biltzeko estrategiak eta parte-hartzaileak*

Irakasleek beren prestakuntza gogoeta kritikoan oinarrituta egitearen inguruko literatura oso zabala da (Gimeno, 1988; Schon, 1989; Elliot, 2000). Ereku kualitatiboan, irakasleen prestakuntzan eta formakuntzan, praktikaren eta errealitatearen hausnarketatik eratortzen diren jakintza multzoak sortzea oso balioetsia da. Horren inguruko literatura zientifikoaren errebisioa eginda, ikerketa ekintzaren parametroetan kokatzen gara (Imbernon, 1994; Schon, 1998; Perrenoud, 2012).

Horregatik, ikerketa prozesu honen bizi-lerroa hiru fasetan antolatu da. Prozesu dinamikoa izan da eta parte-hartzaileen inplikazio eta konpromisoak eraiki duela esan genezake gainera:

- **1. fasea:** irakasleekiko formakuntza-saioa egin aurretik, ikerketa egitasmoaren diseinua eta haren inguruko erreferentziatzko errebisio literario zientifikoa egin da. Modu berean, ikerketan parte hartuko duten irakasleen lagina osatu da, horretarako aurrez eskolako zuzendaritzarekin dagozkion baimen eta aitopenen zehaztuta. Ondoren, elkarrizketa erdi egituratuak egin dira. Elkarrizketa horiek ikerketa objektuaren analisi unitate nagusiak aintzat hartuta osatu dira eta, horretarako, honako kategoriak finkatu dira: harremanak, eskolako giroa, harreman osasuntsuak eta zaintza.
- **2. fasea:** irakasleekiko formakuntza-saioan lehendabizi irakasleei ikerketaren inguruko informazioa eskaini diegu eta haien ekarpena balioan jarri dugu. Argazkien analisisa eta narratiba-teknika egin da:

ordenagailuan, aurrez hautatutako 11 espazioren argazkiak proiektatu eta irudi horietan oinarritutako narratibak eraiki. Gero, harremanekin lotura daukaten hainbat kontzepturen analisisa egin dute irakasleek taldeetan. Hauek izan dira kontzeptuak: *pertsonarteko harremanak, harreman osasuntsua, zaintza, ongizatea, engaiatzea, erreta egotea, laguna, eskolako giroa, kooperazioa, komunitatea, irakasleen pentsamendua, espazioa, denbora eta eskola.*

Azkenik, *Focus Group* teknika erabili da eta bi galdera gidari egon dira eztabaidari hasiera emateko: 1. *xxi. mendeko hezkuntzak zer nolako arreta eskaini behar die irakasleen arteko harremanei?* 2. *Zein baliabide behar dira harreman osasuntsuak eraikitzeko?*

- **3. fasea:** irakasleekiko formakuntza-saioaren ondoren, elkarrizketak eta formazio saioaren inguruko datu guztiak bildu, antolatu eta interpretatu dira ondorioak eta etorkizunari begirako ildo berriak identifikatzeko.

Parte-hartzaileei dagokienez, lan hau osatzeko lagina 16 irakaslek osatzen dute. Ikerketa hau egiteko, Goierriko (Gipuzkoa) eskola bat hartu da kontuan. Itunpekoa da eta 700 familiak, 928 ikaslek eta 60 langilek osatzen dute eskola komunitate osoa.

Lan hau Lehen Hezkuntzako irakasleekin osatu dugu. Horrela, egin diren hiru elkarrizketak egiteko hiru profil hautatu ditugu lan esperientzia kontuan hartuz (eskolan zein eskolatik kanpo). Horrela, hiru profil hauek osatzen dute lagina: ingeleseko irakaslea 5 urteko esperientziarekin, seigarren mailako tutorea 23 urteko esperientziarekin eta aholkularia eta heziketa bereziko irakaslea (PT) 42 urteko esperientziarekin.

Irakasleen mintegian, hamahiru tutorek parte hartu dute; generoari dagokionez % 75 emakumeak eta % 25 gizonak izan dira eta batez besteko adina 37 urtekoa izan da. Haien lan esperientziari dagokionez, berriz, batezbestekoa 17koa da (kontuan izan behar dugu, aipatu eskolan, 40 urteko lan esperientzia duten irakasleak daudela, baina baita 3 urteko esperientzia dutenak ere).

4. EMAITZAK

Datuen analisisa egiteko eta ondoren emaitzak aurkezteko, sistema kategoriala erabili dugu (Flick, 2002). Irakasleen arteko harremanen analisisiak duen garrantzia kontuan hartuta, ikerketa honen oinarri-oinarrian dauden kategoria batzuk identifikatu ditugu: irakasleen arteko harremanen kontzeptua, espazioa eta denbora, eskolako giroa, harreman osasuntsuak eta zaintzaren etika.

Emaitzen azterketa eta haien aurkezpena bi zatitan antolatu dugu. Lehenik, aurrez aurre egindako hiru elkarrizketa erdi-egituratuak audioz grabatu eta haien transkribaketak egin ditugu. Gero, analisiari ekin diogu, kategoria bakoitzari dagozkion erantzunak aztertu, kodifikatu eta interpretatu ditugu. Bigarren atalean, irakasleekin izandako mintegian erabilitako teknika kualitatiboan emaitzak azalduko dira.

4.1. **Elkarriketa erdi-egituratuak: emaitzen analisia**

4.1.1. *Irakasleen arteko harreman kontzeptuaren inguruan*

Irakasleen arteko harremanak zer diren galdetzean, erantzunak nahiko antzekoak izan dira. Batetik, A2 irakasleak harreman horien garrantzia azpimarratzen du definizioa ematean: «egunero topatzen dituzun pertsonen arteko elkarrekintza edo komunikazioa dela uste dut, eta oso garrantzitsuak direla iruditzen zait» (A2, 2019).

Bestalde, A1 eta A3 irakasleek harreman mota anitzak daudela azpimarratu dute, beren definizioetan sailkapen bat eginez, alegia. Hori dela eta, guztiek sailkapen bat egiten dute irakasleen harremanetan: «batetik, badaude zure lankideak direnak eta gero lankideen artean zure lagun bihurtzen direnak» (A1, 2019) eta «batzuk dira laneko harremanak eta beste batzuk daude pertsonalak» (A3, 2019).

Hortaz, irakasleen harremanen blokean «lagun» kontzeptuak garrantzi handia dauka eta irakasle bakoitzak ikastolan lagunak dituela azpimarratu du, esate baterako: «badituz bi oso-oso gertukoak direnak» (...) «harreman pertsonalak dira eta oporretan joan gara eta gauza asko egiten ditugu elkarrekin» (A1, 2019).

4.1.2. *Espazioa eta denbora*

Harremanen definizioak egin ondoren, harreman horiek non eta noiz gertatzen diren galdetu diegu irakasleei. Ikastolako hainbat gune bereizten dituzte harremanak sortzeko: irakasleen bulegoa, gelak, patioa, korridoreak eta kafe-makina. Kafe-makinak berezitasun bat dauka harremanen eremuan, eta bi irakasleek leku horren deskribapena egin dute: «kafe-makina da harremanak sortzeko lekurik egokiena, jendea lasai dago eta erretzaileen arteko zigarroak ere ohikoak izaten dira harremanak sendotzeko» (A1, 2019) eta «kafe-makina izan daiteke ohikoa den beste gune bat» (A2, 2019).

Espazio horiez gain, irakasleek momentuak bilatzen dituzte beste irakasle batzuekin elkartzeko, ikastolan edo ikastolatik kanpo: «lana bukatzen denean kafe bat hartzea, afaria egitea, oporretan elkarrekin joatea... Lankide batzuekin kanpoko harremana sortu dut: parrandak egin...» (A1, 2019); «bazkariak egiten ditugu eta momentu horietan ere aukera daukagu jendea ezagutzeko» (A2, 2019); «bikotearekin, senarrarekin edo emaztearekin eta nire lankideekin, baina beste batzuekin hainbestera ez, eta zerbait hartzeko gelditzen gara» (A3, 2019).

4.1.3. *Eskolako giroa*

Harremanek eskolako giroan, ongizatean eta irakasleen bizitza pertsonaletan zer eragin duten galdetu dugu. Adostasun nahikoa agertuz, giroa

lasaia eta konfiantzazkoa edo gertukoa bada, lasai sentitzen direla eta beren pentsamenduak azaltzeko edo beste pertsonekin elkartzeko aukera handiagoak dituztela ere adierazi dute.

Hortaz, gustura sentitzen da gaur egun ikastolan lanean: «edozein eremutara joaten naiz eta etxean bezala sentitzen naiz: hemen, eskolaurrean, zuzendaritzan, sukaldean...» (A1, 2019), urteetan zehar esperientzia negatiboren bat bizi izan badute ere.

Izan ere, gatazkak, gaizki ulertuak eta abar egon daitezke nahiz eta konfiantza eta giro positiboa egon. Hortaz, gatazka horiek harremanetan eragin dezaketela adierazi dute irakasleek. Honela azaldu dute: «batzuetan, gaizkiulertuak edo desadostasunak daudenean, pertsona batzuek ez daukate entzuteko gaitasunik eta hitz eginez ez dute konpondu nahi, nahiago dute ume txikiek bezala «pataleta» bat izan eta horren ondorioz astebetean haserrea demostratuz egon, isilik» (A1, 2019).

4.1.4. *Harreman osasuntsuak*

Nahiz eta bakoitzak modu batean definitu, guztiek bat egiten dute harreman osasuntsuek konfiantza oinarri dutela esatean. Horrela bada, pertsona bakoitzak nahi duena askatasun osoz adieraz dezake eta norbera den bezala izaten lasai sentitzen da: «ondo sentitzen zarenean beste pertsona batekin, errespetuan oinarritutako harremana izan behar da» (A2, 2019) eta «konfiantzazko harreman bat, biak lasai, zurekin eseretzea, hitz egitea... Sentimenduetan edo pentsamenduan biok bat egin ez arren, biok “hain lagun” gelditzea eta niretzat hori da garrantzitsuen» (A3, 2019).

4.1.5. *Zaintzaren etika*

Pertsonen arteko zaintzaren inguruan erantzunak anitzak izan dira: «entzutea eta ulertzen saiatzea» (A1, 2019); «maitatzea, den bezalakoa errespetatzea, laguntzea, bere gaitasun guztiak ateratzea eta pertsona horri ondo sentiaraztea» (A2, 2019); «aldamenean bizi den pertsona bat zaintzea bizikidetza da» (A3, 2019). Hala ere, zaintza etika bat bezala ulertuz, «zaintzaren etika» hain zuzen, zalantzak sortu dira: «zeri deitzen diozu *zaintzaren etika*?» (A3, 2019).

Guztiak elkar zaintzeak garrantzia duela aipatu dute: «pertsona arteko harremanetan ezinbestekoa den zerbait da, ondoan dagoen pertsonarekin kezkatzea ezinbestekoa da» (A1, 2019); «guk pertsona guztiak zaindu behar ditugu; irakasleak, profesionalak, umeak eta abar, denak errespetuz zaindu hain zuzen» (A2, 2019); «koadrilan, familian eta bizitzan... Zaintza garrantzitsua da» (A3, 2019). Beraz, irakasleek zaintzaren garrantzia azpimarratzen dute eta eskolan ezinbestekoa dela onartzen dute.

Zainduak sentitzen dira eta besteak zaintzen dituzte; edozein harremanetan zaintzaren garrantzia azpimarratzen dute, errespetuarekin batera. Azken gogoeta bat ekarriko dugu lerrootara: «lanean eta bizitza pertsonalean harremanak sendoagoak bihurtzen diren heinean, harreman horien baitan gerta daitezkeen gai guztiek eragin handia izan dezakete gure ongizatean. Hori dela eta, elkar zaintzen saiatu behar gara eta, horrela, pertsonak eza-gutzeko gogoak areagotuko dira eta baita gauza berriak ikasteko gogoak ere. Modu honetan, ikastolaren ongizatea eta gure ongizate pertsonala bermatzeko aukera izango dugu» (A2, 2019).

4.2. Irakasleekiko formakuntza saioa

4.2.1. Irudien elizitazioa

Lan hau bere osotasunean 11 argazkirekin egin bada ere, artikulua honetara haietako lau ekarriko ditugu. Argazki horiekin batera, hiru irakaslek idatzitako narratibak aurkeztuko ditugu. Horrela irakasleek argazki horien aurrean beren ideia, uste eta pentsamenduak aurrez aurre jarri eta harremanen inguruan dituzten usteak aurkezten dituzte.

1. **Ikastolako balkoia.** A4: «arau-haustea, estresa uxatzeko unea, beste lankideekin gauza pertsonalak partekatzeko unea».
A5: «deskonexioa, lasaitasuna, adiskidetasuna, bizitza pertsonalari buruz hitz egiteko momentua».
A6: «lasaitasuna, naturaz eta haizeaz disfrutatzeke unea».



2. irudia
Ikastolako balkoia, geuk ateratakoa

2. **Kafe-makina.** A4: «topagunea LH/DBH/Zuzendaria... Elkartu, solasaldia, lasaitasuna, elkarrizketa, barreak, bata bestearen berri edukitzeko uneak».

A5: «irakasleen atsedeneko bilgunea: konfiantza eraikiz, irakasle berriak ezagutu, barreak eta elkarrizketak egotea ohikoa da».

A6: «gelditzeko eta deskantsatzeko unea. Indarrak hartzeko gunea eta irakasleen harremanak sustatzeko gunea».



3. irudia

Kafe-makina, geuk ateratakoa

3. **Irakasleen bulegoa.** A4: «kaosa, *pot-pourri*, elkarrizketak (zentzugabekoak, sakonak, serioak, goxoak...), txutxu-mutxuak, bile-rak, lana, ospakizunak, “gazi-gozo”, ordena-desordena...».

A5: «gune komuna, LH guztiaren espazioa: ideiak partekatu, eza-gutzak zabaldu, lanak aurreratu... Ohiko elkar-trukea»

A6: «erabakiak hartzeko unea, bazkaltzeko gunea. Lan egiteko uneez gain, par batzuk ere bota ditut nik han. Irakasleen arteko ha-rremanak sustatzen dira».



4. irudia

Irakasleen bulegoa, geuk ateratakoa

4. **Patioko eserlekua.** A4: «zaintza eginez beste irakasleekin egoteko aukera, hotza-beroa, arazoak konpondu, ikasleekin solastu».
A5: «harremanak estutzen dira irakasle taldearen artean: atsedena, planak, bizitza pertsonala, gatazken konponketei buruzko hizketaldiak...».
A6: «zaintza, irakasleen arteko harremanak ematen dira bertan. Lasai egoteko unea nahiz eta beti horrela ez izan».



5. irudia

Patioko eserlekua, geuk ateratakoa

4.2.2. *Etorkizuneko gakoak, kontzeptuak argitzen*

Atal honetan, emaitzen analisia taula batekin aurkeztuko dugu. Irakasleek aurretiaz aipatutako 14 kontzeptuen definizioa eman dute hiru taldeetan. Hortaz, taula honetan talde bakoitzak kontzeptu bakoitzari buruz emandako hitzez hitzeko definizioak aurkeztuko ditugu, haien esanak errespetatuz.

Kontzeptu horiek aurkezteko, zenbakien bidezko kodifikazio sistema baliatuko dugu. Hauek dira kontzeptuak eta bakoitzari dagokion kodea: **1: pertsonarteko harremanak, 2: harreman osasuntsuak, 3: zaintza, 4: ongizatea, 5: engaiatzea, 6: erreta egotea, 7: laguna, 8: eskolako giroa, 9: kooperazioa, 10: komunitatea, 11: irakasleen pentsamendua, 12: espazioa, 13: denbora eta 14: eskola.**

1. taula
Kontzeptuen deskribapena, geuk egina

Taldea	Kontzeptuaren zenbakia eta definizioa
1	1: Ezinbestekoak. 2: Errespetua. 3: Ardura. 4: Poza. 5: Motibazioa, obsesioa. 6: Stop! Aldaketa. 7: Konfiantza. 8: Itomena, elkartasuna. 9: Talde lana, bide bera jarraituz. 10: Aniztasuna. 11: Anitza. 12: Kaxkarra. 13: Falta. 14: Hezkuntza, bizitzako eremu bat.
2	1: Elkarbizitza egokirako zaindu beharrekoa. 2: Errespetua, enpatia. 3: Gure zaintza, non dago? Beharrezkoa. 4: Lasaitasuna, Ziurtasuna. 5: Guk behar duguna ikasleengana iristeko eta feedback-a jasotzeko. 6: Saihestu beharrekoa. 7: Babesa eta konfiantza. 8: Ondo zaindu beharrekoa. 9: Konfiantza, aurrera egiteko indarra. 10: Puri-purian dagoen hitza, praktikara eramatea kostatzen dena. 11: Anitza, errespetatu beharrekoa. 12: Berrantolatu beharrekoa, eskasa. 13: Falta, ezin iritsi. 14: Ordu asko pasatzen dugun tokia, buruhausteak, gogorra.
3	1: Zailak, aberasgarriak, aldakorak, landu beharrekoak. 2: Errespetua, komunikazioa, gardentasuna. 3: Enpatia, zeure buruaz eta ondokoengandak ongizateaz arduratzea. 4: Bizitzako arlo guztietan eroso, seguru eta lasai sentitzea. 5: Beharrezkoa, asetzen duena. 6: Saturazioa, desmotibazioa, ongizate falta. 7: Erosoa lanerako, babesa, gertukoa, gardentasuna, benetan elkar lagundu. 8: Anitza, zaindu beharrekoa. 9: Ezinbestekoak, eraginkorra. 10: Indartsua, norabide berean joanda zerbaiten atzetik, konpromisoa. 11: Desberdina; guztientzat onuragarria den filosofia edo metodologia batean murgilduta egon arren, bakoitzaren ikuspegia ere errespetatu behar da. 12: Sardina-lata. 13: Gutxi, eraginkortasun falta. 14: Beti hobetzen, utopia, gorabeherak, poza.

4.2.3. *Saioari itxiera, eztabaidarako galderak*

Azkenik, elkarrizketetan ikusi dugun moduan, irakasleek eskolaren testuinguruan beren arteko harremanen inguruan hitz egitean nabarmen adierazten dute bereizketa bat: lagunak eta lankideak dituztela eskolan, hain zuzen. Horrekin, pertsonarteko harremanek bi dimentsio agertzen dituzte. Halaxe adierazten du irakasle batek: «ezin dituzu 60 lagun izan, ez da egia. Lagun artean koadrilan ere hori gertatzen da. Irakasle guztion artean errespetuz aritzea da gakoa eta, desadostasunak egon arren, horiek konpondu eta lan egiteko gai izatea» (A7, 2019).

Irakasleentzat, haien arteko harremanak osasuntsuak eta positiboak izatea ezinbestekoa da harreman horiek haien bizitza pertsonalak zein lan eremuak hein handi batean baldintzatzen baitituzte. Hala ere, haiek harremanei garrantzia ematen dieten arren, hezkuntzak arreta gehiago eskaini beharko lukeela uste dute. Gainera, harremanak kudeatzeko unean formakuntza falta adierazi dute, batez ere, gatazkak sortu eta kudeatzeko orduan. Halaxe adierazten du:

Gizartea gero eta konplexuagoa da eta horrekin batera harremanak ere. Emozioak eta gatazkak ez dira kontuan hartzen eta beharrezkoak dira, minimo batzuk bete behar dira. Norberaren izaeran gatazka baten konponbidea egon daiteke, baina oso zaila izango litzateke lanera etortzea eta beste pertsonekin ez hitz egitea. Zer erakutsi behar diegu bestela ikasleei? Talde lana egin behar da eta normala den moduan, pertsona batzuekin besteekin baino hobe moldatuko gara. Hala ere, oinarritzko minimoetan denekin lan egiten ikasi behar da. Giroa negatiboa bada, lana ezin da ondo egin. Beraz, sekula izan ez dugun heziketa eta formakuntza behar da. (A8, 2019)

Bestetik, adimen emozionalaren garrantzia azpimarratu da. Irakasleen esanetan, irakaslea pertsona da eta, alde guztiak kontuan hartu behar dira. Behar, emozio, nahi, desira, sentimendu... anitzak dituzten pertsonak elkarrekin lan egiten dabilta. Hori dela eta, adimen emozionalaren jakintza eskuragarri izatea ezinbestekoa da haien emozioak kudeatu ahal izateko: «irakasle batek baja hartzen du ia beti adimen emozionalari lotutako arrazoi batengatik. Ikaslea zoriontsua etorri behar da eskolara, baina irakaslea ere» (A9, 2019).

Amaitzeko, irakaslearen ahalduntzearen ideia aipatu da eta, honekin batera, formakuntzaren proposamen eta aukera berrien beharra ere. Izan ere, aipatutako zaintza, emozioen kudeaketa eta gatazken ebazpena ikasleekin landu ahal izateko, lehenik eta behin irakasleek formakuntza horiek jasotzearen beharra argi azpimarratu dute. Horrela, formakuntza horiekin beren arteko harremanak sendotzeko estrategiak ere jaso ditza-kete.

5. ONDORIOAK ETA EZTABAIDA

Emaitzak aurkezteko jarraitu dugun irizpideari segika, gure ikerketaren analisi unitateak aintzat hartuta aurkeztuko ditugu ikerketa honen eztabaida eta ondorioak. Amaitzeko, ikerketa honetan hauteman ditugun mugak eta aurrera begirako ildoak zehaztuko ditugu.

5.1. Ikerketaren analisi unitateak: eztabaida eta ondorioak

5.1.1. *Irakasleen arteko harremanak kontzeptuaren inguruan*

Harremanak *ni*-aren eta bestearen artean sortzen den dialektika bezala ulertu behar ditugu. Harremanak ulertzeko eta interpretatzeko ikuspegiak desberdinak dira, bizipenen eremukoak diren neurrian; baina, badago adostasun nahikoa esateko harreman sano eta positiboek eragin onuragarria dakartela eskolara bai eta izaera soziala duen edozein erakundetara ere. Ongizatea sustatzen dutelako. Interakzioak sanoak badira, irakasleen ongizatea ahalbidetzen dute. Lan esparruan, asebetetzeak lan dinamika positiboak ahalbidetzen ditu (Sachau, 2007). Irakasleen arteko harremanak asebetetzean oinarritzen badira, irakasleen konpromisoa areagotzeko aukerak handituko dira. Horrek eskolan dauden dinamika orokorrageotan laguntzen du (kudeaketan eta antolakuntzan, esate batera). Horrela, esan dezakegu eragin-esparru desberdinak dituela eta eskola komunitatea osatzen duten kide guztiei eragiten diela modu positiboan, ikasleen ikaskuntza-prozesuak errazten dituzte eta familien eta ikasleen gertuko pertsonak eskola gertuago senti dezakete. Emozio positiboek maila bereko emozioak indartzen dituzte horiek arnasten diren espazioetan. Beraz, harreman horiek zenbat eta sanoagoak eta sakonagoak izan, kantitatez eta kalitatez, aukera gehiago sortuko dira eskolan (Fullan, 1994).

Irakasleen arteko harremanak onak, sanoak eta positiboak izatea onurak dakartzan prozesu bat bezala ikusi behar dugu. Gainera, prozesu bat da, eskolako giroan eta irakasleen ongizatean eragin zuzena duelako. Bi elementu horiek interesgarriak dira eskola aldetaren ikuspegitik, praktika metodologiko berritzaileak eta eraldaketa pedagogikoak sustatzeko unean, aukera egokiagoen aurrean kokatzen gaituztelako. Horrek zuzenean eragiten du irakasleek eskolako testuinguruan, hura aldatzeko eta praktika metodologiko berritzaileagoak garatzeko (Freire, 2004).

5.1.2. *Espazioa eta denbora*

Eskolako espazioei dagokienez, espazio ez formalek aukera handiagoak ematen dituzte harremanak sortzeko (Ball, 1989). Gure ikerketaren emaitzek ere ondorio berbera erakusten dute, irakasleek beren berdinekin

harremanak sortzeko unean, espazio informalek edota forma ez dutenek aukera askoz handiagoak dituzte, errazagoa delako haien kontu pertsonale-
nez aritzea. Espazio formaletan, aldiz, eskolako gaiet buruz hitz egiten da,
batez ere ikasleei buruz, eta horrek irakasleen arteko eztabaida eragin de-
zake (desadostasunak daudenean gai bati buruz).

Beraz, espazio ez-formaletan irakasleak diren bezalakoak ager daitezke,
eta hauek dira irakasleek harremanak sortzeko nabarmentzen dituzten espa-
zio ez-formalak: kafe makina, patioko eserlekua, balkoia, korridorea eta jan-
gela. Hori horrela, espazio formalek batzuetan ezinegona edo estresa eragi-
ten diete irakasleei hainbat arazoirengatik: burokratizazioarengatik, erabaki
garrantzitsuak hartzen dituztelako bertan, beste irakasleekin eztabaidak sor-
tzen direlako edo batzuetan itota sentitzen direlako. Ezin esan gabe utzi, ha-
rremanak eraikitzeko unean, irakasleek beste irakasleekin elkartzeko unean,
bizitza pertsonalari atxikitzen zaizkien ezaugarri edota afinitateak (mendi-
zaletasuna, aisialdiko jarduerak, familiako kontuak, ideologia...) elementu
garrantzitsuak direla. Horrek irakasleen artean ere taldekatzeak dakartza be-
rarekin. Hori dela eta, irakasle batzuek beste irakasleak lankide soil bezala
hautematen dituzte eta beste batzuk aldiz, lagun.

Denborari dagokionez, ondorio nabarmenena denbora falta izugarria
dagoela izan da. Gaur egungo burokratizazioaren eta ordutegi estuen era-
ginez, irakasleak itota sentitzen dira eta haien zereginak guztiz baldintza-
tuta gera daitezke denbora faltarengatik. Bisquerra-k (2011) dioen mo-
duan, denborak egiten dugun guztia zeharkatzen du eta, horri esker ditugun
aukerak bizipenen eremukoak direnean, emozioekin eta asebetetzearekin
identifika daitezke. Irakasleen kasuan, denbora faltak haien ezinegona eta
desmotibazioa (Esteve, 1989; Torres, 2006) eragiten du. Gainera, denbora
ezak harremanak nabarmen mugatzeaz gain, irakasleei ahalegin gehiago
egitea eragiten die beste irakasle batzuekin elkartzeko, sarri nekea pila-
tuegi dagoenean. Horrek, ahalegin hori eskolaz kanpo egitera behartzen
ditu irakasleak.

5.1.3. *Eskolako giroa*

Eskolako giroan irakasleen arteko harremanek eragin zuzena dute arlo
pertsonalean zein profesionalean. Bertan lan egiten duten pertsonen artean
sortzen diren harremanen nolakotasunek eskolako giroan eragiten dute
(Benito Martin, 2006). Giroak ere eskolako funtzionamendu eta antola-
mendu orokorrarekin lotura estua du. Gainera, eskolaren funtzionamendua
bermatzeko, bertako pertsonen ongizatea ezinbestekoa da. Izan ere, bada-
kigu eskolako giro onak bertako langileen ongizatean eragin zuzena duela
(Esteve, 1987; Imbernon, 2017, Lacunza eta Contini, 2016). Harreman
egokiek giro positiboa sortzen dute, eta alderantziz.

Ikerketa honetan parte hartu duten irakasleek gaur egun eskolako gi-
roa lasaia eta konfiantzazkoa dela ondorioztatu dute. Hori horrela izateko,

haien arteko harremanak positiboak direla azpimarratu dute eta, alderantziz gertatuko balitz, hau da, eskolako giroa negatiboa izango balitz, bertako langileen arteko harremanak eta dinamikak negatiboak izango liratekeela uste dute. Horregatik, irakasleek eskolako giroa zaindu behar dela defendatzen dute.

5.1.4. *Harreman osasuntsuak*

Harreman osasuntsuek emozio positiboak, asebeta eta zoriona izan behar dituzte oinarrian. Eskola testuinguruan harremanak osasuntsuak direnean giro positiboagoa egongo da lana gauzatzeko. Harreman osasuntsuak izateko, bizitza pertsonala eta lan esperientziak elkarren osagarri izatea garrantzitsua da. Harreman osasuntsua nabarmen ezaugarritzen duen adierazlea konfiantza da. Hartu eta eman, nire eta bestearen dialektika horretan eraikitzen den komunikazio sistemak bi ezaugarri behar ditu gutxiarik: konfiantza eta fidagarritasuna (Tan eta Lim, 2009).

5.1.5. *Zaintzaren etika*

Zaintza harreman egokiak sortzeko elementu gakoa da. Zaintzeak besteenaz kezkatzea baino askoz gehiago esan nahi du. Egoera enpatikoak bilatetik harago doa. Harremanak zaintzea ikuspegi etiko eta moral batetik abilezia sozial eta emozional zehatzekin lotzen dugu, baita pentsamendu zehatz batekin ere (Gilligan, 2013). Zaintzak lotura du parte hartzearekin, lotura du eskolan irakaslearen ahotsa entzutearekin, irakasleen lan-baldintzekin, asebetetzearekin, irakasleen arteko sareekin, laguntza-mekanismoekin, gertutasunarekin, begiradarekin, ahots tonuarekin eta jarrerekin; eta horiek estilo eta lidergo zehatzekin lotu behar dira.

Lan honen bitartez ikasi dugu irakasleentzat zaintza ezinbestekoa dela edozein harremanetan: familia artean, ikasle-irakasle harremanetan eta irakasleen arteko harremanetan. Irakasleentzat zaintzaren kontzeptua ezaguna den arren, haren benetako esanahiaren inguruan ezjakintasuna nabarmendu da, batez ere, jarrera eta estilo zehatz bat zehazteko unean eta eskola eremura eramateko orduan. Zaintzaren etikak pertsonen arteko bestelako harreman eredu bat proposatzen du (Vázquez-Verdera, 2010), eta eskoletan horren inguruko ezjakintasunak harremanak mugatzen ditu. Eskolak, batzuetan, bertako kideen emozioak ez ditu kontuan hartzen. Hala ere, gaur egungo gizartearen beharrak kontuan hartzen baditugu, eskolak horiei arreta eskaini die (Noodings, 1996).

Ikerketa honetan parte hartu duten irakasleak zainduak sentitzen dira gaur egun eskolan, eta horren garrantzia azpimarratzen dute; zaintza hori konfiantza, komunikazioa eta kolaborazioa dagoenean gertatzen da. Modu berean, ikasleekin hori lantzearen garrantzia azpimarratu behar da.

5.2. Ikerketaren mugak eta aurrera begirakoak

Egindako ikerketaren mugarik handiena parte hartzaileen lagina dateke. Izan ere, gure gaiak komunitate zabala barne hartzen du, eta gure lagina mugatua dateke (eskola bateko irakasleak soilik). Gainera, lagina osatzeko borondatezko izen-emate sistema erabili dugu eta honek mugak ditu. Borondatezko sistemaren bidez ezin da ziurtatu lortutako lagina hezkuntza komunitate guztiaren ordezkoa dela. Dena den, ikuspegi kualitatiboak eskaintzen du baliabide nahikoa (etnografiaren eremuan, esate batera) muga horiei aurre egiteko eta esan dezakegu irakasleen iritzia, uste eta emozioekin lanean ari garenez, pertsonen pentsamenduak diren neurrian, badutela beren garrantzia, pertsonak erdigunean jarri ditugulako haien errealitatea aztertu eta hura interpretatzeko.

Etorbizunari begira, garapen handia izan dezakeen ikerketa ildo dela pentsatzen dugu, batez ere euskal komunitate zientifikoaren esparruan. Ikasle eta irakasleen arteko harremanen inguruan asko sakondu da, baina ez hainbeste irakasleek beren artean eraikitzen dituztenen inguruan. Zentzu horretan, harremanak irakaskuntza-ikaskuntza prozesuaren erdigunean daudela jakinda ikerketarako gai garrantzitsua dela uste dugu. Beraz, etorkizunari begira gai honek aztertua izan behar du. Modu horretan, irakasleen formakuntzan (hasierakoan eta etengabekoan) behar duen tokia izatea lortuko da. Irakasleek irakasteaz harago beste abilezia emozionalak behar dituztelako hezkuntza garai berrietara egokitzeke.

6. ERREFERENTZIAK

- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *Aquichan*, 4(1), 30-39. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165759972004000100005&script=sci_arttext&tlng=en 2019ko irailaren 28an eskuratua.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110. doi: <http://hdl.handle.net/2445/22305>.
- Appadurai, A. (zuz.) (1988). *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ardévol, E; Muntañola, N. (coords.) (2004). *Representación y cultura audiovisual en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Editorial UOC. Humanidades.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, A. B., Rayón, L. R., eta De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, 39(XX), 169-176. DOI: 10.3916/C39-2012-03-07.

- Bautsita, A. B., Rayon, L. R., eta De las Heras, A. M. (2018). Imágenes experienciales y foto-elicitación en la formación del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 36 (2 Uztaila), 135-162. DOI: 10.6018/j/333001.
- Bautista Garcia-Vera, A., eta Velasco Maillo, H. M. (2011). *Antropología Audiovisual, medios e investigación en Educación*. Madrid: Trotta.
- Benito-Martín, B. (2006). Las relaciones interpersonales de los profesores en los centros educativos como fuente de satisfacción. *Conferencia de la Sociología de la Educación*, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377185> 2019ko abenduaren 1ean kontsultatua.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbo: Desclée de Brower.
- Calderón Almendros, I. eta Verde Francisco, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Bartzelona: Octaedro.
- Coomber, B., eta Barriball, K. L. (2007). Impact of job satisfaction components on intent to leave and turnover for hospital-based nurses: a review of the research literature. *International journal of nursing studies*, 44(2), 297-314.
- Daniels, H. (2007). La formación de equipos interagenciales: un estudio de aprendizaje innovador. *Cultura y Educación*, 19(3), 295-309.
- Devine, J. F., eta Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. New York: Teachers College Pr, Columbia University.
- Edwards, J. eta Cable, D. (2009). The value of value congruence. *Journal of Applied Psychology*, 94(3), 654-677.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*, 4.^a ed. Madrid: Morata.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Bartzelona: Laia.
- Faragher, E., Cass, M., eta Cooper, C. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105-112.
- Ferres, N., Connell, J. eta Travaglione, A. (2004). Co-worker trust as a social catalyst for constructive employee attitudes. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 608-622.
- Flick, U. (2002). Qualitative research-state of the art. *Social science information*, 41(1), 5-24.
- Flick, V. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (2004). *La Educación como Práctica de Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de educación*, 304, 147-161.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Bartzelona: Cuadernos de la Fundación Víctor Grifols y Lucas. Hemendik hartua: <http://www.secpal.com/%5CDocumentos%5CBlog%5Ccuaderno30.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1984). Experience counts, theory doesn't: How teachers talk about their work. *Sociology of education*, 57(4), 244-254.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., eta Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339(84), 43-58.
- Hargreaves, A., eta Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Bartzelona: Graó.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Bartzelona: Graó.
- Jiménez, B. J. (1996). Los formadores. *Educar*, 20, 13-27.
- Kincheloe, J., eta Steinberg, S. (1998). *Students as researchers: Creating classrooms that matter*. London: Routledge.
- Kincheloe, J. L., eta McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Bartzelona: Grao.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of health & illness*, 16(1), 103-121.
- Lacunza, A. B., eta Contini, E. N. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 16(2), 73-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5763101> 2019ko azaroaren 2an kontsultatua.
- Longo Martínez, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital humano*, 226, 84-89.
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P., eta Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129.
- Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 435-447. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764960260311>.
- Noddings, N. (2003) *Happiness and Education*, New York: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. DOI: 10.1080/03057640500146757.
- Pedrero, E. (2011). La situación de la convivencia escolar en España: análisis del estudio estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En J. J. Leiva y R. Borrero (eds.) *Interculturalidad y escuela*, 13-39.
- Perez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Bartzelona: Graó.
- Pink, S. (zuz.). (2007). *Visual interventions: Applied visual anthropology*. Vol. 4. New York: Berghahn Books.
- Pozo C., Alonso E., Hernández S., eta Martos Méndez, M. (2005). Determinantes de la satisfacción laboral en trabajadores de la administración pública: el valor de las relaciones. *Capital Humano*. ISSN 1134-7937, 11(2-3), 247-264.

- Sachau, D. (2007). Resurrecting the motivation – hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human Resource Development Review*, 6(4), 377-393. doi: <https://doi.org/10.1177/1534484307307546>.
- Schon, D. (1989). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schon, D. A. (1998). *El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Seo, Y., Ko, J., eta Price, J. L. (2004). The determinants of job satisfaction among hospital nurses: a model estimation in Korea. *International Journal of Nursing Studies*, 41(4), 437-446.
- Sledge, S., Miles, A. eta Coppage, S. (2008). What role does culture play? A look at motivation and job satisfaction among hotel workers in Brazil. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(9), 1667-1682.
- Steinberg, S. R. (Zuz.). (2014). *Critical youth studies reader*. New York: Peter Lang.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tan, H. & Lim, A. (2009). Trust in coworkers and trust in organizations. *The Journal of Psychology*, 143(1), 45-66. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.45-66>.
- Tejada Fernandez, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación Teacher professionalisation in the European 2010 scenario. A training point of view. *Revista de Educación*, 349, 463-477.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, T. S. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material en la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Trilla, J., Gros, B., Lopéz, F., García, M., eta Jesús, M. (1998). La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social. *Cuestiones pedagógicas, Universidad de Sevilla* 10-11.
- UNESCO (2016). Educación 2030. *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO. Hemendik hartua: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vázquez-Verdera, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. *Educación XXI*, 13(1), 177-197. Eskuratuta <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/282/238>.
- Walster, E., Walster, G. W., eta Berscheid, E. (1978). *Equity: Theory and research*. Boston: Allyn and Bacon.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yañez Gallardo, R., Arenas Carmona, M., eta Ripoll Novales, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Libe-rabit*, 16(2), 193-202.
- Zeichner, K., eta Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.