

Inklusio prozesuen printzipiotik hezkuntza trantsizioak eraldatzen

*Transforming Educational Transitions from the Principle
of Inclusion Processes*

*Transformando las Transiciones Educativas desde el Principio
de Procesos de Inclusión*

Irati Sagardia-Iturria*, Agurtzane Martinez-Gorrotxategi,
Alexander Barandiaran Arteaga

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea

LABURPENA: Aurkezten den ikerketa-lanaren helburua da Gipuzkoako eskola publiko bateko hezkuntza trantsizio prozesuak ulertu eta eraldatzea. Ikerketa ekintza parte-hartzailearen bidez egin da, eta, eragileen artean parte-hartze maila ezberdinak izan arren, partaideak trantsizio prozesuan zeuden haur, familia eta irakasle guztiak izan dira. Emaitzek prozesu honen lehen zikloa jasotzen dute: diagnosiaren hausnarketa partekatua, ekintza-planaren diseinua, inplementazioa eta ebaluazioa. Pandemiaren ondorioz, hainbat ekintza gauzatzea ezinezkoa izan den arren, ikusi da, oro har, ekintza-planak esperientzia positiboak ekarri dituela haur, familia eta irakasleentzat. Hala ere, trantsizio prozesuek protagonista guztien elkar zaintza bermatzen dutela ziurtatzeko, prozesuan hobetzeko hainbat alderdi identifikatu dira. Irakasleen trantsizioen zaintza, ahots desberdin eta askotarikoak talde-eragilerak ekartzeko beharra eta koordinazioa eta komunikazioa hobetzeko beharra, besteak beste.

GAKO-HITZAK: Hezkuntza trantsizioak, familia-eskola-komunitate harremana, haurren ahotsa, ikerketa ekintza parte-hartzaile, lehen hezkuntza.

ABSTRACT: The objective of the presented research work is to understand and transform the educational transition processes in a public school in Gipuzkoa. The research was conducted through participatory action research, and despite varying levels of participation among stakeholders, participants included children, families, and all teachers that were involved in educational transitions. The results encompass the initial cycle of this process: shared reflection on the evaluation of the educational transitions, design of the action plan, implementation, and evaluation. Despite the challenges of implementing various actions due to the pandemic, it is observed that, overall, the action plans have brought positive experiences for children, families, and teachers. However, various aspects have been identified to improve the transformative process of educational processes, emphasizing the need for teacher care,

* *Harremanetan jartzeko / Corresponding author:* Irati Sagardia-Iturria. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI). Mondragon Unibertsitatea. – isagardia@mondragon.edu

Nola aipatu / How to cite: Sagardia-Iturria, Irati; Martinez-Gorrotxategi, Agurtzane; Barandiaran Arteaga, Alexander (2024). «Inklusio prozesuen printzipiotik hezkuntza trantsizioak eraldatzen». *Tantak*, 36(1), 109-133. (<https://doi.org/10.1387/tantak.26025>).

Jasotze-data: 2024/02/05; Onartze-data: 2025/06/25.

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



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

the importance of bringing diverse voices and perspectives into the working group, and the necessity to enhance coordination and communication, among others.

KEYWORDS: educational transitions, family-school-community relationship, childrens'voices, participatory action research, primary education.

RESUMEN: El objetivo de la investigación es comprender y transformar los procesos de transición en una escuela pública de Gipuzkoa. La investigación se llevó a cabo a través de la investigación acción participativa, y aunque hubo diferentes niveles de participación entre los actores, todos, incluyendo el alumnado, las familias y el profesorado, estuvieron involucrados en el proceso de transición. Los resultados muestran que, a pesar de las dificultades causadas por la pandemia, en general, las experiencias con los planes de acción han sido positivas para todos los agentes implicados. Sin embargo, se identificaron varios aspectos para mejorar en el proceso de transformación de los procesos de transición, destacando la necesidad de cuidado del profesorado en transición, la importancia de incorporar diversas voces y perspectivas al grupo tractor, y la necesidad de mejorar la coordinación y comunicación, entre otros.

PALABRAS CLAVE: transiciones educativas, relación familia-escuela-comunidad, voces del alumnado, investigación acción participativa, educación primaria.

RÉSUMÉ: L'objectif de la recherche présentée est de comprendre et de transformer les processus de transition éducative dans une école publique de Gipuzkoa. La recherche a été menée à travers une recherche-action participative. Malgré des niveaux de participation variables parmi les parties prenantes, les participants comprenaient des enfants, des familles et tous les enseignants impliqués dans les transitions éducatives. Les résultats englobent le cycle initial de ce processus: réflexion partagée sur l'évaluation des transitions éducatives, conception du plan d'action, mise en œuvre et évaluation. Malgré les défis liés à la mise en œuvre de diverses actions en raison de la pandémie, on observe que, dans l'ensemble, les plans d'action ont apporté des expériences positives pour les enfants, les familles et les enseignants. Cependant, divers aspects ont été identifiés pour améliorer le processus de transformation des processus éducatifs, mettant l'accent sur le besoin de prendre soin des enseignants, l'importance d'intégrer des voix et des perspectives diverses dans le groupe de travail, et la nécessité d'améliorer la coordination et la communication, entre autres.

MOTS-CLÉS: transitions éducatives, relation famille-école-communauté, voix des enfants, recherche-action participative, éducation primaire.

1. SARRERA

Hezkuntza inklusiboa etengabeko prozesu moduan ulertzen da eta bere helburua haur eta gazte guztien kalitatezko hezkuntza bermatzea da (Eusko Jaurlaritza, 2019). Ikuspegi horretatik haien partaidetza, garapen pertsonal eta akademikoa mugatu dezaketen oztopoak ezabatu edo gainditu nahi dira eta arreta jartzen da eskolako kultura, politika eta praktiketan (Booth & Ainscow, 2015). Beraz, inklusioaren printzipioak zailtasun edo oztopoak testuinguruan kokatzen ditu eta hezkuntza sistemaren hobekuntza orkorre-rako prozesu moduan uler daiteke (Ainscow, 2020).

Hezkuntza trantsizioak hobetzea eta sistematizatzea «Eskola inklusiboa garatzeko esparru-planean» (Eusko Jaurlaritza, 2019) berariazko helburu moduan jasotzen da. Trantsizioak pertsona orok bizi beharreko fase batetik besterako prozesuak dira (Azorín Abellán, 2019). Fase horietako bakoitzak bere berezitasunak dituen arren, denetan testuinguru-aldaketak ematen dira (Fabian & Dun-

lop, 2007) eta zaindu ezean, testuinguru zaharraren eta berriaren artean hausturak gerta daitezkeen momentu kritikoak izan daitezke (Sebastián, 2015).

Testuinguru berri horiek, pertsonaren baitan aldaketak ekartzen dituzte. Harekiko espero den eskakizun-maila eta erantzuna aldatu egiten direnez, bere eskolako rola eta identitatea ere eraldatu egiten dira (Dockett & Perry, 2022; Griebel & Niesel, 2009).

Esperientzia positiboa denean baldintzatzailea izan ohi da alderdi akademiko eta sozialetan (Dockett & Perry, 2005). Esperientzia guztiak, ordea, ez dira positiboak izaten (Lillejord *et al.*, 2017). Ondorioz, zenbaitek oztopo moduan ere bizi ditzakete trantsizioak, norberaren garapen, identitate, harreman eta ikaste prozesuetan eragina izanik (Monarca *et al.*, 2013; Perry *et al.*, 2014).

Trantsizioak garapenerako eta ikaskuntzarako aukera izan daitezen, izaera inklusiboa bermatzea funtsezkoa izango da (Monarca *et al.*, 2013; Sierra & Parrilla, 2019). Hau da, ikastetxek eta komunitateek haur guztien alderdi pertsonal, sozial eta akademikoak modu positiboan garatzeko baldintzak eskaini beharko lituzkete (Dockett & Perry, 2017; Intxausti Intxausti *et al.*, 2016). Horregatik, prozesu horietan aurki daitezkeen faktore erraztaile eta oztopatzaileak identifikatzea garrantzitsua da.

Curriculumean, eskolako kulturen, harreman sozialetan eta metodologietan egon daitezkeen aldaketen aurrean, jarraikortasun terminoa prozesu horiek zaintzeko gako moduan ulertzen da (Galton *et al.*, 2000; Monarca, 2014). Aldaketak modu bortitzean eman beharrean modu gradualean esperimentatzea ahalbidetzen du eta horrek ikasleen garapen akademikoan eragin positiboa izan ohi du (Galton *et al.*, 2000).

Irakasleen arteko koordinazioa eta kooperazioa trantsizio prozesuak hobetzeko aldagai moduan identifikatu dira (Cronin *et al.*, 2022; Lillejord *et al.*, 2017; Strand, 2019). Izan ere, alde batetik, irakasle taldeak rol erraztailea eta orientatzailea izan beharko lukeela aldarrikatu da pertsona guztien garapen pertsonal eta hezkuntza alderdiak bultzatzeko (Azorin Abellan, 2019). Bestalde, haurren beharretan oinarritutako informazio trukea eta erantzuna ahalbideratu behar dira jarraikortasuna egon dadin, bereziki harremanetan eta curriculumean. Hezkuntza ikuspegiaren inguruko hausnarketa egiteko ere beharrezkotzat jotzen da (Intxausti Intxausti *et al.*, 2016).

Familia eta eskolaren arteko harremana eta kooperazioa ere nabarmendu dira hainbat ikerketatan (Intxausti Intxausti *et al.*, 2016; Tatalović Vorkapić, 2023). Ikerketek erakutsi dutenaren arabera, haurrak trantsizioa bizitzen ari diren bitartean inplikaturik dauden eragile guztiak ere trantsizio prozesuan daude, bereziki familiak. Familien esperientziak esanguratsuak eta baldintzatzaileak dira haurren trantsizio esperientzietan (Griebel & Niesel, 2009), nahiz eta, orokorrean, bigarren mailako protagonismoa izan ohi duten (Sierra & Parrilla, 2019). Beraz, haurren esperientzia ez ezik familia ere zaintzea eta beraien beharretan oinarrituta dagoen informazioa eskaintzea funtsezkoa izango da. Horretarako, ordea, ikusi da eskola eta familien arteko kooperazioa beharrezkoa dela (Griebel & Niesel, 2009;

Yanık Özger, 2022). Familien inplikazioa gako moduan ikusten da bai trantsizio prozesuetarako eta baita eskola inklusiboa garatzeko ere (Azorín & Ainscow, 2020; Eusko Jaurlaritza, 2019). Horregatik, erronka moduan jasotzen da prozesu hauetan murgilduta dauden haur, familia eta irakasle guztien ahotsa ezagutzea (Azorín Abellán, 2019; Dockett *et al.*, 2014).

Eskolako testuinguruan trantsizio prozesuak bizi dituzten subjektu nagusiak haurrak izanik, beraien esperientziak ezagutzea geroz eta gehiago aldarrikatzen da (Castro *et al.*, 2016; Oliveira Formosinho & Formosinho, 2019). Izan ere, haien ahotsa entzuna izan eta kontuan hartzeko eskubidea izateaz gain (UN, 1989), prozesu horiek hobetzeko lehen mailako informazioa eskaintzen dute haurrek (Einarsdóttir, 2022; Krammer *et al.*, 2023; Stiehl *et al.*, 2023; Yanık Özger, 2022). Beraz, Bronfenbrennerren (1979) ekologiaren ikuspegitik, pertsona, testuinguru eta egoera bakoitzaren berezitasunak oinarri hartuta, protagonista nagusien perspektibak jasoko dituen ikuspegi holistikoa beharrezkoa izango da (Dockett & Perry, 2022).

Nazioartean trantsizio prozesuekiko ikerketa eta interesa nabarmena da eta hori aurrera eramán diren azken urteetako literatura errebisio ezberdinetan ikusi da. Esaterako HH-LH trantsizioetan hainbat ikerketa burutu dira (Boyle *et al.*, 2018; Kaplan *et al.*, 2022) baita, LH-DBH trantsizioetan ere (Evans *et al.*, 2018; Jindal-Snape *et al.*, 2020, 2021; Mumford & Birchwood, 2021; Strnadová *et al.*, 2023). Espainiar estatuko ikerketa batzuk ere egin dira etapa aldaketa horietan fokua jarri dutenak (Ávila Francés *et al.*, 2022; Azorín Abellán, 2019; Castro *et al.*, 2015; Castro Zubizarreta *et al.*, 2018; Sierra, 2017; Sierra & Parrilla, 2019). EAE mailan aurkitu diren lanak LHtik DBHrako trantsizioetan kokatu dira (Bereziartua *et al.*, 2017; Intxausti Intxausti *et al.*, 2016; Zubiri *et al.*, 2016).

Jakinik hezkuntza trantsizioak hobetu eta sistematizatzea hezkuntza inklusiboa garatzeko politiketan modu espezifikoa adierazten dela eta horretarako familien eta haurren inplikazioaren garrantzia azpimarratzen dela (Eusko Jaurlaritza, 2019), komunitate ikuspegian oinarritzen den trantsizio plana sortzea interesgarritzat jotzen da. Horregatik, ikerketa lan honen helburua da protagonista nagusien ahotsak oinarri hartuta eta denen partaidetza bilatuta, eskola bateko hezkuntza trantsizioak eraldatzea, prozesuan parte-hartzen duten eragileen esperientzia, behar eta proposamenak kontuan hartuta.

2. METODOLOGIA

Ikerketa inklusiboaren ikuspegitik, ikertzaile eta ikertuen hierarkiak alde batera utzi eta ikerketa partaideekin eta partaideentzako gauzatu da lan hau (Nind, 2014). Partaidetza maila ezberdinak egon diren arren, paradigma kritikotik, trantsizio prozesuak denen artean aztertu eta eraldatzeko ikerketa ekintza parte-hartzailearen (hemendik aurrera IEP) metodoa aukeratu da (Greenwood eta Levin, 2006). Hau da, metodo horren bitartez parte-har-

tzaileak beraien testuinguruko ikerlari bihurtu dira eta, aztergaia protagonistekin batera hausnartu, erronkak definitu eta eraldatu dituzte (Baum *et al.*, 2006). Helburua, ikertu-ekin-hausnartu prozesu ziklikoaren bitartez eskolan izaten diren trantsizio prozesuak aztertu, horiek hobetzeko ekintzak diseinatu, aurrera eraman eta ebaluatu dira. Izan ere, aurrera eramandako etengabeko hausnarketa ziklo horiek aukera ematen dute praktikak berrantolatu edo ekintza berriak gauzatzeko (Colmenares Escalona, 2012). Prozesu hori egikaritzeko jarraian agertzen diren talde-eragilea eta jarraipen-taldea sortu dira:

— Talde-eragilea

Ikertzaile, familia eta irakasle boluntarioek osatu dute talde hau. Hamabostean behin bildu da 2 orduko saiotan. Helburua eragile bakoitzarengandik lehen mailako informazioa lortzea, eskolan ematen diren sareak ezagutzea eta beraien kolaborazioaren bitartez prozesu parte hartzailea gauzatzea izan da. Eragile ezberdinen artean (irakasle-irakasle, familia-familia, haur- irakasle) zubi-lanak eraikitzeko gako izan da taldea (Alberich, 2008). Ikerketa honetan, 3 ikertzailez gain modu boluntarioan parte hartu duten eskolako zuzendari, irakasle eta familiak aritu dira elkarlanean eta beraien zeregina izan da, trantsizioen diagnosiaren hausnarketatik abiatuta, ekintza-plana diseinatu eta ebaluatzea. Eragile ezberdinen arteko elkarlanaren bitartez, ezagutza ikuspegi ezberdinetatik eraiki eta trantsizio prozesuak perspektiba kolektibo batetik aztertze eta komunitatean hedatzeko aukera eskaini du.

— Jarraipen taldea

Trantsizio prozesuei erantzuteko interesgarriak izan daitezkeen herriko eragile ezberdinak bildu dira talde honetan. Taldea bera prozesuaren kontrasterako eta proiektuek eskatzen duten saretze lana egiteko eta sinergiak topatzeko talde bezala ulertu da (Alberich, 2008).

2.1. Datu-jasoketa

Erabilitako teknikak eragilearen eta helburuaren arabera ezberdinak izan ziren. Talde eragileak aurrera eraman duen prozesuan zehar hainbat teknika parte-hartzaile erabili ziren (Alberich, 2008):

- Arazoen hierarkizazioa eta ekintzarako proposamenak: teknika hau ikertzaileek aurreko fase batean burututako diagnosia aztertze erabili zen. Horrela, galdera katalitiko (Catalytic questions) bitartez diagnosia aztertu eta taldean trantsizioekin loturiko dimentsioen eta ekintza posibleen hausnarketa bideratu zen. Taldeko begirada eta norabidea identifikatzeko baliagarria izan zen. Galdera ireki horien bitartez literaturan sormena eta esplorazioa bilatzen da. Barneratuta dauzkagun sinismenak arakatzeko, hausnarketa sakonak bideratzeko eta etorkizuna irudikatze erabiltzen da. Teknika honen helburu nagusia ikerketa honetan, hausnarketa sakona bideratzea eta akzioak irudikatu ziren.

- Delphi teknika: bi astean behineko bilera jarraituak burutu ziren. Bertan partaide bakoitzaren iritzia jasotzeaz gain, helburu, lan ildo eta proposamen zehatzak eta lehentasunak identifikatzen ziren.
- Herriko eragileen mapa: herrian dauden talde eta erakunde ezberdinek dauzkaten harremanen inguruko hausnarketa egiteko erabili zen.
- MIMO teknika: prozesuan zehar mantendu, txertatu, aldatu eta ekidin nahi diren alderdiak identifikatzeko erabilitako teknika izan zen.
- Dokumentuen analisisa: bertan eskola mailan lehendik erabakita dauden eta prozesua aberasteko eta oinarri bezala balioko duten dokumentuak aztertu ziren. Besteak beste, trantsizio prozesuen diagnosi txostena, harrera planak eta tutoretza-liburuxkak; baita prozesuan zehar talde-eragilean erabilitako dokumentuak ere.

Haur eta gazteen esperientziak eta proposamenak ezagutzeko, ahozko eta idatzizko teknika parte-hartzaileak erabili ziren prozesua beraientzako erakargarria eta erraza izateko gisan. Gainera, ezezaguna den ikertzailearekin erosoago sentitzeko intentzioarekin ahozko adierazpenak 4-5 hurreko talde-eztabaiden bitartez bideratu ziren.

- Botilako mezua: haur bakoitzaren iritzi eta esperientzia indibiduala jasotzeko erabili zen. Erantzunak idatziz eta modu anonimoan jaso ziren. HHTik LHrako etapa aldaketan eta LHko lehen zikloan haurren partaidetza bermatzeko idatziz egitea oztopagarria izan zitekeen, teknika berbera ahozko elkarriketa bidez burutu eta grabatu zen (Messiou, 2012).
- Sentimenduen dadao: haurrek trantsizio prozesuetan zehar esperientzatzen dituzten emozioak jaso eta aztertzeko erabili zen (Messiou, 2012). Horretarako, banan bana dadao bota eta emozio bakoitzarekin loturiko galderak egin zitzaizkien, talde eztabaidak sortuz.
- Argazki-elizitazioa: beraien trantsizio esperientzian zehar testuinguru zahar eta berriko argazkiak erakutsiz, beraien emozioak, oroitzenak eta egungo bizipenak azaleratu nahi ziren. Seko talde txikitik haien arteko hausnarketa partekatua bultzatu zen eta horretarako argazkien inguruko galdera zerrenda bat erabili zen. Haiek esandakoa grabatu zen, ondoren transkribatu eta aztertzeko (Shaw, 2021).

Irakasle tutoreekin, aholkulariarekin eta gorputz hezkuntzako irakasleekin elkarriketa erdi-egituratuak burutu ziren (Flick, 2015). Helburua ikasturte amaieran eta ikasturte berriaren hasieran trantsizio prozesuan zeudenen esperientziak eta hobekuntza proposamenak jasotzea izan zen. Horretarako, ebaluazioa egiteko helburuarekin, jarraitutako prozesuaren, ekintza-planaren eta eragile ezberdinen esperientziaren inguruan galdetu zitzairen.

Talde eztabaidak ikasturte amaieran burutu ziren LH1, LH3, LH5eko taldeko tutoreekin, baita aholkulariarekin ere. Helburua jarraitutako proze-

suaren eta ekintza-planaren inguruko ebaluazioa egitea izan zen, haien esperimentzietatik abiatuta hobetzeko alderdiak identifikatuz.

Familiekin galdetegiak erabili ziren ahalik eta esperientzia gehien jasotzeko intentzioarekin (Denzin & Lincoln, 2018; Flick, 2015). Helburu nagusia prozesuaren eta ekintza-planaren ebaluazioa egiteaz gain, beraien esperientzia eta proposamen edota hobetzeko alderdiak jasotzea izan zen.

2.2. Parte hartzaileak

Ikerketa hau Gipuzkoako herri batean kokatzen den eskola publiko batean gauzatu da. Eskolak etapa guztiak barne hartzen ditu eta horretarako eraikin ezberdinak ditu. Trantsizioak HHTik LHra, LHko zikloen artean eta LHtik DBHrako etapa trantsizioetan oinarritu direnez, ikerketa bi eraikin nagusitan gauzatu da. Izan ere, egoera arruntetan LHtik DBHrako trantsizioan soilik aldatzen dira kokalekuz eta institutua herriko beste eremu batean kokatzen da. Honako hauek izan dira partaideak (ikusi 1. taula):

1. taula
Lehenengo ikerketa zikloko partaideak

Partaideak		2020-2021
Haurrak	HH (30)	LH1 (32)
	LH2 (37)	LH3 (38)
	LH4 (28)	LH5 (40)
	LH6 (37)	DBH (33)
Familiak	HH (6)	LH1 (10)
	LH2 (2)	LH3 (3)
	LH4(1)	LH5 (3)
	LH6 (1)	DBH (5)
	LH4 (3)	
	LH5 (2)	
Irakasleak	LH6 (1)	
	HH (2)	LH1 (2)
	LH2 (2)	LH3 (2)
	LH4 (2)	LH5 (2)
	LH6 (2)	DBH (2)
	LH1 (2)	Gorputz hezkuntzako irakaslea (1)
	LH3 (2)	Aholkularia (1)
	LH5 (2)	
	Aholkularia (1)	

Partaideak	2020-2021
Talde eragilea	Irakasleak (3)
	Eskolako zuzendaria (1)
	Familiak (3)
	Ikertzaileak (3)
Jarraipen taldea	Udaletxeko teknikaria(1)
	Txaloka (1)
	Ongizate zerbitzua (1)
	Eskola kirolak (1)
	Oinherri (1)
	Trauti (1)
	Institutua (1)
	Liburutegia (1)
	Eskolako familiak (1)
	Talde-eragileko kideak (6)

2.3. Prozesua

Ikerketa hau 3 fasetan gauzatu da.

1. Fasea: helburu nagusia hezkuntza trantsizioen inguruko diagnosia burutzea izan zen. Horretarako, ikertzaileek trantsizio momentuetan zeuden haur, familia eta irakasle guztien ahotsak jaso zituzten eta horiekin txosten bat sortu zuten haien esperientziak eta proposatzen dituzten hobekuntzak bilduz. Ondoren, eskolako eta institutuko irakasle- eta guraso- elkarteetan, trantsizio prozesuen garrantzia, ateratako emaitzak eta prozesu parte-hartzailearekin jarraitzeko proposamena helarazi zitzaion.
 2. Fasea: aurreko faseko diagnosian identifikatutako alderdiak modu parte-hartzailean ezagutu eta hauei erantzuten jarraitzeko helburuarekin, bilera bat antolatu zen talde-eragilean eta jarraipen-taldean parte hartu nahi zuten boluntarioekin. Bertan eskolako 6 irakasle, 6 familia eta 3 ikertzaile bildu ziren, talde-eragilearen eta jarraipen-taldean helburuak, funtzioa eta espektatibak partekatu ziren. Talde-eragilea 4 familiak, 3 gurasok eta 3 ikertzailek osatzea erabaki zen. Gainontzekoak jarraipen-taldeko kide moduan geratzea adostu zen.
2. fase honen helburu nagusia ekintza-plana diseinatzea zenez, 2. taulan jasotako ekintzak burutu zituzten talde-eragileko partaideak:

2. taula

Ekintza-plana diseinatzeko eta burutzeko prozedura

Ekintzak	Teknikak	Noiz
Hobetzeko alderdiak identifikatzeko hezkuntza trantsizioen ebaluazio txostenaren analisi partekatua	Galdera katalitikoak Delphi teknika Eskolako dokumentuen analisisa	2020ko azaroa-abendua
Ekintza-planak izan beharreko ezaugarriak eta printzipioak adostea. Horretarako, ideia hauek izan ziren oinarri: — Haurren esperientzia eta proposamenak — Hausnarketa partekatuan ateratako dimentsio eta ideia nagusiak — Eskolan garatzen diren ekintza eta proiektuak Proiektu honekin lotura izan dezaketen herriko eragile esanguratsuak	Talde-eztabaidak Herriko eragileen mapa	2021eko uztarrila-otsaila
Ekintza-planaren proposamena	Talde-eztabaida	2021eko martxoa
Ekintza-planaren sozializazioa eta feedback-jasoketa	Familientzako azalpen bideoa, galdeketa bat eta trantsizioekin loturiko korreo bat sortu zen. Interes handiagoa erakutsi zuten familiekin bideo dei bat ere burutu zen Irakasleekin klaustro-bilera batean azaldu eta partekatu zen Jarraipen-taldearekin lehenengo bilera egin zen	2021eko apirila-maiatza

3. Fasea: helburu nagusiak ekintza-planaren inplementazioa eta ebaluazioa izan ziren. Inplementazioa ikasturtearen amaieran eta berriaren hasieran egin zen eta ebaluazioa ere bi momentu horietan

burutu zen prozesuaren eta esperientziaren inguruko ebidentziak jasotzeko. Talde-eragilean prozesuaren ebaluazioa egiteko MIMO teknika erabili zen.

Talde-eragileko ebaluazioan identifikatutako hobetzeko alderdiak aintzat hartuta, ikasturte berriaren hasieran (2021-2022) taldekide berriak batu ziren talde-eragilerara eta lehen egitekoa datuak jasotzeko tekniken diseinua izan zen. Horretarako, denen artean aztertu nahi ziren kategoriak zein galderak identifikatu ziren eta galdera horiei erantzuteko teknika aproposenak adostu ziren (ikusi 3. taula). Honako hauek izan ziren galderen jatorrian zeuden kategoriak:

- Hezkuntza-trantsizioen esperientzia
- Hezkuntza-trantsizioetan azaleratutako emozioak
- Gauzatutako ekintzak
- Besterik

3. taula
Datu jasoketa

Nori	Nola	Nork	Noiz
Haurren ahotsa	Sentimenduen dadoa	Ikertzaileak	2021eko ekaina
	Botilako mezua eta argazki-elizitazioa	Talde-eragileko irakasleek	2021eko abendua
Trantsizio momentuetan ez zeuden gainerako tutoreen ahotsa	Talde-eztabaida	Ikertzaileak	2021eko ekaina
Irakasle-tutoreen ahotsa	Elkarrizketa erdi-egituratuak	Ikertzaileak	2021eko ekaina
		Talde-eragileko irakasleek	2021eko abendua
Familien ahotsa	Galdetegia	Ikertzaileak	2021eko ekaina
	Udako kaiera	Talde-eragileko irakasleek	2021eko ekaina-iraila
	Galdetegia	Talde-eragileko familiek	2021eko abendua

2.4. Datu-analisia

Ikerketa-ekintza parte-hartzailearen esentziarekin bat egiteko, prozesu guztietan zehar ikertzaileez aparte, talde-eragileko familia eta irakasleak ere datuen analisisan murgildu ziren. Horrek aukera eskaini zuen datuen interpretazioa ikerketa terminoetan oinarritzeaz gain, beraien esperientziekin ere kontrastatzeko.

Horretarako, lehenik eta behin, jasotako datuak dimentsioka antolatu ziren. Dimentsio horiek galderak diseinatzeko erabilitako berberak izan ziren, eta momentuka eta eragileka aztertu ziren jasotako datuak; hau da, ikasturte amaieran hurrek, irakasleek eta familiekin esandakoak dimentsio ezberdinetan eta trantsizioa bereizita, alde batetik, eta uda ondoren hurrek, familiekin eta irakasleekin esandakoak trantsizioa, bestetik. Prozesu horrek ezagutza eta hausnarketaren arteko uztarketa ekarri zuen eta datuen analisi tematikoa estrategia induktibo eta deduktiboan oinarritu zuen (Fereday *et al.*, 2006).

3. EMAITZAK

Trantsizio prozesuak haur, familia eta irakasle guztientzako aukera izan daitezen, askotariko datu-iturriakaintzat hartuta, prozesuan zehar jasotako ahotsak azalduko dira jarraian. Horretarako, lehenik eta behin, talde-eragileak trantsizio prozesuaren ebaluaziotik eratorritako hausnarketa partekatuan azaleratutako emaitzak aurkeztuko dira. Segidan, hausnarketa horretatik talde-eragileak diseinatutako ekintza-plana aurkeztuko da. Ondoren, diseinatutako ekintza-plan horretatik errealitatean garatutako ekintzak azalduko dira. Ekintza-plana implementatu ostean irakasleek, familiekin eta hurrekin izandako esperientziak eta amaitzeko, esperientzia horiek oinarri hartuta proposatzen edo identifikatzen dituzten hobetzeko alderdiak azalduko dira.

3.1. Trantsizio prozesuaren inguruko hausnarketa partekatua

Abiapuntutzat ikertzaileek egindako trantsizio prozesuaren diagnostika hartu zen. Txosten hori talde-eragileak irakurri ondoren egindako hausnarketa partekatutik honako dimentsio eta alderdiak azalderatu ziren:

- *Informazio eta komunikazioa*: haurrak eta familiak aldatetaren aurrean seguru egoteko garrantzitsua da etorkizunaren inguruan ahalik eta informazio gehien izatea.
- *Trantsizioa*: Garrantzitsua da haurrei transmititzen zaizkien mezuak zaintzea haiek emozionalki ez blokeatzeko. Horrez gain, interesgarria izan daiteke haien espektatibak eta beldurrak doitze aldera, hu-

rrengo ziklo edo etapako ikasleak trantsizioan daudenekin elkartu eta beren esperientzia partekatzea. Aldaketa erakargarria egitea interesgarria izan daiteke, alderdi positiboak azpimarratuz eta haurrentzako interesgarria izan daitezkeen ekintzen bitartez.

- *Zailtasunak*: zailtasunez hitz egiten denean horren atzean dagoen esanahia ulertzeko beharra ikusi da. Besteak beste, norena da zailtasuna? Haurrarena ala helduarena? Pertsonen garapen alderdi eta aniztasunari erantzuteko eskolan dauden askotariko bide, baliabide eta estrategiak ezagutzea interesgarritzat jo da.
- *Hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleak*: LH-DBH etapa-aldeketa bereziki jarraipen zuzena egiteko beharra ikusi da. Baita eskaintzen diren laguntza eta bitartekoak ezagutzekoa ere.
- *Ikaste-irakaste-prozesuak*: ikastetxea proiektuak lan egiten hasi da abiapuntu moduan haurren interesak kontuan hartuta. Horrek irakasleen aldetik formakuntza eta lan handia eskatzen du eta batzuetan erresistentziak eta zailtasunak izaten dira. Eskolan dagoen ebaluatzeko modua ez dator bat proiektuak lan egitearekin eta hori aldatzeko beharra identifikatu da. Etxeko-lanena trantsizio-momentu guztietan atera diren gaia izan da. Helburua argi izatea funtsezkotzat jo da eta teoriarik ikasleak etxeko-lanok bakarrik egiteko gai izan beharko lirateke. Jolasa eta mugimendu librearen garrantzitsutzat jo dira..
- *Koordinazioa*: espazio eta denbora falta oztopo moduan identifikatu dira. Aukera moduan identifikatu dira ikasleak ez dauden momentuak: ikasturte hasiera eta amaiera. Bestalde, plangintza bat zehaztuta egonez gero, koordinazioa ez da beharrezkotzat jo. Alderdi batzuk sistematizatuta uztea beharrezkotzat jo da.
- *Harremanak eta alderdi emozionalak*: haurren emozioak ezagutu eta beharrezkoa denean horiek baretzea beharrezkotzat jo da. Helduok transmititzen ditugun emozioak eta mezuak zaintzeko beharra ikusi da.
- *Eskola*: prest dago familien proposamen, iritzi, kezka eta bestelakoakentzuteko eta batzeko eta baita hauei irtenbidea/erantzuna emateko ere. Hala ere, beharrezkoa da familia guztiak erakarri eta entzutea, bestela beti berdinak gerturatzen eta inplikatzeko baitira.

Kategoria horien inguruan hausnartzeko izandako talde-eztabaidaren ostean, trantsizioak ekintza puntualetatik haratago doazen prozesuak direla eta ikuspegi holistiko eta inklusiboa behar dutela ondorioztatu zen.

3.2. Ekintza-planaren proposamena

Haur, familia eta irakasleentzako esperientzia positiboak, seguruak eta aberasgarriak sortu eta zaintzak duen garrantzia azpimarratu nahian, ekin-

tza-planari ElkarZaintza plana deitu zitzaion. Planak ikasturte amaiera, udako oporrak eta ikasturte hasiera barne hartzen zituen. Oinarrian haus-narketa partekatuan azaleratutako dimentsio eta alderdiei erantzun nahi izan zitzairen eta eragilearen arabera proposamenak ezberdinak izan ziren, beti ere eskolako proiektu, dokumentu eta egiteko moduetan oinarrituta.

- Haurrei trantsizioa leuntzeko eta eskolan proiektuka ikasten zutela kontuan hartuta, ikasturte amaiera eta hurrengoaren hasiera lotzen duen proiektu proposamena egin zen. Helburua sortutako emozioei erantzutea zen eskola eta maila guztiak inplikatur. Horretarako, tutoretza saioak, espazio berriak ezagutzeko eta zaharragoek trantsizioan murgilduko diren ume eta gazteen zalantzeik erantzuteko bisi-tak, gorputz hezkuntzako saioak eta udako proposamenak diseinatu ziren. Baita ikasturte berrian talde eta irakasle berriekin harremanak eraikitzeko proposamenak ere.
- Irakasleei dagokionez, zikloen arteko koordinazioa bermatzeko bilerak proposatu ziren, izan ere, ez zeukaten espaziorik haurren plan-teamendua diseinatu eta adosteko.
- Gurasoen kasuan, eskola komunitatea indartzeko helburuarekin, proposamen gehienak alderdi ludiko-festiboarekin eta auzolanarekin lotu ziren. Beraien artean eta irakasleekin modu informalean harremanak sortzeko aukerak proposatu ziren; baita eskolaren beharrei erantzungo zieten ekarpenak egiteko aukera ere.
- Hiru eragileei bideratutako bi proposamen ere bazeuden. Alde batetik, bidaide figurarena, beharrezkoa den kasuetan edonork erreferente bat izan zezan eta bestetik, komisio mistoak. Astelehenero Batzorde Pedagogikoan hiru irakasle koordinatzaile biltzen zirela aprobetxatuz, gurasoen ordezkari-tza bermatzea eta hilean behin batzorde pedagogiko horietara hurbiltzea zen proposamena, eskolan hartzen diren erabakiak guraso elkartera iritsarazteko eta alderantziz, guraso elkarteko informazioa eskolara. Bestalde, haurren partaidetza bermatzeko aukerak aztertzea ere interesgarritzat ikusi zen.

3.3. Garatutako ekintzak

Pandemia egoeraren ondorioz, ElkarZaintza planean diseinatutako hainbat ekintza gauzatzea ezinezkoa izan zen. Jarraian, irakasleen artean, familiekin eta haurrekin ikasturte amaieran eta berriaren hasieran egindakoak azalduko dira.

Irakasleen artean, ekintzak koordinazioan oinarritu ziren. Aztertu diren trantsizio momentu guztietan talde-eragileak aurrera eramandako prozesua eta diseinatutako planaren inguruan azalpena emateko klaustro bilerak erabili zituzten eta dokumentazioa Drive karpeta bitartez partekatu zen. Al-

derdi horien inguruko azalpenak, talde-eragileko partaide ziren eskolako zuzendari eta irakasleek eman zituzten. Bestalde, planean diseinatuta zegoena maila eta gela bakoitzeko beharretara egokitzeko, koordinazio formatu ezberdinak sortu zituzten: LH 2.mailan planifikatutako bilera formalak egin ziren, aldiz gainontzeko mailetan, jolastorduko elkarrizketa, telefono dei edo korreo elektronikoa bitartez aurrez planifikatu gabeak izan ziren.

Familiekin ekintzak informazioa eskaintzera eta komunikazio bideak hobetzera bideratu ziren. Lehenik eta behin, ElkarZaintza planaren sozializazioa egiteko eta beraien ekarpenak jasotzeko, bideo bat sortu zen euskaraz prozesuari eta planari buruzko azalpenekin. Familia guztientzako ulergarri egiteko, azpi-tituluak gehitu ziren gaztelaniaz eta georgieraz. Bideo horretan, eskola mailan trantsizioen inguruan zituzten zalantza eta galderak jasotzeko talde-eragileak sortutako helbide elektronikoa agertzen zen. Zehaztapen gehiago nahi zituztela adierazi zuten familiekin bilera telematikoko bat egin zen ElkarZaintza planean gehiago sakontzeko. Ikasturte amaieran triptiko bat banatu zitzairen. Bertan, ikasturteen arteko desberdintasun nagusiak eta aldaketari buruz beraien seme-alabekin modu positiboan hitz egiteko iradokizun batzuk helarazi zitzaizkien. Horrez gain, udako kaiera bat sortu zen udan zehar, beharrezkoa zen kasuetan, familiekin eta hurrekin trantsizioen inguruan hitz egiteko baliabide bat izan zezaten. Bertan beldurrak eta zalantzak partekatze ariketa eta jolasak bildu ziren eta horien helburua ikasturte hasieran irakasleak horiek jasotzea zen, trantsizio prozesuaren inguruko informazioa biltzeko.

Hurrekin alderdi emozional eta harreman berriei loturiko ekintzak burutu ziren. Kasu guztietan, trantsizio momentuan zeuden hurrei (HH, LH2, LH4 eta LH6) urtebete nagusiagoak zirenei beraien galderak, beldurrak eta zalantzak bidaltzeko eskatu zitzairen. Hau da HHkoek LH1ekoei, LH2koek LH3koei, LH4koek LH5ekoei eta LH6koek DBHkoei. Galdera horiek erantzuteko, pandemiaren mugen ondorioz, zalantza eta galderak erantzuteko eta beraien esperientzia kontatzeko LH1ekoek eta DBHkoek bideoa grabatu zuten, LH3koek mural bat sortu zuten galdera-erantzunekin eta LH5ekoek bideo-deia egin zuten LH4ekoekin. HHko gela batean, espazioen inguruko kezkekin jarraitzen zuten, irakaslearekin bisita bat egin zuten ikasgela, pasillo eta sarrera-irteerak ikusteko.

Harremanekin lotuta, etapa eta ziklo berri guztietan taldeak eta irakasleak aldatzen ziren eta haur eta familien kezka iturri nagusi moduan identifikatzen zenez aldaketa hori, uztalean jakinarazi ziren talde eta tutore berriak (esleitura zeuden kasuetan). LH6ko ikasleek kasuan, institutuan aurrera eramandako hausnarketaren ondorioz, institutuko lehen urtean taldeak ez aldatzeko erabakia hartu zen.

Ikasmaita guztietan, ikasturteari itxiera emateko jaialdi bat ospatu zuten. Bertan, urtero bezala, gela bakoitzak dantza bat prestatu zuen, baina pandemia egoeratik, gainontzeko gelek eta haurren familiekin ezin izan zuten ikusi. 2.mailan zikloari itxiera honela eman zioten:

Gero guk egin genuen ritualtxo bat... Gutako bakoitzak kartulina bat hartu eta erdian gure izena idatzi genuen, borobilean jarrita topagunean. «Bat, bi eta hiru» esan eta ondokoak kartulinan jartzen duen izenaren adjektibo positibo bat idatzi zuen. Adibidez «Irati...» eta adjektibo positibo bat. Ba igual «maitagarria». «Bat, bi eta hiru» eta berriro, etortzen da Andonina eta idazten det Andonintzako ba «bihotz onekoa». Orduan ba bakoitzak kolore desberdineko arkatzarekin, buelta osoa emanda eta 23 pasatuta gero jasotzen duzu zurea eta da opari bat, ez? De hecho, zegoen mutiko bat negarrez hasi zela. Eta «Zer pasatzen da?» Eta «ezer ez ezer ez» eta nik pentsatzen nuen zerbait zatarra igual idatzi zutela eta gero patiora joan ginen eta galdetu nion eta «Es que inork ez dit horrelako opari polit egin inoiz». Eta hasi zen berriro negarrez... Super polita. Eta gero ume bakoitzari kolgantetxo bat ekarri genien harri mineral batekin. Harri jakintsu boteretsuak eta hola borobilean geundela eta irtetzen zen banan banan bakoitza eta poltsatxo baten eta: «Jo, ba kriston ibilbide polita egin duzu eta ikasi duzu hau, hau eta hau egiten.» Eta danak: «Waaah» txaloka eta orduan bestek irekitzen zuen eta: «Buaah» eta «Klaro, harri horrek lagunduko dizu ibilbidean, hemendik aurrera eta gainera oso jakintsua eta ez dakit zer... Eta besarkada, txalo eta lekura. Diploma bat izan bazen moduan, baina harritxuakin egin genuen (Irk_LH2)

Ikasturte hasieran, berriz, tutoretzako orduak erabili ziren ikasturte berria emozionalki nola hasi zuten partekatze eta talde kohesiorako ekin-tzak garatzeko. Bestalde, lehenengo eta hirugarren mailan aurreko ikasturtean egindakoa proiektu moduan berrartu zuten ikasturte berria hasteko.

3.4. Esperientziak

3.4.1. *Irakasleenak*

Irakasleek adierazitakoaren arabera, prozesuaren eta planaren informazioaren trukaketa ez zen nahikoa izan. Irakasle batzuk, informazio falta beraiengain hartuzuten ez zutelako dokumentazioa irakurri. Beste batzuk, informazio hori Driven egotea, fisikoki ez izatea eta azalpen zehatzagoak ez jasotzea oztopo moduan bizi izan zuten.

ElkarZaintza planaren inguruko iritziak askotarikoak izan ziren. Hasiera batean bigarren ziklotik hirugarren ziklorako trantsizioan beharra identifikatzen ez zen arren, plana inplementatu ostean plana burutu izanaren garrantziaz jabetu ziren. Gainontzeko trantsizio momentuetan oso ondo jaso zen, irakasle bakoitzaren esku geratzetik sistematizatze balio izan baitzuen. Hala ere, beraien iritzi planaren proposamena berandu jaso zuten eta horrek gelako proiektua nahi bezala aurrera eramateko denbora falta ekarri zuen. Hala ere, aurrera eramandako ekintzak oso ondo baloratu zituzten irakasleek, haurrak gustura eta kasu batzuetan lasaiago ikusi zituztelako.

Haurrak orokorrean ondo egokituko zirela irudikatzen zuten irakasleek, nahiz eta zailtasun batzuk ere aurreikusten zituzten, 1. ziklotik 2. ziklora mugimendu faltarekin, ikuspegi pedagogikoarekin eta taldekide berriekin lotuta. LHtik DBHrako etapa trantsizioan, parte-hartzaileek nabarmentzen zuten haurren ezaugarriak, eta nola horiek eragin dezaketen beren ibilbide akademikoan.

3.4.2. *Familienak*

Familiekin ElkarZaintza planaren inguruan beraien iritzia jasotzeko galdetegia bidali zitzaizenean, orokorrean familiekin interesgarri, erakargarri, harrigarri eta lagungarri moduan definitu zuten. Gehiengoak trantsizioek ekarriko zituzten alderdien inguruan gehiago jakin nahi zutela adierazi zuten (irakasle berriak, metodologia, espazioak, egingo dutena...) eta kezka haurren egokitzapen, erritmo eta arrakastarekin loturikoak izan ziren.

Plana martxan jarri ostean, familien ikasturte amaierako eta udan zehar bizitako esperientziak udako kaieraren bitartez jaso nahi izan ziren arren, ikasturte hasieran ez zen bat bera ere jaso. Ikasturte hasierako galdetetan, erantzundako 21 familietatik, kaiera 5ek bete zutela adierazi zuten: «*Bai, aukera ona izan zen gure alabaren ezinegonak gehiago ezagutzeko (Fml_LH1)*». Beste familiekin adierazi zuten ez zutela beharrik izan edo haurrak ez zuela interesik adierazi. Guraso batek honako hau ere adierazi zuen: «*Udako kaiera bete genuen baina ikasturte hasieran inork ez digu eskatu. Ez dakigu zertarako bete genuen (GU_DBH)*».

ElkarZaintza planaren inguruan berriro ere haien iritzia galdetzean, gurasoen gehiengoak trantsizioak hobetzeko eta haur, irakasle eta familien ahotsak kontuan hartuta eskola hobetzeko prozesu modura ulertzen zutela adierazi zuten. Adierazi zuten, halaber, informazioa, bileren, whatsapp mezuen, bideoen eta helbide elektronikoaren bidez jaso zutela. Aurrera eraman ziren ekintzak eta proiektuak familia guztiek lagungarri ikusi zituzten, bereziki tutore eta talde berriak uztailean jakinaraztea eta bidalitako triptikoa. Informazioa aldeztu aurretik jaso zuten, haurrari behar zuen informazioa emateko eta urduritasunak baretzeko gai izan zirela aipatu zuten. Hala ere, LH 5. mailako eta DBHko bina gurasok adierazi zuten prozesuaren eta planaren inguruan informazio gutxi zutela eta LH 1. mailako beste bi gurasok, berriz, inongo informaziorik ez zutela jaso.

Familiekin haien umea ondo eta lasai nabaritu zuten LHko egokitzapen prozesuan. Zailtasun nagusiak alderdi akademikoan eta harremanetan nabaritu zituzten. LH 1. mailan bereziki, dinamikan eta konplexutasunean: «*Orokorrean, ikasi beharrekoa zailagoa dela eta kezka apur bat azaldu du. ... Bestalde, HH5etik LH1era, hasierako astean «jolas gutxi egiten dugu» esanez etorri zen. Bera, aldaketa dinamika motan ere nabaritu du (Fml_LH1)*» LH 3. mailan gutxiago jolasten zutela nabarmendu zuten eta, LH 5. mailan irakasle aldaketak. DBHko lehenengo mailan aldez, 5 eran-

tzunetatik 2k soilik adierazi zuten beraien haurra ondo ikusten zutela. Zailtasun nagusiak irakasle kopuruan eta eraikitako harremanetan, eskaera akademikoan eta ikasteko ohitura berrietan nabarmentzen zituzten, horrek haurraren motibazioan eta egokitzapenean zuen eragina nabarmenduz:

«Urduritasunez, irakasleekin harremana oso desberdina baita bigarren hezkuntzan. Nire semeak irakasleei beraien arazoak ikasketetan ez zaiela axola sentitzen du irakasle askorekin (Fml_DBH)».

Haurrak ondo eta gustura ikusten zituzten familien kasuan, beraien esperientzia ere positiboa zela adierazi zuten. Familiek beraiek bizitako zailtasun moduan, teknologia arrazoiengatik irakasleen arteko komunikazioa eta harremana adierazi zituzten LHko 3. ziklotik aurrera. Familientzako, tutorearekin eraikitzen den harremana gako bat da:

«Batzuetan bai, hala ere, tutorearen arabera da, tutoreak bere eginkizunak nola ulertzen duen arabera. Alaba zaharrenarekin tutorearekin telefonoz harremanetan jarri izan naiz eta erantzuna jaso izan dut. Lehenengo mailan dagoen semearen tutorearekin harremana oso desberdina da, ez du erantzuten eta haurraren notak dira bileran azaldu ziguna (DBH)»

3.4.3. *Umeenak*

Ikasturte amaieran haurrak gogotsu agertu ziren hurrengo mailara igarotzeko. Burututako ekintzak gustatu zitzaizkiela eta batzuk lasaiago egoteko ere balio izan ziela adierazi zuten. Kezka edo urduritasunak maila bakoitzeko berezitasun akademikoekin edo harreman berrieekin loturikoak izan ziren eta beraien irudikapenen arabera, hurrengo ikasturtea zailagoa izango zen.

Ikasturte berrian urduritasunak lagun eta irakasle berriak ezagutzearekin lotuak izan ziren. Aldaketa, batzuei erraza eta beste batzuei zaila egin zitzaizkela adierazi zuten eta ikasturtearen arabera ezberdintasunak ikusi ziren. LH1en bereziki matematikak eta etxeko lanak nabarmendu zituzten. LH 3. mailan testuen konplexutasuna, matematikak eta hizkuntzak nabarmendu zituzten eta DBHn ordutegi aldaketa, azterketak eta irakasle asko izatea.

3.5. **Hobetzeko alderdiak eta proposamenak**

3.5.1. *Irakasleak*

Prozesuaren eta ekintza-planaren informazio-komunikazioa trantsizio momentu guztietan azaleratutako alderdia izan zen. Talde-eragileko pro-

zesuari dagokionez, informazio-komunikazio egokia bermatzen zela ziurtatzeko, beharrezkotzat edo gomendagarritzat jo ikusi zen ziklo eta etapa bakoitzetik gutxienez ordezkarari bat egotea. Izan ere, informazioa berandu jaso zutela adierazi zuten eta ondorioz denbora gutxi izan zutela proiektua behar bezala prestatzeko. Horren aurrean informazioa lehenago jasotzea eta horren inguruko azalpenean gehiago sakontzea proposatu zen:

«Nik igual egingo nauen formakuntza saio bat eskaini 3 hilabetero, gutxienez, guk eukitzen dugu astelehenero 4etatik 6:30tara bi orduko formakuntza saio bat. Ba igual da, lehenengo hilabetean formakuntza saio bat hartzea, bigarrenean beste bat eta hirugarrenean beste bat, eta joatea erakusten eta ikusten ze gauza egiten diran eta zer gauza egin ahal diran. Baina igual ez Drivetik konpartituta como dar por hecho danok ulertzen eta irakurtzen dugula (Irk_LH2)».

Bestalde, ElkarZaintza planarekin lotuta, eskola mailan trantsizioen inguruan irizpide bateratuak egotea eta irakasleen trantsizioak ere zaintzea hobetzeko alderdi bezala identifikatu ziren.

Amaitzeko, eskolan proiektu ezberdinetan egiten diren alderdi ezberdinei zentzua eman eta trantsizio prozesuekin lotura egiteko, ElkarZaintza planaren baitan txertatu daitezkeen proposamen zehatzak ere egin ziren:

«Lehenengo mailan egon ginen eta egin gendun proiektu bat baratza-kin lotuta. Eta okurritu zitzaigun egongo zala, polita baratza erabiltzea 5urteko gelatik lehenengo mailara salto egiteko proiektu bezala. 5 urteko gelan baratza martxan jarri zuten, orduan uda pasatzen da eta gero lehenengo mailan uzta hori jasotzen da. Orduan guri justo sukaldariak, ba jaso zuen dana, prestatu zuen eta gero gelan jan genuen. Hori ondo jarrita, ondo apainduta, izan daiteke oso polita baratza baten bitartez trantsizioa egiteko 5 urteko gelatik Lehenengo mailara. (Irk_LH2)».

3.5.2. *Familiak*

Galdetegiei erantzun zieten familiek fokua haurraren ongizatean eta beharretan jarri zuten. Hala, kezkak (umeenak eta familienak) aintzat hartzea eta eskola-familien arteko informazioa bermatzea funtsezkotzat ikusten zuten. Bestalde, hurrei transmititzen zaizkien mezuen zaintza (Fml_Lh1), metodologikoki mugimendu autonomia mantentzeko beharra (Fml_Lh3), eskola-insitutuaren arteko interakzioa eta ikasteko metodoen irakaskuntzaren garrantzia (Fml_DBH) nabarmendu zituzten.

Talde eragileko konfigurazioari dagokionez, bertan dauden familia bolutario denak hezkuntza alorrarekin loturiko lanbidea zutenek, eskolako errealitatea hobeto jaso eta entzuten zela ziurtatzeko, profil ezberdinak zituzten familiak erakartzea beharrezkotzat jo zen talde-eragilean bertan.

3.5.3. *Haurrak*

Trantsizio momentu guztietan harremanekin eta alderdi akademikoekin loturiko proposamen edo hobetzeko alderdiak nabarmendu zituzten. Haur eta gazteek beraien lagunekin egon nahi zutela eta aldaketa hain handia izan ez dadin DBHn gelakideak mantentzea proposatu zuten. Irakaslearen izaera ere garrantzitsua zen beraientzat. Horregatik, zorrotzegiak ez izatea eta laguntza behar dutenean edo zerbait gaizki egiten dutenean *bronka* bota beharrean laguntza eskaintzea nahiko lukete. Lehenengo zikloan eta bigarrenaren hasieran jolasaren presentzia faltan botatzen zutela eta horregatik, gehiago jolastea eta mugimendu autonomia izatea nahiko luketela adierazi zuten. Bestalde, LH 5. mailatik aurrera lan-karga handitzen denez, etxekolan gutxiago izatea proposatu zuten eta DBHn berriz azterketa gutxiago izatea. Amaitzeko, institutuaren inguruko informazio gehiago izatea ere hobetzeko alderdi moduan identifikatu zuten DBHko gazteek.

4. EZTABAIDA ETA ONDORIO NAGUSIAK

IEP lehenengo ziklo honetan ikusi da hezkuntza trantsizioak hobetzeko helburuarekin aurrera eramandako ikerketaren bitartez, ekintza puntualek haratago doazen prozesuak direla. Izan ere, etapa edo ziklo aldaketetara mugatu arren, ikusi da eskola mailako dimentsioak barne biltzen dituela.

Aurkezten den ekintza-planak eta horretarako gauzatu den prozesuak bete-betean erantzuten dio hezkuntza trantsizioak hobetzea eta horien sistematizazioaren helburu espezifikoari (Eusko Jaurlaritza, 2019). Izan ere, lehen trantsizio prozesuen esku-hartzea sinplea, puntuala eta irakasle bakoitzaren esku geratzetik orain eskola mailan identifikatutako behar eta adostutako irizpide holistikoki batzuen baitan gauzatzen hasi dira (Sierra & Parrilla, 2019).

Trantsizio prozesuen hobekuntza eta sistematizazioa ElkarZaintza planaren bitartez bilatu da. Prozesu honetan dauden haur eta familien ongizatea bermatzeko, foku nagusia prozesu hauek ekartzen duten alderdi sozial eta emozionaletan jarri da eta bizikidetzako positiboko esparru segurua sustatu nahi izan dira (Eusko Jaurlaritza, 2019). Ikerketa ezberdinek erakutsi bezala, alderdi sozial eta emozional horien inguruko esperientzia positiboak ematen direnean bizikidetzan eragin positiboa izateaz gain, pertenezkoa sentimendua garatzen ere laguntzen dute (Villumsen *et al.*, 2023). Baina horrez gain, esperientzia positibo horiek eragina izan ohi dute ikaste prozesuetan, motibazioan eta norbere pertzepzioan (Mahmud, 2022; Strand, 2019).

Covid testuinguruaren ondorioz, diseinatutako ekintza guztiak aurrera eramatea ezinezkoa izan zen. Hala ere, elkarren arteko zaintza, informazioa eta komunikazioa oinarri duten ekintzen bitartez ikusi da beste

ikerketa batzuekin bat eginez, protagonista nagusientzat aberasgarria dela esperientzia terminoetan (Jónsdóttir *et al.*, 2023). Prozesu horien konplexutasuna aintzat hartuta, saiakera haur eta familia guztientzako aproposak izan daitezkeen hezkuntza trantsizioak bultzatzea izan da eta horretarako, beraien esperientziak eta hobetzeko proposamenak erdigunean kokatu dira. Hori lortzeko estrategia ezberdinak luzatu dira, besteak beste haurren aho-tsak entzuteko teknika parte hartzaile ezberdinak proposatzea eta familiekin komunikatzeko eta hauek informatzeko bide ezberdinak erabiltzea.

IEP metodologiak eskaintzen duen eraldaketarako aukera irakasleen prestakuntzarako eta eskolan identifikatutako hobekuntzak egiteko tresna moduan ere erabili nahi izan da (Sierra & Parrilla, 2019). Talde eragilearen bitartez, irakasle eta familien arteko kolaborazio zuzena bilatu da. Familien kasuan, haien partaidetza zuzena ere bilatu da prozesuko fase guztietan. Helburua eragile guztien arteko kolaborazioa izan da, ikusi baita irakasleen garapen profesionalari begira, ikasleekiko pertzepzioa doitzeko eta eskolako hobekuntzarako gako direla (Simón Rueda *et al.*, 2021).

Kontutan hartuta etengabe aldatzen ari den gizarte konplexu batean bizi garela, eskolak etengabe hobetzen eta eraldatzen jarraitu behar du gaur egungo erronkei eta testuinguruan aurkitzen diren oztopoei aurre egiteko. Horrelako prozesu parte-hartzaileek etengabeko hausnarketa eta ekintzak aurrera eramaten jarraitzeko aukera eskaintzen dute. Hala ere, herri mailako beste eragile batzuen laguntza eta babesa funtsezkoa da eskolan bertan sortzen diren beharrei erantzun ahal izateko. Horregatik, komunitate mailako proposamenak eta baliabideak eskaintzea funtsezkoa izango da, erantzukizuna gizarte mailakoa izan behar dela sinesten baitugu. Ildo horretan, jarraipen taldea sortu den arren, denbora mugen ondorioz, beraien partaidetza mugatua izan da eta bilera hori informazio transmisioan oinarritu da bereziki. Horregatik, beste ikerketa batzuetan aipatzen den bezala, komunitateko partaideen inplikazio edo ardurak hartzea eta ardura horiei erantzutea etorkizunari begira interesgarri moduan identifikatzen da (Bou & Sales, 2022).

Inklusioaren definizio eta praktikekin gertatzen den bezala, trantsizioetan ere dimentsio bertikala funtsezko alderdia da (Haug, 2020). Hau da, lehenetsun, definizio eta ulerkeraren partekatutako beharrezkoak izango dira kultura partekatuan oinarritzen diren erantzunak eskaini ahal izateko, bai eskoletan baina baita tokiko komunitateetan ere (Fullan & Quinn, 2016). Izan ere, eskola-komunitatean balio komunak eraikitzea funtsezkoa da. Ez da nahikoa eskolan bertan gertatzea.

Azken finean, trantsizioen hobekuntza sistematikoaren bitartez ikasle guztien ikaskuntza eta partaidetza sustatzea bilatu da, norberak ahalik eta garapen pertsonal, akademiko eta sozial handiena eta orekatuena izan dezan, esperientzia positibo batetik eta gero eta testuinguru inklusiboagoetatik. Horregatik, beste IEP ziklo baten beharra identifikatu da. Ziklo berri horren helburua honako alderdi hauei erantzutea da: haur guztien ikaskun-

tza- eta partaidetza- esperientzia positiboak hobetzen jarraitzeko identifikatu den eskolako harremanen, curriculumaren eta metodologiaren jarraikortasuna bilatzea, irakasleen artean informazio eta planifikaziorako koordinazio estruktura berriak sortzea, eta jarraipen taldeak identifikatu dituen sinergien bitartez, behar gehien izan dezaketen familia horiei erantzun ahal izateko eskola-komunitate mailako trantsizioak hobetzea. Bereziki arreta proiektu izaeran jarri nahi da, horrek etapa eta zikloen arteko trantsizioak etengabe hobetzen jarraituz prozesu moduan ulertzea ekarriko duelako. Hezkuntza komunitate osoari transmititu nahi izan zaio inklusio printzipioen baitan gidatutako trantsizio prozesuek duten balioa. Horregatik, ez da ahaztu behar hezkuntza etapa guztietan eragile guztien ongizatean laguntzen duten trantsizio prozesuak direla (Eusko Jaurlaritza, 2019).

ERREFERENTZIAK

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Alberich, T. (2008). IAP, redes y mapas sociales: desde la investigación a la intervención social. *Portularia*, 8(1), 131-151.
- Ávila Francés, M., Sánchez Pérez, M. C., & Bueno Baquero, A. (2022). Factors facilitating and hindering the transition from Primary to Secondary Education. *Revista de Investigacion Educativa*, 40(1), 147-164. <https://doi.org/10.6018/rie.441441>
- Azorín Abellán, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, 55, 223-248. https://doi.org/10.46583/EDETANIA_2019.55.444
- Azorín, C., & Ainscow, M. (2020). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>
- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(10), 854-857. <https://doi.org/10.1136/JECH.2004.028662>
- Bereziartua, J., Zubiri, H., Intxausti, N., & Odriozola, A. (2017). Acción tutorial en la transición del alumnado de las escuelas del medio rural a la educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 29, 175-196.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (FUHEM Educación & OEI, Eds.; 3rd edition.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bou, M., & Sales, A. (2022). Shared knowledge construction in participatory action research: perceptions of researchers and educational community. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2111695>
- Boyle, T., Grieshaber, S., & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180. <https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2018.05.001>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.006>
- Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educacion XX1*, 19(2), 105-126. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14271>
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., & Argos González, J. (2018). Deepening the transition between childhood education and primary education: The perspective of families and teachers. *Teoria de La Educacion*, 30(1), 217-240. <https://doi.org/10.14201/teoredu301217240>
- Colmenares Escalona, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios, ISSN-e 2215-8421, Vol. 3, N.º 1, 2012, Págs. 102-115*, 3(1), 102-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4054232>
- Cronin, L. P., Kervin, L., & Mantei, J. (2022). Transition to school: children's perspectives of the literacy experiences on offer as they move from pre-school to the first year of formal schooling. *Australian Journal of Language and Literacy*, 45(1), 103-121. <https://doi.org/10.1007/S44020-022-00008-0>
- Denzin, N. k., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (SAGE Publications, Ed.; 5th edition).
- Dockett, S., & Perry, B. (2005). Researching with children: Insights from the starting school research project. *Early Child Development and Care*, 175(6), 507-521. <https://doi.org/10.1080/03004430500131312>
- Dockett, S., & Perry, B. (2017). The Role of Schools and Communities in Children's School Transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-11.
- Dockett, S., & Perry, B. (2022). *Evaluating Transition to School Programs; Learning from Research and Practice*.
- Einarsdóttir, J. (2022). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 20(4), 49-72. <https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4614>
- Eusko Jaurilaritza. (2019). *Eskola inklusiboa garatzeko esparru- plana 2019-2022*.
- Evans, D., Borriello, G. A., & Field, A. P. (2018). A review of the academic and psychological impact of the transition to secondary education. *Frontiers in Psychology*, 9(1482), 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01482>
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. <http://www.unicef.org/crc/crc.htm>
- Fereday, J., Adelaide, N., Australia, S., & Eimear Muir-Cochrane, A. (2006). *Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A Hybrid Approach of Inductive and Deductive Coding and Theme Development*.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Galton, M., Morrison, I., & Pell, T. (2000). Transfer and transition in English schools: reviewing the evidence. *International Journal of Educational Research*, 4(33), 341-363.
- Greenwood, D. J. eta LEVIN, M. (2006). *Introduction to action research: Social research for social change*. London: SAGE.

- Griebel, W., & Niesel, R. (2009). A developmental psychology perspective in Germany: co-construction of transitions between family and education system by the child, parents and pedagogues. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/09575140802652230*, 29(1), 59-68. <https://doi.org/10.1080/09575140802652230>
- Haug, P. (2020). 'It is impossible to avoid policy' comment on Mel Ainscow: promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 17-20. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092>
- Intxausti Intxausti, N., Odriozola Aldalur, A., Bereziartua Zendoia, J., & Zubiri Esnaola, H. (2016). Trantsizioa eskola txikietatik bigarren hezkuntzara. Aldagai lagungarrien bila. *Tantak*, 27(2), 123-148. <https://doi.org/10.1387/tantak.15559>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8(2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/REV3.3197>
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S., & Barlow, W. (2021). Conceptualising Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>
- Jónsdóttir, F., Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2023). Transition from preschool to primary school for diverse groups of children in Iceland. A praxeological study. *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2170186>
- Kaplan, G., Mart, S., & Diken, I. H. (2022). Transition to school process of children with disadvantages: A literature review*. *Journal of Childhood, Education and Society*, 3(1), 28-47. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202231106>
- Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Nater, U. M., & Woodcock, K. A. (2023). Early adolescents' perspectives on factors that facilitate and hinder friendship development with peers at the time of school transition. *Journal of School Psychology*, 98, 113-132. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2023.03.001>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, E. (2017). *Transition from kindergarten to school -A Systematic Review*. www.colourbox.com
- Mahmud, A. (2022). «Please Miss, Please!»: An observational study of young people's social and emotional experiences post-transition to secondary school. *Improving Schools*, 25(2), 114-128. <https://doi.org/10.1177/13654802211031089>
- Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education. A framework for promoting inclusion*. Routledge.
- Monarca, H. (2014). El impacto del primer año de enseñanza secundaria obligatoria en la configuración de las trayectorias escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 39-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34937157006>
- Monarca, H., Redondo, S. R., Mena, M. S., Autónoma, U., & Cies, M. R. (2013). La configuración de los procesos de inclusión y exclusión educativa. Una lectura desde la transición entre Educación Primaria y Educación Secundaria Construcción of inclusion and exclusion processes in education. A characterization based on the transition between Primary and Secondary Education. *Revista de Investigación En Educación*, N° 11(3), 192-206. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Mumford, J., & Birchwood, J. (2021). Transition: a systematic review of literature exploring the experiences of pupils moving from primary to secondary school

- in the UK. *Pastoral Care in Education*, 39(4), 377-400. <https://doi.org/10.1080/002643944.2020.1855670>
- Nind, M. (2014). What is inclusive research? *What Is Inclusive Research?* <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Oliveira Formosinho, J., & Formosinho, J. (2019). Children's voices about transition processes: Strategic adaptation and civic resilience. *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*, 133-144. <https://doi.org/10.4324/9781351139403-10>
- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (2014). *Transition to school- International Research, Policy and Practice*. Springer. <http://www.springer.com/series/7601>
- Sebastián, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿Traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183.
- Shaw, P. A. (2021). Photo-elicitation and photo-voice: using visual methodological tools to engage with younger children's voices about inclusion in education. *International Journal of Research and Method in Education*, 44(4), 337-351. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1755248>
- Sierra, S. (2017). *Hacia una Pedagogía de la Transición: Caminando de Infantil a Primaria*. Universidad de Vigo.
- Sierra, S., & Parrilla, A. (2019). Doing participative transitions: Development of methodological tools. *Publicaciones*, 49(3), 191-209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Simón Rueda, C., Echeita Sarrionandia, G., Sandoval Mena, M., & Dios Pérez, M. J. de. (2021). Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, ISSN 0718-5480, ISSN-e 0718-7378, Vol. 15, N.º 2, 2021, Págs. 97-110, 15(2), 97-110. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000200097>
- Stiehl, K. A. M., Krammer, I., Schrank, B., Pollak, I., Silani, G., & Woodcock, K. A. (2023). Children's perspective on fears connected to school transition and intended coping strategies. *Social Psychology of Education*, 26(3), 603-637. <https://doi.org/10.1007/S11218-023-09759-1/TABLES/2>
- Strand, G. M. (2019). Experiencing the transition to lower secondary school: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 97, 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.009>
- Strnadová, I., Dowse, L., Lowe, K., Danker, J., Angelina Willow, S., Tso, M., & Xavier, A. (2023). Primary to high school transition planning for students with disability: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 120, 102188. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2023.102188>
- Tatalović Vorkapić, S. (2023). How to Support Early Educational Transitions of Children? – An Overview of University Science Project's Activities from Croatia. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 532-556. <https://doi.org/10.18662/RREM/15.2/748>
- United Nations (1989). The UN Convention on the Rights of the Child. UN. https://www.unicef.org.uk/wpcontent/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf
- Villumsen, A. M., Engsig, T. T., & Jakobsen, I. S. (2023). Pathways to belonging in the transition to school: the perspectives of children. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2283525>

- Yanık Özger, B. (2022). Experiences of the disadvantaged children receiving family and school support in transition to preschool: 'Mom! Leave my backpack and turn back home!' *Education 3-13*. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2027994>
- Zubiri, H., Intxausti, N., Odriozola, A., & Bereziartua, J. (2016). Transitioning from Innovative Primary Rural Schools to Mainstream Secondary High Schools. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 23(4). <https://doi.org/10.18848/2327-7963/CGP>