

EAEKO HEZKUNTZA-PREMIA BEREZIEI EMANDAKO ERANTZUNA





**EAEKO HEZKUNTZA-PREMIA
BEREZIEI EMANDAKO
ERANTZUNA**

Datlan S.L. Investigación Aplicada:

Zuzendaritza: Maite González, Jorge Martínez.

Lana: Iratxe Herrero, Juan José Pérez.

Arartekoaren aldetik:

Mercedes Agúndez, Faustino López de Foronda, Valentín Martínez, Fermín Barceló, Iñaki Mendieta, Jaione Aguirre, Nieves Oca, Amaia Pagola.

© ARARTEKO

Fotokonposaketa eta inprimaketa: Gráficas Santamaría, S.A.

Azaleko irudia: *Niña con muñeca*. Lucio Ortiz de Urbina.

Irudiaren ©: Bilboko Arte Eder Museoa.

Paper erreziklatua.

L.G: VI-293/01.

**EAEKO HEZKUNTZA-PREMIA
BEREZIEI EMANDAKO
ERANTZUNA**

AURKIBIDE OROKORRA

Txostenaren aurkezpena	19
Sarrera	33
Laburpena	39
1. Gidaritza	57
1.1. Gidaritza hezkuntza sisteman	59
1.1.1. Arautegiaren eta praktikaren arteko harremana	60
1.1.2. Harremanak, konpromisoak eta gatazkak	60
1.1.3. Onarpen profesionaleko politikak	60
1.1.4. Baliabideak hornitzeko irizpideak	61
1.1.5. Ikuskapena eta horren aplikazioa hezkuntza premia berezietan	61
1.2. Gidaritza ikastetxean	61
1.2.1. Zuzendariaren zeregina, zailtasunak eta ekintzak	62
1.2.2. OOG eta ikastetxeko hezkuntza plana, hezkuntza-premia bereziei dagokienez	63
2. Politika eta estrategia (helburuak)	65
2.1. Arautegiak 1998ra arte izandako bilakaera	67
2.1.1. Arautegia 1982ra arte	67
2.1.2. Hezkuntza bereziko 1982ko plana	68
2.1.3. Eskola muinbakarra eta integratzailea, 1988	69
2.1.4. 90eko hamarkadako arauen garapena	71
2.2. EAEko arautegia 1998tik	72
2.2.1. Hezkuntza-premia berezien kontzeptua	73
2.2.2. Hezkuntza-premia bereziak detektatu eta identifikatu	75
2.2.3. Hezkuntza-premia bereziko ikasleak eskolatu	75
2.2.4. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei laguntzeko profesionalak	77
2.2.5. Curriculumen egokitzapenak	78
2.2.6. Hezkuntza-premia berezi berriei buruzko arautegia garatu eta handitu	79
2.3. Hezkuntza-premia berezietan laguntzeko kontzeptu mailako oinarriak ..	81

3. Profesional taldea, hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak	87
3.1. Profesional taldea aukeratu eta trebatu	89
3.2. Profesional taldearen azterketa kuantitatiboa	92
3.3. Profesional taldearen eginkizunak	98
3.4. Profesional taldearen antolaketa eta parte-hartzea	99
4. Aliantzak eta baliabideak	101
4.1. Baliabide fisikoen eta materialen azterketa	103
4.2. Informazio sistemen eta teknologiaren azterketa	105
4.3. Hezkuntza sistemaren eta ikastetxeen konpromisoa eta harremanak gainerako sistemekin	105
5. Oinarrizko prozesuak	107
5.1. Erakundea ondo ibiltzeko oinarrizko prozesuak	109
5.2. Hezkuntza prozesuak, hezkuntza premia bereziei dagokienez	111
5.3. Kasuan kasuko sistemak hezkuntza-premia bereziei dagokienez dituen premiei, nahiei eta helburuei loturiko prozesuak	115
6. Emaitzak	117
6.1. Profesionalen taldea, hezkuntza premia bereziei dagokienez	119
6.2. Elkarrekin, familiek eta pertsonen lortu diren emaitzei buruz egindako balorazioa	119
6.3. Erakundeak baloraturiko emaitzak: hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleen azterketa	125
6.3.1. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak	125
6.3.1.1. Lurreko bakoitzean identifikaturiko hezkuntza premia berezi motak	126
6.3.1.2. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak, lurreko historiko bakoitzean eta generokan	129
6.3.1.3. Ikasleak hezkuntza-premia berezi motaren eta lurreko historikoaren arabera	131
6.3.1.4. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen banaketa, ikastetxearen titulartasunaren, hezkuntza mailen eta hezkuntza ereduaren arabera	134
6.3.1.5. Emaitza akademikoak	141
6.3.2. Ikasleen emaitzak ikastetxe kritikoetan	147
6.3.2.1. Lurreko historiko bakoitzeko ikastetxe kritikoetako emaitzak	149
7. Metodologia	159
7.1. Azterketa ereduak: Europako EFQM kalitate ereduak	161
7.2. Estatistika datuen azterketa	162
7.3. Agiriaren azterketa	163
7.4. Erdi-egituraturiko elkarrekin sakona	163
7.5. Bizitzaren kontakizuna	164

7.6. Delphi teknika	166
7.7. Eztabaida taldeak	169
8. Hobekuntza proposamenak	171
9. Gomendioak	183
10. Bibliografia	195
Eranskinak	
I. Zenbait pertsonaren bizitzaren kontakizuna	201
II. Delphi galdeketak	227
III. Eztabaida taldeetarako gidoia	229
IV. Glosategia	233

KOADRO ETA GRAFIKOEN AURKIBIDEA

1. koadroa.	HPBak dituzten ikasleen/ikastetxearen titulartasunaren arabera profesionalen ratioa, lurralde bakoitzean	48
2. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, HPB motaren arabera, lurralde historiko bakoitzean. (ehunekoak)	55
3. koadroa.	EAEEn HPBak dituzten ikasleen adierazleak, ikastetxearen titulartasunaren arabera	55
3.1. koadroa.	Ikastetxeko ikasle/irakasle guztien ratioa, hezkuntza etaparen arabera, lurralde historiko bakoitzean eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz	93
3.2. koadroa.	HPBko ikasleen laguntzarako profesionalak, hezkuntza etaparen eta profesional motaren arabera, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz, Araban	95
3.3. koadroa.	HPBko ikasleen laguntzarako profesionalak, profesional motaren arabera, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz, Bizkaian	96
3.4. koadroa.	HPBko ikasleen laguntzarako profesionalak, profesional motaren arabera, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz, Gipuzkoan	97
4.1. koadroa.	Ikasle guztientzako ikastetxe kopurua, hezkuntza etaparen arabera, lurralde historikoa eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz	103
4.2. koadroa.	HPBrako baliabide material bereziak, irakaskuntza mailaren arabera, lurraldea eta titulartasuna kontuan hartuz	104
6.1. koadroa.	Arautegian, lurralde historikoan eta EAEEn identifikaturiko HPB motak	127
6.2. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak eta ikasle guztiak lurralde bakoitzaren arabera	129
6.3. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak eta ikasle guztiak generoka	131
6.4. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, HPB motaren arabera, lurralde historiko bakoitzean	132
6.5. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, HPB motaren arabera, lurralde historiko bakoitzean	134

6.6. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, ikastetxearen titulartasunaren arabera	134
6.7. koadroa.	HPBak dituzten ikasleen prebalentzia, ikastetxearen titulartasunaren arabera lurralde historiko bakoitzean	135
6.8. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, ikastetxe arruntetan eta hezkuntza bereziko ikastetxeetan matrikulatuta daudenak lurralde bakoitzean	136
6.9. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, hezkuntza bereziko ikastetxean, ikastetxeko titulartasunaren arabera, lurralde historiko bakoitzean. zenbaki absolutuak	136
6.10. koadroa.	HPBak dituzten ikasleak, hezkuntza etapaka, ikastetxearen titulartasunaren arabera	137
6.11. koadroa.	HPBak dituzten ikasleen prebalentzia, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, hezkuntza etapa bakoitzean, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuta	138
6.12. koadroa.	HPB iraunkorra duten ikasleen prebalentzia, hezkuntza etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, lurralde historiko bakoitzean eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz	140
6.1. grafikoa.	EAEko sare publikoko eskola emaitzak. Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasleen ehunekoak, zikloaren, etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera	142
6.2. grafikoa.	EAEko sare pribatuko eskola emaitzak. Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasleen ehunekoak, zikloaren, etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera	142
6.13. koadroa.	Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasle guztien ehunekoa, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, hezkuntza etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera, lurralde historiko bakoitza eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz	143
6.14. koadroa.	Adin egokia ez duten ikasleen ehunekoa, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, etaparen eta hizkuntza ereduaren arabera, lurralde historiko bakoitza eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz	145
6.15. koadroa.	Ikasturtea berriro egin behar duten ikasleen ehunekoa, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, etapa eta hizkuntza ereduaren arabera, lurralde historikoa eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz	146
6.16. koadroa.	Aukeraturiko ikastetxeen banaketa geografikoa	148
6.17. koadroa.	Emaitzen, HPB motaren eta profesionalen ratioaren adierazleak Araban. Aukeraturiko ikastetxeen eta lurralde osokoen arteko konparazioa, etaparen, titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera	151

- 6.18. koadroa.** Emaizten, HPB motaren eta profesionalen ratioaren adierazleak Bizkaian. Aukeraturiko ikastetxeen eta lurralde osoaren arteko konparazioa, etaparen, titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera 153
- 6.19. koadroa.** Emaizten, HPB motaren eta profesionalen ratioaren adierazleak Gipuzkoan. Aukeraturiko ikastetxeen eta lurralde osoaren arteko konparazioa, etaparen, titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera 155

AURKEZPENA

- **TXOSTENAREN HELBURUA ETA LANAREN TESTUINGURUA**

Hemen aurkezten den txosten berezian, Euskadiko hezkuntza sistemak hezkuntza-premia bereziko ikasleei eskaintzen dien arreta aztertzen da.

Horrenbestez, txostenaren helburua gure Erkidegoko hezkuntza erakundeek adin txikiko pertsona talde jakin bati ematen dioten erantzuna ebaluatzea da; talde horrek, bere ezaugarri berezien eraginez, arazo handiak aurki ditzake hezkuntza eskubidea behar bezalako baldintzetan erabili ahal izateko eta, horrela, kalitateko hezkuntza lortu ahal izateko.

Ararteko erakundeak egindako txosten honek, argi eta garbi, erantzun egokia eman nahi dio aurreko txostenetan adierazitako **lehentasunezko aukerari**; horren helburua gure gizartean dauden **talde baztertuen** edo ahulen egoera sakon aztertzea eta agerian jartzea da: zaharrak, gaixoak, atxilotuak edo espetxeratuak... Adin txikikoen arazo bereziei dagokienez, Ararteko erakundeak aurretiaz bi txosten monografiko aurkeztu ditu: bata, babesik ez duen haurtzaroari eta gaztaroari eman beharreko laguntzari buruzkoa (1997), eta bestea, delituak egin dituzten gazteekiko esku-hartzeari buruzkoa (1998). Txosten berri honetan, hezkuntza sisteman eta bertan eskolaturiko hezkuntza-premia bereziko ikasleen taldean oinarritu gara.

Azken hogeitun urte hauetan, bai Euskadin eta bai inguruko beste eremu batzuetan, hezkuntzan **aldaketa** handiak egon dira, hain zuzen ere, orain arte «hezkuntza berezia» izena hartu duenari dagokionez. Hezkuntza-premia bereziko ikasleak ikastetxe arruntetan integratzearen eta hezkuntza-erantzunak normalizatzearen aldeko apustua argia eta orokorra izan da. Izan ere, 1999-2000 ikasturtean, hezkuntza bereziko ikasleetatik %92'2 ikastetxe arruntetan eskolaturik zeuden. Urteek aurrera egin ahala, kontzeptu, arautegi eta antolaketa mailako aldaketak egin dira; ikastetxe sarea berriro egituratu da; irudi profesional eta laguntza berriak sortu dira... Aldi berean, hezkuntza-premia berezikoak izan daitezkeen pertsonen edo taldeen eremua ere handitu egin da; beraz, hezkuntza-erantzun berezien multzoa ere ugartu egin da. Lorturiko **aurrerapenatariko** batzuk agerikoak dira; gizarte eragileek eurek onartzen dute hori, baita hezkuntza-premia bereziko pertsonak eta horien familiek ere.

Arauk garatzeari dagokionez, aldaketa berri eta garrantzitsuak sartu dira eskola muinbaker eta integratzailearen eremuan, batez ere ekainaren 23ko 118/1998 Dekretua (hezkuntza-premia bereziko ikasleen laguntzari buruzkoa) eta horren osteko aginduak nahiz ebazpenak eman zirenetik. Horrenbestez, hezkuntzaren arloan

garrantzi handia duen gaia da: izan ere, duela urte dezente aztertzen ari dira gai hori, borondate politiko argia izanik, batzuetan neurri aurrendariak ezarrita, arautegia garatuta; baliabide asko bideratu dira gai horretara, pauso garrantzitsuak eman dira... Beraz, badirudi une egokia dela pertsona horiei eskainitako arreta batez ere ikuspegi kualitatibotik aztertzeko:

- benetan lortzen ari al da pertsona horien integrazioa?;
- kalitateko hezkuntza-erantzunik eskaintzen zaie?;
- ba al dago behar bezalako laguntza jasotzen ez duen talde, ikastetxe edo eskualderik?;
- hobekuntza garrantzitsuak lortzen ari al dira, gizarte estereotipoei, eskola praktikei edo erakundeen arteko lankidetzari dagokienez?;
- jatorrizko desberdintasunak hezkuntza alorrean berdintzea, jatorrizko baldintzak gainditzea eta abar lortzen ari al da?

Txosten honetan galdera horietariko batzuei erantzun eta horiei buruzko informazio garrantzitsua eskaini nahi da.

• ERREFERENTZIAKO LEGE EREMUA

Lana egiteko **erreferentzi eremutzat**, 1998ko ekainaren 23ko Eusko Jaurlaritzako Dekretuan jasotako hezkuntza-premia berezien definizioa eta motak hartu dira kontuan (uztailaren 13ko EHAA). Horren 2. artikuluan ezarritakoaren arabera:

«Dekretu honen eraginetarako, hezkuntza-premia bereziak izango dituzte eskolatze-aldi osoan edo epealdi batean hainbat lagungarri eta arreta berezi behar dituzten ikasleek, urritasun fisikoak, psikikoak edo sentimenekoak dituztelako, portaeran desoreka larriak adierazten dituztelako, edo gizarte edo kultura-egoera kaltetua dutelako; hezkuntza-premia bereziak izango dituzte, halaber, adimen-gaitasun handiko ikasleek, horiek ere arreta bereziak behar dituzte eta.»

V. kapituluan, bederatzi hezkuntza-premia bereizten dira eta hezkuntza sistemak erantzun berezia eskaini behar die horiei guztiei. Premia horiek honako hauen ondorio dira:

- Buru-urritasuna edo garapenaren nahaste orokorrak.
- Gorreria edo entzumen-urritasuna.
- Ikusmen-urritasuna.
- Mugimenezko ezigaitasuna eta garun-paralisia.
- Gaitasun handiagoa edo aparteko adimena.
- Gizarte edo kultura-egoera kaltetua.
- Eskola-moldagabezia larriari loturiko egoerak.
- Ospitalizazioa eta gaixotasun luzeak.
- Ikaskuntza-maila motelak eta ikaskuntza-oztopo handiak.

Erreferentzia bereziko eremu hau, beste alde batetik, testuinguru zabalago batean sartzen da; bertan, ikasleen aniztasunari eman beharreko erantzuna (gure gizartean

aniztasun hori gero eta handiagoa da), aldi berean, hezkuntza sistemaren erronka, ezaugarri eta oinarritzko helburu bat da.

• IKUSPEGI METODOLOGIKOA ETA INFORMAZIOA BILTZEKO TEKNIKAK

Ikuspegi metodologikoari dagokionez, batez ere kualitatiboa den azterketa eredu bat aukeratu da: Europako EFQM kalitate eredu, eta horren helburua antolakuntzetan etengabeko hobekuntza eta bikaintasuna sustatzea da.

Aukera metodologiko guztiek alde onak eta txarrak dituzte. Gure kasuan, alde onetariko bat funtsezko alderdi kualitatiboetan oinarritzea eta arazoak (emaitzak baldintzatzen dituzten arazoak) eta hobekuntza aukerak aurkitzen laguntzea da. Alde txarretariko bat hauxe izan daiteke: gure artean ez dagoela azterketa eredu hau eskola antolakuntzei aplikatzeko tradizio handirik, eta batzuetan argot profesionaletik urrun dauden kontzeptuak edo eskolaren testuinguruan oraindik arruntak ez diren kontzeptuak erabiltzen direla.

Erabilitako azterketa ereduaren arabera, **informazio garrantzitsua lortzeko**, era askotako iturriak erabili eta **elkarrekiko osagarriak diren teknikak** aprobetxatu dira. Txostenean (bai argitaraturiko oinarritzko testuan, bai eranskinetan nahiz beste gehigarri batzuetan), erabilitako tresnen eta teknikien aniztasuna islatzen da. Esate baterako:

- Gure Erkidegoan hezkuntza-premia berezietarako laguntza arautzen duen oraingo arautegia aztertzen da.
- Ikerketaren hasieran banakako elkarrizketen bitartez kontsultaturiko adituek egindako ekarpenak biltzen dira.
- Hezkuntza Saileko zerbitzuei eskatutako datu kuantitatiboen ustiapena eskaintzen da.
- Era askotako hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen testigantzak (eskolatze ibilbideak) biltzen dira; horietan, kasu bakoitzean bizi izandako prozesuak aztertzen dira.
- Galdeketa baten inguruan (Delphi galdeketa) lorturiko iritziak eta adostasunak eskaintzen dira; horretarako, 60 pertsona aditu baino gehiagoren ordezkaritza jaso da.
- Hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen laguntza emateko elkarleen ekarpenak laburbiltzen dira.
- Azaldutako kezken zergatiak eta hobekuntza proposamenak biltzen dira, hiru lurralde historikoetariko bakoitzeko eztabaida taldeetan; 28 pertsonari egin zaie deialdia, hezkuntza sistemaren barruan duten lana edo erantzukizuna kontuan hartuz.

Testuan, teknika jakin baten bitartez, talde jakin baten ikuspegia edo informazioa jasotzen da; hala eta guztiz ere, era guztietako ikuspegiak, datuak eta ekarpenak jaso nahi izan dira, adostasun mailarik handiena lortzen duten oinarritzko elementuak nabarmentzen dituen txosten orokorra osatzeko.

• TXOSTENAREN EGITURA ETA DATUEI BURUZKO OHARRAK

Txostenaren egiturari dagokionez, honako ohar hauek egin behar dira:

- Kapitulu batzuek laburpen eginkizun argia dute. Euren helburuak dira txostenaren dibulgazio laburpena eskaintzea, oinarritzko elementuak nabarmentzea, oinarritzko edukietara edo hobekuntza proposamenetara azkar hurbiltzen laguntzea eta abar. Hori kapituluotan egiten da:
 - Txostena aurkezteko kapitulu honetan.
 - «Laburpena» deritzon hasierako kapituluan.
 - «Hobekuntza proposamenak» eta «Gomendioak» deritzen azken kapituluetan.
- Lanaren gorputz nagusia, beste alde batetik, 1-6 bitarteko kapituluek osatzen dute, eta horrek, oinarrian, egiteko erabili den azterketaren eskemari jarraitzen dio. Bertan hauxe ikertzen da:
 - Gidaritza.
 - Helburuak.
 - Hezkuntza sisteman lanean dabilen profesional taldea.
 - Beste sistema eta baliabide batzuekiko aliantzak.
 - Oinarritzko prozesuak.
 - Emaitzak.
- Eranskinetan, informazio osagarria eskaintzen da: bizitzaren kontakizunak edo bildutako testigantzak, Delphi galdeketen inguruan lorturiko emaitzak, hitzen glosategia... Halaber, 7. kapituluan («Metodologia») edo 10. kapituluan («Bibliografia») informazio osagarriak eskaintzen dira, batez ere erabilitako teknikei eta informazio iturriei buruz.

Horren bitartez irakurketa mota guztiak erraztu nahi dira, bakoitzaren interes mailaren eta denbora erabilgarriaren arabera.

Txostenean, koadro eta grafikoen bidez, hiru gai garrantzitsuri buruzko datu kuantitatibo asko laburbiltzen dira: profesional taldeak (3.2 atala), baliabide fisikoak nahiz materialak (4.1 atala) eta eskola emaitzak (6.3 atala). Hemen, **datu horiei eman beharreko balioari buruzko oharrak** egitea komeni da:

- Informazio iturri desberdinak erabili dira, eta horiek kasu bakoitzean adierazita daude. Gehienetan, Hezkuntza Sailaren menpeko zerbitzuek gure eskabideari erantzunez eskaintako datuak dira; gainera, ikusten denez, horiek biltzeko ez dira beti irizpide berberak erabiltzen. Horrek, batzuetan, zaildu egiten ditu konparazioak (lurraldean eta beste sare batzuen artekoak), eta, horren eraginez, irizpide desberdintasunak kontuan hartu behar dira.
- Hezkuntza-premia bereziei buruzko datu guztiak, beste alde batetik, datuak bildu aurreko garaian (1999-2000 ikasturtea) halakotzat «identifikaturiko» premiei buruzkoak dira. Horrenbestez, horietan ez dira oraingo hezkuntza-premia bereziak aztertzen, hezkuntza zerbitzuek 1999-2000 ikasturtean halakotzat identifikaturikoak baizik (5.958).

- «Eskola emaitzei» buruzko datuak batzuetan oso deigarriak dira; datuok ikastetxeetako ikasleek ezarritako eskola kalifikazioei buruzkoak dira beti. Beraz, ez dira ikastetxe guztiei egindako eta irizpide berberen arabera zuzendutako proba komunei dagokienez lorturiko emaitzatat hartu behar. Ohar hori kontuan izan behar da, konparazioak ezartzeko orduan.

• KEZKAGARRIAK ETA HOBETU BEHARREKOAK DIREN ALDERDI AIPAGARRIAK

Eskubideak bermatzeko ikuspegi batetik (Ararteko erakundeari dagokion ikuspegia), hemen, **txostenean agertzen diren alderdi oso kezkagarriak eta**, gure iritziz, **lehentasunezko arreta behar duen alderdiak** azpimarratu nahi ditugu.

1. Arautegiaren eta eskola praktikaren arteko jauzia

Gure Erkidegoan ezarri beharreko arautegiak eskola muinbakarra eta integratzailea proposatzen du. Hau da, ikasle aniztasunari erantzun egokia emateko gauza diren erakundeak, eta hezkuntza-premia bereziko ikasleen hezkuntza integrazioa lortzeko ahalmena duten erakundeak. Hezkuntza-premia bereziak sor ditzakeen egoera sorta zabala jasotzen du, eta premia horiek aldi batekoak edo eskola bizitza osokoak izan daitezke. Era berean, irizpideak, prozedurak, baliabide materialak, profesionalak, laguntza zerbitzuak eta abar ere ezartzen ditu.

Aurrerapauso handiak eta lorpen ikusgarriak egin badira ere, aztertutako errealitateak agerian jartzen duenez, beti ez dira lortzen integrazioa eta normalizazioa (printzipio horiek dira hezkuntza-premia bereziei eman beharreko erantzunaren euskarriak). Horretan eragina duten faktoreak asko dira eta txostenean adierazita daude:

- Hezkuntza sistema nahasian eta konplexuan gidaritza gauzatzeko zailtasuna; sistema horretan ehunka ikastetxe eta milaka ikasgela nahiz gizarte eragile daude.
- Eskainitako erantzun desberdina, irakasleen eta baliabide tekniko nahiz material berezien bitartez; batzuetan ez da hezkuntza komunitate osoaren inplikazioa lortzen, aniztasunaz arduratzeari dagokionez.
- Bereizketaren aldeko joera historikoa (eta gizarte pentsaera).
- Hezkuntza-premia bereziko pertsonak ikastetxe jakin batzuetan gehiegi pilotzea, horrek integrazioa ekidin baitezake.
- Premia berezi batzuei eskainitako garapen edo laguntza urria, batez ere gizarte bazterketaren ondoriozko premiei eskainitakoa...

Txostenean jasotako datuak eta balorazioak, beste alde batetik, lagungarriak dira halako pertsonen eskola errealitatea hobeto ezagutzeko eta errealitate hori gure oraingo arautegiarekin konparatzeko. Hurrengo ataletan, ikusitako faktore kaltegarrietariko batzuk aipatuko ditugu.

2. Gizarte bazterketa behar bezala kontuan ez hartzea

Ararteko erakundeak ikerketa lan hau hastean lortu nahi izan duen helburuetariko bat hauxe aztertzea izan da: ea gure hezkuntza sistemak zein neurritan kontuan

hartzten dituen gizarte bereizkeriaren edo bazterkeriaren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak, eta ea behar bezalako erantzunik ematen ote dien.

Eusko Jaurlaritzak 1998ko ekainaren 23an emandako Dekretuan berariaz jasota dago (lehenengoz jasota, gainera) hezkuntza-premia bereziak sortzen dituzten arrazoi desberdinen arteko kategoria hau («*gizarte edo kultura egoera kaltetuen ondoriozkoak*»); handik gutxira, 1998ko uztailaren 30eko agindua garatu zuen, eta, agindu horren bitartez, «*hezkuntzaren arloko hainbat ekintza eta neurri arautzen dituena, gizarte edo kulturaren ikuspegitik besteak baino egoera txarragoan diren ikasleentzat eta eskolara egokitzeko zailtasun handiak dauzkaten ikasleentzat*». Horrenbestez, arautegian oraintsu arte (1998) ez da kontuan hartu mugatzeko zailagoa izan daitekeen talde hori, baina horrek ere erantzun bereziak behar ditu (ez banakakoak bakarrik, baita taldekoak ere; horiek ez dute beti giza baliabide edo baliabide material berezirik eskatzen...).

Hezkuntza Saileko zerbitzuek bildutako datuek agerian jarri dutenez, talde honetako pertsoneri ez zaie ematen beste mota batzuetako hezkuntza-premia bereziko taldeei ematen zaien erantzuna. Izan ere, arautegian ezarritakoa oraindik ez da behar bezala aplikatu edo ez da nahiko garatu.

Gizarte bazterketazko egoerak bereziki eskualde eta ikastetxe jakin batzuetan pilatzen dira; hori begi-bistakoa da. Erakunde honen iritziz, egoera horiei lehentasunezko eta konpentsaziozko laguntza eskaini behar zaie. Baina jasotako datuetan ez da halako lehentasunezko laguntzarik adierazten.

3. Eskola sareen arteko desberdintasunak, hezkuntza-premia bereziei dagokienez

Hezkuntza-premia bereziko eskolatzeari eta emaitzei (edo, hobeto, kalifikazioei) buruzko datuek agerian jartzen dutenez, errealitatea oso kezagarria da: halako ikasleak ez daude modu orekatuan banatuta ikastetxe eta sare guztietan; halako premiak dituzten ikasleak neurri handi batean ikastetxe jakin batzuetan pilatzeko joera dago, batez ere eskualde edo hizkuntza eredu jakineko ikastetxe publikoetan; banaketa desorekatu hori halako ikasleen kalifikazioetan ere ikusten da, ikastetxe batzuetatik besteetara desberdintasun handiak baitaude; ikastetxe batzuk «ghetto» bihurtzeko arriskua dago, eta horrela ezin daiteke integrazioerik lortu...

Hezkuntza-premia berezietan artatzean, proportzio eza nabarmena dago sare publikoaren eta pribatuaren artean, eta horrek lurralde, hezkuntza maila eta hizkuntza eredu guztietan dauka eragina (adibidez, 3., 6.6., 6.7., 6.9. eta 6.10. koadroak). Datuek agerian jartzen dutenez, hezkuntza-premia bereziko ikasleen integrazioa, batez ere, ikastetxe publikoetan egiten da. Eta, segurutik, proportziorik eza hori askoz ere handiagoa izango litzateke, gizarte bazterketari loturiko egoeren ondoriozko premiak jasoz gero, horietariko batzuk nahiko berriak baitira. Adibidez, atzerriko ikasleak edo gutxiengo etnikoetako ikasleak.

Dirudienez, egoera hori zuzentzeko premiazko neurriak hartu behar dira. Ikasleak hezkuntza sistema osatzen duten unitate guztietan banatzea, berez, oreka

handiagokoa edo gutxiagokoa izan daiteke. Baina, gainera, hezkuntza-premia bereziko ikasleak eskolatzeari loturiko ratio jakin batzuk ez dira gainditu behar ikastetxe edo ikasgela batean, eskolako integrazioa egingarria eta guztiontzako onuragarria izan dadin. Kontu horren ganean, adostasun orokorra dago. Dekretu horretan ere arrisku hori jasotzen da: *«Hezkuntza Administrazioa bereziki arduratuko da ingurune kaltetuetan dauden ikastetxeak ez daitezen ingurune berezitu bihurtu, integrazioaren eta normalizazioaren printzipioaren aurka»*. Beraz, hezkuntza Administrazioak hori lortzeko baliabideak jarri behar ditu, eta hala egin dadin arduratu.

Txosten honetan egindako gomendioetako batzuek horri buruzko neurriak proposatzen dituzte; horiek eragina dute matrikulazio irizpideetan eta lekualdatzeen jarraipenean (ikasle batzuek beste ikastetxe batzuetara edo beste zerbitzu batzuetara aldatzea edo «botatzea»). Hezkuntza Administrazioak, erakunde honen iritziz, neurriok hartu beharko ditu; izan ere, hezkuntza sistema (ia oso-osorik, titulartasun publikoa edo pribatua eduki arren) fondo publikoen bitartez finantzatzen da eta arau nahiz printzipio berdin-berdinen menpe dago.

4. Laguntzari dagokionez, lurralde batetik bestera dagoen desberdintasuna

Txosten honetan jasotako datuek agerian jartzen dutenez, lurralde batetik bestera desberdintasun handiak daude, hezkuntza-premia bereziek jasotzen duten laguntzari dagokionez:

- hezkuntza-premia bereziko jasotzailetzat hartzen diren ikasleen proportzioan;
- premia mota baten edo beste baten arabera sailkatutako hezkuntza-premia bereziko ikasleen proportzioan;
- giza baliabideak esleitzean...

Desberdintasun horietariko batzuk historiak azaltzen ditu (adibidez, lurraldeetan hezkuntza bereziari loturiko zerbitzuen, ikastetxeen eta elkarten ibilbidea). Beste batzuk, berriz, premia jakin bat hezkuntza-premia berezizat eta laguntza bereziko helburutzat katalogatzeko orduan egon daitezkeen iritzi desberdinek eragin ditzakete, mota batekotzat zein bestekotzat sailkatzeko orduan. Kasuren batean, baliabideen artean ikusitako desberdintasunak, halaber, datuen iturri desberdinen arteko antzeko irizpiderik ez egotearen ondoriozkoak izan daitezke, datu horiek kuantifikatzeko orduan.

Hala eta guztiz ere, desberdintasun batzuk nekez ulertzeko modukoak dira. Batik bat, esku-hartze tasei dagokienez ikusten direnak: Araban hezkuntza-premia bereziko pertsonatzat %2,6 har daitezke, Bizkaian %1,6 eta Gipuzkoan %2,1, eta ez dago hori justifika dezakeen daturik (ez biztanleriari buruzko daturik eta ez datu sozioekonomikorik). Ikastetxeen autonomia ere ez du halako desberdintasunak azaltzeko aukerarik ematen. Desberdintasunok, batez ere, premiok detektatzeko gaitasun handiagoari edo txikiagoari egotzi behar zaizkio, baita premiei eman beharreko erantzunean eta horren ondoriozko baliabide banaketan zuzentasun handiagoa bilatzen duen irizpide komunik ez egoteari ere.

5. Erantzuteko gaitasun urriko eta eskola emaitza txarreko ikastetxeak egotea

Lehen esan dugunez, sarritan, bazterkeri egoerak eta, oro har, hezkuntza-premia bereziak ikastetxe jakin batzuetan pilatzen dira. Txostenean, horrelako 84 ikastetxeoko lagin baten eskola emaitzak (hain zuzen ere, eskola kalifikazioak) zehatz aztertzen dira, ikastetxe guztietako datuekin erkatuz (zenbait aldagai kontuan hartuta, esate baterako, lurraldea, titulartasuna edo hizkuntza ereduak). 84 ikastetxe kritiko horietan beste zenbait datu ere aztertzen dira, adibidez, hezkuntza-premia berezikotzat identifikaturiko ikasleen proportzioa edo baliabide erabilgarriak. Horrek egoerak konparatzeko eta baloratzeko aukera ematen du.

Konparazioak irakasleek erabakitako eskola kalifikazioei buruz ezartzen dira beti. Horrenbestez, ez dira proba estandar batzuetan lorturiko emaitzak konparatzen, hau da, ikastetxe guztietan irizpide berberen arabera aplikatzen diren emaitzak. Hala ere, lorturiko desberdintasunak nahiko esanguratsuak dira, erabilitako adierazle guztietan:

- gainditu dutenen tasa (kasu batzuetan, 20 puntutik gorako batez besteko aldearekin);
- egokia ez den adinaren tasak (ikasturtea berriro egitearen ondoriozko atzerapena, eta horrek ikastetxe batzuetan ikasle guztietatik %80an dauka eragina);
- ikasturtea berriro egitearen tasak (Bigarren Hezkuntzako ikasturteetan %20tik gorakoa).

Datu horiek agerian jartzen dutenez, eskola sistemak ikasleengan eragina edukitzeko duen gaitasunak ezin ditu jatorrizko desberdintasunak eta defizitak konpentsatu. Horren zergatiak, segururik, era askotakoak dira eta ezin daitezke azaldu halako ikastetxeen baliabideak nahikoak ez direla soilik esanez. Bildutako datuen arabera, badirudi ikastetxe horiei baliabideak esleitzean (batik bat, giza baliabideak) beti ez dela egoera behar bezala kontuan hartzen, batez ere maila batzuetan.

Txostenean errealitate horrekiko lehenengo hurbilketa egiten da, aukeraturiko 84 ikastetxe «kritikori» buruzko datuen ustiapenean oinarrituz. Erakunde honen iritziz, ikerketa zehatza goak egin behar dira, lortzen ari diren emaitzen jarraipena nahiz azterketa egin behar da eta, azkenik, konpentsazio neurriak hartu behar dira, eskaintako zerbitzuaren kalitatea hobetzeko.

6. Ez da erraza hezkuntza komunitate osoa hezkuntza-premia bereziei eman beharreko erantzunean inplikatzea

Hezkuntza-premia berezietz arduratzeko, sarri askotan, ikastetxe arruntetan baliabide bereziak sartu behar dira. Izan ere, azken urteotan baliabide eta irudi profesional berriak sortu eta hezkuntza sisteman sartu dira, bai laguntza zerbitzuetan, bai ikastetxeetan eurretan, bai baliabide ibiltaritzat: itsuentzako baliabideen irakasleak; eskualdeko profesional anitzeko taldeak; kontsultako irakasleak, orientazioko irakasleak, lanak ikasteko irakasleak, pedagogia terapeutikokoak, logopedak, laguntzaileak, fisioterapeutak...

Txostenean jasotako balorazioek zalantzan jartzen dute profesional horietariko batzuk eskola dinamikara behar bezala sartu ote diren; aldi berean, agerian jartzen dute hezkuntza sistemako kide guztiek nekez hartzen dutela beren eginkizuntzat (eta ez langile berezien edo espezializatuen eginkizuntzat soilik) hezkuntza-premia bereziei laguntza emateko ardura.

Horri buruz jasotako datuen, balorazioen eta proposamenen artean, honako hauek aipa daitezke:

- zenbait eragilek (adibidez, ikastetxeetako zuzendaritza taldeak edo hezkuntza ikuskaritzak) prozesu horiek gidatzearen garrantzia;
- irudi profesional berri batzuk ikastetxeen egituran ondo ez egokitzea;
- batzuetan, giza baliabideak behar bezala ez erabiltzea, eurenak ez diren lanetan;
- zerbitzuen artean koordinaziorik ez egotea edo hezkuntza-premia bereziko pertsona berberekin lan egiten duten profesionalen artean koordinazio-arazoak izatea...

7. Aniztasunari eta hezkuntza-premia bereziei eman beharreko laguntzaren egoera Bigarren Hezkuntzan

Txostenaren helburua ez da hezkuntza maila edo etapa bakoitzaren egoera zehatz-mehatz aztertzea. Txosten orokorra egin nahi izan dugu. Hala ere, informazio iturri guztiek agerian jarri dutenaren arabera, egoera kezagarria da eta Bigarren Hezkuntzan arazoa nabariagoa da. Euren iritziz:

- ikastetxe askok ez diote behar bezalako erantzunik ematen bertako ikasleen aniztasunari;
- hezkuntza-premia bereziei eman beharreko laguntza ez dago modu berean onartuta, eta baliabideak ere ez dira aurreko etapetakoen bestekoak;
- ikasle mota jakin bat arautu gabeko ikastetxeetara bidaltzeko joera nabaria dago;
- ikastetxearen antolakuntzak eta irakasleen ordutegiak beti ez dituzte bermatzen koordinazio pedagogikorako beharrezko diren gutxieneoak;
- bigarren hezkuntzako irakasleek heziketa hobea behar dute, aniztasunaz nola arduratu jakiteko...

Emaitzei buruzko datuek (eskola kalifikazioek, ikasturtea berriro egiteak, egokia ez den adinaren tasek) ohar horiek azpimarratzen dituzte.

Ararteko erakundeari dagokion ikuspegitik begiratuta, halako arazoak oso kezagarriak dira Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan, etapa hori derrigorrezkoa baita eta eskola biztanleria osoa jaso behar baitu.

8. Hezkuntza-premia berezien prebentzioan eta laguntzan dauden hutsuneak

Oso garrantzitsua da (profesionalak horretan ados daude) hezkuntza-premia bereziak antzematea, aurkitzea, diagnostikatzea eta horiek dituzten haurrei lehenbailehen laguntzea. Inork ez du zalantzan jartzen goiz antzematea eta laguntzea oso garrantzitsua dela. Gure Erkidegoko arautegiak berak ere lehentasun hori eta gizarte-osasun eremua deritzonaren barruko komunikazio premia jasotzen ditu: «*Hezkuntzako Administrazioa*

saiatuko da hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak ahalik eta azkarren, txiki-txikitatik, antzematen, baloratzen eta ikasle horiei arreta eskaintzen. Horretarako, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saileko zerbitzu arduradunen bitartez harremanetan jarri beharko du foru aldundietako Gizarte Ongizateko eta Osasun Saileko zerbitzu arduradunekin.» (Aipaturiko dekretuko 4.2 artikulua).

Batzuetan, garaiz baina txarto egindako diagnostiko batek arazoak sor ditzake. Hala eta guztiz ere, gehienetan, antolaturiko laguntza edo baliabide bereziak lortzeko bide bakarra izaten da. Txosten honetako I. eranskinetan ageri diren bizitzaren kontakizunak irakurriz gero, elkarrizketaturiko pertsonak eurek emandako testigantzan, argi eta garbi ikusten da diagnostikoak eta horren ondoriozko laguntzak euren bizitzan eta eskolatzeko prozesuan izan duen garrantzia.

Gure Erkidegoan errealitate kontraesankorra dago, lehenengo urteetako eskolatzeari dagokionez: batetik, Haur Hezkuntzako 0-3 urte bitarteko etapa oraindik arautu barik dago; bestetik, apurka-apurka haur gero eta gazteagoak sartzen ari dira ikastetxeetan (hiru urte, bi urte, urtebete).

Erakunde honek lehen ere adierazi du Haur Hezkuntzako lehen zikloa arautu eta ezarri beharra dagoela eta erakundeen erantzukizunak argitu behar direla (ikus, esate baterako, «Haur Hezkuntzaren lehen zikloaren hedapena, Autonomia Erkidegoan» izenburuko gomendio orokorra, 1999 urteari buruz Eusko Legebiltzarrari egindako txostenean). Hemen, berriz, hezkuntza-premia bereziei eman beharreko laguntzaren ikuspegitik gogorarazten du, ostera ere, orain arte banakako kexen ondoriozko esku-hartzeetan egin duen bezala.

Ikasleak apurka-apurka eta gero eta gazteagoak direlarik ikastetxeetan eskolatzea, beste alde batetik, aukera irizpideen ondoriozkoa izan da, lehenetasun objektiboko irizpideen ondoriozkoa baino gehiago. Ikasgela horiek ireki dira matrikulazio urriko ikastetxeetan, espazio gutxiko ikastetxeetan, beste erakundeekiko akordioak dituzten ikastetxeetan, langile gehiagorik behar ez duten ikastetxeetan... Egoera hori, jakina, beti ez dator bat bazterturiko biztanleriari laguntzen diharduten ikastetxeen egoerarekin, biztanleria horri lehenago eman behar baitzaio laguntza. Txosten honetan, egoera berraztertu beharra azaltzen da.

9. Zerbitzuen arteko koordinazioa eta hezkuntza sistemaren eta familien nahiz elkarten arteko harremanak

Zerbitzuen eta profesionalen arteko koordinazioa eta familiaren edo legezko ordezkarien inplikazioa (seme-alaben edo ordezkatuaren hezkuntza prozesua) erantzunaren kalitatean eragin handia duten faktoreak dira. Hori baliozkoa da kasu guztietarako, baina garrantzi berezia hartzen du hezkuntza-premia bereziko ikasleei dagokienez.

Txostenean horri buruzko gabeziak jaso dira, bai sektoreko profesionalen ikuspegitik, bai familien eta famili elkarten ikuspegitik. Era berean, balorazio onak jasotzen dira, familiek azken urteotan izandako parte-hartzean lorturiko aurrerakuntzei buruz.

10. Praktika onen balorazioa eta trukea

Aurkezpen honetan adierazitakoaren arabera, txostena egitean erabili den ikuspegi metodologikoa kalitatean oinarritzen da. Atal honetan elementu kaltegarriak, kezkarriak edo nabarmen hobetzeko modukoak azpimarratu ditugu. Eta hori, berriz, orokorrean egiten ari gara. Alabaina, ez da ahaztu behar Euskadiko hezkuntza sistema ehunka ikastetxe eta milaka ikasgelak nahiz profesionalak osatzen dutela. Eta, jakina, praktika txarrak dauden bezala, praktika onak eta jarraitu beharreko ereduak ere badaude, adierazitako edozein alderditan: integrazioa, aniztasunari emandako erantzuna, koordinazioa, hezkuntza komunitatearen inplikazioa, premia handiena dutenei lehentasunezko laguntza ematea, antolaketa eraginkorra eta baliabideen ustiapena... Txosten honetan, beronen ezaugarriak eta helburua kontuan hartuz, behar beste garatu ez diren eta hobetu daitezkeen faktoreak azpimarratu nahi izan ditugu. Baina beti ez du zertan horrela izan.

Gure sisteman kritikarik gehien jaso duen ezaugarrietariko bat, hain zuzen ere, praktika onak behar beste ez baloratzea edo ez hedatzea izan da: kasu honetan, esate baterako, eskola antolaketako adibide onak, hezkuntza-premia bereziei aurre egiteko. Praktika onak edo txarrak sarritan ez dauka kanpoko ondoriorik (ez onik eta ez txarririk) berori gauzatzen dutenentzat. Horrek, gutxienez, bi ondore kaltegarri ditu: batetik, ez dio mesederik egiten profesional edo erakunde eraginkorren motibazioari edo ahaleginari; bestetik, ez du erraztasunik ematen, beste batzuek horietatik ikas dezaten.

• ARARTEKOAREN GOMENDIOAK

Txostenean jasotako datuak, balorazioak eta proposamenak aztertuta, eta eskubideak bermatzearen ikuspegitik, Ararteko erakundeak 21 gomendio egin dizkio administrazioari:

- Batzuk hezkuntza sistemaren antolaketa orokorrari eta horren lehentasunei buruzkoak dira, adibidez, hezkuntza-premia bereziko ikasleen banaketa orekatua bermatzeko eta ikastetxe-ghetorik ez egoteko neurriak hartzea, edo goiz hezteari lehentasuna ematea edo gizarte bazterketa duten ikasleentzako erantzunak garatzea.
- Beste batzuek ikastetxeek hezkuntza-premia berezien laguntzarako eskainitako ebaluazio sistematikoa proposatzen dute, edo integrazioko praktika onak onartzea, sustatzea eta hedatzea.
- Bost gomendioren gai nagusiak hauek dira: irudi profesional batzuk sendotzea, horien heziketa edo ikastetxeetara egokitze bideak hobetzea, eta profesionalen eta zerbitzuen arteko koordinazioa.
- Halaber, balorazio, jarraipen eta isilpekotasun prozeduretan eragina duten hobekuntza batzuk ere proposatzen dira, hezkuntza-premia bereziei eman beharreko laguntzari dagokionez, eta baliabide berezi batzuk berraztertzea edo erabiltzea ere proposatzen da.
- Azkenik, bi gomendio gizarte sentsibilizazioaren garrantziari buruzkoak dira, baita hezkuntza komunitate osoaren inplikazioa eta familiekiko lankidetzari lortzeari buruzkoak ere, hezkuntza-premia bereziei erantzun egokia eman ahal izateko.

Txosten honetan egiten diren 21 **gomendioetatik** gehienen helburua, izan ere, aurreko atalean nabarmendutako arazoak edo gabeziak zuzentzea da. Arartekoak, txostena Eusko Legebiltzarrean aurkeztu ondoren, gomendioak Euskadiko hezkuntza Administrazioako arduradunei jakinaraziko dizkie, eta, gero, horiek zenbateraino betetzen diren aztertuko du etengabe.

• **ESKERRAK**

Aurkezpen hau amaitu baino lehen, eskerrak eman nahi dizkiet laguntza eskaini eta lan hau ahalbidetu duten pertsona guztiei. Batez ere, honako hauei:

- ikerketa aplikatuko Datlan, S.L. taldeari, ikerketan funtsezko lana egin eta informazioa bildu nahiz ustiatu baitu;
- Hezkuntza Saileko zerbitzuetako pertsona arduradunei, datuak eskaini baitituzte;
- Delphi galdeketei erantzun dieten pertsona adituei (horien izenak txosten honetako 7.6 atalean ageri dira); 7.4 atalean zerrendaturiko banakako elkarrizketen bitartez kontsultatu direnei; eta eztabaida taldeetan parte hartu dutenei (horien izenak 7.7 atalean aipaturik daude);
- elkarrizketatu diren elkarteetako kideei;
- euren bizitzaren kontakizuna eta esperientzia eskaini diguten hezkuntza-premia bereziko sei pertsoneri, horiek gure laneko erreferentzia eta eragile izan baitira, beste pertsona asko ordezkatur.

Egindako lana lagungarria izatea espero dugu, bai hezkuntza-premia bereziko pertsona guztien normalizazioan, eskola integrazioan nahiz desberdintasunen hezkuntza konpentsazioan aurrera egiten jarraitzeko, bai gure hezkuntza sistema etengabe hobetzeko.

Vitoria/Gasteiz, 2001eko ekainaren 5a

JARDUNEKO ARARTEKOA
Mercedes Agúndez Basterra

Sarrera

Hezkuntzaren eta sortzen ari diren eskakizun soziokulturalen arteko loturari erantzuna emateko, gaurkoa bezain aldi historiko aldakorrean, etengabeko egokitzapenak egin behar dira hezkuntza sisteman. Baina hezkuntzak, gainera, ikasle guztien aukera berdintasuna bultzatu behar du, gaitasunari eta gizarte jatorriari loturiko desberdintasunak orekatzeko ahalegina eginez.

Horrela, hezkuntza sistemak helburu asko lortu behar ditu; egin beharreko lana eta erantzukizuna oso handiak dira, eta horrek kezka handia eragin dezake, hezkuntzaren profesional guztien multzoan.

Hezkuntza-premia bereziei eta, oro har, aniztasunari eman beharreko erantzuna oinarrizko alderdia eta erronka handia da berez, hezkuntza mailako arretaren helburuen barruan. Eskolak, gizarteratzeko oinarrizko erakundetzat, modu koherentean islatu behar du gizartearen aniztasuna, balio jakinak bultzatuz eta kasuan kasuko eremuan oinarrituz. Horretarako, ikasgelek eta ikastetxeek aniztasun hori islatu beharko dute.

Kultura aniztasunari, gizartearen barruko desorekei eta gaitasunik ezari erantzuna emateko, berdintasunaren ikuspegitik, aldaketak egin behar izan dira hezkuntza sisteman, hasierako eragozpen horiek emaitza desberdinik ez sortzeko, gizarte edo kultura balioen eta, bestetik, tratamendu berdintasunaren eraginez.

Aldaketa horiek eragin zuzena izan dute hezkuntza berezian, integrazioan, gizarteratzean, aniztasunean eta hezkuntza berezia hitzean bertan.

Halaber, gure Erkidegoko plan eta arautegietan aldaketa handiak ikusten dira, eta horiek agerian jartzen dute erakundeek hezkuntza erantzuna premia guztietara egokitzeko egiten duten ahalegina, are gehiago 1982an Hezkuntza Bereziko Plana onetsi zenetik.

Ondorengo garapen guztiaren eraginez, 1998ko arautegi luzea sortu da eta horrek, aldi berean, arautegi mailako ikerketa eta produkzio premia berriak sortu ditu.

Ageriko aldaketa horien hasieratik igarotako denborak eta gizartea nahiz hezkuntza aniztasunaren apurka-apurkako areagotzeak, bestalde, hezkuntza sistemak hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleei eskaintzen dien erantzuna aztertzekeo premia sortzen dute.

Erantzun hori aztertzekeo premia, beste alde batetik, hezkuntza sistemak emaitzetan eragina izateko gaitasuna euskarrizten duten aldagaiak bilatzeko eskola eraginkorren tradizioaren barruan sartzan da.

Erantzun horren ikerketa oso konplexua da, aniztasunaren arretaren barruan sartzen den alderdi kopuru handiaren eraginez. Aniztasunaren arreta orokorraren beste alderdi bat bailitzan hartzeko ikuspegia, bestalde, txosten honen barruan hartzen da kontuan, eta, beraz, arreta horretan eragina duten hezkuntza alderdi orokorrakoak aztertzen dira.

Ekimen guztien helburua kalitatea da. Kalitatearen helburuaren inguruan ekimen berriak planteatu eta hezkuntzaren eremuko ohiko gaiak berriro eztabaidatzen dira: ikastetxeen deszentralizazioa nahiz autonomia, curriculumaren aldaketak, ebaluazioaren garapena, irakasle taldearen eginkizunarekiko zein parte hartzeko sistemekiko ardura eta ikastetxeen gizarte kontrola.

Hori dela eta, hezkuntza-premia bereziei eman beharreko laguntza ikastetxearen nahiz hezkuntza sistemaren ikuspegitik jorratu behar dela kontuan hartuz, eskolak hezkuntza-premia bereziei eman beharreko erantzunaren azterketa kalitatearen Europako ereduaren oinarrituz egin da (EFQM). Eredu horren helburua erakundearen kudeaketa hobetzea da, kasu honetan, hezkuntza sistemak erakundetzat duen kudeaketa hobetzea.

Alvaro Marchesik eta Elena Martínek hezkuntza kalitatearen definizioa formulatu dute eta hori EFQM ereduaren bederatzirizpideei nahiz hezkuntza-premia berezientzako erantzunari lotuta dago:

Kalitateko ikastetxearen ezaugarriak: ikasleen gaitasun kognitiboak, sozialak, afektiboak, estetikoak zein moralak garatzea; hezkuntza komunitatearen parte-hartzea nahiz poza eragitea; ikasleen garapen profesionala sustatzea, eta hezkuntza eskaintzaren bitartez gizarte inguruan eragina izatea. Ikastetxe batek kontuan hartu behar du ikasleen eta horien gizarte inguruaren ezaugarriak. Kalitateko hezkuntza sistema batek halako ikastetxeen ibilera bultzatu eta laguntza berezia ematen die hezkuntza-premia bereziak edo gizarte nahiz kultur mailako inguru txarretan bizi diren ikasleak eskolatzen dituzten ikastetxeei.¹

Ikerketa hori egiteko orduan, funtsezkoa izan da hezkuntza sistemaren barruan nahiz kanpoan adituak diren pertsonen, elkarteen, familien eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen parte-hartzea. EFQMren ikuspegiaren beraren arabera, adituei eta bezeroen sistemari egindako kontsulta oinarri-oinarrizkoa da.

Kontsulta eta parte-hartze prozesu horretan, kontsulta taldeak bitartekaritza lana dauka, adituek, profesionalak eta bezeroek emandako datuak nahiz balorazioak biltzeko; horiek, gero, antolatu egingo dituzte, aipaturiko azterketa-eskeman oinarrituz, eta, azkenik, hobekuntzarako proposamen batzuk planteatuko dira.

Horri dagokionez, EAEk hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei erakunde mailan emandako erantzuna, zalantzarik gabe, bere garaian aurrendaria izan zela esan daiteke; izan ere, arategi aurreratua eta zehatza eskaini eta baliabide multzo handia eman zuen.

¹ MARCHESI, A. eta MARTÍN, E. Calidad de enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial. Madril, 1998. 33. or.

Emaizten balorazioa (ezarri zenetik ia hogeï urte igaro direnean) oso ona da, eta lorturiko maila tekniko handia eta berori eragin zuen borondate politikoa ere aipagarriak dira.

Oinarrizko agiri honen edukia bederatzi kapitulutan egituraturik dago; eta Eranskinen atala ere badu. Bederatzi kapituluetatik, lehenengo seiak EFQM ereduak identifikatzen dituen eragileei eta emaitzei buruzkoak dira: Gidaritza, politika eta Estrategia, Profesionalak, Aliantzak eta Baliabideak, Oinarrizko Prozesuak eta Emaizak. EFQMk bost eragile (gidaritza, politika eta estrategia, profesionalak, aliantzak eta baliabideak eta oinarrizko prozesuak) eta lau emaitza mota (profesioaletan, bezeroetan, gizartean eta oinarrizko emaitzak) jasotzen ditu. Eragile eta emaitza horietan, berriz, bakoitzari dagokion kapituluan sakontzen da, baita Metodologiari buruzko zazpigarren kapituluan ere. Azkenak hobekuntza Proposamenei eta Bibliografiari buruzkoak dira. Azken Eranskinetan zenbait pertsonaren bizitzaren kontakizuna, Delphi galdeketa, eztabaida taldeen gidioia eta hitzen glosategia sartzen dira.

Laburpena

Laburpen honetan agiri osoan garatzen diren ideia nagusiak labur-labur azalduta agertzen dira; horretarako, kapituluaren nomenklaturari jarraitu zio. Laburpen hau, halaber, lagungarria da agiriaren zabalkunderako.

1. Gidaritza

Gidaritza EFQM kalitate ereduak identifikaturiko bost eragileetariko bat da. Hezkuntza sistemaren kasuan, gidaritzaren bitartez eskolaren helburua gidatu, garatu eta errazten duten pertsonen lana ezagutzen da, euren inplikazio pertsonalean oinarrituz eta indarreko arautegian jasotako balioen araberrako ekintzen nahiz jokabideen bidez.

Ikasleei eta, batez ere, hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleei laguntzea lehentasunezko lana da, bizitzaren arlo guztietan, hasi sistemaren politikatik nahiz estrategiatik eta profesional taldearen jarduerara iritsi arte. Beraz, ikastetxe kritikoetan ere ezinbestekoa da.

Gidaritza hori bi ikuspegitatik aztertzen da, hezkuntza sistema orokorretan eta kasuan kasuko ikastetxean; dena den, ikastetxe hori sistemaren barruan dagoenez, azken horri loturiko alderdiek ikastetxean ere eragina dute.

Hezkuntza sistemako gidaritza oinarrizko alderdia da sistema hori ondo ibiltzeko, eremu eta profesional guztietan baitauka eragina, hori lortzea oztopa dezaketen arazoak era guztietakoak izan daitezkeen arren.

Gidaritza, agian, arautegi luze eta zehatz baten bidez ordeztzeko ahalegina egin da, berorrek arautzen dituen alderdiak eraginkor bihurtzeko aukera ematen duten aginduak eskainiz. Gidaritza egiteko, arauak behar dira, baina horiek euskarritzen dituzten balioak finkatu eta garatu egin behar dira.

Beste kasu batzuetan, gizarte zerbitzuen, osasun sistemaren eta hezkuntza sistemaren arteko lotura ez da kontsultatu diren profesionalak nahiko luketen bezain estua. Gizarte-osasun eremua ondo egituraturik ez egoteak, praktikan, oztopatu egiten du hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko laguntza, horiek hezkuntza mailako laguntza ez ezik beste laguntza mota bat ere behar baitute.

Ikuskapenetik egindako gidaritzari emandako laguntza funtsezkoa eta beharrezkoa da, arautegian arauturiko alderdien artean koherentzia egongo dela eta hori ikastetxeetan

benetan aplikatuko dela bermatzeko. Horretarako, ikastetxeetan halako profesionalak egon eta jarduera guztiak ebaluatu behar dira; gainera, emaitzak jakinarazi egin behar dira, profesional taldearekin batera komentatzeko. Era berean, oinarrizkoak dira legezketasunaren kontrola (Ikuskapenak egiten du) eta kontrol pedagogikoa (lan burokratiko gehiegi egotearen eraginez, bigarren mailan gelditzen da).

Halaber, onarpen profesionala oinarrizko prozesua da, eta hori gidaritzan jartzen da agerian. Profesional taldeak zerbitzuetan eta ikastetxeetan egindako lanaren onarpena talde horren gidaritzaren onarpena da, hezkuntza-premia berezietan laguntzeko adituak diren pertsonatzat. Beharrezkoa da onarpen hori gidari politikoek eta, bestela, zuzendariak egitea eta benetako nahiz ageriko onarpena izatea.

Esperientzia onak onartzeak, beste alde batetik, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eta gainerako ikasleei laguntzeko behar diren aldaketak errazten ditu. Jarrera eta jokabide aldaketa hori nekez lor daiteke arautegian bakarrik oinarrituz.

Baliabideak hornitzeari dagokionez, arau batzuen ondoriozko homogeneizatze handiegia onduz, zailagoa da baliabide horiek bideratzea, lan eraginkorra egin eta emaitza onak lortzen dituzten pertsonen lanari onarpena egiteko; horrela, behar bezala erabiltzen denean, eraginkortasuna tresna erabilgarria da.

Gidaritzak garrantzi handia hartzen du ikastetxean, eremu horretan egiten baita ikaslearen laguntza zuzena; laguntza hori, berriz, zuzendariaren eta, beraz, zuzendaritza taldearen zereginean eragina duten faktoreen elkarreraginaren emaitza da.

Gidaritza hori eraginkorragoa izango da, zuzendaritza taldearekin modu nabarian eta koherentean partekatzen den neurrian; ikastetxetik kanpo, gainera, sailetik bertatik edo gainerako sistemetatik bultzatzen da.

Zenbait aldiz, zuzendaritzaren eginkizunak ez daude ondo zehaztuta, praktikan; hala eta guztiz ere, hezkuntza-premia bereziei buruzko araudiak tutorearen, aholkulariaren eta orientatzailearen irudiak aipatzen ditu, eta horietatik arlo horretako gidaritzaren ondorioztatzen da. Irakasle guztiak hezkuntza-premia berezien laguntzan inplikatzeko lan zaila izan daiteke.

Ikastetxeko proiektu komuna eta, beraz, gidatzeko zerbaiteko edukitzeko zailtasuna, beste alde batetik, sarriago gertatzen da ikastetxe publikoetan pribatuetan baino. Ikastetxe pribatuek, batik bat erlijio ikastetxeek, euren eginkizuna eta eurok euskarritzen dituzten balioak zehazteko lagungarriak diren ideiak dituzte. Erakunde baten balioak eta eginkizuna kohesiorako bultzadarik eraginkorrena dira, batez ere lan eskubideen finkapenera eta garapenera bideraturiko egitura funtzionalek aldaketari ezartzen dizkieten oztopoak gainditzeko. Beste batzuetan, korporatibismo akademikoak berak oztopatzen ditu halako jarduerak, eta, kasu honetan, ez da ikusten ikastetxe publikoen eta pribatuen arteko desberdintasunik.

Antonio Marinak Deustuko Unibertsitatean emandako hitzaldi batean azaldutakoaren arabera, gizartearen sekularizazioak erreferente etikoen zurtasuna sortu du.

Gidaritza eraginkorra errazten duen faktore bat, bestalde, profesional taldearen egonkortasuna da; horrek, gainera, ezarritako hezkuntza politikak bermatzeko joera dauka.

Gidaritza erabiltzearen eta ikastetxe publikoen nahiz pribatuen titulartasunaren arteko konparazioa eginez, bi aldagai horien arteko lotura zuzena ikusten da, baina ikastetxe horietan lotura hori ez da sistematikoa. Ikastetxe pribatuetan gidaritza hori publikoetan baino proportzio handiagoan egon arren, azken horietan ere gidaritza ardua handiz bereganatzen duten taldeak daude eta, horren ondorioz, aniztasunaren tratamenduak emaitza onak ematen ditu.

Lotura horretan oinarria Ikastetxearen Hezkuntza Planaren eginkizuna da, eta alderdi hori aurrerago sakonduko dugu. Gidaritza egiteko ilusioa ikastetxeko taldeetatik sortu behar da, proiektuen arabera; horretarako, hezkuntza sistemak bazterketa arriskuan dauden pertsonen interesei nahiz premiei loturiko proiektuak bultzatu behar ditu.

Aniztasunaren tratamendua hezkuntza prozesuaren ohiko alderditzat integratu behar da, Ikastetxeko Hezkuntza Planean eta ikastetxeko gainerako planetan zein proiektuetan; ikastetxeko profesional talde osoak, bestalde, horren edukia onartu behar du, hori garatzeko eremu koherentea eskainiz eta ebaluazio prozesua erraztuz, laguntzaren kalitatearen etengabeko hobekuntzako prozesu orokor baten barruan, hezkuntza premiak aldagarriak diren neurrian.

Titulartasunaren ondoriozko desberdintasun nabariena, agian, Ikastetxeko Proiektuan edo filosofian oinarritzen da, halakorik egoteak ala ez egoteak indartu egiten baititu azterturiko gainerako alderdiak.

LOGSEren arautegian Ikastetxeko Proiektu hauen premia jasotzen da eta ikastetxe publiko batzuetan aplikatu egiten da; hala eta guztiz ere, proiektu hau zehaztuago eta hedatuago dago hitzarturiko ikastetxe pribatuetan, batez erlijio ikastetxeetan. Hitzarturiko ikastetxeek, dirudienez, bezeroarenganako orientazio handiagoa dute, eta publikoak independenteagoak dira, bezeroei dagokienez.

Proiektu hori dela bide, zuzendaritza taldearen eta profesional guztien ekintzak mugiarazten dituen benetako gidaritza dago; gidaritza horrek, gainera, taldea kohesionatu eta helburuen lorpenera orientatzen du. Proiektu hau aplikatzen ez duten ikastetxeetan, gidaritza desegin egiten da, edo alderantziz. Batzuetan zaila da zuzendaritza taldeko kide izan nahi duten pertsonak aurkitzea, horren lanak ez baitauka behar bezalako onarpenik. Ikastetxeko proiektua funtsezkoa da, batez ere ikastetxe kritikoetan, horietan pilatzen baita hezkuntza-premia bereziak dituzten ikaslerik gehien.

2. Politika eta estrategia (helburuak)

Erakunde baten, kasu honetan hezkuntza sistemaren, politika eta estrategia legeriaren eta arautegiaren bitartez adierazten da, horietan bere ekintzak euskarritzen dituzten printzipioak eta helburuak adierazten baitira.

Agiri honetan hezkuntza-premia bereziei buruzko arau hauek eta kontzeptu mailako oinarriak zehatz aurkezten dira, baina ez da horietan gehiegi sakontzen. Horiek sakon ezagutu nahi izanez gero, arau eta oinarriok irakurtzea komeni da.

Nolanahi ere, beharrezkoa da hezkuntza-premia berezien definizioa eta arautegian premia horiei dagokienez jasotzen diren kategoriak aipatzea.

Gure Erkidegoan, 118/1998 Dekretuak hezkuntza-premia berezien definizio hauxe jasotzen da:

«...hezkuntza-premia bereziak izango dituzte eskolatze-aldi osoan edo epealdi batean hainbat lagungarri eta arreta berezi behar dituzten ikasleek, urritasun fisikoak, psikikoak edo sentimenekoak dituztelako, portaeran desoreka larriak adierazten dituztelako, edo gizarte edo kultura-egoera kaltetua dutelako; hezkuntza-premia bereziak izango dituzte, halaber; adimen-gaitasun handiko ikasleek, horiek ere arreta bereziak behar dituzte eta.»²

Dekretu horretan, **hezkuntza-premia bereziei dagokienez, bederatzi mota** aipatzen dira, honako egoera hauen ondoriozkoak:

- Buruko atzerapena edota garapenaren arazo orokorrak
- Gortasuna eta entzumen arazoak
- Ikusmen ezgaitasuna
- Gorputz ezgaitasuna eta buruko paralisia
- Adimen mailako gaitasun handiagoa
- Gizarte eta kultur inguru txarra
- Eskola moldagabezia egoera larria
- Ospitaleratzea eta iraupen luzeako gaixotasunak
- Ikaskuntza maila motelak eta zailtasun handiak

Arautegi honetan, agerian gelditzen da gure erkidegoan hezkuntza-premia bereziaren laguntzan egindako ahalegina. Sarreran esan dugunez, EAEn halako ikasleei erakunde mailan emandako erantzuna aurrendaria izan da, arautegi aurreratu nahiz zehatzarekin eta baliabide bolumen handiarekin.

Arauzko garapen horretan, euren garrantzia kontuan hartuz, aipagarriak dira Hezkuntza Bereziko Plana eta berori 1882an betearazi zuen Agindua, horiek aurrerakuntza handia ekarri baitute laguntzaren arlora. 1998ko arautegi luzeak hezkuntza bereziari emandako laguntza garatzen du, eta ordura arte kontuan hartu gabeko premiak ere aintzat hartzen ditu.

Gaur egun hezkuntza-premia berezien laguntzari buruzko eztabaida teorikoa euskarritzen duten kontzeptu mailako oinarrien azterketa, bestalde, arautegiaren koherentzian eta oraindik garatu ez diren ahalmenetan oinarritzen da.

² Ekainaren 23ko 118/1998 DEKRETUA, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen hezkuntza erantzuna arautzen duena, eskola muinbakar eta integratzailearen barruan.

Lehenengo eta behin, azpimarratu egin behar da EAEko hezkuntza-premia bereziei buruzko arautegia aurreratua, zehatza eta sakoa dela. Hezkuntza bereziari loturiko dimentsio hori hezkuntzaren legerian sartzea, beste alde batetik funtsezkoa da eta bide berria irekitzen du, gure hezkuntza sistemaren ohiko etengabeko hobekuntzan (hori gure inguruan eta bertatik kanpo ere onartuta dago).

Arautegia aplikatzeari dagokionez egiaztaturikoaren arabera, oraindik ez dira bertako baliabide guztiak erabili. Egoera hori ulergarria da, kontuan hartuta edozein sistematako jarduera lerroak aldatzeko denbora nahikoa behar dela, hori finkatu eta gauzatu ahal izateko. Neurri handiagoan, denbora laburrean zenbait aldaketa egon dira, gure hezkuntza sisteman gertatzen denez.

Indarreko arautegian jasotako printzipioak intentsitate desberdinarekin onartzen eta aplikatzen dira eguneroko praktikan, kontsultaturiko pertsonen arteko adostasunak horixe jartzen baitu agerian.

Aniztasunaren onarpena desberdina da, kasuan kasuko hezkuntza-premia bereziaren arabera; moldagabeziaren ondoriozkoak, oro har, ezgaitasunaren eraginezkoak baino neurri urriagokoak izaten dira.

Ezegokitzapenaren ondoriozkoen identifikazio txikiagoan eragina duten faktoreak, datuak aztertzean kontuan hartu beharreko faktoreak, honako hauek dira:

- Legerian beranduago sartu dira eta beharrezkoa da aldaketa horretarako egokitzapen aldia.
- Premia horiek ikusita, arautegiak lehentasuna ematen dio ikastetxe osorako tratamendu bat onartzeari, ezgaitasunaren banakako tratamenduari dagokionez.
- Curriculumaren edukia identifikatzeak, eta eskakizun mailak, helburuak nahiz ebaluazioa ezartzeko erreferenteak aurkitzeak, zailtasun handiagoa eragiten dute moldagabezian.

Gutxiengo kulturak hezkuntza-premia bereziko taldetzat hartzea, beste alde batetik, horien laguntza errazten du; izan ere, baliabide bereziak bideratu ahal dira, desberdintasun horiek orekatzeko; baina talde batekiko esku-hartzeak, kultur gehiengoak ez bezalako ezaugarriak edukitzeagatik, kultur aniztasuna ez onartzeko arriskua eragiten du. Aldiz, gutxiengo kultur talde baten prebentzioa behar da, alde jakinen batean gizarte bazterketaren arriskuan dagoen pertsona kopuru handia dagoenean.

Ezgaitasunaren eraginezko premia bereziak errazago ulertzeko modukoak dira, euren tradizio luzea kontuan hartuz, eta hezkuntza mailako erantzunak aurreikusteko moduak eta kanpoko aholkularitza jasotzeko egokiagoak dira.

Talde horietara bideraturiko elkarteek arautegiaren balorazio ona egiten dute; hala eta guztiz ere, familia batzuek arazoak dituzte balorazio hori adosteko, integrazioaren kontzeptu oso zorrotza dutelako eta kontzeptu hori gabetia osatzearen edo gaitzitatearekin parekatzen dutelako. Nolanahi ere, sistema arrunteko integrazioa ia erabatekoa da talde horien artean, legeak emandako bultzadari eta elkarte horien lanari esker, eremu horretan tradizio luzea baitute.

Gainera, arauzko eremuaren balorazio orokorra ona izan arren, oraindik garatu gabe dauden gainerako ahalmen guztiak sustatu behar dira, gure hezkuntza sistemaren etengabeko hobekuntza bultzatzeko.

Horri dagokionez, kontsultaturiko pertsonen iritziz, errazen onartzen diren aldaketak txikiak dira, baita esperientzia onen ondoriozkoak eta adostasunez sorturikoak ere (ezarkuntzarik gabe).

Arautegiak berez ezin ditu aniztasunarekiko jarrerak aldatu. Baina arlo horretan esperientzia onak sustatu ahal ditu, esperientzia horiek onartuz edo oztopatuz, eskola gizartearen isla eta sozializatorako oinarrizko erakundea den neurrian. Erakunde horrek gero eta garrantzi handiagoa dauka, hezkuntza bere hezkuntza eginkizuna eskolari eskuordetzen dion neurrian, eta komunikabideen lehia ere kontuan hartuz.

Hezkuntza sistema, zailtasunak (batzuetan garrantzi handiegia eman zaie) eta egin beharreko hobekuntzak egon arren, aurrea egiten ari da, aniztasunari erantzun egokia emateari dagokionez, eta lorpen garrantzitsuak egin ditu.

Eztabaida honetan oinarrizko kontzeptu batzuk daude: integrazioa, aniztasuna eta barneratzea, eta horiek (apurka-apurka) hezkuntzaren filosofian sartu dira.

Esan daiteke berritasuna honako hau azpimarratzean oinarritzen dela: hasieran, normalizazio-integrazio binomio kontzeptuala; gero, aniztasuna-sartzea binomioa sartu da.

Hala eta guztiz ere, kontsultaturiko adituen iritziz, gaur egun ikasle horiei eskaini beharreko laguntzari buruzko eztabaida aniztasunaren kontzeptuan oinarritzen da, praktika beti kontzeptu horri egokitu ez arren.

Errealitateak agerian jartzen du gure eskola anitza dela, bertako ikasleak ere anitzak baitira. Aniztasun hori berez ere balioztat ulertu eta onartu beharko litzateke, bizikidetzeta eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesua aberasten duen balioztat.

Barneratzeko apustua, bestalde, arazoak dituzten pertsonak hezkuntza integratua jasotzeko duten eskubidea onartzean ez ezik, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonak hezkuntza komunitatea osatzen duen profesional, familia eta zerbitzu multzorako aukera izatean oinarritu beharko litzateke.

Horri dagokionez, eta laburbiltzeko ahalegina eginez, funtsezkoa da barneratze hezkuntzaren hiru oinarrizko ezaugarriren garrantzia nabarmentzea:

- Pertsonalizatua (premiak, nahiak eta helburuak).
- Orokorra eta integrala (emozionala, praktikoa eta kontzeptuala).
- Lankidetzakoa edo proiektuen arabera (taldea, baloraturiko rola, hezkuntza ikastetxeak egiten du, testuinguruetara bideraturiko hezkuntza prozesuak).

3. Profesionalen taldea, hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak

Hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak sistemak diseinaturiko helburuak eta politikak gauzatzen dituzten eragileak dira. Pertsona horien hautapena eta heziketa

oinarrizko bi alderdi dira, ikasle guztien irakaskuntzarako eta, batik bat, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen irakaskuntzarako, halako ikasleen irakaskuntza konplexuagoa baita, halako premiarik ez duten ikasleena baino.

Batzuetan, zenbait ikastetxetan, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen irakasleak ordezkoen artean aukeratzen dira, edo ikastetxean hasi berri diren irakasleen artean. Beste batzuetan, espezialitatearen bateko heziketak berak (adibidez, Pedagogia Terapeutikoa edo Logopedia) hezkuntza sisteman sartzeko bidea eskaintzen du, eta, horren eraginez, pragmatismoari loturiko aukera nagusitu egiten zaio, sarritan, bokazioari loturiko aukerari.

Halaber, zenbait kasutan irakasle batzuek «eskuraturiko» eskubideak nagusitzen dira, lagunduko duten ikasleen premia mota aukeratzeko orduan, laguntza berezi horren zailtasunak berak ere zalantzak sortzen baititu.

Profesionalen heziketa bi ikuspegitatik aztertzen da: irakaskuntzarako jasotako hasierako heziketa eta hezkuntza sistematik bertatik sustaturiko etengabeko heziketa.

Irakasle guztien hasierako heziketa akademikoari dagokionez, desberdintasunak daude lehen eta bigarren hezkuntza irakasleek jasotako heziketaren artean; desberdintasun horiek bi etapotan aniztasunari ematen zaion arretaren arteko desberdintasunak azaltzen dituzte.

Lehen hezkuntzako irakasleak, beste alde batetik, curriculumaren hezkuntza mailako edukien eta balioen irakaskuntzarako trebatu dira. Horrek erraztu egiten ditu laguntza pertsonalizatua nahiz orokorra, ikasle bakoitzaren aniztasunari emandako erantzuna eta, horrela, hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna.

Bigarren mailako irakaslerik gehienak lizentziatuak dira, eta euren heziketa edukiak jakinaraztera bideraturik dago, batez ere; era berean, euren espezializazio akademikoak, dirudienez, zaildu egin die hezkuntza erreformaren ondoriozko irakaskuntza sistema berrirako benetako egokitzapen orokorra. Derrigorrezko etapak esleitzen zaizkienez, euren ikasleak anitzagoak dira eta aniztasun hori, ezgaitasunen bati lotuta dagoenez, nekezago barneratzen da. Hala eta guztiz ere, etapa horretan profesional batzuek aniztasunaren arreta onartu dute euren eginkizunen artean.

Hezkuntza sistematik sustaturiko heziketa zenbait planetan gauzatu da: lanbide garapenerako planak, etengabeko hezkuntzako planak, irakasleentzako planak eta aldian behingo berrikuntzarako planak, lanbidearen beraren premiak ere aldakorrak baitira. Horren barruan, heziketa akademikoa eta ikerketa nahiz ebaluazioa sartzen dira.

Plan horiek oinarrizko elementuak dira hezkuntza sistemaren etengabeko hobekuntza prozesuaren barruan, eta oinarrizko lerrotzat, besteak beste, zuzendaritza taldeen heziketa, aniztasunerako heziketa eta balioen hezkuntza jasotzen dute.

Horri dagokionez, kontsultaturiko adituen iritziz, funtsezkoa da profesional guztiak aniztasunaren arreta, gidaritza, kalitatea eta hobekuntza bezalako alderdietan trebatzea.

Badirudi hezkuntza-premia berezietan laguntzeko kontratatzen ez diren profesionalak ez dutela behar bezalako inplikaziorik, heziketa ekintzetan parte hartzeko edo halako heziketak eskatzeko. Heziketa hori hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei zuzen-zuzen laguntzen dieten pertsonak bakarrik behar dutela ulertzen da.

Heziketa hori ikastetxeetan egin behar da, proiektu zehatzetan oinarrituz, talde egonkorak sortzeko, IHPren eremuan eta Administrazioaren laguntzarekin (batez ere, Ikuskapenaren laguntzarekin).

Profesionalen azterketa kuantitatiboa irakasle guztiei eta bereziei (hezkuntza-premia berezietako irakasleak) buruzko ratioen bitartez aurkezten da, eta azken horiek 1. koadroan jasota daude.

Ikasle orokorren/irakasle orokorren ratioak baxuagoak dira sare publikoan pribatuan baino, eta desberdintasun horiek areagotu egiten dira haur/lehen hezkuntzan eta lanbide heziketan. Desberdintasun horiek hiru lurraldeetan ikusten dira.

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta profesional berezien ratioa, ikastetxe publikoetarako eta pribatueterako, ikastetxe horietan lan egiten duten profesionaletan oinarrituz aurkezten da. Guztizko ratioaren barruan, profesional horiek eta profesional ibiltariak sartzen dira, hau da, ikastetxe batera baino gehiagora joaten diren profesionalak.

1. koadroa. HPBak dituzten ikasleen/ikastetxearen titulartasunaren arabera profesionalen ratioa, lurralde bakoitzean

	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA
Publikoa	2,6	2,3	2,5
Pribatua	4,4	4,6	2,8
Guztira	2,5	2,6	2,4

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Bereziko Zerbitzua Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan. 99/00 ikasturtea

Lurralde bakoitzeko guztizko ratioetan ez dago desberdintasun handirik; desberdintasunik garrantzitsuenak titulartasunaren arabera ikusten dira, Gipuzkoan izan ezik, bertan antzekoak baitira.

Profesionalen eginkizunei buruz, hezkuntza-premia bereziei dagokienez, esan behar da arategiak eginkizun horiek jaso arren errealitatean beti ez direla garatzen. Aurrerakuntza nabariak ikusten dira aniztasunaren arretan, batik bat lehen hezkuntzan; hala eta guztiz ere, eskola barnerakoien planteamendu berriekin nekez gainditzeko moduko inertiak ikusten dira.

Inguru barnerakoia egiteko biderako, profesional guztiek aniztasuna onartu beharko dute eta euren artean ere aniztasun hori agerikoa izango beharko da; esate baterako, gutxiengo kulturekin edo ezgaitasunekin lan egiten duten profesionalak.

Profesionalen antolakuntzari eta parte-hartzeari dagokionez ikusten denaren arabera, LOGSEren erreformaren ostean sailen arteko koordinazioaren tradizioa ez da orokortu zeharkako irakaskuntzak eskaintzen dituen koordinaziorantz, hau da, ikastetxeko edozein pertsonaren premia bereziei dagokienez ekintzak integratzeko aukera ematen duen koordinaziorantz.

4. Aliantzak eta baliabideak

Baliabide materialak ikastetxe, ikasgela eta unitate multzo osoari buruzkoak dira, horietan halako ikasleei hezkuntza erantzun egokia eskaintzen baitzaie, premia berezi motaren eta mailaren arabera. Ikusten denez, eskaintza publikoa handiagoa da haur/lehen hezkuntzan, helduen hezkuntzan eta lanbide hastapeneko ikastetxeetan. Eskaintza pribatua handitu egiten da derrigorrezko bigarren hezkuntzan, batxilergoan eta lanbide heziketan.

Hezkuntza bereziko ikastetxerik gehienak pribatuak dira, baina ikastetxe arrunten barruko ikasgela egonkorak sare publikoan baino ez daude.

Halaber, baliabide fisikoak eta teknologikoak daude, hezkuntza erantzuna bermatzeko eta egokitzeko, identifikaturiko premia desberdinak kontuan hartuz (Braille testuak, ordenagailuak, beldar-kateak, etab.). Baliabide horiek anitzak diren arren, irakasleek eta familiek ez dituzten beti ezagutzen.

Hezkuntza sistemaren eta gainerako sistemen edo kideen arteko lotura, beste alde batetik, beste babes sistema batzuekiko eta bezero-sistema deritzonarekiko loturan oinarrituz aztertzen da.

Gizarte babeseko beste sistema batzuekiko loturari dagokionez (arautegiaren ustez, lotura hori garrantzitsua eta beharrezkoa da), esan behar da sarritan ez dela halako loturarik egoten; horrek eragina izaten du, hezkuntza mailako laguntza ez ezik beste laguntza mota bat ere behar duten premia berezi batzuen diagnostikoa egitean.

Bezero-sistemari dagokionez, sistema hori osatzen duten parte-hartzea (elkarteak, familiak, ikasle ohiak) funtsezkoa eta beharrezkoa da; beraz, bi alderdiek denbora asko eta lankidetzeta handia eskaini beharko dute.

Elkarteen eta hezkuntza sistemaren arteko lotura aldatu egin da, bi alderdiek zeregin berriak euren ganatu baitituzte, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei laguntzeko orduan. Gaur egun, badirudi elkarte eta familia batzuek gero eta parte-hartze handiagoa dutela ikastetxeetan eta sistema osoan..

Familiaren esperientzia eta informazioa oinarritzko bi alderdi dira, hezkuntza sistemarekiko eskuragarritasun hori eraginkorragoa izateko. Aldi berean, ikastetxeen autonomia handiagoak erraztu egingo luke horien eta bezero-sistemako gainerako kideen arteko komunikazioa.

5. Oinarrizko prozesuak

EFQM kalitate ereduaren ikuspegitik, prozesua emaitza lortzera bideraturiko elkarren atzeko fase integratuen multzoa da, eta multzo horrek balioa eransten dio emaitzari.

Antolaketa mailako prozesuak (funtsezko prozesuak) edozein antolakuntzaren eta horren ibileraren berezko prozesuak dira. Kasu honetan, hezkuntza sistemaren antolaketa eta ibilerari loturiko prozesuak dira.

Beste prozesu bat etapa bakoitzaren antolakuntzarena da; horrek zehaztu egiten ditu hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzako laguntza errazten eta oztopatzen dituzten faktoreak, eta faktoreok eragina dute hezkuntza etapa desberdinetan integrazioa ulertzeko modu desberdinean. Faktore horiek honako honi buruzkoak dira: tutoretza lana, irakasleen eskola-orduetan, irakasle kopuruan, ikasleen adinean eta etapa bakoitzaren helburuetan.

Hezkuntza laguntzaren desberdintasun horrek (bigarren hezkuntzan) eragin nabaria dauka derrigorrezko bigarren hezkuntzako lehenengo zikloan dabilzan ikasleengan, hamabi eta hamalau urte bitarteko ikasleengan: oraingo antolakuntzak ez die erantzun egokirik ematen horien heziketa premia akademikoei eta, batez ere, curriculumaren gainerako atalei (premia emozionalak eta sozialak).

Profesionalei buruzko prozesuei dagokienez, arduradun politikoen eta profesional teknikoen arteko koherentzia eta koordinazioa funtsezkoa da, hezkuntza proiektuak diseinatzeko, garatzeko eta ebaluatzeko orduan.

Era berean, herri Administrazioako lanbidearen onarpenari loturiko prozesuak ere oinarritzekoak dira. Arlo horretako profesionalen onarpenerako irizpideak sartzeak (gaur egun irakaskuntza urteetan oinarrituta) areagotu egingo luke horien oraingo inplikazioa, inplikazio hori batzuetan mugatua baita, funtzionario-jarrera handiegia edukitzearen ondorioz.

Gainera, interesgarria izango litzateke eremu desberdinetako profesional multzoaren lana onartzea eta baloratzea, premia berezi horiek identifikatzeari eta laguntzeari dagokionez.

Azkenik, baliabideak hornitzeko prozesuari dagokionez, horiek kopurua eta mota egokia dela egiaztatu da, eta horrek aurrerakada handia izan du, arautegiaren babesean. Baliabideen hornidurari egiten zaizkion sakoneko ñabardurak esleipenaren zurruntasunean oinarritzen da, arautegian eta banaketako homogeneizazio irizpideetan jasota ez dauden epe jakinetan ezin izaten baita halako baliabiderik lortu.

Hori guztia eraginkorra izateko, ikastetxeen autonomiari eta baliabideak esleitzeari buruzko printzipioak garatu daitezke (Euskal Eskola Publikoari buruzko Legean jasotako printzipioak), horiek praktikan ez baitira behar bezala gauzatu.

Hezkuntza prozesuak (prozesu eraginkorrak dira, eta ez antolaketa mailakoak) erakunde bakoitzaren jarduerari loturikoak dira.

Prozesu horietariko bat hezkuntza-premia berezien diagnostikoa da. Diagnostiko zuzena eta garaiz egindakoa ezinbestekoa da, neurri pedagogiko egokiak hartzeko eta beharrezko baliabideak erabiltzeko; horrela, halako ikasleek euren gaitasun guztiak garatu ahal izango dituzte, euren eskubidea baita. Hala eta guztiz ere, hori ez da beti egiten eta, beste

zenbait kasutan, hori behar bezala egiteko arazoak egoten dira, diagnostiko gehiegi egiteko joeraren edo diagnostikoak egiteko zailtasunaren eraginez.

Eufemismoak eta «ez-diagnostikoak» oso kaltegarriak izan daitezke, muga argia ezartzen baitute, baliabide eta trebetasun pertsonalak garatzeko eta sustatzeko orduan.

Halaber, kontsultaturiko pertsona batzuen ustez, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen inguruari buruzko diagnostikoa ere egin daiteke.

Prebentzio prozesuei dagokienez, zenbait alderdi garrantzitsutan aurrerapauso handiagoak eman behar dira, batez ere garaiz egindako detekzioari loturiko alderdietan. Prozesu hori estu lotuta dago diagnostikoarekin, eta hezkuntza-premia bereziei emandako hezkuntza erantzunaren alderdi nagusietarikoa da, kontsultaturiko familien eta profesionalen iritziz.

Gainera, laguntza pertsonalizatuko prozesuak garatu behar dira, ikasle guztien hezkuntza laguntzari dagokionez eta, are gehiago, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei dagokienez. Ikuspegi horretatik, zero eta hiru urte bitarteko ikasleei laguntzeko prozesua erabakigarria da, baina prozesu hori beti ez da burutzen modu eraginkorrean. Konplexutasuna eremu desberdinen arteko koordinazio eta lankidetzat mailako zailtasunetan oinarritzen da: hezkuntza, gizarte eta osasun eremuak, batik bat.

Etaparen desberdinetako hezkuntza prozesu horiei dagokienez, oinarritzko hezkuntza lanetarikoa bat lankidetzat da. Lankidetzat horren barruan, ikasgelako gizarte antolaketa mota bat sartzen da, eta bertan ikasleek elkarri laguntzen diote ikaskuntzaren arloan. Metodo hori baliozkoa da irakaskuntzarako, baina beti ez da metodo erraza izaten, ezinbestekoa baita ikasgelaren kudeaketa planifikatua eta irakaslearen rola aldaketa.

Nolanahi ere, irakaskuntza metodoen malgutasuna eta aniztasuna hezkuntza prozesuaren oinarritzko elementuak dira, eta oraindik ere beharrezkoagoak dira, hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen kasuan.

Era berean, bigarren etapako hezkuntza prozesuaren barruan beste zenbait alderdi garrantzitsu ere badaude, LOGSEren hezkuntza erreformaren ondoriozkoak, derrigorrezko eskolatzeari luzatzearen eta irakaslea beste modu batera banatzearen eraginez (hezkuntza etapak aldatu baitira).

Erreforma hori, ikuspegi desberdinetatik, hezkuntza premia mota bakoitzean duen eraginaren arabera baloratzen da.

Gizarte egoera txarretik iritsitako edo moldatu gabeko taldeez arduratzen diren profesionalak, sistema arruntean, eskolatzeari aldia luzatzearen eta horren ondorioen garrantzia azpimarratu dute. Arauzko sistema tradizionala halako ikasleentzat egokia ez denean, ikasleok sistema horretan gelditzea ez da erantzunik egokiena; izan ere, hobe da beste ikastetxe eta programa osagarri batzuetan (edo lanbide hastapeneko programetan) ematen zaien erantzuna, ikasleen adinaren eta premien arabera.

Kontsultaturiko beste pertsona aditu batzuen ustez, aniztasunaren arretaren jarraipena, lehen hezkuntzatik bigarrenera igarotzean, erreformaren hutsunea da, eta hori emaitzen ikuspegitik baloratzen dute.

Antolaketa eta hezkuntza mailako prozesu guztietatik, bezero-sistemaren ikuspegitik, profesional, ikastetxe, elkarte eta familien arteko lankidetzak oinarritzak dira. Hori gainera funtsezkoa da, konpentsazio-hezkuntzako programak garatzearen ondorioz, ikastetxe arruntek eta arautu gabeko beste ikastetxe batzuek ikasle berberak dituztenean.

Halako ikastetxeen arteko lankidetzak araututik jasota dago; baina, kontsultaturiko elkarte batzuen ustez, batzuetan ikastetxe arruntek ez dute parterik hartzen, publikoen eta pribatuen arteko desberdintasun handirik ez dagoelarik. Koordinazioa gauzatzen dutenen eta hori onartzen ez dutenen arteko desberdintasun nagusia, azkenik, ikastetxeko taldearen jarreraren oinarritzen da, neurri handiagoan.

6. Emaitzak

Gizarte politiken eremuan, erakundeek sarritan eurek egiten dutena bakarrik baloratzen dute emaitzatzat; horrek, kasu honetan, emaitza akademikoetara garamatza. Hala eta guztiz ere, EFQM deritzon kalitate ereduak planteatzen duen barneko bezeroaren eta bezeroaren arteko orientazioari jarraituz, emaitza bezeroak halakotzat hartzen duena da eta horri bezeroak kalifikazio jakina ematen dio.

Profesionalen poztasun mailen balorazioei dagokienez ikusten denaren arabera, hauxe esan daiteke: oro har, lehen hezkuntzan bigarrenean baino poztasun maila handiagoa dute, hezkuntza-premia bereziei erantzuna emateari dagokionez, bigarren hezkuntzan ezin baitie erantzun egokirik eman kasu guztiei. Lanik zailenak sartu berri diren profesionalen emateko joera dago.

Halaber, irakasleen artean ospe ona galdu izanaren sentimendua dago, baita hezkuntza-premia berezietan adituak diren irakasleen artean ere.

Konsultaturiko elkarteek baloraturiko emaitzak aniztasunaren tratamenduan oinarritzen dira, hiru ikuspegitatik begiraturik. Aniztasunak etapa guztietan duen tratamenduari dagokionez, adostasun handia dago, lehen hezkuntzan bigarrenean baino erantzun egokiagoa egoteari buruz. Lehen hezkuntzan, baliabideen esleipena eta aniztasunaren tratamendua egokiagoak direla jotzen da, oraindik ere gauza asko hobetzeko aukera dagoen arren.

Bigarren hezkuntzan ez da halako ahalegin handirik egiten aniztasunari begira, eta tratamendu hori oso kritikoa da, hezkuntza-premia berezien multzo osoarekin, hain zuzen ere, premia horietariko batzuekin, esate baterako, gizarte edo kultura mailako baldintza txarrekin edo gehienbat gazteen artean ageri den moldagabeziarekin, horrek ondorio kaltegarriak sortzen baititu, kontsultaturiko elkarten iritziz. Integrazioaren jarraitasuna bermatzea da, elkarte askoren ustez, LOGSEk bete barik utzi duen hutsunea.

Hala eta guztiz ere, ikastetxe arruntek etapa batzuetan integrazioa modu hobezinean ez garatzeak ez du ideia hau sortu behar: hezkuntza bereziko ikastetxea, beti ere, soluziorik onena dela gabeziaren bat duten ikasleentzat.

Ikastetxe publikoek eta pribatuek aniztasuna onartzeari dagokionez duten desberdintasunaren aldetik, neurri bateko adostasuna ikusten da. Elkarre batzuen ustez, sare publikoak kantitate nahiz kalitate hoberekin eta baliabide gehiagorekin jasotzen ditu hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleak. Ikastetxe pribatu batzuek ez dute beharrezko baliabiderik, premia berezi batzuei erantzun egokia eman ahal izateko. Hala eta guztiz ere, beste zenbait erakunderen iritziz, eskola pribatuak aniztasuna onartzeko ahalegin handia egin du, eta gaur egun ez dago eskola bien arteko desberdintasun handirik.

Halaber, ikastetxearen titulartasunaren arabera desberdintasunak ere ikusten dira, hezkuntza etapa aldatzen denean. Publikoan beste ikastetxe batera joan behar izaten da, lehen hezkuntzatik bigarren hezkuntzako institutura igarotzeko, eta horrek sarritan integrazio mailako oztopo handiak sortzen ditu. Ikastetxe pribatuek, berriz, bigarren hezkuntzara beste ikastetxe batera joan barik igarotzeko aukera ematen dute; horrenbestez, malgutasun handiagoa dago lehen eta bigarren hezkuntzan irakasleak eta informazioa partekatzeko.

Arazo hori egon arren, derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikastetxe publikoetan esperientzia onak daude; horietan, hezkuntza-premia bereziko ikasleen egokitzapenak egin dira. Esperientzia txarrak gehienak, bestalde, neurri handiko bigarren hezkuntzako ikastetxeetan egoten dira, derrigorrezko bigarren hezkuntza eta derrigorrezkoaren osteko hezkuntza ematen duten ikastetxeetan, hain zuzen ere.

Elkarrekin, integrazioari dagokionez, ez dute gabezia nabaririk aipatu arautu gabeko eremuetan, horiek eskolatik kanpoko jardueretan duten parte-hartze mugatua izan ezik. Hala ere, batzuen ustez, halako eremuetan behar diren baliabideak ez daude legerian behar bezala jasota, eta, beraz, eskaintza ez da behar bezalakoa.

Familiek egiten duten balorazioaren aldetik, egindako ibilbideak egituratzen dituzten alderdi komunak agertzen dira, hezkuntza-premia bereziko ikasleen eskolatzeari dagokionez.

Aztertutako historia guztietan agertzen den elementua familiek edota hezkuntza-premia bereziren bat duten pertsonen euren lekualdatzeko duten gaitasuna da. Lekualdatze hori (askok diotenez, «bizitza bilatzea») etengabea izan da; hala ere, kasu guztietan hezkuntza sistemak ez du erantzun berbera eman, ikasleen premia motaren arabera.

Aldaketa nagusiei dagokienez, kontsultaturiko pertsonen ikastetxe eta etapa aldaketak aipatzen dituzte, baita diagnostikoaren osteko laguntzan sortutako aldaketak ere.

Ikastetxe aldaketak, batzuetan, hezkuntza premia eta ikastetxearen hezkuntza erantzuna bateragarriak ez izatearen ondorioz gertatu dira. Aldaketok, gainera, porrot sentsazioa eragin dute, hain zuzen ere, sistemak euren premiei eta eskariei erantzun egokirik ez ematearen eta aniztasuna ez onartzearen sentsazioa. Beste batzuetan, aldaketa horiek etapa aldaketen eraginezkoak izan dira.

Diagnostikoa identifikatzearen ostean egindako aldaketak ere garrantzitsuak izan dira. Batzuetan, diagnostikoa premiaren kanpoko adierazpena (eskolatzean) baino nahiko geroagokoa izan da; horrek oztopo handia sortu du, hezkuntza sistemari dagokionez, bizitzen ari ziren egoeraren zergatia ezagutu ezean ezin zutelako baliabide egokirik eskatu eta ez zekitelako zer neurri hartu.

Egindako lorpenei eta oztopoei dagokienez, egoera heterogeneoa da. Oro har, integrazioaren balorazio ona egiten da, sistemak emandako erantzun egokizat; horrek bilakaera handia izan du azken urteotan, baina esperientzia batzuetan ez da horren hobaririk jaso.

Izandako aldaketa onei buruz, adostasun handia dago, funtsezkoa ikastetxeko taldearen jarrera dela (eta ez ikastetxearen titulartasuna) onartzeari dagokionez. Familien parte-hartzea gero eta handiagoa da, eta hori aurrerapausotzat baloratzen da, horrek eragina baitauka integrazioaren garapenean, familia horiek duten zeregina kontuan hartuz.

Jasotako heziketari buruz, oro har, adostasuna agerikoa da, elkarteek informazioaren oinarrizko iturriak direla onartzeari dagokionez. Komunikazio prozesu horretan garrantzitsua da familiaren esperientzia eta informazio maila, gainerako eragileei ere informazioa eskatzeko. Jaso ez den informazioari dagokionez, esperientzia bakoitza desberdina da.

Azterturiko azken emaitza (**erakundeak baloraturiko emaitzak**) hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei buruzkoa da. Horretarako, aldagai desberdinak aztertu dira, talde hori deskribatzeko ahalegina egiten duten aldagaiak; halaber, ikasle guztien eta ikastetxe batzuetako eskola emaitzak ere aztertu dira; txostenean, ikastetxeok kritikotzat agertzen dira eta metodologiari buruzko kapituluan adierazitako irizpideen arabera aukeratu dira.

Hurrengo koadroetan, hezkuntza sistemak hezkuntza-premia berezikotzat identifikaturiko ikasleak deskribatzen dituzten adierazle nagusiak agertzen dira.

Hezkuntza sistemak hezkuntza-premia bereziak dituzten 5.958 ikasle identifikatu ditu, 1999-2000 ikasturtean, eta horietatik, hamarretik sei mutilak dira eta lau neskek. Autismoari, adimen gaitasun handiagoari eta arazo emozional larriei dagokienez ere, mutil kopurua handiagoa da.

Halako premiak sailkatzeko kategoriei dagokienez (2. koadroa), aditzera eman behar da arautegian jasotakoak eta lurralde bakoitzak nahiz Hezkuntza Ikuskapeneko zuzendaritzak praktikan identifikatzen dituztenak ez datozela bat. Horretarako, zuzendaritza horrek eskainitako datuak hartu dira, horiek lurraldeak konparatzeko aukera ematen duten neurrian.

2. koadroa. HPBak dituzten ikasleak, HPB motaren arabera, lurralde historiko bakoitzean. (ehunekoak)

	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	EAE
Ikusmen ezgaitasuna	1,7	3,7	2,2	2,8
Entzumen ezgaitasuna	2,6	6,3	2,4	4,2
Ezgaitasun psikikoa	63,1	26,8	22,-	32,2
Gorputz ezgaitasuna	7,3	8,2	6,1	7,3
Autismoa	2,3	5,6	6,7	5,3
Ezgaitasun anitzak	4,4	11,4	5,8	8,-
Arazo emozional larriak	7,1	15,4	5,9	10,4
Adimen gaitasun handia	2,1	1,1	0,4	1,-
Iraunkorrak ez diren hezkuntza-premia bereziak	9,4	21,4	48,5	28,8
GUZTIRA %	100,-	100,-	100,-	100,-
Abs.	1.175	2.648	2.135	5.958

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Kategorien arabera banaketari dagokionez ikusten denez, Araban eta Bizkaietan identifikaturiko hezkuntza premia handiena psikikoa da. Gipuzkoan gehien identifikatzen direnak iraunkorrak ez diren premiak dira.

3. koadroa. EAEn HPBak dituzten ikasleen adierazleak, ikastetxearen titulartasunaren arabera

	PUBLIKOA	PRIBATUA	EAE
Prebalentzia	2,3	1,5	1,9
Prebalentzia Haur/Lehen Hez.	2,9	1,8	2,3
Prebalentzia Derrig. Bigar.	2,7	1,6	2,3
Prebalentzia Derrig. Ost. Hez.	1,-	0,5	0,7
Ikast. Arrunt. HPB dituzten ikas.	—	—	92,2
Hez. Ber. Ikas. HPB dituzten ikas.	—	—	7,8

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Koadro horretan jasotako zifrek hauxe adierazten dute:

- Ikasle horien prebalentziari dagokionez, hau da, ikasle horiek ikasle guztien multzoaren barruan duten garrantziari dagokionez, horiek batez ere sare publikoan eskolaturik daudela ikusten da.

- Hezkuntza-premia bereziak dituzten hamar ikasletik bederlatzi ikastetxe arruntetan eskolatzen dira, eta gutxi gorabehera hamarretik bat hezkuntza bereziko ikastetxeetara joaten da.
- Hezkuntza etapa handitu ahala, murriztu egiten da hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen presentzia, eta horrek askok ikastetxea uzten dutela adierazten du.
- Hezkuntza ereduaren araberrako banaketari dagokionez (datuak horri buruzko kapituluari adierazita daude), ikasleen aniztasuna batez ere A ereduari jasotzen da.

Halaber, ikasle guztien emaitza akademikoari adierazle batzuk ere aztertzen dira, horiek praktikan halakotzat identifikatu gabeko hezkuntza premiaren bat adierazi dezaketelakoan. Ikasturtea gaintitu, berriro egin eta ikasturtearen araberrako adin egokia ez duten ikasleen ehunekoa aztertu da.

Emaitzak kontuan hartuz, etaparik kritikoa derrigorrezko bigarrena da, batez ere hirugarren maila; emaitzarik onenak, berri, lehen hezkuntzako lehenengo zikloari eta heziketa zikloetako goi mailari daude.

Azkenik, ikastetxe kritikoen multzoa aztertu da; horiek gizarte mailari bazterturik dauden aldeari kokaturik daude edota gutxiengo etnien pilaketa handia nahiz gatazka ugari dute. Ikastetxe horiek agerian jartzen dute kasu askotan identifikaturik ez dagoen hezkuntza-premia berezi motaren bat dagoela beti. EAEko ikastetxe guztien %11 dira, 84 ikastetxe, eta horietan 23.647 ikasle dabilta.

Ikastetxe horietan azterturiko adierazleak, lurralde bakoitzeko batez bestekoarekin konparatuta, txarragoak dira ikasturtea gaintuzten dutenen ehunekoa, egokia ez den adin tasari eta ikasturtea berriro egin behar dutenen tasari dagokionez. Lurralde osoko batez bestekoa gaintuzten dute, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak jasotzeari dagokionez (batez ere, iraunkorrak ez diren premiak); ikasleak/irakasleak ratioari buruz, lurralde bakoitzeko batez bestekoekiko desberdintasunak ez dira hain nabariak.

Ikastetxe kritikori horien datuek agerian jartzen dutenez, aniztasunari laguntzeko politikari lehenetsuna eman behar zaie, intentsitate handiagoko ikastetxe horietan, eta horretarako, hobekuntza Proposamenei buruzko kapituluari zenbait aukera planteatzen dira.

1. Gidaritza

Gidaritza hezkuntza sisteman
Gidaritza ikastetxean

Gidaritza EFQM deritzon kalitate eredua identifikatzen duten bost eragileetariko bat da. Hezkuntza sistemaren kasuan, gidaritzaren bitartez, lerroek eskolaren eginkizuna nola garatzen eta errazten duten ezagutzen da; lana ekintza eta jokabide egokien bidez egiten da, indarreko arautegian jasotako balioen arabera. Lan horretan, gidariaren inplikazio pertsonala dago, ikastetxeko proiektua eta berori euskarritzen duen kudeaketa sistema garatzen eta ezartzen direla bermatzeko.

Gidaritza, horrenbestez, **funtsezko elementua** da, ikasle guztien hezkuntza laguntzari dagokionez; guri dagokigun gaian, gainera, lehentasunezkoa da, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen arretaren kasuan.

Gidaritza horren eragina eta, beraz, halako gidaritza egotea ala ez egotea sistemako eremu guztietan nabaritzen da, sistemaren politikatik eta estrategiatik hasita, burutzen diren jarduera guztien erreferentziatzat.

Estrategia horren helburuak eraginkor bihurtzen dituzten profesionalen jardueran ere adierazten da, baita gainerako sistemekin ezarritako aliantzetan, baliabideen horniduran eta antolaketa nahiz hezkuntza mailako prozesuetan. Horren guztiaren ondorioz, azkenik, alderdi horiek konbinatuta emaitza jakinak lortzen dira, eta emaitzok sakon aztertuta daude txostenean.

Kapitulu honetan gidaritza bi ikuspegitatik aztertzen da: hezkuntza sistemaren eta kasuan kasuko ikastetxearen ikuspegitik. Hala eta guztiz ere, ikastetxea sistemaren barruan dagoenez, azken horri buruzko alderdiek ikastetxean ere eragina dute.

1.1. Gidaritza hezkuntza sisteman

Hezkuntza sisteman, gidaritza oinarritzeko alderdia da, horren ibilera egokirako, bertako **eremu guztiak inplikatzeko** baititu: Hezkuntza Saileko zerbitzuak, ikastetxeak eta orientazio pedagogikoko ikastetxeak, besteak beste. **Era guztietako profesionalak** ere inplikatzeko ditu: arduradun politikoak, teknikoak, irakasleak eta irakaskuntza bultzatzeko arduradunak, batik bat.

Inplikaturiko eremu eta profesional aniztasun horren eraginez, batzuetan, zailtasun handiak egoten dira gidaritza gauzatzeko. Zailtasun hori arauko alderdien (politika eta estrategia) eta horiek gauzatzeko arteko koherentzia mailan gerta daiteke, baita profesionalen artean ezartzen diren harremanetan, onarpen profesionaleko politikan,

baliabideen horniduran eta, batzuetan, Ikuskapenaren profesionalen inplikazioan (hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen laguntzari dagokionez). Alderdi horietariko bakoitza labur-labur azalduta dago hurrengo atalotan.

1.1.1. Arautegiaren eta praktikaren arteko harremana

Arautegian, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen laguntzari buruzko alderdiak jasotzen dira, jarduera protokoloei, sistemen nahiz profesionalen arteko koordinazioari, irudien eginkizunei eta familiekiko koordinazioari buruzkoak.

Arautegia batzuetan zabala eta zehatza da eta ez du bertan arauturiko alderdiak **eraginkortasunez erabiltzeko** aukera ematen duten agindu zehatzik ematen, hezkuntza prozesua azken batean alderdiok gidatzen baitute. Gidaritza hori beharrezkoagoa da, hezkuntza-premia bereziei erantzuna emateko orduan; izan ere, batetik, profesional eta baliabide lagungarri kopuru handiagoa dago, eta bestetik, beste sistema batzuekiko koordinazio handiagoa dago, behintzat teorian, osasun laguntza behar duten ikasleen kasuan gertatzen den bezala.

1.1.2. Harremanak, konpromisoak eta gatazkak

Gidaritza, halaber, ikastetxeen artean, ikastetxeen eta Hezkuntza Sailaren, eta hezkuntza sistemaren eta beste sistema batzuen artean (adibidez, gizarte zerbitzuak edo udaletxeak eurak) ezarritako harremanetan adierazten da.

Egon daitezkeen harreman horiei dagokienez, ideia nagusi bi nabarmendu behar dira. Lehenengo eta behin, gizarte zerbitzuen, osasun sistemaren eta hezkuntza sistemaren arteko harremana, izan ere, kontsultaturiko hezkuntza-profesionalen taldeak **nahi lukeena baino urriagoa** da. Oraindik egituratu gabe dagoen eremu komunak, praktikan, oztopatu egiten du hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eskainitako laguntza, halako ikasleek hezkuntza mailakoa ez ezik beste laguntza mota batzuk ere behar dituzte eta.

Bigarrenez, **esperientzia onak** daudela ere onartzen da, ikastetxe batzuei eta horien udaletxeei dagokienez; horiek, besteak beste, hezkuntza ekimenen laguntza eta jarraipen lanak egiten dituzte, eta ekimenok kasuan kasuko erakunde egokietara edo eragileengana bideratzen dituzte.

1.1.3. Onarpen profesionaleko politikak

Onarpen profesionala hezkuntza sistemaren oinarrizko prozesua da, halako prozesuei buruzko kapituluan garaturikoaren arabera; bertan, gidaritza modu nabarian adierazten da.

Batetik, saileko zerbitzuetan eta ikastetxeetan lanean dabiltzanen onarpen profesionala **euren gidaritzaren onarpen inplizitua** da, hezkuntza-premia berezien laguntzan adituak diren pertsonatzat.

Beste alde batetik, onarpen hori gidaritza politikoa eta, bestela, zuzendaritza egiten duten pertsonak egin behar dute, eta horiek emandako babesaren benetakoa eta agerikoa izan behar da. Halaber, esperientzia positiboaren onarpen horrek beharrezko aldaketak errazten ditu, hezkuntza bereziaren eta halako premiak dituzten ikasleen laguntza hobetzeko orduan.

1.1.4. Baliabideak hornitzeko irizpideak

Baliabideak hornitzeari dagokionez, arau batzuen ondoriozko gehiegizko homogeneotasunak baliabideok behar bezala esleitzeko oztopoak jartzen ditu. Batetik, beharrezkoa da ikasle guztiei irakaskuntzaren kalitatea bermatzea, arreta egokia eta gutxieneko baliabide homogeneoak eskainiz. Baina bereizketa, beste alde batetik, ikastetxe eta profesional talde batzuetatik sorturiko **emaitza onak onartzeko modua** da; horiek benetako gidaritza egiten ari dira, hezkuntza-premia berezietan eman beharreko erantzunean.

Baliabide egokiak esleitu behar zaizkie lan eraginkorra egin eta emaitza onak lortzen dituztenei, antolaketa mailako prozesuei buruzko kapituluaren azaldukoaren arabera. Kasu honetan agirian jarri nahi da baliabideen hornidura honetan gidaritzak zentzu bikoitza duela. Batetik, homogeneoa ez den hornidura horrek ikastetxean gauzaturiko gidaritzaren arrakasta onartzen duelako; bestetik, hornidura bera kasuan kasuko gidaritza politiko eta teknikoak babesturiko prozesua izan beharko litzatekeelako.

1.1.5. Ikuskapena eta horren aplikazioa hezkuntza-premia berezietan

Ikuskapenetik egindako gidaritza laguntzea funtsezkoa eta beharrezkoa da, arautegian arauturiko alderdien eta horiek ikastetxeetan aplikatzearen arteko koherentzia egoteko. Horretarako, jarduera guztiak ebaluatu behar dira, ebaluazio horien emaitzak **benetan itzulita**, profesional guztiek informazioa eta emaitzak partekatu ahal izateko.

Ikuskapenak araudi mailako alderdien legezketasuna kontrolatzen du, premia berezietan loturiko prozesuak ere barne; hala eta guztiz ere, hezkuntza prozesuaren **kontrol pedagogikoa** nork egiten duen beti ez dago argi. Esleiturik dituzten lan oso burokratikoaren bolumenak oztopoak jartzen ditu, praktika pedagogikoak baloratzeko astia eduki ahal izateko.

Beste alde batetik, ikastetxeetan eta horiei buruz egiten den ebaluazioan beti ez dira ikuskapeneko profesionalak egoten; zenbait kasutan, egoera jakinetan baino ez dira egoten, esate baterako, gatazkaren bat konpondu behar denean, eta euren eginkizuna halako jarduerari lotzeko joera dago.

1.2. Gidaritza ikastetxean

Ikastetxean gidaritzak garrantzi handia hartzen du, **ikasleen laguntza zuzena** eremu horretan gertatzen baita.

Aniztasunaren arretan, eta ikastetxeko gidaritzari dagokionez, oinarritzko gaiak zenbait faktoreren arteko elkarreraginaren ondoriozkoak dira. Batetik, ikastetxeko zuzendaritza taldearen gidaritza, horiek aniztasuna ezagutu eta onartzen baitu; beste alde batetik, profesional taldearen egonkortasuna, Ikastetxeko Hezkuntza Planarekin eta familiekiko lankidetzarekin batera.

Ikastetxeko hezkuntza prozesuaren barruan, hezkuntza-premia berezietan laguntzeko gidaritza hori erabiltzen duten alderdi guztien artean, atal honetan batez ere zuzendaritza taldearen lana eta Ikastetxeko Hezkuntza Planaren eginkizuna aztertzen dira.

1.2.1. Zuzendariaren zeregina, zailtasunak eta ekintzak

Zuzendariaren eta, beraz, zuzendaritza taldearen zereginak zenbait alderdiren eragina dauka; alderdiok, neurri handiagoan edo txikiagoan, eragin handia dute gidaritza hori gauzatzeko orduan.

Lehenengo eta behin, funtsezkoa da zuzendaritza taldearen gidaritzak benetan eta modu koherentean **babestea** zuzendariaren gidaritza. Gidaritza hori eta ikastetxetik kanpoko sistemaren beste eremu batzuetatik egiten dena, bestalde, ikastetxeko profesionalek ikusteko modukoak izan beharko dira.

Gidaritza horren garrantzia ikastetxearen eremutik kanpo ere egiaztatzen da, arauturikoa ez den heziketaren eremuan arrakasta handiez egin diren esperientziek agerian jartzen dutenez. Esate baterako, udal erakundeek halako ikastetxeei emandako bultzada eta sustapena, gidaritza politikoa eta teknikoa eginez; izan ere, erakundeok ikastetxe horiek proiektuak sustatzen dituzte Hezkuntza Sailean eta beste sail nahiz erakunde batzuetan.

Sustapen hori **ekintzaren filosofian** oinarritzen da, kasu honetan buruzagi politikoen ekintza, baina beste edozein buruzagirena ere izan daiteke; izan ere, horiek ez dira proiektuak eta baliabideak kudeatzera mugatzen: proiektua barneratzen dute, «proiektua sinestu» egiten dute. Lidergo horren ezaugarri nagusiak talde lana, iraunkortasuna eta informazioaren transmisioa dira; transmisio hori, berriz, eragile eta sail guztiekin egindako bileretan gauzatzen da.

Batzuetan, zuzendariaren irudia ez da ondo zehazturik egoten, berorren **eginkizunei** dagokionez, praktikan behintzat; hala ere, hezkuntza-premia bereziei buruzko arautegian tutorea, aholkularia eta orientatzailea aipatzen dira, eta zuzendariak arlo horretan duen gidaritza horietan oinarritzen da.

Zuzendaritza taldearekin partekatzen den neurrian, gidaritza hori oraindik ere eraginkorragoa da; ikastetxetik kanpo, berriz, sailetik bertatik edo gainerako sistemetatik sustatzen da.

Halaber, euren eskubide profesionalen interpretazio interesatua (bezero-sistemaren interesei dagokienez, kasu honetan ikasleak eta familiak) egin ditzaketen profesionalak dituzten ikastetxeetan, zuzendaritza taldearen irudia ondo zehazturik ez badago edo

benetako gidaritzarik egin ezean, erabakiak hartzea eta jarduera batzuk garatzea ia-ia ezinezkoa izan daiteke.

Hezkuntza bereziari dagokionez, irakasle guztiek halako ikasleen laguntzan benetako inplikazioa eduki dezaten lortzea lan zaila izan daiteke. Era berean, zaila izan daiteke ikastetxeetako profesionalak zuzendaritza postuak aukeratzea, are gehiago ikastetxeak gatazka maila handia duenean, esate baterako, eskola moldagabezia arazo nabariak edo profesionalen arteko tirabirak.

Ikastetxeko proiektu komuna eta, horrenbestez, gidatzeko zerbeit edukitzea sarriago gertatzen da ikastetxe publikoetan pribatuetan baino. Ikastetxe pribatuek, batez ere erlijio ikastetxeek, euren eginkizuna eta eurak euskarritzen dituzten balioak zehazteko laguntza ematen dieten ideiak dituzte. Erakundearen balioak eta eginkizuna kohesio sustapen indartsuena dira, funtzionarioen egiturek sortzen duten aldaketari aurre egiteko, egitura horiek garrantzi oso handia ematen baitiote euren lan eskubideak finkatzeari eta garatzeari. Beste zenbait kasutan, korporatibismo akademikoak berak zailtzen ditu halako jarduerak, eta, kasu honetan, ikastetxe publikoen eta pribatuen artean ez da desberdintasunik ikusten.

Antonio Marinak Deustuko Unibertsitatean emandako hitzaldi batean azaldutakoaren arabera, gizartearen sekularizazioaren ondorioz erreferente etiko guztiak galduta daude.

Ikastetxe publikoen eta pribatuen gidaritza eta titulartasuna erabiltzeari dagokionez ikusten denaren arabera, ikastetxe pribatuetan gidaritza hori handiagoa da publikoetan baino; hala eta guztiz ere, azken horietan ere gidaritza ardua handiz eurenganutzen duten taldeak daude eta horrek emaitza onak dakartzkio aniztasunaren arretari.

Benetako gidaritza errazten duen alderdia, beste alde batetik, profesional taldearen eginkortasuna da; horrek, gainera, ezarritako hezkuntza politikak bermatzeko laguntza ematen du.

Erlazio horretako oinarria Ikastetxearen Hezkuntza Planaren eginkizunean euskarritzen da, eta hori hurrengo atalean sakonduko dugu. Gidaritza erabiltzeko ilusioa ikastetxeko taldeetatik sortu behar da, eta hori proiektuetan gauzatuko da; horretarako, aniztasunaren arretaren kasuan, hezkuntza sistemaren laguntza behar da, halako ikasleen interesei eta premiei loturiko proiektuak bideratuz.

1.2.2. OOG eta ikastetxeko hezkuntza plana, hezkuntza-premia bereziei dagokienez

Aniztasunaren arreta lehenetsunezkoa izan behar da, Ordezkaritza Organo Gorena edo Eskola Batzordea osatzen duten pertsonentzat; gainera, toki nagusia eduki behar du ikastetxeko hezkuntza Planean eta ikastetxeko plan nahiz proiektu guztien barruan, beste hezkuntza prozesu batzuk onartzen diren bezala. Halaber, Plan hori eta berorren edukia ikastetxeko profesional talde osoak **onartu** behar du, horren garapenerako eremu koherentea eskainiz eta ebaluazioaren ondorengo prozesua erraztuz. Hori guztia, berriz, arretaren kalitatearen etengabeko hobekuntzako prozesu orokorraren barruan sartu behar da, hezkuntza premiak aldatu egin daitezkeen neurrian.

Agian, ikastetxeko proiektu edo filosofia hori onartzeari dagokion desberdintasun nagusia ikastetxearen titulartasunean dago. LOGSEren arautegian ikastetxeko proiektu hauek egin beharra jasotzen da eta ikastetxe publiko batzuetan hori aplikatu egiten da; hala eta guztiz ere, kontsultaturiko pertsona adituen iritziz, proiektu hori dirudienez zehaztuago eta hedatuago dago kontzertaturiko ikastetxe pribatuetan, batez erlijio ikastetxeetan. Hori dela eta, ikastetxeak titulartasunaren arabera aztertzean, batez ere bigarrenekin lotzen da.

Proiektu hori egoteak eta horren aplikazio handiagoak edo txikiagoak, antza denez, lotura estuagoa dauka ikastetxe kontzertatuek bezeroarenganako orientazio handiagoa edukitzearekin; izan ere, publikoak independenteagoak izaten dira, bezeroei dagokienez.

Nolanahi ere, proiektu hori egotea eta berorren benetako aplikazioa ikasle guztien eta premia bereziren bat duten ikasleen arreta egokirako oinarritzko elementuetarikoa da. Proiektu hori dela bide, zuzendaritza taldearen nahiz profesional multzoaren ekintzak mugiarazi, taldea kohesionatu eta aztertutako gainerako alderdiak indartzen dituen benetako gidaritza ikusten da.

Proiektu hori aplikatzen ez duten ikastetxeetan, gidaritza diluitu egiten da, edo alderantziz. Zaila da ilusioa duen zuzendaritza taldea aurkitzea; izan ere, horren zereginak ez dauka behar besteko onarpen profesionalik Administrazioan, eta lorpenen eta esfortzuaren arteko erlazioak ez du poz handirik ematen.

Hori guztia dela eta, ikastetxeko gidaritza funtsezkoa da hezkuntza helburuak lortzeko orduan. Ikastetxe osoak gauzatzen du hezkuntza, eta hori oinarritzko ikuspegia da hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen laguntzan.

2. Politika eta estrategia (helburuak)

Arautegiak 1998ra arte izandako bilakaera

EAEko arautegia 1998tik

Hezkuntza-premia berezietan laguntzeko kontzeptu mailako oinarriak

Estrategia bat diseinatzearen zergatia horrek etorkizunean eragina izan dezakeela pentsatzea da. Orain arte, politika eta estrategia egotearen isla nagusia, Hezkuntza Sailaren ikuspegitik, horrek sortzen duen legeria eta arautegia da.

Aldi berean, arauetan oinarrituz jokabideak aldatzeko aukera nahiko mugatua da, baldin eta horiek euskarritzen dituzten balioetan eta sinesmenetan eragiten ez bada.

2.1. Arautegiak 1998ra arte izandako bilakaera

Kapitulu honetan, Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak EAEn hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei erantzuna emateko ezarritako arautegiaren deskribapen laburra egiten da (oraingoa eta lehengoa).

Horretarako, arautegia eta txosten garrantzitsuak aztertu dira, hezkuntza sistemak arlo horretan ezartzen dituen helburuak jakiteko. Aurkezpen hori zorrotza da, baina ez zehatza, eta arauen garapenari loturiko alderdirik garrantzitsuenetan oinarritzen da, zenbait etapa bereiztuz, bakoitzean gertatu diren aldaketa nagusien arabera.

2.1.1. Arautegia 1982ra arte

EAEn Hezkuntza Bereziko³ arautegiari buruzko agirian aldi horri buruz jasotako azterketan oinarrituz, azken urteotan kontzeptu mailako aldaketak eta aldaketa kualitatiboak ikusten dira. Aldaketa horiek normalizazio printzipioak, zerbitzuen sektorizazioa eta banan-banako arreta modu iraunkorrean mantendu eta hezkuntza sistema osoaren inplikazioa lortu nahi dute.

Arreta ereduaren **aldaketak** hirurogeita hamarreko hamarkadan hasi ziren, eta aipagarrienak honako hauek dira:

- Ezgaitasunetan oinarrituriko eredu medikalizatutik hezkuntza premietan oinarrituriko eredura igarotzea.

³ CEI-IDC Euskal Herriko Araudia hezkuntza-premia bereziei buruz. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 1999.

- Eredu bereizgarritik Hezkuntza Berezia sistema arruntean sartzen duen eredura igarotzea.
- Curriculumaren sustapena eta Banakako Curriculum Egokitzapenak, ikaskuntza erritmoa malgutzeko eta banakako aurrerakuntzen arabera ebaluazioa egiteko.

Estatuko legeriak berritasunak eta aldaketak jasotzen ditu, modu espezifikoan. Hezkuntzari buruzko 1970eko Lege Orokorrak, bestalde, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta ikasle guztien hezkuntza aldi berean jasotzen du, baina sistema arruntarekiko paraleloa den hezkuntza sistema berezia eskaintzen du.

Hala eta guztiz ere, hezkuntza premia horiek onartzea aurrerakuntza garrantzitsua da, horiei erantzun egokia emateari dagokionez, onartu egiten baita halako ikasleek heziketa jaso dezaketela eta lagundu egin behar zaiela, orain arte onarturikoaren arabera.

Legerian sartzearen adibide bat Bizkaiko La Ola ikastetxea da, 1973an inauguratua; Autonomia Erkidegoko hezkuntza bereziko ikastetxe enblematiko hori, hirurogeita hamarrekota hamarkadan eta laurogeikoaren zati batean, erreferente nagusia izan da familia askorentzat.

Minusbaliatuak Gizarteratzeari buruzko 1982ko Legeak (LISMI) Osasunaren Mundu Erakundearen (OME) proposamen hau jasotzen du. Batetik gabeziaren, ezgaitasunaren eta minusbaliotasunaren arteko desberdintasuna; bestetik, hezkuntza integrazioa, gizarteratzea eta laneratzea pertsonaren gaitasunaren eta gizarte baliabideen nahiz balio nagusien arabera izatea. Balio horien artean, aipagarriak dira elkartasunaren onarpena eta desberdintasunekiko errespetua.

2.1.2. Hezkuntza bereziko 1982ko plana

Laurogeiko hamarkadan, aurreko hamarkadan arautegian onartu ziren aldaketak gauzatzen hasi ziren.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, 1982an, *Hezkuntza Bereziko Plana* egin zuen, eta bertan aldaketa garrantzitsuak jaso zituen, zerbitzuan antolatzeko moduan eta horiek oinarritzen zituen filosofian.

Horren jarraibideak euskarritu zituzten **printzipioak**, kontsultaturiko agirien arabera, integrazioa eta sektorizazioa dira.

Integrazioa ohiko espezializazioa baino egokiagozat jotzen da, baina ez da kategoria unibertsalera iristen; izan ere, printzipio bakoitzaren egokitasuna printzipioan bertan oinarritzen ez dela esaten da, eskaintzen dituen emaitzetan oinarritzen baita. Gizarteratzearen printzipioa, halaber, Hezkuntza Bereziko Plan Nacionalean eta Minusbaliatuak Gizarteratzeari buruzko Legean ere jasota dago (LISMI).

Sektorizazioa, bestalde, zentralizazioa baino egokiagoa da, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei euren berezko inguruan hezkuntza erantzun egokia emateko.

Aurreko printzipioak ez ezik, **indibidualizazio** printzipioa ere nolabait onarturik dago, hezkuntza berezia pedagogia berezigarritzat ulertzen den neurrian. Horren arabera, pedagogia orokorrean ez bezala, hezkuntza-premia bereziko ikasleei eskaturiko maila orokorrera egokitzen uzten ez dieten aldagaiak ere kontuan hartzen dira.

Azken batean, helburua nortasunaren garapen integrala da eta, horretarako, ikaskuntza akademikoarekin batera gizarte harremanak ere sustatzeko ahalegina egiten da.

Plan horren talde jasotzailea honako hau dutenak dira:

- Adimen mailako gabezia
- Gabezia sentsorialen edo horien antzekoen ondoriozko arazoak
- Arazo psikiatrikoak edo psikologikoak
- Eskola porrota; talde hau ez da hezkuntza bereziko talde berezizat hartzen, baina hezkuntza mota horrek eskainitako zerbitzuen laguntza jaso dezake

Plan honetan proposaturiko aldaketak *1982ko irailaren 2ko Hezkuntza Sailaren Aginduaren* bidez betearazten dira; agindu horren bitartez, Hezkuntza Bereziko irakaskuntzak arautzen dira.

Agindu horretan, arazo psikikoak, fisikoak eta sentsorialak dituzten pertsonen eskolatzea eta gizarteratzea bermatzeko hezkuntza mailako jarraibideak ezartzen dira. Horretarako, ezinbestekotzat jotzen dira diagnostiko egokia eta garatu beharreko neurriei buruzko orientazio plana.

Halaber, hiru jarduera eremu ezartzen dira: hezkuntza bereziko ikasgela arruntak, ikasgela bereziak eta ikastetxe bereziak. Era berean, ikastetxe koordinatzaileak eta profesional anitzeko taldeak ere eratzen dira; horiek, ikastetxeen kanpotik, ikasleak, irakasleak eta familiak laguntzen dituzte.

Baliabide horiek ondorengo arautegien bitartez osatu eta aldatuko dira, laguntzarako ikastetxeak eta baliabideak sortuta (ABT-CAR); horien ordez, 1988tik aurrera, Pedagogi Aholkutegiak (PAT) sortuko dira eskualdeetan. Horien egituraren barruan, profesional anitzeko taldeak sartzen dira, eta horrek profesional horiek egonkortzeko eta psikologo nahiz pedagogoko taldeak osatzeko aukera ematen du.

2.1.3. Eskola muinbakarra eta integratzailea, 1988

1988an *Eskola muinbakarra eta integratzailea deritzon txostena egin zen, eta bertan hezkuntza-premia bereziak honelaxe ulertzen ziren:»ikasleak baino harago doan fenomeno erlatiboa eta elkarreragilea da, hezkuntza nahiz gizarte testuinguru jakinaren barruan kokaturikoa.»⁴*

⁴ HEZKUNTZA, UNIBERTSITATEAK ETA IKERKETA SAILA, PEDAGOGI BERRIKUNTZAKO ZUZENDARITZA. Eskola Muinbakarra eta Integratzailea. Hezkuntza Bereziko Batzordearen txostena. 9. or. Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 1988ko abendua.

Ikuspegi horren arabera, ikaslea ez da hezkuntzaren helburu bakarra, eta hezkuntza sistema orokorraren hobekuntza azpimarratzeko ekintzak ere proposatzen dira.

Txosten horretan Hezkuntza Bereziko Planaren ikuspegia gainditzen da (ikaskuntza akademikoa eta gizarte harremana lortzea, horiek lotu gabe). Izan ere, hezkuntzaren helburua haurren eta gaztearen nortasunaren garapen hobezina lortzea da, ikuspegi integratzaileago batean, ikaskuntza eta garapen pertsonala lotzen dituen ikuspegian.

Ikuspegi berri horretatik begiratuta, ikaskuntzaren helburua (ohiko helburuak ez ezik) kritikarako gaitasuna duten hiritarrak sortzea da.

Aniztasuna komunitatearen aurrerakuntza orokorrerako ahalmentzat hartzen da, balioei dagokienez. Ikasle bakoitza modu desberdinean hartzen da, bere nortasuna eta famili nahiz gizarte ezaugarriak kontuan hartuz, baita bere bilakaera eta motibazioa kontuan hartuz ere; eta ikaskuntza ezaugarri horietara egokitzeko mekanismoak garatzen dira, esate baterako, curriculumaren egokitzapenak.

Azken batean, ikasle berezia kontzeptua baztertu egin nahi da; egin-eginean ere, arruntaren eta bereziaren arteko muga subjektiboa da, zenbait faktoreren menpe dago eta arreta osoa pertsonara bideratzen du, eta gaur egun, ostera, hezkuntza norabide bikoitza dela pentsatzen da.

Txosten honetan jasotako **printzipioak** honako hauek dira:

- Hezkuntza-premia bereziko ikasleentzako helburuak eta gainontzeko ikasleentzako helburuak berdinak dira.
- Ekintza positiboko politika argiarekin jardun behar da.
- Hezkuntza-premia bereziak erlatibotzat, aldi batekotzat eta elkarreragiletzat hartu behar dira.
- Helburu nagusia ikasle guztien integrazioa da eta hori inguru ahalik eta arruntenean egin behar da, hau da, ikastetxe arruntetan.

Printzipio horietatik honako **jarduera premia** hauek ondorioztatzen dira:

- Jarrera, ikuspegi eta praktika aldaketak ikastetxeetan eta komunitatean bertan.
- Hezkuntza goiztiarra.
- Ikasleen eta familiaren inplikazioa, erabakiak hartzeko orduan.
- Eskola sisteman beharrezko baliabideak garatzea, ikasleen hezkuntzarako.
- Komunitateko beste zerbitzu batzuekiko lankidetzat, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek behar bezalako laguntza emateko.

Irakaskuntza muinbakarretan, oinarrizko alderdia taldeen berezko heterogeneitatea benetan onartzea da, ikasle guztien premiei kasu egitearekiko jarraibide koherentean eta modu integratzailean.

Planteamendu horren arabera, aniztasuna onartu eta kudeatu egin behar da, aniztasun hori taldearen aberastasuntzat ulertuta, ikasleen gaitasun guztiak garatuz.

Elkarri loturiko ekintza hauek planteamendu hori oinarritzen dute:

- *Hezkuntza testuingurua* ebaluatzea: ikasgela, zikloa, ikastetxea, irakasleak, familia, gizarte ingurua, eskolak inguruaren eskakizunei ondo erantzuten dien ala ez ikusteko.
- *Ikastetxe Plan* muinbakarra eta integratzailea egitea.
- Irakasle tutoreei beharrezko laguntzak emateko gaitasuna edukitzea, euren hezkuntza ekintza integratzailea burutzeko aukera izan dezaten.
- Lehen hezkuntzatik bertatik, derrigorrezko bigarren hezkuntzaren eta derrigorrezkoaren ostekoaren ekintzen *jarraitasuna* bermatzea, arautu gabeko irakaskuntzan eta helduen hezkuntzan.

Planteamendu horren aplikazioa, curriculum mailan, curriculum arrunt ireki eta malguan gauzatzen da; curriculum horrek erantzun egokia emango die hezkuntza-premia bereziei, ikastetxe arruntaren eremuan kasuan kasuko egokitzapenak eginez.

Ikastetxeari dagokionez (jardueraren oinarritzko eremutzat), honako **gomendio** hauek ematen dira:

- Hezkuntza-premia bereziak, horiek betetzeko aurreikusita dauden baliabideak eta curriculumaren egokitzapenak Ikastetxeko Planean berariaz jasota egongo dira.
- Hezkuntza berezietako ikastetxeetan dauden baliabideak, apurka-apurka, ikastetxe arruntetara eraman nahi dira, eta oztopo arkitektonikoak ezabatu egin nahi dira.

Hornitu beharrek baliabide nagusien artean, ondokoak aipa daitezke:

- Kontsultarako irakasleak; ikastetxeko langilea da eta irakasle taldea orientatzen du, hezkuntza-premia bereziei buruz.
- Irakasle ibiltariak, hezkuntza-premia berezi batzuei erantzun egokia emateko, ikastetxe arruntetan, bertako taldeari lagunduz.
- Ikasgela balioanitzak, hezkuntza-premia bereziak banaka edo taldeka zaintzeko, baliabide material eta giza baliabide egokiak erabiliz. Hau da, erabilera anitzeko ikasgelak dira, kasuan kasuko premiaren arabera.

Halaber, Pedagogi Aholkutegiaren (PAT) lana ere onartzen da, ikastetxeetan eta aldean modu orokorrean jarduteko profesional anitzeko baliabidetzat, eta jarduera hori esku-hartze programak garatuz gauzatzen da. Horren eginkizunen eta programen garapena sakon aztertuta dago, 1998ko arautegia aurkeztean.

2.1.4. 90eko hamarkadako arauen garapena

Arauen garapenean, eragina izan dute urriaren 3ko 1/1990 Lege Organikoan jasotako Normalizazio eta Integrazio printzipioek; lege hori, berriz, Hezkuntza Sistemaren Antolaketa Orokorrari buruzkoa da (LOGSE).

Gure Erkidegoko arauen garapena euskarritzen duten txostenak eta printzipioak, etapa horretan, bat datoz eta elkarrekiko osagarri dira, nazioartean ezgaitasunen bat duten pertsonari eman beharreko hezkuntza erantzunean jasotakoekin. Horrela, hamarkada horretako agiri batzuetan, besteak beste, honako **printzipio** hauek jasotzen dira:

- Aukera berdintasuna
- Ikastetxe arruntetan eta irakaskuntza sistema arruntean eskolatzea
- Haurrean oinarrituriko pedagogia
- irakaskuntza malgua

Agiri horien artean aipagarriak dira, batetik, *Minusbaliotasunen bat duten pertsonak suspertzearekiko politika koherentea* (Europako programa eredugarria, Kontseiluko Ministroen Batzordeak 1992an diseinaturiko suspertzeari eta integrazioari buruz); bestetik, *Salamanca adierazpena*, hezkuntza-premia berezien gaineko Mundu Konferentziari buruz (1994).

Euskal Eskola Publikoari buruzko 1993ko otsailaren 19ko Legeak ere hezkuntza-premia berezietan erantzun egokia eman beharra jasotzen du; izan ere, bertan ezarritakoaren arabera, eskola bakoitza orokorrean eta, hain zuzen ere, ikastetxe bakoitza *«anitza, elebiduna eta demokratikoa da, euskal gizartearen zerbitzuan dago, gizarte zein kultur mailan inguruan sustraiturik dago, partehartzailea da, desberdintasunak orekatzen ditu eta aniztasuna integratzen du»*.

Eskola horrek, desberdintasunak konpentsatu beharra eta aniztasuna integratu beharra planteatzen duen neurrian, erantzun egokia eman nahi die ikasle guztiei, ez ikasle batzuei bakarrik. Horrela, filosofia horretan oinarrituz orientaturiko ekintzak eskola komunitate osoaren eta, beraz, gizarte osoaren onerako izango dira.

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzako erantzuna ohiko praktiken barruan sartzeko, Hezkuntza Baliabideen Ikastetxe Espezializatua (IBE-CERE) sortu zen, eta horren eginkizunak, 1992an, Curriculum Garatzeko Erakundeak (CEI-IDC) onartu zituen. Erakunde hori hezkuntza erreforma ezartzeko prozesuan laguntza eta aholkularitza emateko baliabide teknikotzat sortu zen. Aholkularitza hori, batik bat, curriculum diseinatze eta planifikatzeko ekintzetan, hezkuntza-premia berezietan eman beharreko laguntzan eta irakasleen heziketa iraunkorrean oinarritzen da.

Desberdintasunak orekatzearen eta aniztasuna integratzearen haritik, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak 1997ko uztailaren 9an emandako Agindua garatu zen, eta horrek curriculumaren aniztasunari loturiko programak arautzen ditu.

2.2. EAEko arautegia 1998tik

EAEko indarreko arautegian, azken urteotan Erkidegoaren barruan eta kanpoan garaturiko printzipioak eta jarduera lerroak jasotzen dira.

Arautegi horren barruan, Dekretu bat, hiru Agindu eta Ebazpen bat jasotzen dira, eta horiek ondoren adierazita daude:

- Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzako hezkuntza erantzuna antolatzeari buruzko (eskola integratzaile baten eremuan) ekainaren 23ko 118/1998 Dekretua.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuak 1998ko uztailaren 30ean emandako Agindua; agindu horren bidez, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak eskolatzeko irizpideak ezartzen dira, eta horiei hezkuntza sistemaren etapa guztietan laguntza egokia emateko baliabideak ere hornitzen dira.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuak 1998ko uztailaren 24an emandako Agindua; agindu horren bidez, curriculuma eskuratzeko egokitzapenak eta banakako curriculum egokitzapen esanguratsuak arautzen dira, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat; halaber, horiek unibertsitatekoa ez den hezkuntza sistemako etapa guztietan egiteko, garatzeko eta ebaluatzeko prozedura ere arautzen da.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailburuak 1998ko uztailaren 30ean emandako Agindua; agindu horren bidez, gizarte edo kultur egoera txarrean dauden ikasleentzako hezkuntza ekintza arautzen da, baita hezkuntza esku hartzeko neurriak ere, eskola moldagabeziako arazo larriak dituzten ikasleentzat.
- Hezkuntza Sailburuordetzak 1998ko uztailaren 24an emandako Ebazpena; ebazpen horren bidez, adimen gaitasun handiari loturiko hezkuntza-premia bereziko ikasleentzako hezkuntza erantzuna orientatzeko prozedurak arautzen dira.

Arau hauetan, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren konpromisoa jasotzen da, etengabeko hobekuntzan eta hezkuntzaren kalitate gero eta handiagoan oinarrituriko hezkuntza politika garatzeari buruz. Horretarako, zenbait helburu ezartzen dira:

- Aukera berdintasunaren printzipioa garatzea; horretarako, halaber, desorekak konpentsatzeko ekintzak gauzatu eta ikasleen aniztasunerako erantzun egokia egituratu behar da.
- Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek hezkuntza helburu orokorrak lortuko dituztela bermatzea, euren gaitasunen arabera; horretarako, curriculum orokorra malgutzeko mekanismoak ezartzen dira.
- Hezkuntza helburu horiek inguru ahalik eta malguenean eta integrazio ahalik eta handienarekin lortzea. Horretarako, ikasleak behar bezalako laguntzak dituzten ikastetxeetan eskolatu behar dira, baliabide bereziak ezinbesteko egoeretan soilik erabiliz.

Helburu horiek lau jarduera printzipiotan oinarritzen dira:

- Normalizazioa eta eskola integrazioa.
- Jatorrizko desoreken hezkuntzaren bidezko konpentsazioa.
- Legezko ordezkariak eta ikasleek eurengan eragina duten erabakietan parte hartzea.
- Erakunde mailako lankidetzak.

2.2.1. Hezkuntza-premia berezien kontzeptua

Arautegian **hezkuntza-premia berezien** kontzeptua ere jasotzen da. Kontzeptu hori hobetu ulertzeko, horren jatorria eta bilakaera azaltzen da, labur-labur.

Kontzeptu hori Warnock Txostenean agertzen da, 1978an; txosten horretan ez da onartzen ikasle motaren arabera bi irakaskuntza mota desberdin jasotzen dituen eredu tradizionala: hezkuntza sistema berezia gabeziak dituzten ikasleentzat eta beste sistema arrunt bat gainerako ikasleentzat.

Warnock Txostenean adierazitakoaren arabera, hezkuntza-premia bereziak hauexek izango dira: ikasleek eskolatzean hezkuntza sistemako curriculum arruntari egokitzeko eduki ditzaketen behin-behineko edo behin betiko premiak.

Geroagoko ekarpenek, bestalde, bi dimentsio sartzen dituzte, hezkuntza-premia berezien kontzeptuan:

- Dimentsio elkarreragilea, premia kasuan kasuko inguruaren arabera zehazten delako.
- Erlatibotasunaren dimentsioa, premia unibertsala eta iraunkorra ez delako, leku eta une jakinean gertatzen baita.

Kontzeptu horrek aldaketak ekarri ditu hezkuntza sistemak eskainitako laguntzara:

- Orain arteko alderdi peioratiboak ezabatzen dira.
- Gizarte eta hezkuntza mailako alderdien garrantzia onartzen da, halako zailtasunak dituzten ikaskuntza egoeretan, eta zailtasunaren jatorri bakartzat ez da pertsonaren egoera bera hartzen.
- Irakasleen eta laguntza zerbitzuen konpromisoa eskatzen da.
- Hezkuntza sistema ikasleen berezitasunera egokitu behar dela erabakitzen da.

Azken batean, hezkuntza-premia bereziak kontzeptuan ikuspegi berria islatzen da, eta ikuspegi horretan, inguruan oinarrituriko hezkuntza egoera berria (elkarreragilea eta norabide biko) zehazten da; horren helburua ikaslearengandik irakaslearengana eta hezkuntza komunitatera hedatzen da.

Gure Erkidegoan, 118/1998 Dekretuak hezkuntza-premia bereziei buruzko **definizio** hauxe jasotzen du:

«...hezkuntza-premia bereziak izango dituzte eskolatze-aldi osoan edo epealdi batean hainbat lagungarri eta arreta berezi behar dituzten ikasleek, urritasun fisikoak, psikikoak edo sentimenekoak dituztelako, portaeran desoreka larriak adierazten dituztelako, edo gizarte edo kultura-egoera kaltetua dutelako; hezkuntza-premia bereziak izango dituzte, halaber, adimen-gaitasun handiko ikasleek, horiek ere arreta bereziak behar dituzte eta»⁵.

Dekretu horretan, **hezkuntza-premia bereziei** dagokienez, bederatzi mota onartzen dira, honako egoera hauen ondoriozkoak:

⁵ 118/1998 DEKRETUA, ekainaren 23koa, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharreko hezkuntza-erantzuna eskola muinbaker eta integratzailearen esparruan antolatzen duena.

- Buruko atzerapena edota garapenaren arazo orokorra
- Gortasuna eta entzunen ezgaitasuna
- Ikusmen ezgaitasuna
- Gorputz ezgaitasuna eta buruko paralisia
- Adimen mailako gaitasun oso handia
- Gizarte edo kultur inguru txarra
- Eskola moldagabeziako egoerak
- Ospitaleratzea eta iraupen luzeko gaixotasunak
- Maila motelak eta ikaskuntza arazo handiak

Gabezia edo ezgaitasun psikikoaren edo fisikoaren ondoriozko premiak, oro har, iraunkorrak izaten dira. gainerakoak, gehienetan, aldi batekoak izaten dira.

Arautegian, halaber, jarduera neurri batzuk jasotzen dira, eta horiek **hezkuntza sistemak** hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei ematen dien **erantzuna** osatzen dute. Erantzun horretan, premiak detektatu eta, gero, identifikatu egiten dira; erantzuna eskolatze aldi osoan mantentzen da, eta aldi horretan giza baliabide bereziak eta curriculum mailako aldaketak ezartzen dira. Alderdi horietariko bakoitza ondoren aztertuta dago.

2.2.2. Hezkuntza-premia bereziak detektatu eta identifikatu

Hezkuntza-premia bereziak goiz detektatzea eta identifikatzea funtsezkoa da, halakoak dituzten ikasleei erantzun egokia eman ahal izateko. Ahal izanez gero, detekzio hori eskolan hasi baino lehen egingo da; horretarako, Gizarte Ongizate eta Osasun sailekiko eta zerbitzuekiko komunikazioa behar da, hezkuntza sisteman harrera egokia egiteko.

Eskolatzean, detekzioa tutoreek egiten dute eta horiek, berriz, kontsultako, orientazioko, hezkuntza bereziko eta profesional anitzeko taldeetako aholkua jasotzen dute.

Talde horiek, gero, balorazioa eta identifikazioa egiten dute, ebaluazio psikopedagogikoaren bidez; ebaluazio horretarako, ikasleen edo horien legezko ordezkarien baimena behar da. Aztertu beharreko alderdiak curriculum eta ikasleek inguruan duten elkarreragina dira: irakasleak, ikaskideak eta familia. Ebaluazio horren helburua detektaturiko premiak baloratzea eta oinarritzea da.

Ebaluazio horien diagnostikoak zehazteko, Erkidego osoan bateratzeko eta konparatu ahal izateko, diagnostiko mailako ardatz batzuk⁶ ezarri dira, hezkuntza-premia bereziei buruzkoak.

2.2.3. Hezkuntza-premia bereziko ikasleak eskolatu

Hezkuntza-premia bereziak detektatu eta identifikatu ondoren, hezkuntza sistemak erantzun egokia ematen die halakoak dituzten ikasleak eskolatzeko direnean. Horretarako,

⁶ CURRICULUMAREN GARAPENERAKO ETA IRAKASLEEN TREBAKUNTZARAKO INSTITUTUA-IDC. Hezkuntza-premia berezien diagnostikoen ildoak eta kodeak. Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila.

arauegiak onarpen, matrikulazio eta eskolatzeko irizpide batzuk jasotzen ditu, ikastetxe motaren (arruntak eta hezkuntza berezikoak) eta hezkuntza etapen arabera.

Halako ikasleen onarpena derrigorrezkoa da ikastetxe publiko eta pribatu kontzertatu guztietan, fondo publikoak jasotzen baitituzte. Euren premiei erantzuna emateko baliabide egokiak dituzten ikastetxeetan lehentasuna edukiko dute.

Hezkuntza-premia bereziko ikasleen banaketa, matrikulatzen direnean, modu orekatuan egingo da, premia motaren eta ikasle kopuruaren arabera.

Eskolatzeari dagokionez, oinarrizko irizpidea eskolatzeko hori inguru ahalik eta malguenean egitea da. Aukerak (malgutasun handienetik txikienera) ikastetxe arruntak, hezkuntza bereziko ikasgela egonkorak edo unitateak (ikastetxe arruntetan) eta hezkuntza bereziko ikastetxeak dira.

Ikastetxe arruntetan, eskolatzeko haur, lehen, derrigorrezko bigarren, derrigorrezkoaren osteko (batxilergoa edo lanbide heziketa) eta helduen hezkuntzan egin daiteke.

Etaparen horietan gelditzea errazteko, eskolatzeko aldia malgutzeko neurriak ezartzen dira. Horiek ikastetxeko zuzendaritzak eskatzen dizkio, Berrikuntza Pedagogikoko Lurralde Bulego Nagusiari. Alde horretako profesional anitzeko taldeak kasuan kasuko txostena egingo du, Ikuskapen Teknikoko Bulego Nagusiaren oniritzia jasotzeko, eta Berrikuntza Pedagogikoko Zuzendaritzak behin betiko erabakia hartuko du.

Halako ikastetxe arruntetan, arauak ikasgela mota desberdinak ezartzen ditu, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat:

- Haur, lehen eta bigarren hezkuntzako ikasgelak; horietan gainerako ikasleen baliabideak eta hezkuntza jasotzen dituzte.
- Laguntzako ikasgelak, ikasgela arruntetan bete ezin diren premiei erantzun egokia emateko.
- Lehen hezkuntzako eta derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikasgela egonkorak, ikasgela arruntera joan ez edo neurri batean joaten diren ikasleentzat (autismoa, buruko atzerapen handia eta garapenaren arazo larriak dituzten ikasleen kasuan). Ikasgela bakoitzeko 5 ikasleko gehienekoa dago.
- Ikasle gorrentzako ikasgelak (laster prestatuko dira).
- Lanak ikasteko ikasgelak, buruko atzerapena duten ikasleak laneratzeko egokiturik dagoen hezkuntzarako.

Ikastetxe arruntak halako premiak dituzten ikasleei erantzun egokirik emateko gaitasunik ez duenean, eskolatzeko **hezkuntza bereziko ikastetxeetan** egiten da.

Halakoetan ematen diren etapak lehen hezkuntza eta derrigorrezko bigarren hezkuntza dira, eskolatzeko aldia eta curriculumak malgutzeko neurriekin. Halako ikastetxeetan ere lanak ikasteko ikasgelak jar daitezke, buruko atzerapena duten ikasleentzat.

Ikastetxe arruntetan edo hezkuntza bereziko ikastetxeetan jasotako derrigorrezko hezkuntza ez ezik, batzuetan hezkuntza ospitaleetan eta etxeetan egin ahal izango da.

Hezkuntza sistemak, eskolatzeko prozesuan, **laneratzeko** heziketa ere jasotzen du.

Bigarren hezkuntzako Graduatua jaso duten ikasleek lanbide heziketa berezia eskuratu dezakete. Ezgaitasunen bati loturiko hezkuntza-premia bereziak dituztenentzat, denbora malgutzeko neurriak hartuko dira.

Bigarren hezkuntzako Graduatua lortu ez duten ikasleak egokituriko heziketa etapa batean sar daitezke; etapa horrek, hogeitertirik aurrera, laneratzeko trebakuntza emango die.

Heziketa hori garatzeko, arautegiak hiru eremu jasotzen ditu:

- Lanbide hastapeneko programa arruntak, curriculumean kasu kasuko egokitzapenak eginez.
- Lanbide hastapeneko programa bereziak.
- Lanak ikasteko ikasgelak, buruko atzerapena duten ikasleentzat, lehen ere labur-labur aipatu ditugu, bigarren hezkuntzako ikastetxe arruntetan eta hezkuntza bereziko ikastetxeetan egoteagatik. Curriculumaren eskaintzak bi ziklo hartzen ditu barruan. Lehenengoa, trebetasun pertsonalei eta sozialei buruzko oinarritzko ikaskuntzarena. Bigarrena, lanbide mailako ikaskuntza bereziarena; hori lanbide hastapeneko programa arruntan eta berezian barruan egin ahal izango da.

2.2.4. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei laguntzeko profesionalak

Baliabide horiei loturiko irizpideak ikastetxe publiko eta pribatu kontzertatuetako profesionalen buruzkoak dira, baita ikastetxetik kanpoko zerbitzuei buruzkoak ere.

Ikastetxe publikoan dauden profesionalak klaustroan daude. Lehen hezkuntzan, profesional horiek kontsultako irakasleak, Pedagogia Terapeutikokoa eta Entzumen eta Hizkuntzakoa dira. Bigarren hezkuntzan, irakasle orientatzaileak, Pedagogia Terapeutikokoa eta Entzumen eta Hizkuntzakoa dira.

Profesional bakoitza bere arloko aditua da eta lankidetzan jarduten du, ikastetxeko gainerako irakasleekin, bere eginkizunak zehazten dituzten irizpideen arabera:

- Kontsultako irakasleek tutorea aholkatu, ikasgelan lagundu, ikasleei banan banako laguntza eman eta premia berezi bakoitzari loturiko programak koordinatzen ditu.
- Irakasle orientatzaileak, hezkuntza-premia bereziei dagokienez, irakasleak aholkatu nahiz koordinatu eta profesional anitzeko taldeak edo kanpoko laguntzek ikastetxean egindako esku-hartzeak koordinatzen ditu.
- Pedagogia Terapeutikoko irakasleek ikasleak ikasgela arruntan nahiz laguntzako ikasgelan lagundu eta irakasleekin zein profesional anitzeko taldearekin lankidetzan jarduten du.
- Entzumen eta Hizkuntzako irakasleek bere arloari dagozkion programak garatu nahiz betearazi eta irakasleekin zein profesional anitzeko taldearekin lankidetzan jarduten du.

Arautegiak ezarritako kanpoko laguntzako giza baliabideak, beste alde batetik, irakasle ibiltariak eta profesional anitzeko taldeak dira.

Langile ibiltariak honako hauek dira: logopedak, Entzuneko nahiz Hizkuntzako irakasleak, fisioterapeutak, lanbide mailako terapeutak, ikusmen ezgaitasuna dutenentzako irakasleak, hezkuntza bereziko laguntzaileak eta beste edozein profesional, detektaturiko premien arabera. Profesional horiek ikastetxean jarduten dute, bertako zuzendaritzak koordinatuta.

Profesional anitzeko taldeek Pedagogi Aholkutegiaren (PAT) zuzendaritza eta koordinaziopean jarduten dute. Arautegiak, horien jarduerari dagokionez, bi dimentsio ezartzen ditu. Bata orokorra, ikasleen detekzioa, diagnostikoa nahiz jarraipena egiteari eta irakasleak ahokatzeari buruzkoa; bestea berezia, premia bereziei emandako erantzunari buruzkoa.

Halaber, talde horiek familiak orientatzen dituzte, gainerako eragileekin batera koordinatzen dira eta erantzun espezializatu nahiz koordinatuko programak garatzen dituzte, hezkuntza-premia berezi mota guztietarako.

Programa bakoitzean informazioa, diagnostikoa eta aholkua ematen da, hezkuntza premia mota jakinari buruz. Programak honako hauek dira:

- Ikaskuntza Gaitasunen garapena, ikaskuntza arazo larriak, buruko atzerapena edo adimen gaitasun oso handiak dituzten ikasleentzat.
- Garapenaren arazo orokorrak, autismoa, buruko atzerapen handia nahiz sakona edo nortasun arazo larriak dituzten ikasleentzat.
- Gizarte Egokitzapenaren garapena, eskola nahiz gizarte moldagabezia duten ikasleentzat, bazterturiko gutxiengo etnikoentzat eta ospitalean nahiz etxean egindako eskolatzearentzat.
- Entzumen eta Hizkuntza, hizkuntza nahiz komunikazio arazoak eta entzumen zein ikusmen ezgaitasuna duten ikasleentzat.
- Hezkuntza goiztiarra, ikasleen eskolatzearen garaizko detekzioa, jarraipena eta aurreikuspena egiteko eta familiei nahiz profesionali aholkua emateko.
- Helduen bizitzarako trantsizioa, ikasleak hezkuntza nahiz heziketa prozesuetan integratzeko, helduen bizitzan eta lan munduan sartzen direnean.

2.2.5. Curriculumen egokitzapenak

Hezkuntza sistemak curriculumaren egokitzapen eta aldaketa batzuk ezartzen ditu, halako ikasleen premia bereziei erantzuna emateko. Aldaketak curriculumean sartzeko elementuetan eta curriculumaren oinarriko elementuetan egin daitezke.

Curriculumean sartzeko banakako egokitzapenak ikasle bakoitza ikaskuntza prozesuan hasteko behar diren neurriak dira, eskuragarritasunari eta laguntza teknikoei edo pertsonalei buruzko neurriak.

Banakako curriculum egokitzapenak, beste alde batetik, curriculumaren oinarrizko elementuen aldaketei buruzkoak dira: helburuak, edukiak, ebaluazioa, metodologia eta jarduerak.

Halako aldaketa batek curriculumaren helburuen, edukien eta ebaluazioaren oinarrizko alderdiak egokitu edo ezabatzen dituzenean, horri curriculumaren banakako egokitzapen garrantzitsua esaten zaio (ACI).

Haur, lehen eta derrigorrezko bigarren hezkuntzan, aldaketak arlo bati edo gehiagori buruzkoak izan daitezke (arlotan ACI garrantzitsua); baita ziklo bati buruzkoak ere (zikloko ACI garrantzitsua). Batxilergoan eta heziketa zikloetan, halako egokitzapenak eremuetan eta moduluetan izan dezakete eragina (eremuko edo moduluko ACI garrantzitsua).

2.2.6. Hezkuntza-premia berezi berriei buruzko arautegia garatu eta handitu

Orain arte aurkezturiko alderdiak eta irizpideak osatzeko, arautegian hezkuntza-premia berezietan buruzko beste erantzun batzuk jasotzen dira, modu luze eta zehatzagoan.

Horixe gertatzen da adimen gaitasun oso handia duten ikasleen laguntzarekin eta gizarte nahiz kultur egoera txarraren ondoriozko hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen laguntzarekin, baita eskola moldagabezia larria duten ikasleekin ere.

Arautegian talde horiei eskainitako dedikazio handiagoaren zergatia, bestalde, horiek 1998tik legerian hezkuntza bereziaren helburutzat sartzea da. Horrek, neurri batean, praktikan halako premiak gainerakoak baino gutxiago identifikatzea azalduko luke.

Gaitasun handiak dituzten taldeentzat, curriculumean neurri bereziak ezartzen dira, curriculumaren handitzeari eta eskolatze aldia malgutzeari buruzkoak.

Gizarte edo kultur egoera txarren edo eskolatze moldagabezia larrien ondoriozko hezkuntza-premia bereziko taldeei dagokienez, erantzuna honako helburu hauek lortzera bideratzen da:

- Diskriminazio positiboa sustatzea, halako ikasleak hezkuntzan goiz hasteari dagokienez.
- Euren integrazioa ahalbidetzea, ikastetxean kultura guztien balioak sartuz eta euren familien parte-hartzea bultzatuz.
- Prebentzio eta integrazio mailako estrategiak sustatzea, erreakzio eta bereizketa mailakoei dagokienez.

Helburuok jardura printzipio hauetan oinarriturik daude:

- Erantzuna egoerara eta ikasleen premietara egokitzea.
- Prebentzioa, integrazioa, desberdintasunarekiko errespetua eta curriculumaren aberastasuna sustatzea.
- Egokitzapenak egituratzea, ikastetxe koherenteen proiektuetan, gizarte eta kultur mailako aniztasunaren tratamenduaren bidez.

- Familien eta komunitateko beste eragile batzuen parte-hartzea sustatzea, proiektu horietan.

Talde baztertuekin sorturiko jardueren helburuak honako premia hauei eman nahi die erantzuna:

- Eskolara ez agertzea.
- Hezkuntza goiztiarra, eskolatik kanpoko jarduerak, hizkuntza nahiz kultura eta trebetasun pertsonen zein sozialen garapena.
- Familien parte-hartzea.
- Irakasleen egonkortasuna eta egokitzapena.

Ekintzak bi proiektu motatan sartzen dira, ikastetxean ikasleekin duten esku-hartzea orokorra edo berezia izatearen arabera. Kasu biotan, arautegiak proiektuen jarraipena eta ebaluazioa (zenbait irizpideren bitartez) ezartzearen garrantzia onartzen du.

Esku-hartze orokorreko proiektuak gizarte inguru baztertua duten ikastetxeetan planteatzen dira⁷. Halako ikastetxeek ikasleekiko esku-hartze orokorreko modua zehazten dute, irakasle batzuen edo guztien inplikazioa lortuz.

Hezkuntza esku-hartze bereziko proiektuak, bestalde, inguru baztertukoak ez diren ikastetxeetan aplikatzen dira eta ez dute eraginik ikastetxe osoan, kasuan kasuko premia duen ikaslearengan baizik. Irakasle batzuen eta ikastetxeko zati baten inplikazioa baino ez dute sortzen.

Halaber, lehentasunezko hezkuntza ekintzak ezartzen dira, haur, lehen eta derrigorrezko bigarren hezkuntzarantz bideratuta, horiek desorekak gainditzeko lagungarriak dira eta izaera ahalik eta integratzaileena dute, etapa bakoitzaren helburuak lortuz. Hezkuntza erantzun honen erreferentziako eremu nagusiak ikasgela arrunta eta ikastetxea dira, ekintzak inguru ahalik eta arruntenean egin ahal izateko.

Lehentasunezko hezkuntza ekintza horiek curriculum mailakoak izan daitezke, curriculumeko edukiei eta materialei buruzkoak; antolaketa mailakoak ere izan daitezke, irakasleen ordutegiari eta lanari buruzkoak; eta tutoretza mailakoak ere bai, banakako tutoretzei eta familiekiko lanari buruzkoak.

Gainera, derrigorrezko bigarren hezkuntzan eskolatzeko programa osagarriak egin daitezke, behin-behinean eta ikastetxe arruntetik kanpo, baina etapa horren oinarriko gaitasunak baztertu barik. Arautegiak horien aplikazioa ezartzen du, etapan arauketa arrunteko neurriak agortzen direnean. Horren helburua, berriz, sistema arruntera berregokitzea edo helduen bizitzarako trantsizioa erraztea da.

Arau, helburu, printzipio eta jarduera irizpide horiek guztiak garatu eta errealitate bakoitzera egokitzen dira, ikastetxe bakoitzeko agindu osagarrien bitartez. Agindu horiek,

⁷ Ikasle erdien baino gehiagoren familia errenta beka eskatzeko gehieneko kopurua baino txikiagoa den ikastetxeak, edota ikasle erdiak baino gehiago gizartean bazterturik dauden gutxiengo etnikoetakoak edo etorkin familiakoak edo aldi luzez kanpoan izaten diren familietakoak diren ikastetxeak.

irakasle guztientzako aginduekin batera, Ikastetxeko Hezkuntza Planean, Ikastetxeko Curriculum Planean edo ikasturte hasierako zirkularretan jasota daude, besteak beste.

Laburtzeko, 1998ko arautegiak hezkuntza bereziko laguntza garatu eta, berritasun modura, orain arte kontuan hartu gabeko hezkuntza-premia bereziak jasotzen ditu. Oraingo arautegia orain arteko arautegia garatzearen ondoriozkoa da, eta bertan, batez ere, Hezkuntza Bereziako Plana eta Hezkuntza Bereziari buruzko 1982ko Agindua gailentzen dira, laguntza integratzaile horren hasieratzat.

2.3. Hezkuntza-premia berezietan laguntzeko kontzeptu mailako oinarriak

Azterketa honen helburua hezkuntza-premia berezien laguntzari buruzko eztabaida teorikoa euskarritzen duten kontzeptu mailako oinarriak ezagutzea da.

Horretarako, arautegiaren koherentzia eta oraindik garatu ez diren ahalmenak aztertzen dira, bertan ezarritako alderdi edo printzipio ideologikoei dagokienez. Halaber, kontsultaturiko adituen, erakundeen eta familien ekarpenak ere jasotzen dira, horiek oinarritzkoak baitira hasierako arauzko azterketa eguneroko errealitatean kokatzeko, bai kapitulu honetan eta bai txosten osoan.

EAEko hezkuntza-premia bereziei buruzko **arautegia** aurreratua, sakona eta zehatza da, kapitulu honetako aurreko bi ataletan ikusten denez. Horren garrantziaren gakoa Hezkuntza Bereziari buruzko 1982ko Planean oinarritzen da, horren jarraibideak gauzatzen dituen Agindu egokiarekin; horien eraginez, gure Erkidegoa testuinguru aurrendaria eta berritzailea da, halako ikasleei emandako laguntzaren arloan.

Hezkuntza bereziko dimentsio berri hori hezkuntza arautegian sartu izana oinarritzkoa da, eta bide berria ireki du bertan nahiz bertotik kanpo onarturik dagoen gure hezkuntza sistemaren ezaugarria den etengabeko hobekuntzan.

Horri dagokionez, kontsultaturiko familia eta adituatariko askoren ustez, hezkuntza bereziaren arloko arauak garatzea berez ere aurrerapauso handia da. Arautegi horren balorazio orokorra ona da; beste Erkidego batzuekin konparatuz, esan daiteke geure arautegia gainerakoak baino aurreratuagoa dela, zenbait alderditan; beste arlo batzuetan, berriz, horien antzekoa da.

Arautegia garatzeko behin-behineko lorpen hori, gero, finkatu eta burutu egin zen, 1998ko legeriaren bitartez; bertan, aurrerakuntzak eta aurrerapauso berriak eman ziren, hezkuntza-premia bereziak onartzearen eta horiei erantzun egokia ematearen arloan.

Aipagarriak dira, besteak beste, gizarte nahiz kultur inguru txarreko jatorritik etortzea eta eskolatze moldagabezia edukitzea hezkuntza-premia berezizat identifikatzea. Halako taldeei buruzko arautegia oso berria da eta, orain arte zehatz jaso gabeko hutsune batzuk betetzen dituen arren, oraindik behar bezala garatzeko dago.

Arautegiaren benetako aplikazioari dagokionez, esan daiteke horren eduki guztiak ez direla praktikan jarri. Egoera hori ulertzeko modukoa da, kontuan hartuz edozein sistematako jarduera lerroen aldaketek finkatzeko eta gauzatzeko denbora behar dutela, are gehiago denbora laburrean aldaketa asko dagoenean, gure hezkuntza sisteman gertatu den bezala.

Halaber, eta kontsultaturiko pertsona batzuen iritziz, araua esperientziaren ostekoa izan da, betetako praktikak arautegia sortu beharra eragin baitu. Horrela, halako kasuetan, arautegiak sarritan galdu egiten du bere birtualtasun estrategikoa, eta zenbait ekintza sustatu behar dira, sinergia prozesuak sustatzeko, praktika onak orokortzearen bidez.

Horrek, hezkuntza premia batzuen kasuan, arauaren eta praktikaren arteko desfasea azalduko luke, legeak jarduerako lurralde mailako jarraibide desberdinen arabera egin baitira. Kasu honetan, arauak homogeneousiorako duen joerak ez du berezitasunak jasotzeko aukerarik ematen.

Indarreko arautegian jasotako printzipioak, eguneroko praktikan, intentsitate desberdinarekin onartu eta aplikatzen dira, eta horixe egiaztatzen du kontsultaturiko pertsonen arteko adostasunak. Egoera hori hezkuntzako laguntzaren alderdi batzuetan ikusten da; berori azaltzen duten faktoreak ere asko dira, eta faktoreok euroi buruzko kapitulu berezia dute.

Azterketa eztabaida honi buruzko alderdietan oinarrituz, **oinarrizko kontzeptu** batzuk aipatu behar dira: integrazioa, aniztasuna eta sartzea, horiek hezkuntzaren filosofian sartu baitira apurka-apurka.

Esan daiteke berritasuna sartzeko bikoitza azpimarratzea dela: hasieran, normalizazioa, integrazioa kontzeptuzko binomioa; gero, aniztasuna-sartzeko binomioa.

Hala eta guztiz ere, kontsultaturiko pertsona adituek diotenez, gaur egun halako ikasleentzako laguntzari buruzko eztabaida aniztasun kontzeptuan oinarriturik dagoela dirudi, praktika kasu guztietan horretara egokitzen ez den arren.

Batetik, errealitateak egiaztatzen duenez, gure eskola anitza da, ikasleak ere anitzak baitira. Aniztasun hori bizikidetzeta eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesua aberasten duen berezko balioztat ulertu eta onartu behar da. Gainera, beharrezkoa izango litzateke aniztasuna pertsonengan (talde osoan, eta ez pertsona batzuegan bakarrik) eragina duen alderdia dela onartzea. Beste alde batetik, errealitateak desberdintasun batzuk adierazten ditu, kontzeptu horiek onartzeari eta aplikatzeari dagokionez, txosten honetan zehar ikusten denez.

Atal honetan, beharrezkoa da desberdintasun hori **hezkuntza premia motari** buruz aztertzea. Kasuak bereiz azertu beharra, hain zuzen ere, premia bi hezkuntza-premia berezi mota nagusitan egiaztatzen da: batetik, bazterketa eta gero eta kultura aniztasun handiagoa barru hartzen dituen; bestetik, ikasleen heterogeneotasuna barru hartzen duena (ezgaitasunaren ondoriozko hezkuntza-premia berezietatik).

Bazterketaren edo moldagabeziaren eraginezko hezkuntza-premia bereziak, oro har, ezgaitasunaren ondoriozkoak baino neurri handiagoan identifikatzen dira.

Neurri batean, *bazterketaren edo moldagabeziaren eraginezkoak* beranduago sartu direlako arautegian, eta, beraz, aldaketa horretara egokitzeko denbora behar da. Beste neurri batean, halaber, halako premiei dagokienez, arautegiak ikastetxe osorako tratamendua onartzen duelako, ezgaitasunari dagokion banakako tratamenduari dagokienez.

Gizarte trebetasunen gaitasuna (bazterketaren edo moldagabeziaren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen ikaskuntza sustatzeko irakasleek sustatuta) ezinbestekoa da arrakasta lortu ahal izateko, eta oraindik ere gauza asko hobetu daitezkeela uste dugu.

Curriculumaren eduki zehatzaren identifikazioa eta erreferenteak aurkitu beharra (eskakizunak, helburuak eta ebaluazioa ezartzeko), beste alde batetik, zailtasun handiagoa dira, bazterketari dagokionez. Izan ere, bazterketaren eraginezko premia bereziei eta pertsonalei egokitzeko ahalegin handia egin behar da, horiek testuinguruaren eta historiaren aldetik aldagarriak baitira.

Beste alde batetik, familiak berak ezegituratzerik edo bazterketarik edukiz gero, familia horrekiko parte-hartzea eta lana oso zaila da; irakasleak, gainera, zapuzturik gelditzen dira, familia horiek euren lana onartzen ez dutelako.

Bestalde, eskolak (orokorrean) ez du familiarekin lan egiteko aukera kontuan hartzen; ez dago egokitzapenik familia horrekin erabili beharreko hizkuntzan eta komunikazioko mekanismoetan, eta arreta Gizarte Ongizaterantz bideratzen da.

Hori guztia kontuan hartu behar da ikasle horien zifrak aztertzeke orduan, batez ere bazterketari loturiko premien kasuan, batzuetan ez baikara horien benetako garrantziaz jabetzen, daturik ez egotearen eraginez.

Ijitoen gutxiengo etnikotik hurbil dauden profesional batzuek zalantzan jartzen dute gutxiengo kulturak hezkuntza-premia berezizat hartzea. Hala eta guztiz ere, euren ustez, horrek erraztu egiten du horiekiko laguntza, halako desorekak konpentsatzeko baliabide bereziak bideratu daitezkeelako. Beste alde batetik, ikastetxean oinarrituriko tratamenduak lausotu egin dezake ikasle bakoitza arazotzat identifikatzeko aukera.

Hausnarketa hori egokia da. Izan ere, talde batekiko esku-hartzeak (horrek kultur gehiengoak ez bezalako ezaugarriak ez edukitzeagatik) kultur aniztasuna ez onartzeko arriskua dauka. Aldiz, gutxiengo kultur talde baten prebentzioa beharrezkoa da, zenbait alderditan (kasu honetan, hezkuntza alderdiak) arriskuko taldea denean.

Bestalde, banan-banako laguntzaren (heziketa prozesuan) eta ikastetxeko esku-hartze orokorraren arteko desberdintasuna ere nabarmendu egin behar da, bazterkeria saihestu ahal izateko.

Halako talde baztertuen eta moldatu gabekoei laguntzen (gero eta luzeagoa den gaztaroan) diharduten pertsona adituen eta elkarteen iritziz, arauketa horren eraginezko

aurrerapausoen artean, aipagarria da ikastetxe arruntean gelditzeko arazoak zituzten gazteentzako programa bereziak garatzeko aukera.

Arautegi honek proposaturiko inguru aldaketa, testuinguru jakinetara bideraturiko prozesuak eta irakaskuntza-ikaskuntza prozesua lagungarriak dira talde horren hezkuntzan laguntzeko, kontsultaturiko elkarten ustez.

Hala eta guztiz ere, Salak berak ere ez du bide hori baliabide sistematiko bihurtzerik nahi, bestela ohikoa baino ahalegin handiagoa behar duten ikasle guztiak bertara bideratuko baitira. Hau da, horren erabileraren normalizazioaren perbertsioa saihestu behar da.

Ezgaitasunaren ondoriozko premia bereziak hezkuntzako profesionalek errazago ulertzeko modukoak dira. Badirudi osagai biologiko/fisikoa duen diagnostikoa dagoela; horrek tradizio determinista luzea dauka eta gizarte interpelazio maila txikiagoa eragiten du, irakasleentzat eta ikasleentzat, eta horrek ilundu edo «erraztu» egin dezake irakasleen lana.

Ezgaitasunean, horren tradizio luzea kontuan hartuz, hezkuntza erantzunak aurretiaz ikusteko modukoak dira, eta kanpoko aholkularitza ere errazagoa da.

Halako taldeekin lanean diharduten elkarteek arautegiaren balorazio ona egiten dute, baina familia batzuek arazoak dituzte balorazio hori adosteko, integrazioa ikusteko modu oso zorrotza baitute.

Jatorrizko egoera bereizgarriari buruz hasieran zegoen baikortasun handiaren eraginez, integrazioa osatzea edo gabezia gainditzea dela pentsatzen da; adibidetzat, aditzera ematen da pertsonen barnerakoitasun/kanporakoitasun maila desberdinak dituztela eta gizarte harreman urria beti ez dela «integrazio ezarekin» lotu behar.

Buruko atzerapenaren eraginezko ezgaitasun psikikoa duten pertsonekin lanean diharduten elkarten kasuan, horien hezkuntza sistema arruntean gauzatu beharra oinarrizko aurrerapausotzat hartzen da.

Sistema arrunteko integrazioa ia erabatekoa da talde horien artean, arauen ibilbideari, baliabideei eta elkarte horien lanari esker, arlo horretan tradizio luzea baitute.

Autismoa duten ikasleei dagokienez, arautegiari esker aurrerapauso handiak eman dira. Batetik, hezkuntza bereziko ikastetxea benetako ikastetxe bihurtu da. Bestetik, autismo kasu arinak ikastetxe arruntetan integratu ahal izan dira. Aurreko guztiaren eraginez,aldi berean, gainerako ikasleak aniztasuna ikasten ari dira.

Urte hauetako praktikak, horrenbestez, emaitza onak eman ditu, neurri batean halako ikasleen gurasoek elkarte horien bitartez egin duten lanari esker.

Lehen aipaturiko alderdiek oztopoak agerian jartzen dituzten arren, berriro ere gogoratu behar da hezkuntza-premia bereziei buruzko arautegia egokia eta aurreratua dela. Hori arautegiaren aplikazio praktikoa ikusten da, txosten honetan zehar agerian gelditu denez.

Hala eta guztiz ere, gure hezkuntza sistemaren etengabeko hobekuntzaren helburua lortzeko, oraindik garatu ez diren arauen ahalmen guztiak sustatu behar dira.

Horri dagokionez, kontsultaturiko pertsonen iritziz, aldaketa txikiak handiak baino errazago barneratzen dira. Era berean, esperientzia onetatik sorturiko aldaketa adostuak ere (derrigorrez ezarri gabeak) errazago onartzen dira.

Halaber, arautegiak berez ezin ditu aniztasunarekiko jarrerak aldatu. Beste zenbait neurriren artean, arauen eremutik arlo horretako esperientzia onak susta daitezke, esperientzia horiek onartuz eta hedatuz, hobekuntza proposamenei buruzko kapituluaren adierazitakoaren arabera.

Azken batean, praktika gure ikasleen benetako premiei egokitzea ezinbestekoa da, eskola gizartearen isla eta gizarteratzearen oinarrizko erakundea baita. Familiek hezkuntza eginkizuna eta komunikabideen «eskumena» eskuordetzen dioten neurrian, erakunde horrek orduan eta garrantzi handiagoa dauka.

Hezkuntza sistemak, hobekuntza premiak eta zailtasunak eduki arren (horiei batzuetan garrantzi handiegia eman zaie), aurrerapauso handiak eman ditu, aniztasunari erantzun egokia emateari dagokionez.

Arazoak dituzten pertsonak hezkuntza integratua jasotzeko eskubidea dute; hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonak, gainera, aukera paregabea dira hezkuntza komunitatea osatzen duten profesional, familia eta zerbitzu guztientzat.

Horri dagokionez, eta laburtzeko, funtsezkoa da barneratzeko hezkuntzaren oinarrizko hiru ezaugarriren garrantzia nabarmentzea:

- Pertsonalizatua (premiak, nahiak eta helburuak).
- Orokorra eta integrala (emozionala, praktikoa eta kontzeptuala).
- Lankidetzakoa edo proiektuen araberkoa (taldea, baloraturiko rola, ikastetxeak egiten du hezkuntza, testuinguruetara bideraturiko hezkuntza prozesuak).

3. Profesional taldea, hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak

Profesional taldea aukeratu eta trebatu
Profesional taldearen azterketa kuantitatiboa
Profesional taldearen eginkizunak
Profesional taldearen antolaketa eta parte-hartzea

Hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak, izatez ere, sistemak diseinaturiko helburuak eta politikak gauzaten dituzten eragileak dira. Kapitulu honetan, profesional horien alderdi guztiak aurkezten dira, batez ere, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleengandik hurbilen dauden irudiak.

Lehenengo eta behin, horien hautapena eta heziketa aztertzen da; gero, profesional guztien kuantifikazioa egin, horien eginkizunak aztertu eta, azkenik, euren antolaketa zein parte-hartzea ikertzen da.

3.1. Profesional taldea aukeratu eta trebatu

Hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonen hautapena eta heziketa oinarritzko bi alderdi dira, ikasle guztien irakaskuntzarako eta, hain zuzen ere, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen irakaskuntzarako.

Halako ikasleekiko irakaskuntza konplexuagoa da, premia berezirik ez duten ikasleekikoa baino; horrenbestez, lanbide mailako trebetasunak ere konplexutasun horren arabera izango dira. Hau da, komenigarria izango da hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei profesionalik onenak esleitzea.

Horri dagokionez, hezkuntza sistemak aurrerapauso handiak eman ditu, gero eta trebakuntza handiagoa duten profesionalen bitartez; hala eta guztiz ere, oraindik egiten diren jarduera batzuek lehenengo praktikak dakarzkigute gogora.

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei laguntzeko profesionalak, zenbait kasutan, ordezkoen artean edo ikastetxera sartu berrien artean **aukeratzen** dira.

Batzuetan, gainera, profesional batzuek «eskuraturiko» eskubideek lehentasuna edukitzen dute, lagundu duten ikasleen premia mota aukeratzeko orduan. Halaber, laguntza horren zailtasunak berak ere zalantzak sortzen ditu, profesionalik egonkorrenen eta esperientziarik handiena duten profesionalen artean, halako ikasleekin jarraitzeko aukerari dagokionez.

Profesionalen **trebakuntza** bi ikuspegitik aztertzen da: irakaskuntzarako jasotako behin-behineko heziketa eta hezkuntza sistematik bertatik bultzaturiko etengabeko heziketa.

Profesionalen behin-behineko heziketa akademikoari dagokionez, desberdintasunak daude lehen hezkuntzako eta bigarren hezkuntzako irakasleek

jasotakoaren artean. Heziketa horretan, bi etapen irakaskuntzako desberdintasunak azal ditzaketen aldagai batzuk aurki daitezke, aniztasunaren arretari dagokionez.

Lehen hezkuntzako irakasleen heziketa, oinarritu ere, arlo bakoitza eta hezkuntza helburua ikasgai baten bidez irakastean oinarritzen da. Horrela, euren irakaskuntza ikasle guztiei eta zentzu zabalean bideraturik dago. Banan-banakoa eta orokorra den arreta horrek erraztu egiten du ikasle bakoitzaren aniztasunari eman beharreko erantzuna, eta, horrela, hezkuntza-premia bereziei ere erantzun egokiagoa ematen zaie.

Bigarren hezkuntzako irakaslerik gehienak lizentziatuak dira eta irakaskuntzarako berezia ez den heziketa dute; hezkuntza sistemara, euren arloko egokitasun didaktikoan oinarrituz sartzen dira, Egokitzapen Pedagogikoko Ziurtagiriaren bidez.

Horrek nolabaiteko eragina dauka hezkuntza ikusteko duten moduan, eta ezagutza transmisio eskusiborako joera nagusitzen da (edo behintzat beste alderdi batzuetan baino gehiago).

Bigarren hezkuntzako irakasleen espezializazio akademikoak, dirudenez, oztopatu egin du hezkuntza erreformaren ondoriozko irakaskuntza sistema berrirako benetako egokitzapen orokorra.

Irakasle horiek derrigorrezkoak ez ziren etapetan ematen zizkieten klaseak ikasleei; horrenbestez, nolabaiteko eskola arrakasta izan zuten ikasleekin egiten zuten lan. Orain derrigorrezko etapetako ikasleak dituzte eta ikasle horiek anitzagoak dira; aniztasun hori, batez ere ezgaitasunen bati lotuta dagoenean, nekezago onartzen da.

Beste alde batetik, euren heziketa akademikoa ere oztopoa da, sarri askotan, irakaskuntza prozesua ezagutza akademikoen transmisio hutsa baino zerbait gehiago dela ulertzeko. Hala eta guztiz ere, etapa horretako profesional batzuek aniztasunari erantzuteko laguntza euren eginkizunen artean onartu dute.

Dena dela, profesionalen hasierako heziketaren aldagai horrek ez du berez azaltzen premia berezientzako laguntzan dagoen desberdintasun hori. Izan ere, derrigorrezko etapen, erreformaren ostean, irakaskuntzarako berariaz trebaturiko irakasleak daude eta, horiengan, lizentziatu askorengan ikusitako jarrera horrek eragina izan du.

Bi etapen arteko desberdintasunen erantzuna, halaber, antolaketa mailako prozesuei buruzko kapituluan aztertzen diren antolaketa mailako alderdietan aurki daiteke.

Hezkuntza sistematik sustaturiko heziketa, bestalde, irakasleentzako lanbide garapenerako plan baten barruan kokatzen da; hori aldi behin berrituriko zenbait planetan zehazten da, lanbide mailako premiak aldagarriak baitira. Horren barruan heziketa akademikoa eta ikerketa nahiz ebaluazioa sartzen dira.

Plan horiek funtsezko elementuak dira, hezkuntza sistemako etengabeko hobekuntza prozesuaren barruan; gainera, euren jarraibide nagusiak, besteak beste, zuzendaritza taldeen heziketa, aniztasunerako heziketa eta balioen hezkuntza dira.

Halaber, euren helburuen artean, irakasleen lanbide gaitasuna garatzea dago, egin beharreko eginkizunei dagokienez, euren trebakuntza eta kreditatzea ahalbidetuz.

Heziketa hori borondatezkoa da eta, batez ere, unibertsitatekoak ez diren irakaskuntzen irakasleei bideraturik dago (aktiboan dauden eta lanpostu egonkorak dituzten irakasleak); hala eta guztiz ere, ordeko irakasleen eskariei ere kasu egiten zaie, horietan baitira (kontsultaturiko pertsona adituen ustez) heziketa hori gehien aprobetxatzen dutenak.

Horrela, esate baterako, GARATU 2000/2003 Planean jasotako programen eta eginkizunen artean, atal honetan aztertutako alderdiei loturiko bi eremu daude: aniztasuna eta kalitatea eta hobekuntza prozesuak.

Aniztasunari dagokionez, haur eta lehen hezkuntzan gizarte trebetasunetarako programak aurkezten dira, baita komunikaziorako, kultur aniztasunerako gizarte inguru txarreko irakaskuntzarako, buruko atzerapena duten ikasleentzako eta ikasle gorrei laguntzeko programak ere.

Etapan haur eta lehen hezkuntzan eginkizun batzuen garapena jasotzen da eta eginkizun horiek, batetik, kontsultako irakaslearenak dira, aniztasunaren laguntzaren eremuan; bestetik, ikasgela arruntetako laguntza eta gorpuz ezgaitasunak dituzten ikasleek curriculum eskuratzeko duten aukera ere jorratzen dira, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei eman beharrezko laguntzaren eremuan.

Derrigorrezko bigarren etapan, programa horiek honako honexetara bideratzen dira: metodologia nahiz antolaketa mailako baliabideak, curriculum aniztasuna, ikaskuntza zailtasunak dituzten ikasleekiko laguntza, lanak ikasteko ikasgela, bakerako zein gatazka konpontzeko hezkuntza, hezkuntza afektibo-sexuala, garapenerako nahiz kultur aniztasunerako hezkuntza eta gizarte inguru txarreko irakaskuntza.

Hezkuntza-premia berezien laguntzan jasotzen diren eginkizun bereziak, beste alde batetik, banakako curriculum egokitzapenei eta Pedagogia Terapeutikoko irakasleen zereginei buruzkoak dira.

Derrigorrezkoaren osteko bigarren hezkuntzan ez dira aniztasunari laguntzeko programa horiek jasotzen, nahiz eta halako heziketa gehien behar duten profesionalak etapa horretakoak izan, gabezia handiak baitaude.

Kalitaterako eta hobekuntza prozesuetarako lanbide garapenari dagokionez, etapa guztietan, zuzendaritza eginkizunera eta ikastetxeen ebaluaziora nahiz irakaskuntzara bideraturiko programak daude. Era berean, derrigorrezko bigarren etapan gatazka konpontzeko sartzeko da.

Horri dagokionez, kontsultaturiko pertsona adituen iritziz, funtsezkoa da zuzendaritza taldeen eta hezkuntzako kudeatzaileen heziketa, honako alderdi hauetan: aniztasunarekiko laguntza, hezkuntza mailako gidaritza, laneko gidaritza (Colemanek formulaturikoaren arabera⁸) eta giza baliabideen zuzendaritza.

⁸ COLEMAN, D. *Inteligencia Emocional*. Kairos argit., Bartzelona, 1996.

Kalitate eta hobekuntza prozesuen heziketa funtsezkoa da eginkizun horiek garatu ahal izateko.

Kontsultaturiko pertsona aditu guztien arteko adostasun zabala dago, hezkuntza-premia bereziei loturiko heziketa profesional guztientzat orokorragoa izan behar izateari buruz, ikasle guztiak anitzak baitira. Hala eta guztiz ere, profesional talde osoa batzuetan ez da heziketa horretan benetan inplikatzeko; eta heziketa hori hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleekin lan egiten dutenentzat bakarrik dela beharrezkoa pentsatzen da.

Halaber, heziketa hori ez da batere erakargarria, beti ez baitago eskuartzeari lotuta edo ez baita jarraitasunez egiten. Beste batzuetan, heziketa eskemak tasazio mailako jarraibideei estuei lotuta daude, ordu kopuruari eta kredituei dagokienez.

Hala ere, heziketa mailako aukera horiek guztiek, dirudienez, ez dute eraginik hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleengan, baldin eta heziketa hori ikastetxeetan gauzatzearen garrantzia onartzen ez bada, talde egonkorak sortzeko proiektu zehatzetan oinarrituz eta Ikastetxeko Hezkuntza Planaren eremuan. Talde horien Ikuskapenaren laguntza eta euren heziketa funtsezkoa da.

3.2. Profesional taldearen azterketa kuantitatiboa

Profesional taldearen azterketa kuantitatiboa aurkezteko, irakasle guztiei eta hezkuntza-premia berezietako irakasleei buruzko datuak erabiltzen dira, ratioei dagokienez; irakasle berezien kasuan, tipologiari arabera banatzen dira.

Ikastetxeetan irakasten duten irakasleak erreferentziatzat hartuta, 3.1. koadroan irakasle bakoitzari dagokion ikasle kopuruaren ratioa agertzen da. Ikasleria horren barruan horren guztizko kopurua sartzen da, hezkuntza-premia bereziren bat eduki ala ez; ikasgela arruntera doazen eta ikasgela egonkorrera edo hezkuntza bereziko ikastetxera doazen arteko banaketa egiten da.

Izan ere, ikasgela arruntean dauden ikasleek, hezkuntza-premia bereziren bat eduki ala ez, irakasle orokorrak dituzte. Ratioak, bestalde, honako hezkuntza etapa hauen arabera aurkezten dira: haur/lehen hezkuntza, derrigorrezko bigarren hezkuntza eta, derrigorrezkoaren ostekoan, batxilergoa eta lanbide heziketa.

Ikasgela arruntean integraturik ez dauden hezkuntza-premia bereziko ikasleen kasuan, ratioa horren multzo osorako aurkezten da, zifra horren barruan hasierako irakaskuntzak, derrigorrezko bigarrena eta lanbide heziketa sartzen direla kontuan hartuz.

3.1. koadroa. Ikastetxeko ikasle/irakasle guztien ratioa, hezkuntza etaparen arabera, lurralde historiko bakoitzean eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz.

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE	
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua
Haur H. / Lehen H. / EE 1 ⁽¹⁾	9,6	16,2	9,9	17,1	10,6	15,0	10,1	16,2
Derrigorrezko B. H./ EE1S ⁽²⁾	6,6	10,1	6,2	10,8	6,5	10,3	6,4	10,6
Derrigorrezkoaren osteko B. H.								
- Batxilergoa eta antzekoak	5,9	8,5	6,0	8,2	5,7	7,6	5,9	8,1
- LH eta antzekoak	7,3	12,0	7,0	13,3	7,1	13,5	7,1	13,2
Hezk. Berezia 2 ⁽³⁾	3,9	2	3,5	3,1	1,3	1,6	2,7	2,4

(1) Hezkuntza Berezia 1 Lehen Hezkuntza.

(2) Hezkuntza Berezia 1 Bigarren Hezkuntza.

(3) Hezkuntza Berezia 2 hasierako etapak, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza eta Lanbide Heziketa.

Iturria: Geuk eginda, ikasleei (99/00 ikasturtea) eta irakasleei (98/99 ikasturtea) buruzko datuetan oinarrituz. Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila.

Ikasleak, oro har / irakasleak, oro har proportzioak txikiagoak dira sare publikoan pribatuan baino, hezkuntza berezian izan ezik.

Goiko koadroan ikusten denez, hezkuntza etapa guztietan sare publikoko ratioak pribatukoak baino baxuagoak dira, hau da, ikasle kopuru txikiagoa dago irakasle bakoitzeko. Alderik handienak haur/lehen hezkuntzan eta lanbide heziketan daude.

Haur/lehen hezkuntzan, ikastetxe pribatuetan irakasle bakoitzeko hamar ikasle inguru daude eta pribatuan hamasei. Lanbide heziketan, sare publikoan irakasle bakoitzeko zazpi ikasle daude eta pribatuan hamahiru.

Zifra horiek lurralde historiko bakoitzean aztertuz gero, sareen arteko aldeak hiru kasuetan gertatzen dira; horrenbestez, esan daiteke alde horiek ikastetxearen titulartasunaren eraginezkoak direla (publikoa edo pribatua), eta ez lurralde historikoaren ondoriozkoak.

Koadro horretan ikusten denez, ikastetxe publikoetako eta pribatuetako hezkuntza bereziko ikasleei eta irakasleei buruzko ratioak nahiko antzekoak dira EAE osoan, baita Bizkaian eta Gipuzkoan ere, nahiz eta Gipuzkoak halako ikasleatarako ratorik onenak eduki, bai sare publikoan (1,3) eta bai pribatuan (1,6). Arabak ditu alderik nabarienenak, sare publikoko ratioak ia bikoiztu egiten baitu pribatukoa (3,9 eta 2, hurrenez hurren).

Hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleei esleituriko profesionalei dagokienez, horien lanbide profil anitza ikusten da. Aniztasun hori arautegiaren atalean ere ikusi dugu, baliabide horiek eta euren eginkizunak aurkeztu ditugunean (3.2, 3.3 eta 3.4. koadroak).

Profesional horien zerrenda aurkezten da⁹, bai ikastetxekoak izan (ikastetxe arrunta edo hezkuntza bereziko), bai profesional ibiltariak izan, hau da, inongo ikastetxeri atxikita egon ez baina zerbitzuak zenbait ikastetxetan batera ematen dituzten profesionalak. Lurralde mailako hezkuntza bereziko zerbitzu bakoitzak bere irizpideak jarraitu ditu eta horien barruan ez da irudi profesionalik sartu; horrela, zaila da lurraldeen arteko konparazioa egitea; horrela, adibidez, orientatzailearen irudia ez da kasu guztietan agertzen.

Hezkuntza-premia bereziko ikasleak eta horien laguntzarako irakasle bereziak lotzen dituzten hiru ratio aurkezten dira; horietariko bi sare motari lotuta daude (publikoa edo pribatua), eta horietan ikastetxeei atxikita dauden hezkuntza bereziko profesionalak jasotzen dira. Hirugarren ratioa profesional guztiei buruzkoa da, ibiltariak ere barne, eta lurralde osorako kalkulatu da, profesional ibiltari horiek ikastetxe pribatueta nahiz publikoetara joan daitezke eta.

⁹ Terminoen glosategian definitu dira lanbide horiek.

3.2. koadroa. HPBko ikasleen laguntzarako profesionalak, hezkuntza etaparen eta profesional motaren arabera, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz, Araban.

	PUBLIKOA	PRIBATUA	GUZTIRA
Haur H./Lehen H.			
Pedagogia Terapeutikoko irak. laguntzako ikasgeletan	61	21	82
Pedagogia Terapeutikoko irak. Ikasgela egonkorretan	8	—	8
Kontsultarako irak	37	—	37
Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza			
Pedagogia Terapeutikoko irak. laguntzako ikasgeletan	37	18	55
Pedagogia Terapeutikoko irak. Ikasgela egonkorretan	2	—	2
EBPko irak. ⁽¹⁾	16	—	16
EOPko irak. ⁽²⁾	4	—	4
Curriculum aniztasuneko irak	18	6	24
Zenbait maila ⁽³⁾			
Hezkuntza Bereziko Laguntzaileak HH/LH/DBHn	61	30	91
Orientaziorako irak. DBH/DOBH	15	—	15
Ezgaitasun psikikoetarako irak. LH/DBH/HBI	7	—	7
Gorrentzako Entzumen eta Hizkuntzako irak. LH/DBH	2	—	2
Pedagogia Terapeutikoko irak. Liletan	11	2	13
Prof. Tekniko Praktiko Liletan	13	2	15
Pedagogia Terapeutikoko irak. HBIn	14	3	17
Beste baliabide batzuk HBIn	3	2	5
Giza baliabide berezi ibiltariak			
Itsuentzako Baliabideen Zentroko irakasleak			9
Irakasle logopedak gorrentzat			7
Irakasle logopedak			34
Gorrei laguntzeko irakasleak			2
Brailleko transkripziozileak			1
Fisioterapeutak			7
Lanbideko terapeutak			1
Gizarte langileak			2
Profesional anitzeko taldeak			
Garapenaren Arazo Orokorren prog. teknikaria			2
Entzumen eta Hizkuntza prog. teknikaria			2
Ikaskuntza Gaitasunak Garatzeko prog. teknikaria			4
Helduen Bizitzara Igarotzeko prog. teknikaria			2
Gizarte Egokitzapeneko prog. teknikaria			2
Corren Taldeko koordinatzailea			1
GUZTIRA. Irakasle bereziak	309	84	469
GUZTIRA. HPBko ikasleak^(*)	805	370	1.175
RATIOA. HPBko ikasleak / Irakasle bereziak	2,6	4,4	2,5

(1) Esku-hartze Bereziko Programetako irakasleak, gizarte eta kultur egoera txarren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat.

(2) Eskolatzeko Osagarriko Programetako irakasleak, gizarte eta kultur egoera txarren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat.

(3) HH=Haur Hezkuntza; LH=Lehen Hezkuntza; DBH=Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza; DOBH=Derrigorrezkoaren Osteko Bigarren Hezkuntza; HBI=Hezkuntza Bereziko Ikastetxea; LII=Lanak Ikasteko Ikasgelak.

Iturria: Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila. Arabako Hezkuntza Bereziko Zerbitzua. 99/00 ikasturtea.

(*) Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikast.

Arabara, profesional jakin bakoitzeko hezkuntza-premia bereziak dituzten 2,6 ikasle daude sare publikoan. Sare pribatuan proportzioa aurrekoa halako bi da ia.

3.3. koadroa. HPBko ikasleen laguntzarako profesionalak, profesional motaren arabera, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz, Bizkaian

	PUBLIKOA	PRIBATUA	GUZTIRA
Pedagogia Terapeutikoko irak. laguntzako ikasgeletan	61	21	82
Pedagogia Terapeutikoko irak. ikastetxe arruntetan	312	110	422
Pedagogia Terapeutikoko irak. hezkuntza bereziko ikast.	—	53	53
Lehen Hezkuntzako kontsult. irakaslea	114	—	114
Entzumen eta Hizkuntza irakaslea, Lehen Hezkuntzan	41	—	41
Hezkuntza Bereziko dedikazio osoko irakasleak	140	49	189
Hezkuntza Bereziko zatikako dedikazioko irakasleak	29	20	49
Lantegiko maisuak LLetan	20	11	31
Etxez etxeko laguntzako irak. ^{(1) (*)}	12	—	12
Pedagogia Terapeutikoko irak. ospitaleko lag. ^{(1) (*)}	4	—	4
Giza baliabide berezi ibiltariak			
Itsuentzako Baliabideen Ikastetxeko irakasleak			22
Orientazio Pedag. Ikast. logopeda ibiltaria			24
Profesional anitzeko taldeen prog. teknikaria ⁽²⁾ :			
Garapenaren Arazo Orokorren prog. teknikaria			11
Entzumen eta Hizkuntza prog. teknikaria			7
Ikaskuntza Gaitasunak Garatzeko prog. teknikaria			12
Enpleguko lan prog. teknikaria			8
Gizarte Egokitzapeneko prog. teknikaria			13
GUZTIRA. Irakasle bereziak	672	243	1.013
GUZTIRA. HPBko ikasleak^(*)	1.534	1.114	2.648
RATIOA. HPBko ikasleak/ Irakasle bereziak	2,3	4,6	2,6

(1) Profesional horiek praktikan ez dira berezitat hartzen, hezkuntza-premia berezietako laguntzari dagokionez, euren ikasleak ere ez baitira berezitat hartzen.

(2) Teknikari horiek psikologoak, pedagogoak eta gizarte langileak dira, eta bakoitza barru hartzen duen programaren arabera banakutzen dira.

Iturriak: Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila. Bizkaiko Hezkuntza Bereziko Zerbitzua. 99/00 ikasturtea.

(*) Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Bulego Nagusia Bizkaian. 99/00 ikasturtea.

(**) Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Bulego Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta berariazko irakasleen arteko proportzioak, sare pribatukoa eta sare publikokoa, bat datoz Arabakoekin.

3.4. koadroa. HPBko ikasleen laguntzarako profesionalak, profesional motaren arabera, ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz, Gipuzkoan

	PUBLIKOA	PRIBATUA	GUZTIRA
Pedagogia Terapeutikoko irakasleak Lehen Hezkuntzan	117	51	168
Pedagogia Terapeutikoko irakasleak Bigarren Hezk.	65	57	122
Pedagogia Terapeutikoko irak. Hez. Bereziko Ikast. ⁽¹⁾	—	28	28
Beste profesional batzuk Hez. Bereziko Ikast. ⁽¹⁾	—	114	114
Lehen Hezkuntzako kontsultako irakasleak	48	—	48
Bigarren Hezkuntzako orientazioko irakasleak	64	—	64
Entzumen eta Hizkuntza irakasleak Lehen Hezkuntzan	12	—	12
Hezkuntza Bereziko laguntzaileak	103	74	177
Pedagogia Terapeutikoko irak. Lanb. Ikas.	20	4	24
Lantegiko maisuak Lanb. Ikas.	23	4	27
Gorren irakasleak ⁽²⁾	18	12	30
Ospitaleko laguntzako irakasleak ⁽³⁾	2	—	2
Giza baliabide berezi ibiltariak			
Logopeda ibiltariak Orient. Pedagogikoko Ikastetxeetan			25
Psikologoak-Pedagogoak profesional anitzeko taldeetan			31
Fisioterapeutak			5
Itsuentzako Baliabideen Ikastetxeetako irakasleak			13
GUZTIRA. Irakasle bereziak	472	344	890
GUZTIRA. HPBko ikasleak^(*)	1.176	959	2.135
RATIOA. HPBko ikasleak/Irakasle bereziak	2,5	2,8	2,4

(1) Aspace eta Gautena Ikastetxe pribatuei buruzko datuak. Aspaceko HBIko Pedagogia Terapeutikoko irakasleak, ikastetxe horrek Patronatuko araubidea duenez, Hezkuntza Saileko funtzionarioak dira, baina ikastetxe pribatuko irakasletzat ageri dira.

(2) Aransjiko Hezkuntza Bereziko Ikastetxearen menpekoa, eta bertako profesionalak ikastetxe arruntetan dabilzan ikasle gorrei laguntza ematen diete.

(3) Profesional horiek praktikan ez dira hezkuntza-premia berezietako profesional berezizat hartzen, euren ikasleek ere ez baitute halako premiarik.

Iturria: Hezkuntza Saila. Gipuzkoako Hezkuntza Bereziko Zerbitzua. 99/00 ikasturtea.

(*) Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Sare pribatuan, Gipuzkoan dago hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta berariazko irakasleen arteko proportziorik hoberena.

Desberdintasun nagusiak ikastetxearen titulartasunaren arabera ikusten dira. Lurralde bakoitzeko guztizkoari buruzko ratioek ez dute alde handirik adierazten (profesional bakoitzeko bi ikasle baino gehitxoago).

3.1. koadroan ikusten denez, 3.2, 3.3 eta 3.4. koadroetako lurralde mailako ratioetan ere agerian gelditzen da eskaintza publikoak pribatuak baino profesional berezi gehiago eskaintzen duela, hezkuntza-premia bereziei dagokienez, eta hori nabarmenagoa da Araban eta Bizkaian. Bakoitzari dagozkion ratioak 2,6 (publikoan) eta 4,4 (pribatuan) dira Araban; eta 2,3 (publikoan) eta 4,6 (pribatuan) Bizkaian.

Bizkaian, Pedagogia Terapeutikoko lau irakasle adituak euren lana egiten diharduten bi ospitaleen artean banaturik daude. Datuak emateko unean etxez etxeko laguntzan zenbaturiko hamabi irakasleetatik, hamar lanaldi osoan eta bi saioka kontrataturik daude. Horietatik, lau langile finkoak dira eta kopuru hori, berriz, lagundu beharreko ikasle kopuruaren arabera handituko da.

Halaber, ikastetxe publikoetako (312) Pedagogia Terapeutikoko irakasleak mailaka banakaturik daude, 172 lehen hezkuntzako ikastetxeetan eta 140 bigarren hezkuntzako ikastetxeetan.

Gipuzkoaren kasuan, ez dago kupo zehatzik, etxez etxeko laguntzako irakasleentzat, ikastetxe publikoan dabilzan ikasleei dagokienez; kasu horietan ordezko irakasleak kontratatzen dira. Ikastetxe pribatuetaiko ikasleentzat, laguntza ikastetxeko irakasleek eurek eskaintzen dute.

Aurreko ratio guztiei dagokienez, irakasle orokorrek eta baliabide bereziko irakasleek (kontsultaturiko pertsona aditurik gehienek) agerian jarri dutenaren arabera, arretak behar beste giza baliabide ditu, eta lehentasunezko hobekuntza neurrien artean ez da baliabideen gorakada kuantitatiboa kontuan hartzen.

Pertsona horietariko batzuen ustez, zenbait arlotan baliabide gehiago behar da: ikusmen gabeziak, zeinuen hizkuntza-ahozko hizkuntzarako irakasle elebidunak eta, oro har, orientazio pedagogikoko ikastetxeei atxikitako profesionalak.

Halaber, kontsultaturiko pertsona guztien esperientziak agerian jarri duenez, batzuetan sare publikoko zenbait ikastetxek ez dute baliabide berezirik eskaintzen, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat, eta hori gerora hezkuntza-premia bereziak ez onartzeko modu zolia izan daiteke.

Hala eta guztiz ere, badirudi ratioak egokiak direla, are gehiago sare publikoan, aurreko datu guztiek argi eta garbi adierazten dutenez.

3.3. Profesional taldearen eginkizunak

Aurreko kapituluan garaturikoaren arabera, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen laguntzarako era askotako profesionalak daude, hezkuntza etapa guztietan.

Halako profesionalak euren arloko adituak dira eta ikastetxeko gainerako irakasleei laguntzen diete, euren eginkizunak zehazten dituzten irizpideen arabera (aipaturiko kapituluaren adierazitako eginkizunak).

Arautegiak eginkizunok jasotzen dituen arren, horiek errealitatean ez dira beti erabat betetzen.

Batetik, aurrerakuntza handiak egin dira aniztasunaren laguntzaren arloan, batez ere lehen hezkuntzan; etapa horretan profesionalak, oro har, euren eginkizunen beste fazetatzat onartu dute halako ikasleei eman beharreko laguntza.

Halako ikasleak onartzeko ingurua eraikitzeko bidea egiteko, beharrezkoa izango da profesional guztiek aniztasuna onartzea eta profesional horien artean ere aniztasuna agerian gelditzea, adibidez, gutxiengo kulturen edo ezgaitasunen bat dutenen profesionalak.

Hala ere, irakaskuntzan inertzia batzuk egiaztatu dira eta horiek nekez gainditu daitezke, eskola integratzailearen planteamendu berriekin, are gehiago profesional zaharren artean; izan ere, horiek integratzailea izan ez den inguru batean eman dituzte urte askotan eskolak, oraingo arauzko garapena iritsi baino lehen.

Lehen etapan, irakaslerik gehienek kontsultako irakaslearen esku uzten dute lana, eta hezkuntza-premia bereziko ikasleei ikastetxean laguntza emateko eginkizuna onartzen. Beste batzuetan, zeregin batzuen zehaztasun ezak eta kontsultako irakaslearen onarpen nahiz sustapen txikiak zaildu egiten dute lan hori.

Bigarren etapan, irakasle batzuk ez dute astirik ikasgelaren barruko hezkuntza-premia bereziei kasurik egiteko. Era berean, orientazioko irakasle batzuen ustez, euren jarduera mugaturik dago, kopuru urriaren eraginez, ikasleen laguntzan bete behar duten eginkizun anitzak kontuan hartuz, gainerako profesionalakiko lankidetzan zein orientazioan eta familiekiko komunikazioan.

3.4. Profesional taldearen antolaketa eta parte-hartzea

LOGSEren aplikazio praktikoak aurkitu dituen zailtasunen artean, aipatzekoak dira irakasleak euren ikasgelako erresumatik irteten behar diren eraginezko hezkuntza-praktikak.

Sailen arteko koordinazioaren tradizioa ez da orokortu zeharkako irakaskuntzak eskaintzen dituen koordinaziorantz eta, beraz, are gutxiago ikastetxeko pertsonaren batek eduki ditzakeen hezkuntza-premia bereziei loturiko ekintzak integratzeko aukera ematen duen koordinaziorantz.

Horri dagokionez, nekez aurki daiteke ikastetxearen eta gizarte inguruaren arteko sinergiak errazten dituen antolaketarik, eta halako antolaketak kasuan kasuko ikaslearen edo pertsonaren onerako izaten dira. Gaur egun, ezgaitasuna (berorren esangurarik zabalenean) historia pertsonal baten emaitza da, ikastetxearen eskakizunetik eta laguntzekiko elkarreraginean.

Horrek guztiak aditzera ematen digu ikastetxearen ikuspegitik antolaturiko hezkuntza-praktika lortu beharko litzatekeela; praktika hori hezkuntza-premia bereziei erantzun egokia ematera bideraturik egon beharko litzateke eta, horrenbestez, garrantzi handia eman beharko lioke ikastetxearen eta inguruaren arteko koordinazioari.

4. Aliantzak eta baliabideak

Baliabide fisikoen eta materialen azterketa
Informazio sistemen eta teknologiaren azterketa
Hezkuntza sistemaren eta ikastetxeen konpromisoa eta harremanak
gainerako sistemekin

4.1. Baliabide fisikoen eta materialen azterketa

Baliabide materialak halako ikasleei laguntza eskaintzen dieten ikastetxeei, ikasgelei eta unitateei loturikoak dira¹⁰, hezkuntza premia mota eta maila kontuan hartuz, arategiari buruzko kapituluan garaturikoaren arabera.

Baliabide horiek zeintzuk diren jakiteko, bi koadro aurkeztuko ditugu, ikasle guztiei bideraturiko baliabideak edo hezkuntza-premia bereziko ikasleei bideraturiko baliabideak izatearen arabera.

Lehenengo koadroa (4.1. koadroa) ikasle guztien ikastetxeei buruzkoa da, bertan ematen diren hezkuntza etapen arabera, lurralde bakoitzean eta sare bakoitzean (publikoa eta pribatua).

4.1. koadroa. Ikasle guztientzako ikastetxe kopurua, hezkuntza etaparen arabera, lurralde historikoa eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz ⁽¹⁾

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE	
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua
Haur H./ Lehena H.	58	29	186	131	116	97	360	257
Derrigorrezko Bigarren H.	15	27	73	109	48	77	136	213
Batxilergoa eta antzekoa	14	13	51	57	35	49	100	119
LH eta antzekoa	14	9	33	42	38	46	85	97
Helduen Hezkuntza Iraunkorra	4	0	15	7	14	2	33	9
Lanbide Hastapeneko Ikastetxea	5	7	16	17	14	5	35	29
IKASTETXE GUZTIAK ⁽²⁾	92	37	282	138	197	92	571	267

(1) Ikastetxeren batean etapa bat baino gehiago ematen bada, behin baino gehiagotan zenbatuko da; hori dela eta, ikastetxeen zenbaketa orokorra ez dator bat etapen batuketarekin.

Iturriak: EUSTAT. Irakaskuntzaren Estatistika, 98/99.

(²) Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. 99/00 ikasturtea

- *Ikastetxe publikoen eskaintza handiagoa da haur eta lehen hezkuntzetan, HHI eta LHIK irakaskuntzan.*
- *Eskaintza pribatua handiagoa da derrigorrezko bigarren hezkuntzan, Batxilergoan eta Lanbide Heziketan.*

¹⁰ Terminoen glosategian definitu dira lanbide horiek.

Koadroko datuek agerian jartzen dutenez, ikastetxeen titulartasunaren arabera desberdintasun batzuk daude. Ikastetxeen eskaintza publikoa pribatua baino handiagoa da haur/lehen hezkuntzako mailetan, helduen hezkuntzako ikastetxeetan (HII) eta lanbide hastapenean (LHIK).

Kasu honetan ez da sare bakoitzean eskaintako plazen eskaintza aztertzen, dibertsifikazio maila baizik, eta horrek lotura estua eduki dezake kokaleku geografiko egoki edo desegokiagoarekin.

Eskaintza pribatua publikoa baino handiagoa da derrigorrezko bigarren hezkuntzan, batxilergoan eta lanbide heziketan.

Arabako helduen hezkuntzako ikastetxeei dagokienez, gainerako lurraldeetan ez bezala, sare pribatuan ez dago eskaintzarik. Sare publikoan ageri diren laurak ikastetxe titulartzat hartzen dira, guztira hamabost ikastetxe antena dauden arren. Izen hori administrazioz ikastetxe titularraren menpekoak izanik ere beste eremu batean kokaturik dauden ikastetxeei esaten zaie, biztanleen hurbiltasunari loturiko irizpideei erantzun behar izaten baitiete.

Atal honetako bigarren koadroan (4.2. koadroa), hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleentzako baliabide bereziak agertzen dira. Hezkuntza bereziko ikastetxeak, ikastetxe arrunteko ikasgela egonkorak, lanak ikasteko ikasgelak (helduen bizitzara igarotzeko etapan) eta ospitalean nahiz etxean laguntzeko unitateak dira.

Informazio hori, halaber, mailaka banakaturiko hezkuntza bereziko ikasgela bereziak dituzten ikastetxeekin osatuta dago.

4.2. koadroa. HPBrako baliabide material bereziak, irakaskuntza mailaren arabera, lurraldea eta titulartasuna kontuan hartuz

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE	
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua
Hezkuntza bereziko ikastetxea	1	1	—	8	—	10	1	18
Ikastetxe arrunteko ikasgela egonkorak	8	—	22	—	13	—	42	—
Lanak ikasteko ikasgelak	10	2	20	11	—	1	30	14
Ospitaleko laguntzako ikasgelak	2	—	4	—	2	—	8	—
Ikasgela bereziko ikastetxeak ^{(1)(*)}								
- HB.2-Haur/ Lehen	4	1	11	8	1	8	16	17
- HB.2-DBH	1	—	7	1	—	7	8	8
- HB.2 - LH	10	2	17	6	17	14	44	22

(1) Ikasgela bereziak edo egonkorak, HB2ko ikasleentzat (Hezkuntza Berezia Haur/Lehen Hezkuntzan, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan eta Lanbide Heziketan).

Iturriak: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. 99/00 ikasturtea

(*) EUSTAT. Irakaskuntzaren Estatistika 98/99

Hezkuntza bereziko ikastetxe ia guztiak pribatuak dira; ohiko ikastetxeetako gela iraunkorrak, aldiz, ia denak dira sare publikokoak.

Hezkuntza bereziko ikastetxerik gehienak titulartasun pribatukoak dira, Arabako bat izan ezik; ikastetxe arrunteko ikasgela arruntak, berriz, sare publikoan baino ez dira eskaintzen, Erkidego osoan.

Lanak ikasteko ikasgelen kopuruak, titulartasun publikoan, bikoiztu egiten du pribatuko kopurua; eta, jakina, ospitalean laguntzeko unitateak titulartasun publikokoak dira, osasun sistema publikoko ospitaleei atxikita baitaude.

Baliabide horiek hezkuntza bereziko ikasgela bereziak dituzten ikastetxeen ikuspegitik aztertuta, eskaintza publikoa eta pribatua antzekoak dira Erkidego osoan, derrigorrezko mailetan: Haur/Lehen Hezkuntzarako hamasei ikastetxe publiko eta hamazazpi pribatu daude, eta Derrigorrezko Hezkuntzarako zortzi ikastetxe daude sare bakoitzean. Ikastetxe publikoek bikoiztu egiten dituzte pribatuak, lanbide heziketaren etapan.

EAE osoari buruzko batez besteko zifra horiek konpentsatu egiten dituzte lurraldeen arabera dauden desberdintasunak; lurraldeotan ikusten denez, eskaintza publikoa pribatua baino handiagoa da Araban eta Bizkaian, Gipuzkoan ez bezala.

4.2. Informazio sistemen eta teknologiaren azterketa

Identifikaturiko premia guztientzako hezkuntza erantzuna bermatzeko eta egokitzeko baliabide fisikoak eta teknologikoak daude, esate baterako, Braille testuak, egokituriko ordenagailuak, etab.

Baliabide horiek era askotakoak izan arren, horri buruz kontsultaturiko pertsonen esperientziak agerian jartzen du irakasleek eta familiek ez dituztela beti ezagutzen, ezta horiek eskatzeko moduari dagokionez ere.

4.3. Hezkuntza sistemaren eta ikastetxeen konpromisoa eta harremanak gainerako sistemekin

Hezkuntza sistemaren eta gainerako sistemen edo kideen arteko harremanak, bestalde, beste babes sistema batzuei eta bezero-sistemari dagokienez aztertzen dira.

Gizarte babeseko beste sistema batzuekiko harremani dagokienez, hezkuntza-premia bereziei buruzko arautegian sistemen arteko harremanak ezartzearen garrantzia eta premia aipatzen da, eta harremanok hezkuntza-premia berezia identifikatzen den unetik bertatik ezarri behar dira. Are gehiago identifikazio hori eskolatzea baino lehenagokoa denean, gizarte zerbitzuen taldeek prozesu horretan duten zereginaren garrantzia kontuan hartuz.

Konsultaturiko pertsona adituen ustez, errealitateak agerian jartzen du sarri askotan ez dela halako harremanik egoten. Horrek eragina izaten du premia berezi batzuen diagnostikoan, batez ere, premia hori psikikoa denean, hezkuntza eta osasun sistemen artean harreman txikia edo batere harremanik ez egotearen eraginez.

Era berean, euren seme-alaben eskolatzeari bermatzen ez duten desegituraturiko familien kasuan, koordinazio eza nabaria ikusten da hezkuntza sistemaren, sistema judizialaren eta gizarte zerbitzuen sistemaren artean, eskolatzeari bermatu ahal izateko.

Bezero-sistemari dagokionez, sistema hori osatzen dutenen parte-hartzea (elkartek, familiak, ikasle ohiak) funtsezkoa eta beharrezkoa da, eta, beraz, alderdi biek denbora eta lankidetzara eskaini behar dute.

Horri dagokionez, elkarten eta hezkuntza sistemaren arteko harremanak aldatu egin dira, alderdi biek zeregin berriak berenganatu baitituzte, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei dagokionez.

Badirudi Elkarte batzuek gaur egun gero eta parte-hartze handiagoa dutela ikastetxeetan; baina, zenbait kasutan, gatazkak daudenean ere elkarten laguntza eskatzen da.

Iraganean elkarte batzuek hezkuntza zereginak berenganatzen zituzten, batez ere ezgaitasun psikikoan laguntzeari zegokionez; gaur egun ez da halakorik gertatzen, hezkuntza sistemak gero eta erantzun zabalagoa eman baitio aniztasunari.

Hain zuzen ere, buruko atzerapenaren ondoriozko ezgaitasun psikikoaren arretari dagokionez, Minusbaliatuen Gizarte Integrazioari buruzko 1982ko Legea (LISMI) promulgatu zenean, itxi egin ziren hezkuntza bereziko lehenengo ikastetxeak.

Prozesu horrek, bertan parte hartu duten elkarten iritziz, integrazioaren lorpena jartzen du agerian, nahiz eta elkarturiko familia batzuek horren aurka egon; izan ere, horien ustez, hezkuntza bereziko ikastetxe horiek eremu seguruagoak dira euren seme-alabentzat.

Familiei dagokionez, kontsultaturiko pertsonen ustez, aurrerapauso batzuk eman dira, familiok sistema horretan parte hartzeko duten gaitasunaren arloan. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen familien iritziz, alderdi hori funtsezkoenatarikoa da, euren seme-alabek jasotako arreta osoaren barruan.

Familiaren esperientzia eta informazioa oinarrizko bi alderdi dira, hezkuntza sistema eskuratzeko gaitasun hori gero eta eraginkorragoa izateko. Batzuetan, familien euren iritziz, ez da beharrezkoa prozesuetan parte hartzea. Horretarako, heziketa eremuak funtsezkoak dira, horietan aniztasunaren arretari loturiko benetako esperientziei buruzko informazioa ematen baita.

Familiak eta elkarteek ikastetxeetan parte hartzeari loturiko esperientzia positiboak eragin ona dute laguntzaren kalitatean. Era berean, ikastetxeen autonomia handiagoak erraztu egingo luke horien eta bezero-sistemako gainerako ikastetxeen arteko komunikazioa.

Esperientzia onak egon diren arren, hezkuntza sistemako profesional batzuek zalantzak dituzte, familiak eta elkarteek parte hartzeari dagokionez. Izan ere, pertsona aditu batzuek diotenez, nolabaiteko lehia dago profesionalen erakundeen eta hezkuntza sistemaren artean.

5. Oinarrizko prozesuak

Erakundea ondo ibiltzeko oinarrizko prozesuak
Hezkuntza prozesuak, hezkuntza-premia bereziei dagokienez
Kasuan kasuko sistemak hezkuntza-premia bereziei dagokienez dituen
premiei, nahiei eta helburuei loturiko prozesuak

EFQM kalitate ereduaren ikuspegitik, prozesua emaitza lortzera bideraturiko elkarren atzeko fase integratuen multzoa da eta horiek balioa eransten diote emaitzari.

Kapitulu honetan hiru prozesu mota aztertuko ditugu: erakundea ondo ibiltzeko oinarrizko prozesuak, sistemaren hezkuntza laguntzari buruzkoak eta bezero-sistemaren nahiei nahiz helburuei buruzkoak.

5.1. Erakundea ondo ibiltzeko oinarrizko prozesuak

Antolaketa mailako prozesuak, oinarrizko prozesu ere baderitzenak, edozein erakunderen eta horren ibilera egokiaren berezko prozesuak dira. Kasu honetan, hezkuntza sistemaren antolaketari eta ibilerari buruzkoak dira, eta horien artean honako hauek identifikatu dira: hezkuntza etapen antolaketari, profesionaleri eta baliabideen hornidurari buruzkoak.

Etaparen bakoitzaren antolaketa, kontsultaturiko pertsonen iritziz, oinarrizkoa da hezkuntza sistemaren ibilera egokirako.

Etaparen bakoitzaren antolaketak berak ere, bestalde, hezkuntza-premia bereziko ikasleen laguntza errazten eta oztopatzen duten faktore batzuk zehazten ditu. Faktore horien guztien azterketa beharrezkoa da, integrazioa hezkuntza etapa guztietan modu berean ez onartzearen zergatia ulertu ahal izateko.

Batetik, lehen hezkuntzan integrazioa bigarreanean baino intentsitate handiagoz onartzen da, integrazio hori bultzatzen duten zenbait faktore baitaude. Faktoreok honako hauek dira:

- Presentzia orduak eskola-orduak baino gehiago dira.
- Irakasleak bat datoz euren presentzia orduetan eta irakaskuntza arratsalderen bat liberatzen da.
- Ikasleengandik hurbilagoko tutoretzaren bat dago.
- Talde bakoitzeko irakasle kopurua txikiagoa da eta tutorearen irudia gailentzen da.
- Ikasleen adinak mesede egiten du euren kontrolari, jokabide nahasgarriak daudenean.
- Hezkuntzaren helburuak, alderdi akademikoetara ez ezik, garapen pertsonalera eta balioen garapenera ere bideratzen dira.

Bigarren hezkuntzan integrazioak ez du halako intentsitate handirik lortu, eta, beraz, «sartzea» aipatzea jauzi kualitatiboa izango litzateke une honetan. Etapa honetan, hezkuntzako laguntza oztopatzen duten alderdiek eragin handiagoa dutela dirudi:

- Irakasleen presentzia orduak eta ikasleen eskola-orduak bat datoz.
- Ez dago denbora komunik irakasleen artean, edo oso gutxi dago, euren lana koordinatzeko.
- Irakasle kopuru handia dago eta tutorearen lanak garrantzia galtzen du.
- Ikasleen adinak oztopatu egiten du jokabide nahasgarrien kontrola.
- Hezkuntzaren helburuak eduki akademikoetara bideratzen dira, besteak beste gurasoek horri buruzko eskakizun handiagoak dituztelako.

Lehen hezkuntzan, aniztasunaren arreta zalantzan jartzen da nolabait; izan ere, benetako erantzun eraginkorra egonez gero, gatazka batzuk ez lirateke bigarren hezkuntzara iritsiko.

Lehen hezkuntzan arreta hobetzeaz gain, agian beharrezkoa izango litzateke bigarren hezkuntzako planteamenduak aldatzea. Horrela, azterketa ez litzateke lehen hezkuntzako gabeziara mugatuko eta koartadaren efektua murriztuko litzateke. Gatazkak bigarren hezkuntzara ez eramateari buruzko argudioa, gainera, etapa horretan desberdintasunak ez onartzeko erabil daiteke, eta hori arriskutsua da.

Bigarren hezkuntzan hezkuntza arretan dagoen desberdintasun horrek eragin nabaria dauka derrigorrezko bigarren hezkuntzako lehenengo zikloko ikasleengan (hamabi eta hamalau urte bitarteko ikasleak): oraingo antolaketak ez die erantzun egokirik ematen euren heziketa premia akademikoei eta, batez ere, curriculumaren gainerako alderdiei (premia afektiboak eta sozialak).

Horri dagokionez, ikastetxearen titulartasuna aipatu behar dugu labur-labur: ikastetxe pribatuetan, oro har, barruko kohesioa publikoetan baino neurri handiagoan ikusten da; baina ikastetxe publiko batzuetan talde lan ona egiten dute, eta hori, berriz, lorturiko emaitza bikainek frogatzen dute.

Profesionalei buruzko prozesuei dagokionez, euren garrantziaren arabera, arduradun politikoen nahiz profesional teknikoen arteko koherentziari zein koordinazioari eta irudi profesional batzuen lanaren onarpenari buruzkoak aztertzen dira.

Arduradun politikoen nahiz profesional teknikoen arteko koherentziari zein koordinazioari dagokionez, beharrezkoa da hezkuntza proiektuen arteko konplizitate, ebaluatuz, helburuak finkatuz eta planifikazio berria eginez. Hezkuntza mailako politiken koherentziak erraztu egiten ditu halako lanak.

Halaber, irakaskuntzako profesionalen arteko koordinazioa ere oinarrizko prozesua da, teoriarik behintzat helburu komunak baitituzte; profesional horiek hezkuntza-premia berezien laguntzarako adituak izan daitezke ala ez.

Herri Administrazioak profesional horien lana baloratzeari dagokionez, lan hori baloratzeko irizpide desberdinak ezar daitezke, profesionalon lana gaur egun irakaskuntza urteetan oinarriturik baitago. Horrela, horien oraingo inplikazioa handiagoa izango

litzateke, inplikazio hori sarritan mugaturik egoten baita, funtzionario-jarrera handiegia izatearen eraginez.

Gainera, interesgarria izango litzateke eremu askotako profesional multzoaren jarduera onartzea eta baloratzea, halako hezkuntza-premia bereziak identifikatzeari eta horietan laguntzari dagokionez.

Azkenik, **baliabideak hornitzeko prozesuari** dagokionez ikusten denez, horiek egokitu egiten dira kopuruan eta motan, profesionaleri eta baliabide fisikoei zein materialei buruzko kapituluetan adierazitakoaren arabera. Arautegiaren babesean emandako aurrerapausoak eta arautegi horren aplikazioa adosturik dago, baina baliabide gehiago erabil daitezke, hezkuntza-premia berezi batzuen laguntzarako.

Baliabideak hornitzearen gaineko gai honen oinarriko ñabardurak horien esleipenaren zurruntasunari buruzkoak dira, eta esleipen hori multzo osoan eragin desberdina duten arazko bi alderdik baldintzatzen dute.

Batetik, arautegian jaso gabeko egun jakinetan halako baliabideak lortzeko dauden oztopoak. Bestetik, eta honek eragin handiagoa dauka, horien banaketari loturiko homogeneizazio irizpideak.

Profesionalen eta ikastetxeen lana ez da sustatzen edo bultzatzen, eta horretan oraindik ere nabariago ikusten da banaketa homogeneizagarri horren eragina; izan ere, aurretiaz ezarritako arazko irizpideen arabera jasotzen dituzten baliabideak, euren laguntzaren emaitzak kontuan hartu barik eta, horrela, aniztasunari eman beharreko erantzun bikaina oztopatuz.

Horri dagokionez, interesgarria izango lirateke talde eta ikastetxe batzuen lana onartzera eta baloratzera bideraturiko ekintza positibo guztiak; horretarako, baliabide gehiago esleitu behar zaizkie, kantitateari eta kalitateari dagokionez; hau da, baliabide gehiago hornitu eta egonkortasun handiagoa bermatu behar da, gaitasun handiko profesionalentzat.

Ikastetxe eta profesional horien artean, ikertzen ari garen ikasle mota kontuan hartuz, egonkortasuna hezkuntza-premia bereziko ikasleek zuzenean laguntzen dituztenei buruzkoa da batik bat, baita bigarren hezkuntzan dihardutenei buruzkoa ere, 2000ko irailera arte klaustro egonkorrik gabe. Beste alde batetik, ezin da ahaztu profesional guztiek halako ikasleen laguntzan inplikatu behar dutela.

Hori guztia eraginkorra izateko, ikastetxeen autonomiari eta baliabideak esleitzeari buruzko printzipioak gara daitezke, Euskal Eskola Publikoari buruzko Legean jasotako printzipioak, horiek oraindik ez baitira praktikan gauzatu.

5.2. Hezkuntza prozesuak, hezkuntza-premia bereziei dagokienez

Hezkuntza prozesuak (prozesu eraginkor ere baderitzenak) antolaketaren jarduerari zuzen lotuta daudenak dira. Atal honetan arlo hauei buruzkoak aztertuko ditugu: prebentzioa,

zero eta hiru urte bitarteko ikasleentzako laguntza, diagnostikoa, lan kooperatiboa eta bigarren etapako hezkuntza arreta.

Prebentzio prozesuei dagokienez, alderdi garrantzitsu batzuetan oraindik ere aurrerapausoak eman behar dira, garaiz egindako detekzioari loturiko alderdietatik hasita. Prozesu hori estu lotuta dago diagnostikoarekin; gainera, kontsultaturiko familien eta profesionalen ustez, alderdi hau oinarrizkoa da hezkuntza-premia berezietarako hezkuntza erantzunaren arloan.

Osasunaren Mundu Erakundeak (OME) 1980an egindako proposamenaren arabera, oinarrizko prebentzio neurrien helburua gabeziarik egon ez dadin bermatzea da; bigarren mailako neurriak, berriz, dagoeneko agertu diren gabeziak arintzeko aplikatzen direnak dira.

Onera, bestalde, oinarrizko prebentzio neurriak diseinatzea eta ezartzea izango litzateke, kasuan kasuko ikastetxean eta komunitatean, aurreko atalean adierazitako ideari dagokionez (ikasleen inguruaren diagnostikoa ere egitea). Halaber, eskola porrotaren adierazleak identifikatzeko protokoloak bigarren mailako prebentzioan ere erabil daitezke.

Prebentzio neurriak eta diagnostiko zuzena ez ezik, beharrezkoa da banan-banako laguntza prozesuak garatzea, ikasle guztiei eta, batez ere, premia bereziren bat duten ikasleei dagokienez.

Oinarrizko prebentzio neurri horiek garaiz emandako laguntza eta sasoiko sustapena ahalbidetzen dute, eta alderdi horiek funtsezkoak dira, ikasleen gaitasun guztien garapen ahalik eta handiena bermatzen duen hezkuntza eskaintzeko, batez ere hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleei dagokienez.

Ikuspegi horretatik, zero eta **hiru urte bitarteko ikasleen laguntza** erabakigarria da. Praktikan, prozesu horren berezko jarduerak konplexuak dira eta ikasle kopurua nahiko handia da; beraz, prozesua beti ez da modu eraginkorrean burutzen.

Konplexutasuna, beste alde batetik, zenbait eremuren arteko koordinazio eta lankidetzara azoetan oinarritzen da: hezkuntza, gizartea eta osasuna, batik bat.

Hezkuntza-premia berezien **diagnostikoari** dagokionez, profesional guztien arteko adostasuna nahiko handia da, prozesu horren garrantzia baloratzeari dagokionez. Zuzen eta garaiz egindako diagnostikoa ezinbestekoa da kasuan kasuko neurri pedagogikoak hartzeko eta beharrezko baliabideak erabiltzeko; horrela, halako ikasleek euren gaitasun guztiak garatu ahal izango dituzte, euren berezko eskubidea baita.

Diagnostiko hori beti ez da ondo egiten; izan ere, batetik, ikastetxe batzuetan diagnostiko gehiegi egiteko joera dago; bestalde, premia berezi batzuetan, diagnostiko hori egiteko zailtasuna onartzen da, eta batzuetan ez da diagnostikorik egiten; horrela, hori oztopo handia da hezkuntza erantzun bikaina eman ahal izateko.

Batzuetan, pertsona ez etiketatzeko, ez da diagnostikorik egiten, eta den-dena hezkuntza-premia bereziaren kategoria orokorraren barruan sartzen da; horren ondorioz, baliabideen

hornidura eta laguntza ez dira modu egokian egiten kasu guztietarako. Eufemismoak eta «ez-diagnostikoak» premia bereziaren diagnostiko egokia baino kaltegarriagoak izan daitezke, nabarmen mugatzen baitute norberaren baliabideen nahiz gaitasunen garapena eta sustapena.

Halaber, kontsultaturiko pertsona batzuen ustez, hezkuntza-premia bereziko ikasleen inguruari buruzko diagnostikoa ere egin daiteke.

Adimen mailako gaitasun handia duten ikasleen familien esperientzian oinarrituz, funtsezkoa da kasuan kasuko proba psikoteknikoak egitea, gaitasun hori garaiz detektatu ahal izateko. Batzuetan, diagnostiko horiek profesional onak dituzten ikastetxe pribatuek egiten dituzte; horri dagokionez, familia horien ustez, beharrezkoa da Hezkuntza Sailak horiek baliozkotzea.

Gizarte nahiz kultur bazterketari eta gizarte moldagabeziari loturiko premiak neurtzeko eta diagnostikatzeko zailagoak dira. Neurri batean, agian, hiritarrek nekezago onartzen eta ulertzen dituztelako ezgaitasunik ez duten pertsonen aldeko diskriminazio positiboko politikak. Horren ondorioz, zailagoa da emaitza egokiak eta une egokian eskaintzea. Bazterturiko edo moldatu gabeko talde horiei laguntzeko elkarteen iritziz, ezgaitasun fisikoak errazago diagnostikatzen dira eta euren minusbaliotasun maila ere errazago kuantifikatzen da.

Eta desberdinetan hezkuntza prozesuei dagokienez, **lankidetz** lana oinarrizko hezkuntza praktiketarikoa da. Ikasgelaren gizarte antolaketa era horretan, ikasleek euren arteko lankidetz

 garatzen dute, ikaskuntza lana egiten dutenean. Horretarako, ezinbestekoa da ikasgelaren kudeaketa planifikatua.

Irakaskuntzarako metodotzat duen balioa onartuta dago; metodo tradizionalerako alternatiba da eta, ikaslearen aniztasuna kontuan hartuz, egokiagoa da; izan ere, lankidetzako jolasen eta ikaskuntzen esperientzia positiboak daude.

Hala eta guztiz ere, batzuetan metodo hori ez da erraza; izan ere, lehen aipaturiko planifikazioa ez ezik, metodo horrek aldatu egiten du irakasleek ikasgelan duten rola, eta irakasle batzuek ez dute behar besteko motibaziorik horretarako.

Nolanahi ere, irakaskuntza metodoen malgutasuna eta aniztasuna hezkuntza prozesuaren oinarrizko elementuak dira, eta beharrezkoagoak dira hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleekin.

Halaber, kontsultaturiko pertsonen iritziz, **bigarren etapako hezkuntza prozesuetan** zenbait alderdi garrantzitsu daude, eta horiek LOGSEren hezkuntza erreformaren eraginezkoak dira, derrigorrezko eskolatze aldia luzatzearen eta irakasleak berriro banatzearen (hezkuntza etapak aldatzean) ondorioz.

Erreforma horrek balorazio desberdina jasotzen du, hezkuntza premia mota bakoitzean izandako eraginaren arabera. Gizarte bazterketa edo eskola moldagabezia jasaten duten taldeetarako profesional taldeek, batez ere, eskolatze aldia luzatzearen eta horren ondorioen garrantzia azpimarratzen dute.

Kontsultaturiko beste aditu batzuen ustez, aniztasunaren laguntzaren jarraipena (lehen hezkuntzatik bigarrenera igarotzean) erreformaren hutsunea da eta hori emaitzen ikuspegitik baloratzen dute.

Erreforma baino lehen hezkuntzako laguntzan egiten zen arauketak, bestalde, hamalau urte bitartera arteko derrigorrezko eskolatzea ezartzen zuen; erreformaren ondorioz, derrigorre hori hamasei urtera arte luzatzen da.

EAEko hezkuntza bereziari buruzko arautegiak eskolatze osagarriko programa batzuk arautzen ditu, hamalau eta hamasei urte bitarteko ikasleentzat. Batetik, eskolatze programa osagarriak ezartzen dira, ikastetxe arruntetik kanpo, egokitzapen edo antzeko arazoak dituzten hamalau eta hamasei urte bitarteko ikasleentzat; horren bidez, beharrezko ezagupenak eman nahi zaizkie, arauzko sisteman berriro sar daitezten.

Bigarren hezkuntzako graduatua lortu ez duten 16 urteko ikasleentzat, lanbide hastapeneko programak arautzen dira, horiek laneratzeko edo arauturiko sisteman berriro sartzeko (hain zuzen ere, maila ertaineko heziketa zikloetan).

Egoera horren arauketa heziketa teknikoa eskaintzeko aukera eman du, lanbide hastapeneko programetan; gainera, hezkuntzari eta gizarteari estuago loturiko heziketa eskaini du, hamasei urtetik beherako ikasleentzako programetan. Heziketa hori, helburuari eta edukiari dagokionez, halako programak gure arautegiko lorpentzat garatzen dituztenek adostu dute.

Pertsona horiekin izandako lorpenek (lanbide hastapeneko ikastetxeetan eta arruntak ez diren ikastetxeetan garaturiko programen bidezko lorpenak) metodo horren eraginkortasuna jartzen dute agerian. Irakaskuntza sistema tradizionala aldatu egiten da, metodoari eta inguru fisikoari dagokionez.

Halako ikastetxeetara doazen pertsonen taldea oso heterogeneoa da, eta, beraz, euren eskainitako laguntza ere heterogeneoa izan behar da. neurri handiagoan, minusbaliotasuna nahiz buruko arazoak dituzten pertsonen eta inmigranteen ematen zaie laguntza; eta, gero eta intentsitate handiagoarekin, desegituraturiko familietako gazteei.

Hala eta guztiz ere, helburua pertsona horiek sistema arruntera itzultzea da, baina oso gutxitan gertatzen da, horietako oso gutxi itzultzen baitira sistema horretara.

Eskolatze programa osagarrietan, gizarte trebetasunen garapena eta ikaskuntza emozionala funtsezkoa da; halakorik egon ezean, talde horiek eskola porrota edukitzen dute bigarren etapan eta, azkenean, porrot hori barneratu egiten dute. Arauturiko sistemarantz berriro bideratzeko neurri guztiak ezegokiak dira, trebetasun horiek garatu ezean. Hori dela eta, heziketa eduki teknikoak eskaintzen ditu, baina batez ere hezkuntza, gizarte eta afektibitate mailako edukiak.

Trebetasun horien garapena, beste alde batetik, hamasei urtetik gorakoentzako lanbide hastapeneko programetan ere funtsezkoa da, horiek heziketa zikloetan sartu ahal izateko. Halaber, lan merkatuari egokituriko lanetan ere trebatu behar dira; horrela, heziketarekin jarraitu nahi ez badute ere laneratu egin ahal izango dira.

Hamalau eta hamasei urte bitarteko ikasleentzako heziketa neurriek eta hamasei urtetik gorakoentzako neurriek balorazio positiboak jaso dituzte; hala eta guztiz ere, programa horien esanguraren balorazioan ñabardura desberdinak daude.

Elkarte batzuen ustez, programa horiek eta euroi loturiko eskari handiak agerian jartzen dute erreformaren porrota, bazterturiko eta moldatu gabeko taldeei dagokienez, derrigorrezko bigarren etapen. Era berean, hezkuntza erreforma osoari buruzko balorazio are txarragoa egiten dute.

Beste batzuen iritziz, ikasle batzuekin izandako porrota adierazten du (gizarte bazterketa eta eskola moldagabezia handiena duten ikasleekin), eta erreformak normalizaturiko ikasleen hezkuntzaren alderdi batzuk hobetu dituela onartzen da. Halako premia bereziak dituzten ikasleen kasuan, derrigorrezko eskolatzea beste bi urtez luzatzeak bizikidetzazailako egoerak luzatzen ditu, aurreko sistemarekin lehenago amaitzen ziren egoerak.

Programa horiek irekitzearen eraginez, ikasle askok horietara jo dute, baita lanbide hastapeneko programetan baimendutakoak baino adin txikiagoak dituzten ikasleek ere. Elkarte batzuen ustez, egoera horrek agerian jartzen du erreformak bigarren etapako ikasleekin izan duen porrota.

Halako programetara ikasle gazteegirik ez joateko, Hezkuntza Sailak hamabost urteko ikasleek lanbide hastapeneko ikastetxeetara (LHIK) joateko debekua ezarri du. Halaber, ikastetxe batzuek baliabide hori erabil ditzaketen ikasleen heziketa osatu dute, tutore bereziak eta laguntza orduak erabiliz, eta emaitza onak lortu dituzte.

Orain arte, sistema arruntak bere arauetara egokitzen ziren pertsonak trebatzen zituen, eta gainerako gazteak baliabide osagarrietara bideratzeko joera zuen, euron eskola porrotaren ondoriozko neurritzat. Programa osagarrien zuzendarientzat, bigarren hezkuntzako irakasleen presioaren ondoriozko sistemaren erantzuna, izan ere, bigarren hezkuntzako ikastetxe arruntak lanbide hastapeneko ikastetxe bihurtzea da. Neurri horrek eragin zuzena dauka LHIKetan eta horien antzeko ikastetxeetan, orain arte araturiko sistemak onartzen ez zituen ikasleak soilik jasotzen baitzituzten.

Neurria berez ona da; izan ere, horren eraginez, sistemak orain arte beste sistema paraleloetara bideratzen ziren taldeen laguntza bereganatuko du. Hala eta guztiz ere, Hezkuntza Sailak aukera horri dagokionez zehaztugabetasun irudi handia eman du eta, horrenbestez, arautu gabeko ikastetxeen etorkizunari buruzko egoera zaila (zalantzazkoa) sortzen ari da, kontsultaturiko zenbait elkartek esandakoaren arabera.

5.3. Kasuan kasuko sistemak hezkuntza-premia bereziei dagokienez dituen premiei, nahiei eta helburuei loturiko prozesuak

Atal honetan antolaketa eta hezkuntza mailako prozesuak aztertzen dira, bezero-sistemaren ikuspegitik. Kontsultaturiko pertsonen ustez, profesional, ikastetxe, elkarte eta familien arteko koordinazioa oinarritzko prozesua da.

Hori funtsezkoa da, ikastetxe arruntek eta arautu gabekoek ikasleak partekatzen dituztenean. Horixe gertatzen da moldagabeziaren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak eduki eta ikastetxe arruntean matrikulaturik dauden ikasleekin, ikasle horiek beste ikastetxe batzuetako konpentsazio hezkuntzako programetara joaten direnean.

Halako ikastetxeen arteko koordinazioa arautegian jasota dago; baina, kontsultaturiko elkarte batzuen ustez, batzuetan ikastetxe arruntek ez dute behar bezalako ardurarik, eta ez da desberdintasun handirik ikusten ikastetxe pribatuen eta publikoen artean. Koordinazioa egiten dutenen eta hori onartzen ez dutenen arteko desberdintasuna, neurri handiagoan, ikastetxeko taldearen jarreran oinarritzen da.

Era berean, buruko arazoak edukita halako ikastetxeetara (kasu honetan, lanbide hastapeneko ikastetxeak) joaten diren pertsonen esperientziak daude, eta horien bidez, gizarteratze integralerako jarraibideak ezarri nahi dira, eremu guztiak koordinatuz: etxebizitza, eremu juridikoa, osasuna, gizarte zerbitzuak, familia eta heziketa eremua.

Esperientzia horietan, lanbide hastapeneko ikastetxean pertsona bakoitzerako proiektua egiten da; horrek banan-banako ibilbidea dauka, eurek «goi tutore» deritzen pertsonak bideratuta, eta horrek zeharkako lanak eta lan diakronikoak egiten ditu.

Ekintza horiek benetakoa eta bistakoa den gidaritza politikoaren bidez babesten dira, Udaletik, horrek koordinatu nahi diren eremu batzuetan eragina baitauka.

6. Emaidzak

Profesionalen taldea, hezkuntza-premia bereziei dagokienez

Elkarteeak, familiek eta pertsonak lortu diren
emaitzei buruz egindako balorazioa

Erakundeak baloraturiko emaitzak:
hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen azterketa

Gizarte politiken eremuan erakundeek, emaitzatzat, euren orain arteko emaitzak baloratzen dituzte; horrenbestez, horrek kasu honetan emaitza akademikoetara garamatza.

Hala eta guztiz ere, EFQM kalitate ereduak planteatzen duen bezeroaren eta barruko bezeroaren orientazioari jarraituz, emaitzak bezeroak halakotzat hartzen dituenak dira, eta horiei kalifikazio jakina ematen die. Horretarako, emaitzak bezero sistema multzoaren barruan identifikatu eta ebaluatu behar dira; kasu honetan, hezkuntza sistemako profesionalak, elkarteak, familiak eta ikasleak eurak dira.

Kapitulu honetan, hiru emaitza mota aurkezten dira: profesionalen pozari loturikoak (hezkuntza-premia bereziei jarritako arretaren eraginez), elkarteek nahiz familiek egindako balorazioak eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleek lorturiko emaitzak, hezkuntza sistemaren ikuspegitik.

6.1. Profesionalen taldea, hezkuntza-premia bereziei dagokienez

Profesionalen poztasun mailak ikusitako jokabideetatik ondoriozta daitezke. Oro har, lehen hezkuntzan badirudi poztasun maila handiagoa adierazten dutela bigarren hezkuntzan baino, hezkuntza-premia bereziei jarritako arretari dagokionez, bigarren hezkuntzan arazo gehiegi aurkitzen baitituzte. Lanik sailenak azken sartu diren profesionalei uzteko joera dago.

Halaber, irakasle taldean ospea galtzeko sentimendua dagoela dirudi, eta hori hezkuntza-premia berezien adituaren kasuan ere gertatzen da.

6.2. Elkarteek, familiek eta pertsonen lortu diren emaitzei buruz egindako balorazioa

Kontsultaturiko elkarteek baloraturiko emaitzak, aniztasunaren tratamenduan oinarritzen dira, hiru ikuspegi hauetatik: etapa desberdinak, ikastetxearen titulartasuna eta arautu gabeko hezkuntza eremuak.

Etaparen desberdinetako aniztasunaren tratamenduari dagokionez, adostasun handia dago, lehen hezkuntzan bigarren hezkuntzari dagokionez jasotako arreta hobearren aldetik. Lehen hezkuntzan, baliabideen esleipena eta aniztasunaren tratamendua hobeak dira, oraindik ere hobekuntza gehiago egin daitekeen arren.

Bigarren hezkuntzan ez da horrenbesteko ahaleginik egiten aniztasunerako, eta tratamendu hori oso urria da hezkuntza premien multzoarekin; hain zuzen ere, horietariko batzuekin, esate baterako, gizarte edo kultur mailako bazterketarekin edo moldagabeziekin, horiek indar handia baitute gazteen artean, horrek halako elkarten iritziz dituen eragin kaltegarriak kontuan hartuz.

Lehen hezkuntzan ikasgela arruntetan dauden ikasle batzuk, bigarren hezkuntzara iristean, ikasgela egonkorretan sartzen dira. Batzuetan hori aukerarik onena izaten da, halako ikastetxeetan eskaintako arreta eta gainerako ikasleek baztertzeko arriskua aintzat hartuta.

Batzuetan, zenbait neurri hartzen dira halako ikasleek bigarren hezkuntzan egiten duten denbora murrizteko, eta lanak ikasteko ikasgeletarako bidea errazten zaie.

Izan ere, familia batzuen iritziz, bigarren hezkuntzan euren seme-alabak babesik gabe daude, eta hezkuntza bereziko ikastetxeetan eskolatu nahi izaten dituzte.

Beste alde batetik, lehen hezkuntzako irakasleak ez dira pozik gelditzen, integrazioarako egin dituzten ahaleginak hurrengo etapan deuseztatu egiten direla ikusita. Integrazioaren jarraitasuna bermatzeari buruzko alderdi hori, elkarte askoren iritziz LOGSEk oraindik bete ez duen hutsunea da.

Hala ere, ikastetxe arruntek etapa batzuetako integrazioa behar bezala ez garatzearen ondorioz, ez dago zertan garatu hezkuntza bereziko ikastetxea beti ere gabeziaren bat dutenentzako soluziorik onena dela dioen ideia.

Ikastetxe publikoen eta pribatuen artean **aniztasuna modu desberdinean onartu** ahal izateari dagokionez, adostasun partziala ikusten da.

Elkarteetariko batzuen iritziz, sare publikoak kantitate naiz kalitate eta baliabide kopuru handiagoarekin hartzen ditu hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak. Ikastetxe pribatu batzuek ez dute beharrezko baliabiderik, hezkuntza-premia berezi batzuei erantzun egokia emateko.

Hala eta guztiz ere, beste erakunde batzuen iritzian, eskola pribatuak ahalegin handia egin du aniztasuna onartzeko, eta gaur egun ez dago bien arteko desberdintasun nabaririk. Premia bereziak, orain arte, ikastetxe publikoetan soilik hartzen ziren kontuan; egin-eginean ere, horiek eskola publikorantz bideratzeko joera handia zegoen, horretarako baliabideak zituen bakarra zelakoan.

Gero, hitzarturiko ikastetxe pribatuek lan handia egin dute, hezkuntza-premia bereziei laguntza emateko behar diren baliabideak lortzeko. Arautegi egokia onestea eta familien errebindikazioa funtsezkoak izan dira prozesu horretan.

Halaber, hezkuntza etapa aldatzean ikastetxearen titulartasunaren arabera desberdintasunak ikusten dira. Publikoan egiten den aldaketa fisikoak (lehen hezkuntzako ikastetxetik bigarren hezkuntzako institutura) sarritan integrazioarako oztopo batzuk sortzen ditu.

Ikastetxe pribatu asko integralak dira eta horrek hezkuntza mailako jarraitasun egokiagoa eskaintzeko aukera ematen du; izan ere, bigarren hezkuntzara sartzeko ez dago zertan beste zentro batera joan, eta, beraz, malgutasun handiagoa dago lehen hezkuntzako eta bigarren hezkuntzako irakasleak eta informazioa erabiltzeko.

Oztopo hori egon arren, derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikastetxeetan esperientzia onak ere badaude; halako ikastetxeetan, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzako egokitzapenak egin dira. Ikastetxe horietan derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikasleak baino ez daude eta, horrenbestez, laguntza ematea errazagoa da, ikasle kopurua txikiagoa baita.

Esperientzia txarrik gehienak, beste alde batetik, neurri handiko bigarren mailako ikastetxeetan egoten dira, derrigorrezko bigarren hezkuntza eta derrigorrezkoaren osteko hezkuntza ematen duten ikastetxeetan, hain zuzen ere. Horrenbestez, elkarte batzuen iritzi, planteatu egin behar da ea ikasleen eskakizunak betetzen ez dituen LOGSEren planteamendua ote den edo hezkuntza-premia berezien planteamendua ote den, etapen bereizketa hezkuntza erreformaren eraginezkoa baita.

Arautu gabeko eremuetako aniztasunaren bizikidetzan, bestalde, elkarte batzuek pertsona bakoitzaren jarreraren eta izaeraren arabera baloratzen dute; hau da, ikasle batzuk irekiak dira eta gizarte harreman maila handiagoa dute, eta beste batzuk barnerakoiagoak dira. Elkarrekin ez dute gabezia berezirik aipatzen, arautu gabeko eremu horietako integrazioari dagokionez, eskolatik kanpoko jardueretan parte-hartze txikia dagoela izan ezik.

Batzuen ustez, halako eremuetan behar diren baliabideak ez daude behar bezala jasota legerian, eta, beraz, eskaintza ez da nahikoa.

Familiek egiten duten balorazioari dagokionez, egindako ibilbideak egituratzen dituzten alderdi komunak agertzen dira¹¹, eta horiek hezkuntza prozesuko aldaketa nagusiei, egindako lorpenei eta gainditu gabeko arazoei buruzkoak dira. Era berean, hezkuntza sistemako zenbait hizketakiderek izandako komunikazioa ere aztertzen da, eskaturiko informazioari eta jasotako edo jaso gabeko informazioari dagokionez.

Horren guztiaren elementu komuna, beste alde batetik, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen edota horien familiek mobilizaziorako duten gaitasuna da. Mobilizazio hori, askok diotenez «bizitzan aurrera egitea», etengabekoa izan da, baina hezkuntza sistemak beti ez dio erantzun berbera eman, ikasleen premia motaren arabera.

Aldaketa nagusien azterketatik hasita, kontsultaturiko pertsonen ikastetxea eta etapa aldatzeari buruzkoak aipatzen dituzte, baita diagnostikoaren osteko laguntzan izandako aldaketak ere.

Ikastetxe aldaketak, sarritan, hezkuntza premiaren eta hezkuntza sistemak emandako erantzunaren arteko bateraezintasunaren ondoriozkoak izan dira. Halako kasuetan, kontsultaturiko pertsonen iritzi aldaketak txarrak izan dira, porrot sententzia sortu dute, hau da, hezkuntza sistemak euren premiei eta eskariei erantzun egokia ez ematearen eta aniztasuna ez onartzearen sententzia.

Esate baterako, entzumen ezgaitasuna duen pertsonaren kasuan, ikastetxeko taldearen eta PATen inplikazioa egokia zela onartzen da, baina iritzi desberdinak zeuden familiaren eta talde horien artean ikaskuntza metodoari buruz. Profesionalek ahozko hezkuntzaren aldekoak ziren, zeinuen hizkuntzan ere komunikatzen ziren arren, eta familiaren ustez, zeinuen hezkuntza zen egokiena.

Gorputz ezgaitasuna duen pertsonaren kasuan, aldaketa horiek sistemak aniztasuna ez onartzearen ondoriozkoak izan dira; hori batzutan beste batzuetan baino modu zoliagoan adierazi da, umea eskolatu den ikastetxe bakoitzaren arabera.

Beste zenbait kasutan, aldaketa horiek **etapa aldaketan** ondoriozkoak izan dira. Hala eta guztiz ere, familiek ahalegin handia egin dute, euren ustez onena zen baliabidea lortzeko; horixe gertatzen da buruko atzerapen txikia duen ikaslearen kasuan, minusbaliotasun horretarako baliabide bereziak eskualde horretan ez zeudenean.

Diagnostikoa identifikatzearen ondoriozko aldaketak ere garrantzitsuak izan dira. Batzuetan, diagnostikoa eskolatzean premia agertu eta nahiko geroago egin da. Horixe gertatzen da ikusmen ezgaitasuna eta buruko gaixotasuna duten pertsonen kasuan.

Bi kasu horietan, kontsultaturiko pertsonen iritziak, diagnostikorik ez egotea oztopo handia da hezkuntza sistemarekiko harremanetan; izan ere, bizitzen ari ziren egoeraren zergatia ezagutzen ez zutenek, ezin zituzten baliabide egokiak eskatu eta ez zekiten zer neurri hartu.

Esperientzia oso zaila izan da buruko gaixotasuna duen gaztearen familiarentzat. Hala ere, diagnostikoa ezagutu ondoren, tentsio murriztu eta baliabide egokiak pilatu ahal izan dira, halakorik egon denean, oraindik ere gabezia handiak baitaude, halako ikasleei laguntza emateko orduan.

Diagnostiko honek, era berean, lor daitezkeen eta lortu ezin diren helburuez jabetzeko eta horren ondoriozko angustiarik ez edukitzeko aukera ematen du, ikusmen ezgaitasuna duen pertsonak esan digunez. Horrenbestez, egoera ezagutzearen eraginez, bi kasuotan, aldaketa onak etorri dira.

Konsultaturiko pertsonak, halaber, era guztietako lorpenak eta oztopoak aipatu dituzte, kasuan kasuko esperientziaren arabera.

Lorpenetatik hasita, egoera heterogeneoa da. Oro har, integrazioak sistemaren erantzun bikaintzat duen eraginaren balorazio ona egiten da; horrek bilakaera handia izan du azken urteotan, baina esperientzia batzuetan oraindik ez dira horren hobariak jaso.

Kasu bakarrean, buruko gaixotasuna duen pertsonaren kasuan, hezkuntza sisteman ez da inolako lorpenik egin, eta onartzen diren lorpen bakarrak pertsona hori jasotzen duen elkarteari onartzen zaizkio. Konsultaturiko gainerako pertsonak, bestalde, zenbait lorpen onartzen dituzte, hezkuntza sistemaren barruan eta kanpoan.

Izandako aldaketa positiboari dagokionez, adostasun nabaria dago, garrantzitsuena ikastetxeko taldearen jarrera dela (eta ez zentroaren beraren titulartasuna) onartzean.

Familien parte-hartzea gero eta handiagoa dela pentsatzen da; hori, berriz, aurrerakuntza garrantzitsutzat baloratzen da, integrazioaren garapenean eragin handia baitu, familia horiek duten zeregina kontuan hartuz.

Integrazioa sentitu duten kasuak, beste alde batetik, buruko atzerapen txikia duten pertsonari loturikoak dira, pertsona hori enplegu arrunta egiten ari baita; bazterturiko kultur egoeraren kasuan ere sentitu da integrazioa, hori derrigorrezko bigarren hezkuntza ikasten ari baita, ikastetxe pribatu batean.

Buruko atzerapen txikia duten gazteak arrakasta handiko integrazioa izan du eskolan eta lanean; hala eta guztiz ere, zenbait oztopo ere sortu dira, horren adina arautegiaren garapenarekin batera handitu baita.

Kultur gutxiengoen eskolatzea, hain zuzen ere, ijitoen eskolatzea, modu positiboan baloratzen da, kateko hobariak dakartzan lorpenetzat. Horrek mesede egiten dio eskolaturiko pertsonari, baita ondorengo belaunaldiei ere; izan ere, hezkuntzaren balioa barneratu duten familiek euren seme-alabei jakinarazten diete eta irakasleen lanean laguntzeko aukera dute.

Talde horretan, gainerako ikasleei eskatzen zaizkien helburuen eta asmoen eskakizuna positiboa dela onartzen dute, eta orain dela urte batzuk ez zen halakorik gertatzen.

Entzumen ezgaitasuna duen pertsonaren esperientzian, ikastetxe publikoko eta PATeko profesionalen inplikazioa lorpenetzat onartzen da, premia berezi honen laguntzari dagokionez. Hala ere, hezkuntza bereziko zentroko laguntza pertsonalizatuagoa dela uste dute.

Gorputz ezgaitasuna duen pertsonak dioenez, lorpen nagusiak harturiko ezagupenak dira, sistemak zailtasun batzuk jartzen dituen arren; horiek, aditzaera ematen dute sistema ez dela egokitzen ikasleen aniztasunera.

Hezkuntza prozesuan aurkituriko **oztopoei** dagokienez ere, egoera heterogeneo da.

Entzumen ezgaitasuna duen pertsonaren kasuan, familiak adierazitakoaren arabera, ikaskuntza prozesuak desberdintasunak azaltzen ditu profesionalen eta familia batzuen artean. Gaur egun, hizkuntza sistema ahalegina egiten ari da pertsona gorren eskolatzea ahozko ikaskuntzaren bitartez garatzeko.

Familia eta elkarte batzuek, hala eta guztiz ere, zeinuen hizkuntza sartu eta sustatu nahi dute. Desberdintasun horien eraginez, historia honetako protagonisten kasuan gertatzen den bezala, ikasleak ohiko ikastetxetik hezkuntza bereziko ikastetxera igarotzen dira.

Nolanahi ere, pertsona gorren integrazioarako, kontsultatu den pertsonaren iritziz, oztopo nagusi bi daude. Batetik, ezagupenak ahoz eta idatziz ematen dira. Beste alde batetik, laguntzak eta baliabideak murriztu egiten dira derrigorrezko bigarren hezkuntzan eta unibertsitatean.

Idea horren osagarritzat, esan daiteke bigarren hezkuntzan eta unibertsitatean aniztasunari eskainitako laguntza lehenengo hezkuntzan baino txikiagoa dela; egin-

eginean ere, etapa horietan ezagupenak jakinaraztean intentsitate handia dago, eta intentsitate txikiagoa, berriz, pertsonatzat duten hezkuntza sozialean eta afektiboan.

Horixe dio, behintzat, ikusmen arazoak dituen pertsonak, premia bereziak duen ikasletzat duen esperientziatik eta, gaur egun, irakasle ibiltaritzat duen lanaren ikuspegitik. Pertsona horren ustez, bere hezkuntza historian bi oztupo nagusiak hauexek izan dira: ikaskideen lorpen berberak edukitzeko egin behar izan duen ahalegin akademiko itzela eta bere mugak adierazteko zailtasuna, bere gabezia ez baita besteena bezain agerikoa.

Irakasle ibiltaritzat duen esperientziaren ikuspegitik, uste du ikastetxe pribatu batzuek modu oso zolian ukatzen dutela aniztasuna: ez dituzte laguntzarako behar diren baliabideak eskaintzen.

Gorputz ezgaitasuna duen pertsonaren kasuan, oztoporik handiena irakasleen eta, neurri txikiagoan ikasleen jarrera izan da. Esate baterako, ezarritako egunean egiten ez zizkioten azterketetarako prestatzen zen (gainerako ikaskideak bezala), horri buruzko azalpenik jaso gabe; beste kasu batzuetan, teoriarik bera laguntzeko zegoen laguntzailea beste lan batzuk egiten ibiltzen zen, ikastetxearen onerako. Hau da, berari esleitutako baliabideak beste gauza batzuetarako erabiltzen ziren.

Pertsona horrentzat, eskola bera oztupoa izan da, bai ikastetxe pribatuetan eta bai publikoetan. Gazte horrek baliabideetara egokitu behar izan du, nahiz eta askotan baliabide hauek bere premietarako egokiak ez izan.

Buruko gaixotasuna duen pertsonaren kasuan, familiak nabarmen arbuiaitu ditu hezkuntza eta osasun sistema. Familiaren iritziz, sistema bera ez da eraginkorra eta bere burua babesten du; horrenbestez, euren ustez, hobe izango litzateke kudeaketa handiagoa egotea elkartetatik, Administrazioak horien gaineko kontrol egokia eginez.

Neke psikologiko handiena sortzen duena buruko gaixotasuna da, familia honen ustez; izan ere, gabeziak kanpotik ikusteko modukoak ez direnean, «argazkien irteten ez direnean», sistemak ahaztu egiten ditu.

Gutxiengo etniako familiaren ustez, aniztasuna onartzeko orduan dagoen oztupo nagusienetakoa gizarteak gutxiengo kultura horiek ez ezagutzea da.

Jasotako **informazioari** dagokionez, egoera orain ere hetererogeneoa da. Oro har, adostasuna agerikoa da, elkarrekin informazioaren oinarritzko iturri izateari dagokionez.

Ikusmen arazoak dituen gaztearen iritziz (irakasle ibiltaritzat duen esperientzian oinarrituz), sare pribatuan, orokorrean, ikasle bakoitzaren ezagupena handiagoa da, esate baterako, bigarren hezkuntzako orientazio taldearen artean, eta talde lan handiagoa egiten da. Beraz, eskaintzen den informazioa egokiagoa da errealitatearako.

Kontsultaturiko pertsona batzuen ustez, ikastetxeak informazio egokia eskaintzen du eta horrekiko komunikazioa ona da. Egoera horren eragile nagusia, bestalde, profesional taldeak (horren titulartasuna edozein izanda ere) egindako lana da.

Komunikazio prozesu horretan, garrantzitsua da familiaren esperientzia eta informazio maila, gainerako hizketakideei informazio gehiago eskatzeko.

Buruko atzerapen txikia duen familiaren ustez, ospitalea eta hezkuntza bereziko ikastetxea ere informazio iturri izan dira, kasu bietan integrazioa proposatu baitiete.

Buruko gaixotasuna eta gorputz ezgaitasuna duten pertsonen familiek kasuan kasuko elkarteei egotzen diete informazioa emateko ardura.

Jaso ez den informazioari dagokionez, esperientzia bakoitza desberdina da, eta gainera osagarria da, **informazioa** jasotzeko gainerako egoerei dagokienez.

Horrela, gorputz ezgaitasuna eta buruko gaixotasuna duten pertsonen familien iritziz, hezkuntza sistemak ez die inolako informaziorik eskaini. Bi kasutan, hezkuntza eta arreta aukera orokorrak galdu izanaren sentsazioa dute.

Gainerako esperientziek ez dituzte informazio mailako hutsune handirik adierazten; hala eta guztiz ere, une jakin batzuetan komunikazio eza nabaria egon da, eta une horien artean, irakaskuntza metodoa ikasleen premietara ez egokitzea eta dauden baliabideri buruzko informaziorik ez egotea sartzen da.

6.3. Erakundeak baloraturiko emaitzak: hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen azterketa

Atal honetan, halako ikasleen eskolatzeari buruzko datuak aztertzen dira, eta hori, berez, lehenengo emaitza dela esan daiteke. Horrenbestez, halako ikasleen ezaugarriak adierazteko ahalegina egin da, kasuan kasuko premiaren, generoaren eta ikastetxe motaren titulartasunaren arabera, baita hezkuntza etaparen, hizkuntza ereduaren eta eskola emaitzen arabera ere, eta ahal izan denean datuak lurraldeka banakatu dira.

Halaber, adituek inguru baztertuetako ikasleak biltzen dituzten ikastetxetat identifikaturiko ikastetxe batzuen azterketa egiten da; ikastetxe horiek kritikotzat hartzen dira beste zenbait arrazoen eraginez, esate baterako, gutxiengo etnikoen pilaketa handia edo gatazkako egoerak egotea.

Ikasleek halako ikastetxeetan lortzen dituzten emaitzen ikuspegi konparatzailea eskaini nahi da, gainerako ikasleen emaitzei dagokienez, halako ikastetxeetako arazoak agerian jarri ahal izateko.

Ikastetxe horiei guztiei dagokienez (ikerketa honetan ikastetxe kritiko izena eman diegu), esan behar da anonimotua bermaturik dagoela.

6.3.1. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak

Atal honetan, hezkuntza-premia bereziek dituzten ikasleak aipatzen dira, hain zuzen ere, hezkuntza sistemak praktikan halakotzat hartzen dituen ikasleak.

Premia horien identifikazioa beti ez dator bat arautegian adierazitakoarekin, eta hiru lurraldeetan ere ez da beti berdina. Izan ere, ikasle horiei emandako erantzunean, tradizio historikoa desberdina izan da, baliabideen identifikazioan eta horniduran, kontsultaturiko adituen arabera.

Era berean, arauz onartzen ez diren hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak daudela onartzen da; beraz, hori ezin daiteke datu hauen bitartez aztertu.

6.3.1.1. Lurralde bakoitzean identifikaturiko hezkuntza-premia berezi motak

Hezkuntza-premia berezi motak identifikatzeko, praktikan desberdinak diren ardatzak eta kategoriak erabiltzen dira, lurralde bakoitzean; baina arautegiak, hezkuntza-premia bereziei dagokienez, Erkidego osoan bederatzita mota jasotzen ditu. Egin-eginean ere, batzuk modu desberdinean jasota daude eta beste batzuk praktikan ez dira hezkuntza-premia berezizat hartzen.

6.1. koadroan, identifikazio horren ikuspegi konparatzailea jasotzen da, arautegiak, lurralde bakoitzeko Hezkuntza Bereziko zerbitzuek eta Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusiak eskaturiko datuetan oinarrituz. Araban eta Gipuzkoan identifikaturiko hezkuntza-premia bereziak oso antzekoak dira, eta Bizkaian identifikaturikoak ere antz handia dute elkarrekin (Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusiak identifikaturikoekin ere gauza bera gertatzen da).

Ospitaleratzea eta iraupen luzeko gaixotasuna ez dago jasota, ondorio praktikoetan, hezkuntza bereziko premia guztien zenbaketan. Une honetan, horren koordinazioa Ikuskapen zerbitzuaren menpe dago, eta ez hezkuntza bereziko zerbitzuaren menpe. Hala eta guztiz ere, txosten honetan, eta arautegia oinarritzat hartuz, halako ikasleak lurralde bakoitzean identifikaturiko premia motei buruz egindako banakatzean sartzen dira. Hala ere, txosten osoko ratioak kalkulatzeko, hezkuntza sistemak identifikaturiko premiak hartzen dira kontuan.

Beste alde batetik, gizarte eta kultura mailako inguru txarraren ondoriozko egoerei dagokienez (praktikan ez daude halakotzat identifikatuta), kontsultaturiko adituen iritziz, horrek zenbait azalpen eduki ditzake:

- Halako premiei buruzko arautegia berria da eta ez du proposaturiko aldaketak finkatzerik lortu.
- Halako premietarako, arautegiak ezarritakoaren arabera, arreta guztia ikastetxeak jasotzen du, baina egoera horren banakako identifikazioa ere jasotzen da, hezkuntza premiazat.
- Errealitateak agirian jartzen duenez, oro har, halako premien banakako identifikazioa kasuan kasuko pertsonak beste premia berezi batzuk dituenean egiten da, edo taldean eragina duten jokabide arazotsuak adierazten direnean.

Era berean, lurralde bakoitzari buruzko ohar hauek ere kontuan hartu beharko dira, aurreko koadroan identifikaturiko kategoriei dagokienez.

6.1. koadroa. Arautegian, lurralde historikoan eta EAEn identifikaturiko HPB motak

ARAUTEGIA (*)	HEZ. BER. ZERB. ARABAKO LUR. ORD. (**)	HEZ. BER. ZERB. BIZKAIKO LUR. ORD. (**)	HEZ. BER. ZERB. GIPUZKOAKO LUR. ORD. (**)	EAEko IKUSKAPEN NAGUSIA (***)
Ikusmen ezgaitasuna	Ikusmen ezgaitasuna	Ikusmen ezgaitasuna	Ikusmen ezgaitasuna	Ikusmen ezgaitasuna
Gortasuna eta entzumen ezg.	Gortasuna eta entzumen ezg.	Entzumen ezgaitasuna	Gortasuna eta entzumen ezg.	Entzumen ezgaitasuna
Buruko atzerapena edota garapenaren arazo orokorra	Buruko atzerapena TGD/Autismoa	Arazo psikikoak Autismoa	Buruko atzerapena GAL	Buruko atzerapena Autismoa
Gorputz ezgaitasuna eta buruko paralisia	Gorputz ezgaitasuna eta buruko paralisia	Gorputz ezgaitasuna	Gorputz ezg./ buruko paralisia	Gorputz ezgaitasuna
Gaitasun handiagoko baldintzak edo adimen mailako gaitasun handiagoa	Adimen mailako gaitasun oso handia	Gaitasun handiak	Adimen mailako gaitasun handia	Adimen mailako gaitasun handia
Bazterturiko gizarte edo kultur ingurua				
Eskola moldagabezia larriko egoerak	Eskola moldagabezia		Eskola moldagabezia	
Ospit. eta iraupen luzeko gaix.				
Ikaskuntza maila motelak eta arazoak	Ikaskuntza maila motelak eta arazoak		Ikaskuntza maila motelak eta arazoak	
		Era askotako desberdintasuneko ikasleak	Era askotako desberdintasunak	Era askotako desberdintasunak
		Ezgaitasun emozional larria		Arazo emozional larriak
		Iraunkorrak ez diren ezgaitasunak		Iraunkorrak ez diren hizkuntza premia bereziak

Iturriak: (*) 118/1998 DEKRETUA, ekainaren 23koa, hezkuntza premia bereziak dituzten ikasleei emandako erantzuna arautzen duena, eskola muintzako eta integratzaile baten eremuan.

(**) Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. Arabako, Bizkaiko eta Gipuzkoako hezkuntza bereziko zerbitzuak.

(***) Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia.

Arabaren kasuan oharrok honako hauek dira:

- Buruko atzerapenaren edota garapenaren arazo orokorraren premia bi kategoriatan banakatzen da. Batetik buruko atzerapena identifikatu eta, bestetik, garapenaren nahiz autismoaren arazo orokorrak identifikatzen dira.
- Gainerako premiak arautegiko kategorietara egokitzen dira, ospitaleko naiz etxeko arretaren kasuan eta gizarte inguru txarraren kasuan izan ezik, kasu horietan ez baitira ikasle horiek identifikatzen.

Bizkaiaren kasuan, hauxe zehaztu behar da:

- Buruko atzerapenaren edota garapenaren arazo orokorraren kategoria arazo psikikoan eta autismoan banatzen da.
- Iraunkorra ez den gabeziaren kategoriaren barruan, nolabait ere, arautegian aldi berekotzat identifikatzen diren premiak sartzen dira, baina ezer gehiagorik zehaztu gabe.
- Era askotako gabeziak dituzten ikasleen kategorian, bi edo gabezia gehiago dituzten ikasleak sartzen dira.
- Gizarte inguru txarreko ikasleen kategoria ez da jasotzen (arautegian ezarritako kategoria).

Gipuzkoaren kasuan, hezkuntza-premia berezien identifikazioa egiteko, bildutako datuei planteamendu eta ohar hauek egiten zaizkie.

- Buruko atzerapena garapenaren arazo orokorrekin batera jasotzen da, arautegian agertzen den bezala.
- Gabezia anitzen kategoriatzat jasotzen da, eta horren barruan biltzen diren egoerek gorputz ezgaitasun larria dute (buruko eta beste mota batzuetako gabeziarekin).
- Eskola ezgaitasunaren barruan, sortzen ari diren arazoak biltzen dira; horietarako, gaur egun ez dago baliabide egokirik eskola sisteman, banakako, familiako eta gizarteko oinarrizko laguntzak behar baitituzte, eskolan eman ezin diren laguntzak. Horixe gertatzen da nortasunaren arazo larriekin, horiek arazo handiak baitituzte familian, gizartean eta eskolan integratzeko.
- Gizarte inguru txarraren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak identifikatzea lan saila da, halako ikasleak dituzten ezaugarri bereziak kontuan hartuz.
- Halaber, hizkuntza egoera konplexuei loturiko premiak dituzten ikasleak identifikatzea ere oso zaila da. Irakasleen esperientziatik ateratzen denez, euskara erabiltzeko eskakizun handia dago, baina hori beti ez dator bat horretarako behar diren baliabideekin, eta, horren ondorioz, ikaskuntza arazo handiak daude.
- Maila moteletan eta ikaskuntza arazoetan, halako arrazoi nagusia estu lotuta dago hizkuntz komunikazioarekin, batez ere ahozko hizkuntz komunikazioekin.
- Honako aldagai hauek lotuta daudela ikusten da: gizarte-kultur egoera txarra, hizkuntz arazoak eta ikaskuntza zailtasunak.
- Ospitaleko eta etxeko laguntza duten ikasleak oso aldagarriak dira, ospitaleratze arinari eta egunei dagokienez.

6.3.1.2. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak, lurralde historiko bakoitzean eta generoka

EAEEn hezkuntza-premia bereziak dituzten **banaketatik** hasita (6.2. koadroa), esan behar da 5.958 ikasle hezkuntza-premia bereziren bat dutela, eta horrek %1,9ko ehunekoa egiten du, eskolaturiko ikasle guztiei dagokienez.

6.2. koadroa. HPBak dituzten ikasleak eta ikasle guztiak lurralde bakoitzaren arabera

	HPBak DITUZTEN IKAS.		IKASLE GUZTIAK		PREBAL.
	Abs.	% ⁽¹⁾	Abs.	% ⁽²⁾	% ⁽³⁾
Araba	1.175	19,7	44.755	14,1	2,6
Bizkaia	2.648	44,4	168.333	53,1	1,6
Gipuzkoa	2.135	35,8	103.811	32,8	2,1
GUZTIRA	5.958	100,-	316.899	100,-	1,9

(1) HPBak dituzten ikasle guztiei dagokien ehunekoa.

(2) Ikasle guztiei dagokien ehunekoa.

(3) HPBak dituzten ikasleen ehunekoa, ikasle guztiei dagokienez, lurralde historiko bakoitzean.

Iturria: Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia.

- EAEan HPBak dituzten 10 ikasletatik 4 Bizkaian bizi dira, 4 Gipuzkoan eta 2 Araban, gutxi gorabehera.
- Proporzioan, Bizkaian HPBak dituzten ikasleak Araban halako bi dira ia.

Prebalentzia honek, hau da, premia bereziak dituen talde honek ikasle guztiei dagokienez duen garrantziak, zenbait desberdintasun dauka lurralde bakoitzean aztertzen dugunean. Halako ikaslerik gehien duen lurraldea Araba da (%2,6); Bizkaian ehuneko hori %1,6koa da, Erkidego osoko batez bestekoa baino txikiagoa.

Bizkaian EAE osoko prebalentzia lortzeko (%1,9), hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen 550 kasu berri aurkitu beharko dira.

Prebalentzia arteko lurralde mailako desberdintasunak, dirudienez, ezin daitezke azaldu, lurralde batean edo bestean bizitzeak hezkuntza-premia berezia eragitearen arabera. Halaber, alderantzizko lotura argia ikusten da, ikasleen bolumenaren eta prebalentzia tasaren artean.

Aurreko guztia kontuan hartuz, egoera hau azaltzeko, egokiagoa izango litzateke lurralde bakoitzeko hezkuntza sistemak erakusten duen identifikazio eta erantzun gaitasun desberdina aipatzea. Horren arabera ondorioztatzen denez, identifikaziorako lurraldeetan dauden baliabideak ez dira proportzionalak ikasleen bolumenekiko; edo, bestela, esan daiteke lurralde bakoitzean irizpide desberdinak erabiltzen direla.

Interesgarria da, handi-handika bada ere, datu hauek Estatuko eta Europako zifrekin konparatzea (argitaraturiko Europako¹¹ azken adierazleetatik ateratako zifrak). Horretarako, kontuan hartu behar dira denbora eta toki desberdintasunak; egin-eginean ere, aipaturiko txostenetan zenbait urtetako datuak aztertzen dira, estatu bakoitzeko iturriaren arabera (1995 eta 1999).

Era berean, aintzat izan behar da datuetan aipaturiko hezkuntza etapen barruan (txosten honetan konparatzen diren etapak, lehen hezkuntza eta derrigorrezko bigarren hezkuntza) ez direla urte berberak sartzen estatu guztietan, lau eta hemezortzi urte bitarteko gorabehera egonez.

Halaber, Estatu bakoitzean hezkuntza-premia bereziak identifikatzeko eta ebaluatzeko prozedurak desberdinak dira, baita hezkuntza erantzun bakoitzeko baliabideak eta prozesuak ere. Era berean, erabilitako kategoriak eurak ere desberdinak dira, eta estatu batzuetan bat edo bi baino ez dira identifikatzen, gehienek sei eta hamar kategorია bitartean erabiltzen dituzten arren.

Estatu bakoitzaren kategorizazio honek, konparazio egokia egin ahal izateko, zifra desberdinak parekatzen dituzten nazioz gaindiko kategori sistema edo multzoa behar du. Hain zuzen ere, erabilitako kategoriak hiru dira, A, B eta C. A kategorian, gabezia baten ondoriozko premiak jasotzen dira; B kategorian, ikaskuntza edo jokabide arazoan ondoriozko premiak daude jasota, eta C kategorian inguru txarraren eraginezko premiak jasota daude.

Horrenbestez, estatu bakoitzean identifikaturiko hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen ehunekoak konparatuz (lehen hezkuntzan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzan), talde hauek ezar daitezke:

- %2tik behera identifikatzen duten estatuak: Grezia, Suedian, Espainia, Italia eta Britainia Handia-Eskozia.
- %2tik %6ra bitartean identifikatzen duten estatuak: Belgika, Alemania, Frantzia, Irlanda, Holanda, Austria eta Portugal.
- %10etik gora identifikatzen duten estatuak: Danimarka, Islandia eta Finlandia (ia %18ra iristen da).

Gure Erkidegoko datuak kontuan hartuz, eta ikasle horiek generoka duten banaketaren arabera (6.3. koadroa), mutilen taldean prebalentzia handiagoa ikusten da (%2,3), nesken taldean baino (%1,5). Kasu honetan, generoa eta hezkuntza-premia bereziaren onarpena lotu daitezke, hezkuntza sistemaren barruan; izan ere, identifikaturiko hezkuntza-premia bereziak dituzten emakumeen kopurua gizonena baino askoz ere txikiagoa da.

¹¹ OCDE Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'école. Édition 2000. Commission Européenne. Les chiffres clés de l'éducation en Europe. 1999-2000.

6.3. koadroa. HPBak dituzten ikasleak eta ikasle guztiak generoka

	HPBak DITUZTEN IKAS.		IKASLE GUZTIAK		PREBAL.
	Abs.	% ⁽¹⁾	Abs.	% ⁽²⁾	% ⁽³⁾
Gizonak	3.717	62,4	164.933	52,-	2,3
Emakumeak	2.241	37,6	151.966	48,-	1,5
GUZTIRA	5.958	100,-	316.899	100,-	1,9

((1) HPBak dituzten ikasleei dagokien ehunekoa.

((2) Ikasle guztiei dagokien ehunekoa.

((3) HPBak dituzten ikasleen ehunekoa, ikasle guztiei dagokienez eta generoka.

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila, Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Hezkuntza sistemak ez ditu behar bezala aintzatesten emakumeen hezkuntza-premia bereziak.

6.3.1.3. Ikasleak hezkuntza-premia berezi motaren eta lurralde historikoaren arabera

Lurralde bakoitzaren ezaugarriak kontuan hartuz (hasieran adierazi ditugu), hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen banaketa konparatua aztertzen da. Horretarako, Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusiak bidalitako datuak hartzen dira erreferentziatzat (6.4. koadroa), kategoriak bat datozelako eta konparazio errazten dutelako.

Koadro honetan, identifikaturiko hezkuntza-premia bereziak baino ez dira jasotzen, baina ez hezkuntza premia guztiak; horiek arautegian aipaturik daude, esate baterako, gizarte edo kultur inguru txar batekoak izatea edo ospitaleratzearen zein iraupen luzeko gaixotasunen baten eraginezkoak.

Datu hauetan adierazten denez, EAE osorako, gehien identifikatzen diren premiak ezgaitasun psikikoaren ondoriozkoak dira (%32,2), baita iraunkorrak ez direnak ere (%28,8). Premia horien barruan, gainera, lurralde bakoitzeko ehunekorik handienak sartzen dira, baina intentsitate desberdinarekin.

Arabaren kasuan, hezkuntza premiaren bat duten hamar ikasletatik, gutxi gorabehera seik ezgaitasun psikikoa dute. Lurralde horretan identifikaturiko gainerako premiak ikusmen ezgaitasunaren (%1,7) eta iraunkorrak ez diren ezgaitasunen (%9,4) ondoriozkoak dira.

Iraunkorrak ez direnen kasuan, goiko koadroan jasotako sailkapenak ez ditu horren azpian dauden kategoria guztiak banakatzen. Kategoria horri buruzko ezagupena osatzeko, lurralde horretako Hezkuntza Berezikoko zerbitzuak bidalitako datuak hartu dira, baina horiek ez dira koadroan agertzen.

6.4. koadroa. HPBak dituzten ikasleak, HPB motaren arabera, lurralde historiko bakoitzean

	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	EAE
Ikusmen ezgaitasuna	1,7	3,7	2,2	2,8
Entzumen ezgaitasuna	2,6	6,3	2,4	4,2
Ezgaitasun psikikoa	63,1	26,8	22,-	32,2
Gorputz ezgaitasuna	7,3	8,2	6,1	7,3
Autismoa	2,3	5,6	6,7	5,3
Ezgaitasun asko	4,4	11,4	5,8	8,-
Arazo emozional larriak	7,1	15,4	5,9	10,4
Adimen gaitasun handia	2,1	1,1	0,4	1,-
Iraunkorrek ez diren hezkuntza-premia bereziak	9,4	21,4	48,5	28,8
GUZTIRA %	100,-	100,-	100,-	100,-
Abs.	1.175	2.648	2.135	5.958

Iturria: Eusko Jaurlaritz. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

- Araban eta Bizkaian HPB ugariena ezgaitasun psikikoa da.
- Gipuzkoan HPB ugarienak iraunkorrek ez direnak dira.

Datu horien arabera, iraunkorrek ez diren premia hauen artean, eskola moldagabezia sartzen da (hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen %6, gutxi gorabehera), baita ikaskuntza maila motelak ere (%22 inguru).

Bizkaian, ehunekoak antzekoak dira ezgaitasun psikikoaren ondoriozko premietan (%26,8) eta iraunkorrek ez diren premietan (%21,4). Gainerako kategoriei dagokienez, adimen gaitasun handiari loturikoa %1,1ekoa da eta arazo emozional larriei loturikoa %15,4koa.

Era berean, ospitalean eta etxean egindako laguntzari dagokionez, eta Bizkaiko Hezkuntza Ikuskapenaren lurralde bulego nagusiak bidalitako datuen arabera, hauxe adierazi behar da:

- 99/00 ikasturtean, 580 ikasleri ospitaleko laguntza eskaini zaie, erabilgarri egon diren lau geletan, bi Basurtoko ospitalean (Bilbon) eta beste bi Gurutzetako ospitalean (Barakaldon).
- Ikasle horietatik, erdiek baino gehitxoagok lehen hezkuntzako ikaskuntzako ikasketak egiten dituzte (%54); gainerakoa haur hezkuntzako eta derrigorrezko bigarren hezkuntzako da (etapa bakoitzeko %23).

- Bizkian etxeko laguntza jasotzen duten ikasleei dagokienez, guztizkoa 35 ikasletakoa da, eta horietatik %45 lehen hezkuntzakoak dira eta gainerakoak derrigorrezko bigarren hezkuntzakoak.

Gipuzkoan, aipagarria da iraunkorrak ez diren premien identifikazioa, ikasleriaren erdia kategoria horren barruan baitago (%48,5). Lehengo koadroan ez dira honen azpiko kategoriak banakatu; baina, horiek hobeto ezagutu ahal izateko, lurralde horretako Hezkuntza Bereziko zerbitzuak bidalitako datuak hartu dira, eta horiek ez dira koadroan agertzen. Arabaren kasuan egin den bezala, kategoria honen azpian adierazten denez, eskola moldagabeziaren barruan Gipuzkoan ere hezkuntza-premia berezien %6 inguru sartzen da, eta ikaskuntza maila motelak %52ra iristen dira, gutxi gorabehera.

Lurralde horretan, lehengo koadroan ikusten denez, ezgaitasun fisikoa hamar ikasletatik bik dute. Gainerako premiak %0,4koak (adimen gaitasun handia) eta %6,7koak (autismoa) dira.

Ospitaleko laguntza jasotzen duten ikasleei dagokienez, eta lurralde horretako Hezkuntza Bereziko zerbitzuak emandako datuen arabera ikusten denez, aldagarritasuna dago ospitaleratze adinean eta egunetan. Laguntzaren batez bestekoa asteroko sei ikaslekoa da, ikasturtean zehar.

Gabezia asko duten ikasleei dagokienez (horiek zenbait premia dituzte), arautegian hezkuntza-premia berezizat jasota ez dagoen arren, praktikan irizpide hori erabiltzen da. Identifikazio horretan, desberdintasun batzuk ikusten dira lurraldeen arabera. Bizkaian premia handiagoak identifikatu dira (%11,4), Araban eta Gipuzkoan baino (%4,4 eta %5,8, hurrenez hurren).

Oro har, hiru lurraldeen arteko desberdintasun nagusiak iraunkorrak ez diren hezkuntza premien identifikazioan oinarritzen dira, eta kategoria horretan Gipuzkoa nagusitu egiten zaie gainerako lurraldeei.

Halaber, ikasle hauek generoka duten banaketa ere aztertzen da, identifikaturiko hezkuntza premia mota kontuan hartuz (6.5. koadroa).

Sexuaren araberako hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen banaketan ikusten denez, horien identifikazioa handiagoa da gizonengan emakumeengan baino.

Goiko koadroan ikusten denez, desberdintasun horiek nabariak dira identifikaturiko premia guztietan. Dena den, identifikazioa handiagoa da autismoko eta adimen gaitasun handiagoko kasuetan, baita arazo emozional larrien kasuan ere; azken horiei dagokienez, hezkuntza-premia bereziak dituzten hamar ikasle bakoitzeko, gutxi gorabehera, zazpi gizonak dira eta hiru emakumeak.

Autismoaren kasuan, kontsultaturiko adituen iritziak, emakumeen taldean premia hori nekezago identifikatzen da, eta beti ez da behar bezala identifikatzen. Generoari loturiko prebalentzia mailako desberdintasun horiek azaltzeko, mutilei emakumeei baino aurrerakuntza eskakizun handiagoa egiten zaiela esan daiteke, baita adimen mailako

6.5. koadroa. HPBak dituzten ikasleak, HPB motaren arabera, lurralde historiko bakoitzean

	GIZONAK	EMAKUMEAK	GUZTIRA
Ikus ezgaitasuna	58,8	41,2	165
Entzumen ezgaitasuna	56,5	43,5	248
Ezgaitasun psikikoa	57,6	42,4	1.921
Gorputz ezgaitasuna	58,9	41,1	435
Autismoa	59,6	40,4	478
Ezgaitasun asko	70,2	29,8	618
Arazo emozional larriak	77,7	22,3	318
Adimen gaitasun handia	74,2	25,8	62
Iraunkorrak ez diren hezkuntza-premia bereziak	64,5	35,5	1.713
GUZTIRA %	62,4	37,6	100,-
Abs.	3.717	2.241	5.958

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Oro har, HPB guztietan gizonezkoak emakumezkoak baino gehiago dira ehunekoan. Alderik nabarmenenak autismoan, adimen gaitasun handia eta arazo emozional larrietan daude.

gaitasun handiaren garapenean laguntza gehiago ematen zaiela ere. Hau da, adimen mailako gaitasun handia emakumeen kasuan gutxiago identifikatzen da, gizarte mailan emakumeei gizonei baino itxaropen gutxiago ematen zaielako.

6.3.1.4. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen banaketa, ikastetxearen titulartasunaren, hezkuntza mailaren eta hizkuntza ereduaren arabera

Ikasle horien prebalentzia eta horien banaketa (hezkuntza-premia berezi motaren arabera) aztertu ondoren, 6.6. koadroan halako ikasleak eskolaturik dauden **ikastetxearen titulartasunaren** araberrako banaketa aztertuko dugu.

6.6. koadroa. HPBak dituzten ikasleak, ikastetxearen titulartasunaren arabera

	HPBak DITUZTEN IKAS.		IKASLE GUZTIAK	PREBAL.
	Abs.	%	%	%
Publikoa	3.515	59,-	47,3	2,3
Pribatua	2.443	41,-	52,7	1,5
GUZTIRA	5.958	100,-	100,-	1,9

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hizkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea

HPBak dituzten ikasle gahienak sare publikoan ari dira.

Goiko datuek agerian jartzen dutenez, halako ikasleen eskolatzeari handiagoa da sare publikoan pribatuan baino. Batetik, eta bi ikasleri moten banaketa konparatuz ikusten denez, halako premiarik ez duten ikaslerik gehienak sare pribatuan matrikulatzen diren arren (%52,7), hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen kasuan 10etik 6 eskola publikoan matrikulaturik daude.

Beste alde batetik, bi hezkuntza sareen arteko prebalentzia konparatuz ikusten denez sare publikoak pribatuak baino neurri handiagoan hartzen ditu halako ikasleak, hain zuzen ere, bien arteko aldea hauxe da (EAE sare bakoitzean eskolaturiko guztizko ikasle kopuruari dagokionez): %2,3 eta %1,5 hurrenez hurren.

6.7. koadroa. HPBak dituzten ikasleen prebalentzia, ikastetxearen titulartasunaren arabera lurralde historiko bakoitzean

	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	EAE
Publikoa	3,7	1,9	2,4	2,3
Pribatua	1,6	1,3	1,7	1,5
GUZTIRA	2,6	1,6	2,1	1,9

Iturria: Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza Saila Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Sare publikoko prebalentzia handiagoa, halaber, Lurralde Historiko guztietan ikusten da; hala eta guztiz ere, Araban aldea nabariagoa da, publikoan %3,7 eta pribatuan %1,6 (6.7. koadroa).

Aurreko datu guztietan eskolatzeari dagokionez ikusitako desberdintasunak agerian jartzen du arlo horretako adituei egindako kontsultatan ikusitakoa (profesionalak, familia edo ikasleak eurak): sare publikoan pribatuan baino ikasle aniztasun handiagoa dagoela.

Eskola publikoaren eta pribatuaren arteko banaketa hori aztertzeko orduan, kontuan hartu behar da ikastetxe **mota**, hau da, ikastetxe arruntetan eta hezkuntza bereziko ikastetxeetan eskolaturiko hezkuntza-premia bereziko ikasle proportzioa, baita ikastetxe horien titulartasuna ere.

Horrenbestez, ondoren ikasle horien ehuneko banaketa adierazten da, eskolaturiko ikastetxearen arabera, lurralde bakoitzean eta EAE osoan (6.8. koadroa).

Arautegian ikusten denez, ikaslerik gehienak (hezkuntza premiaren bat eduki ala ez) ikastetxe arruntetan matrikulatzen dira. Hezkuntza bereziko ikastetxeetan premia bereziak dituzten ikasleak bakarrik matrikulatzen dira.

6.8. koadroa. HPBak dutuzten ikasleak, ikastetxe arruntetan eta hezkuntza bereziko ikastetxeetan matrikulatuta daudenak lurralde bakoitzean

	I. ARRUNTA	HEZKUNTZA BEREZIKO I.	GUZTIRA
ARABA	93,4	6,6	100,-
BIZKAIA	89,3	10,7	100,-
GIPUZKOA	95,1	4,9	100,-
EAEEn GUZTIRA	92,2	7,8	100,-

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

HPBak dituzten hamar ikasletatik bederatzi ikastetxe arruntetan ari dira.

Zifrek agerian jartzen dutenez, ikastetxe arruntetan eskolatze kopuru handiagoa dago; horrek agerian jartzen du arautegian aipaturiko sustapen integratzailearen eraginkortasuna; aurreko garaian ez zen halakorik gertatzen, ikastetxe arruntetan ez baitzegoen hezkuntza-premia bereziko ikaslerik edo halako ikasle oso gutxi baitzegoen.

EAE osorako ikusten denez, ikastetxe arruntek hamar ikasletik bederatzi jasotzen dute. Banaketa antzekoa da lurralde guztietan, baina Gipuzkoan ikastetxe arrunteko ikasleen proportzioa handiagoa da gainerako lurraldeetan baino (%95,1).

Hezkuntza bereziko ikastetxe horiei dagokienez, gaur egun ere (tradizio integratzaile handia egonik), kontsultaturiko adituek egokitzat jotzen dute halako ikastetxeak egotea.

Halako ikastetxeak ez dira ikusi behar hezkuntza baliabide bereizgarritzat, egoera batzuetan ikasleei ematen dizkieten hobariak oztopoak baino handiagoak baitira; are gehiago, ezgaitasun mailak ikastetxe arruntetan eskolatzea eragozten duenean, batez ere derrigorrezko bigarren hezkuntzan, etapa horretan lehen hezkuntzan baino estaldura txikiagoa baitago, egun eta ordu kopuruari dagokionez.

Halako ikastetxeetan eskolaturiko ikasleek dituzten hezkuntza-premia berezi motak, beste alde batetik, ezgaitasun psikikoaren, garapenaren arazo orokorren, entzumen gabezien eta era askotako gabezien ondoriozkoak dira. Guztira, 422 ikasle daude 19 ikastetxetan.

6.9. koadroa. HPBak dituzten ikasleak, hezkuntza bereziko ikastetxean, ikastetxeko titulartasunaren arabera, lurralde historiko bakoitzean.

(Zenbaki absolutuak)

	ARABA	BIZKAIA	GIPUZKOA	EAE
Publikoa	54	—	—	54
Pribatua	12	258	98	368
GUZTIRA	66	258	98	422

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Bereziko Zerbitzuak Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan. 99/00 ikasturtea.

EAEEn sare pribatuko ikastetxeetan dauden ikasleak gehienak dira (368) eta eskaintza publikoan ikasle gutxiago dago (54). Bizkaiaren eta Gipuzkoaren kasuan, guztiak pribatuak dira; Araban, berriz, sare publikoak nolabaiteko presentzia dauka halako ikastetxeetan. Izan ere, lurralde horretan, lau ikasletatik hiru sare publikoan daude (6.9. koadroa).

Banaketa hori lurralde bakoitzak hezkuntza bereziei emandako erantzunean duen tradizioaren ondoriozkoa da. Oro har, gizarte laguntzarekiko nolabaiteko lotura duten zerbitzu guztiak hartu behar dira kontuan.

Halako gizarte eginkizunak betetzean, erakunde pribatuen presentzia handiagoa da Bizkaiaren eta Gipuzkoan, nahiz eta elkarre garrantzitsu batzuek hezkuntza mailako integrazioaren aldeko apustua egin. Araban, aldiz, sail publikotik egindako laguntza lehentasunezkoa da.

Ikastetxe guztietan hezkuntza bereziko ikasleei buruzko datu guztiak aztertuz ondorioztatzen denez, sare publikoan pribatuan baino ikasle kopuru handiagoa eskolatzen da, hezkuntza bereziko zentrorik gehienak pribatuak izan arren.

Arautegian jasotzen denez, hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleak gainerako ikasleen hezkuntza etapa berberetan eskolatzen dira. Halako ikasleek etapa horietariko bakoitzean duten banaketa eta prebalentziak jakiteko, 6.10. eta 6.11. koadroak aurkezten dira.

6.10. koadroa. HPBak dituzten ikasleak, hezkuntza etapa, ikastetxearen titurlatasunaren arabera

	HPBak DITUZTEN IKASLEAK				IKASLE
	Publikoa	Pribatua	Guztira	%	GUZTIAK %
Haur/Lehen hezkuntza	2.177	1.471	3.648	61,2	49,6
Derrigorrezko Bigarren H.	976	784	1.760	29,6	27,-
Derrigorrezko B.H. osteko H. ⁽¹⁾	362	188	550	9,2	23,4
GUZTIRA	3.515	2.443	5.958	100,-	100,-

(1) Batxilergoa eta antzekoak eta Lanbide Heziketa eta antzekoak
Iturria: Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

- HPBak dituzten hamar ikasletatik sei Haur Hezkuntzan edo Lehen Hezkuntzan daude.
- Eskola mailetan gora egin ahala geroago eta gutxiago dira HPBak dituzten ikasleak, eta beraz pentsatzekoa da eskolari uzten diotela.

Aurreko zifretan ikusten denez, antzeko joera dago hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen eta ikasle guztien artean, hezkuntza etapa handitu ahala kopurua murrizteari dagokionez.

Murritzte hori nolabait ere zentzuzkoa da, derrigorrezkoak ez diren etapetara iristean; gainera, zehatzago aztertu behar da, derrigorrezko etapen barruan, eta oraindik ere zehatzago, hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen artean, murrizte hori nabariagoa baita halako ikasleen kasuan.

Egin-eginean ere, EAEn hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen %61,2 haur edo lehen hezkuntzan dabil; hala eta guztiz ere, derrigorrezko bigarren hezkuntzan kopuru hori %29,6ra murrizten da. Ikasle guztiei dagokienez, zifra hori %49,6tik %27ra murrizten da.

Murrizterik handiena, bi ikasle mota horiei dagokienez, derrigorrezko bigarren hezkuntzatik arauturiko derrigorrezkoaren osteko hezkuntzara igarotzean gertatzen da. Hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleak %29,6tik %9,2ra igarotzen dira, eta gainerako ikasleak %27tik %23,4ra murrizten dira. Datu horiek azaltzeko, zenbait arrazoi daude.

Batetik, ezgaitasunen bat duten ikasleei zailago egiten zaie bigarren etapetan eskolaturik jarraitzea. Beste alde batetik, arauturiko derrigorrezkoaren osteko hezkuntza ez da aukera bakarra, derrigorrezko hezkuntza amaitu ondoren, eta ikasle horietarik batzuek beste ikaskuntza modu batzuk aukeratzen dituzte, esate baterako, lanbide hastapeneko ikastetxeak.

Modu osagarrian hurrengo koadroan halako ikasleen prebalentziei buruzko datuak aurkezten dira, etapa bakoitzari dagokionez, ikastetxearen titulertasuna kontuan hartuta.

6.11. koadroa. HPBak dituzten ikasleen prebalentzia, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, hezkuntza etapa bakoitzean, ikastetxearen titulertasuna kontuan hartuta

	PUBLIKOA	PRIBATUA	EAE
Haur/Lehen hezkuntza	2,9	1,8	2,3
Derrigorrezko Bigarren H.	2,7	1,6	2,1
Derrigorrezkoaren ostekoa ⁽¹⁾	1,-	0,5	0,7
GUZTIRA	2,3	1,5	1,9

(1) Batxilergoa eta antzekoak eta Lanbide Heziketa eta antzekoak
Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Oro har, EAEn beherakadatxoa ikusten da lehen eta bigarren hezkuntzaren artean, baina hori ez da 6.10. koadroko ehuneko banaketan ikusten den beherakada bezain nabaria. Egin-eginean ere, prebalentzia kalkulatzeko hezkuntza-premia berezietan dituzten ikasleen eta ikasle guztien beherakada islatzen da, azken horien kopurua ere murriztu egiten baita.

Beharakada hori, beste alde batetik, eskaintza publikoan eta pribatuan ikusten da, eta nabariagoa da derrigorrezko bigarren etapatik derrigorrezkoaren osteko etapara igarotzean, batez ere eskaintza pribatuan.

Sare publikoaren eta pribatuaren arteko desberdintasun horiek agerian jartzen dute hezkuntza-premia bereziek dituzten ikasleen hezkuntzaren jarraitasuna batik bat eskola publikoan egiten dela; hezkuntza bereziko ikastetxerik gehienak titulartasun pribatukoak izan arren, horren garrantzia ez da islatzen sare honen guztizkoaren barruan.

EAEEn prebalentzia horien joera antzekoa da lurralde bakoitzean, eta, beraz, ez dira goiko koadroan adierazi; hala eta guztiz ere, lurraldeen arabera oharra egin behar dira.

Arabian, eta hezkuntza premia motak kontuan hartuta, prebalentziarik handienak buruko atzerapenari dagozkionak dira, ikastetxe publikoetan eta hiru etapetan zehar.

Gipuzkoan, Araban ez bezala, derrigorrezkoaren osteko bigarren hezkuntzan murriztu egiten da hezkuntza bereziko kategoria kopurua. Beste alde batetik, Gipuzkoan halako ikasleen prebalentzia guztiak ikaskuntza maila motelen artean daude, haur/lehen etapetan eta derrigorrezko bigarren etapan, eta modu nabariagoan ikastetxe publikoetan pribatuetan baino.

6.12. koadroan halako ikasleen banaketa berria ikusten da, beste aldagarri bat kontuan hartuz, hau da, A, B eta D hizkuntz eredua¹². Horretarako, prebalentziak ezartzeko, hezkuntza-premia berezi iraunkorren bat duten ikasleen azpitaldea bakarrik hartzen da aintzat, ez baitago iraunkorrak ez diren premiak dituzten ikasleei buruzko daturik.

Premia iraunkorren barruan, ikusmen nahiz entzumen mailako ezgaitasunak eta ezgaitasun psikikoa zein gorputz ezgaitasuna, ezgaitasun anitzak, arazo emozional larriak, autismoa eta adimen gaitasun oso handia sartzen dira.

Ikasle horiek (horien banaketa hizkuntz ereduaren arabera egiten da, eta 99/00 ikasturtean 4.245 ikasle ziren) identifikaturiko hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasle guztien %71 osatzen dute.

¹² Terminoen glosategian definitu dira lanbide horiek.

**6.12. koadroa. HPB Iraunkorra duten ikasleen prebalentzia⁽¹⁾,
hezkuntza etaparen eta hezkuntz ereduaren arabera,
eskolaturiko guztizkoari dagokionez, lurralde historiko
bakoitzean eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz**

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE			
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Guztira	
HAUR/LEHEN HEZ.	3,8	1,8	1,7	1,3	1,2	1,2	1,8	1,3	1,6	
A eredia	7,5	2,9	5,3	2,6	3,5	6,6	6,0	3,0	3,7	
B eredia	3,4	0,7	1,7	0,5	2,0	0,9	2,2	0,7	1,3	
D eredia	2,4	1,3	0,9	0,5	1,0	0,7	1,1	0,6	0,9	
DERRIGORREZKO BIGARREN H.	3,2	2,3	1,8	0,9	1,5	0,9	1,9	1,1	1,5	
A eredia	5,1	2,8	3,3	1,1	2,8	0,5	3,6	1,4	2,1	
B eredia	2,1	1,3	1,3	0,8	2,0	1,1	1,6	1,0	1,3	
D eredia	1,5	1,1	0,7	0,7	1,1	0,9	1,0	0,9	0,9	
DERRIGORREZKOAREN OSTEKO BIGARRENA⁽²⁾	2,3	0,2	0,7	0,7	0,8	0,5	0,9	0,6	0,8	
A eredia	2,9	0,2	0,8	0,7	1,0	0,6	1,2	0,7	0,9	
D eredia	0,0	0,0	0,5	0,1	0,4	0,3	0,4	0,2	0,3	
GUZTIRA	Prebal.	3,3	1,5	1,5	1,1	1,1	1,0	1,6	1,1	1,4
	Abs. HPB	717	349	1.162	919	554	544	2.433	1.812	4.245

(1) Hezkuntza premia iraunkorrak baino ez dira jaso, ez baitago daturik (ereduen arabera) iraunkorrak ez diren hezkuntza-premia berezien banaketari buruz.

(2) Batxilergoa eta antzekoak eta Lanbide Heziketak eta antzekoak.

Iturria: Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

EAEri eta lurraldeei buruzko datuen multzoak agerian jartzen duenez, prebalentziarik handienak A eredian daude, bai ikastetxe publikoetan nahiz pribatuetan, bai hezkuntza etapa guztietan, batez ere haur/lehen hezkuntzan; izan ere, hor bildu egiten dira eredu hau eta hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasle kopururik handiena duen etapa.

EAEko joera orokorrak etapaka aztertuz ikusten denaren arabera, prebalentziarik handienak sare publikoko A eredian daude, bai haur/lehen hezkuntzan (6.0), bai derrigorrezko bigarren hezkuntzan (3,6) eta derrigorrezkoaren osteko hezkuntzan (1,2). Aniztasuna txikiagoa da B eta D ereduetan, batez ere sare pribatuan.

Hala eta guztiz ere, lurraldeen araberako berezitasun batzuk aipa daitezke. Lehenengo eta behin, beste lurralde, eredu eta etapa batzuekin konparatuz, aipagarria da halako ikasleek Arabako haur/lehen hezkuntzako A eredian duten presentzia (%7,5).

Bigarren, A eredian eta haur/lehen etapetan hezkuntza-premia bereziko ikaslerik gehien hartzen duena Gipuzkoako sare pribatua da; Bizkaian eta Araban, berriz, zifrarik handienak ikastetxe publikoetan daude.

Derrigorrezko bigarren hezkuntzan, Gipuzkoako sare pribatuan eskolaturiko proportziorik handiena B eredian dago (%1,1).

Derrigorrezkoaren osteko etapan, halako ikaslerik gehien hartzen dutenak A eredia eta sare publikoa dira (EAEEn %1,2). EAEko eskaintza pribatuko D ereduko zifrak txikiagoak dira (%0,2).

6.3.1.5. *Emitza akademikoak*

Azkenik, ikasleei dagokienez, **emaitza akademikoak** aztertzen dira, bi adierazleren bitartez: gainditu dutenen ehunekoak eta errepikatu dutenen ehunekoak.

Datu horiek ikasle guztiei buruzkoak dira; egin-eginean ere, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleatariko askok euren curriculumaren edukia euren gaitasun mailara egokiturik dute. Egokitzapen horiek, arautegian garaturikoaren arabera, banakako curriculum egokitzapenak-ACI izena hartzen dute.

Hori eta kontsultaturiko adituen esperientzia kontuan hartuz, gainditu dutenen eta errepikatu dutenen ehunekoari buruzko adierazleen azterketa (ikasle guztiei dagokienez) baliozkoa izan daiteke, eskola arazoren bat duten ikasle taldeari hurbiltzeko (hezkuntza-premia berezirik onartuta ez duten ikasleak).

Gure Erkidegoko arautegian jasotzen denez, eskola porrota eta hezkuntza-premia berezia berez ez dira gauza bera; hala eta guztiz ere, ikasle batzuek benetako premiak izaten dituzte, nahiz eta premiok halakotzat onartuta ez egon. Horri dagokionez, talde horrekiko hurbiltzea egin daiteke, aipaturiko adierazleak erabiliz.

Azterketak gainditzen dituzten ikasleei buruzko datuetan, kasuan kasuko maila gainditzen duten ikasleak aipatzen dira, hau da, arlo edo ikasgai guztiak gainditzen dituzten ikasleak edo, batzuetan, ikasgai bat edo bi gainditu barik duten ikasleak.

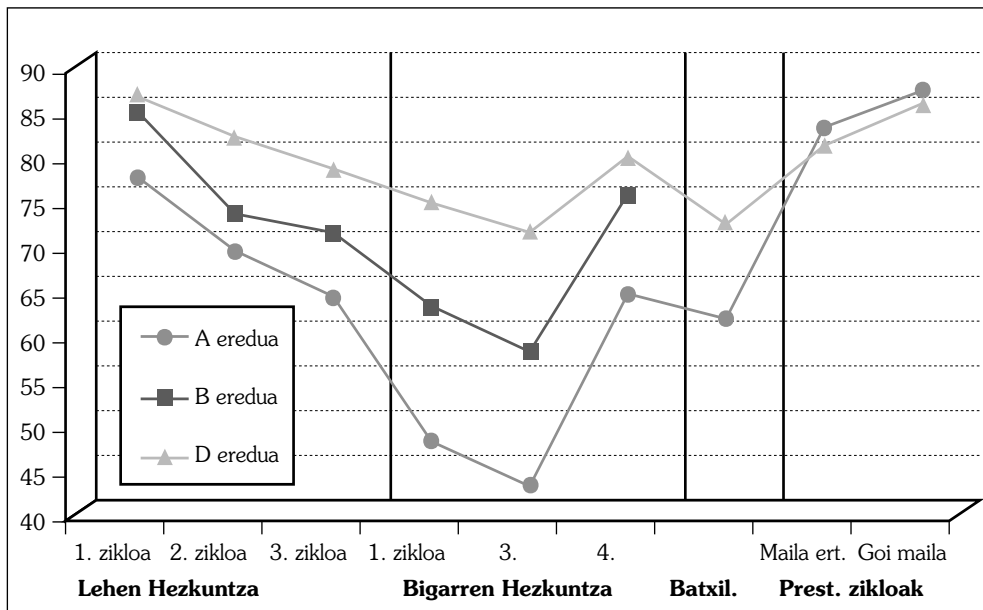
Lehenengo eta behin, ikasgai guztiak gainditzen dituzten ikasleak aztertzen dira; horretarako, grafiko bi egin ditugu (6.1 eta 6.2) eta, horietan, etapa eta eredu bakoitzeko maila guztietan ikasgaiak gainditu dituztenen ehunekoak adierazita dago. Lehenengo grafikoan sare publikoko ikastetxei buruzkoa da eta bigarrena sare pribatuko ikastetxei buruzkoa.

Grafikoak aztertuta ikusten denez, bai sare publikoan nahiz pribatuan eta bai hiru ereduetan, ehuneko horiek jaitsi egiten dira lehen hezkuntzako azken zikloan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzako lehenengo mailetan. Gero, batxilergoan eta lanbide heziketan, gora egiten dute, lehen hezkuntzako hasierako zikloen antzeko zifretara iritsi arte.

Sare eta eredu guztietan antzeko joera egon arren, desberdintasun batzuk ere ikusten dira. Sare publikoan ereduaren arteko desberdintasunak sare pribatuan baino handiagoak dira; hala eta guztiz ere, ikasgaiak gainditzen dituzten ikasleen ehuneko handienak D, B eta A ereduetan egoten dira, ordena horrexetan.

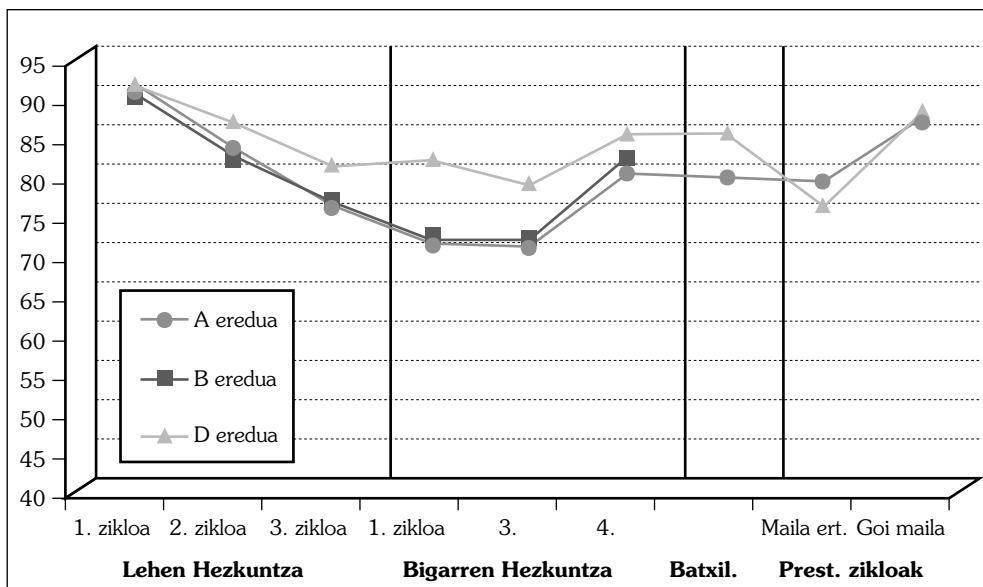
Gainditutakoen zifrarik txikienak, beste alde batetik, A ereduko lehenengo zikloan eta hirugarren mailan aurkitzen ditugu, sare publikoko derrigorrezko bigarren hezkuntzaren etapan (bietan %50etik beherakoak dira).

6.1. grafikoa. EAEko sare publikoko eskola emaitzak. Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasleen ehunekoak, zikloaren, etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera



Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendari Nagusia. 99/00 ikasturtea.

6.2. grafikoa. EAEko sare pribatuko eskola emaitzak. Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasleen ehunekoak, zikloaren, etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera



Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendari Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Sare publikoan eta pribatuan, derrigorrezko bigarren etapa kritikoena da, ikasgaiak gainditu dituzten ikasleen ehunekoari dagokionez, ehuneko horrek gorakada nabaria dauka laugarren ikasturtera iristean, hain zuzen ere, bigarren hezkuntzako graduatua lortzeko balio duen ikasturtera iristean (ikasturte horrek derrigorrezko eskolatzea burutzen du). Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasle kopuruaren gorakada etapa horretan nabariagoa da sare publikoko A ereduan. Joera horren zergatia, bestalde, ahalegin handiagoa egitean oinarritzen da, edo titulua jokabide moldakaitzak dituzten ikasleei ematean, araturiko eskola sistema utz dezaten, kontsultaturiko adituen iritziz.

Azterketa hau lurralde mailako desberdintasunetatik ahalik eta hurbilen egoteko (EAEko batez besteko zifra orokorren konpentsazio efektuak saihestuz), etapa, eredu eta titulartasun bakoitzaren arabera banakatzen dira. Kasu honetan, kalkulua etapa bakoitzerako egin da, horren barruko zikloetan banakatu barik. Horretarako, 6.13, 6.14 eta 6.15. koadroak aurkezten dira.

Hezkuntza etaparen kasuan, ez da haur etaparik jasotzen, adierazle horiek ez baitaude jasota, eta derrigorrezkoaren osteko hezkuntzari dagokionez, mota biak banakatzen dira: Batxilergoa eta antzekoak, eta heziketa zikloak eta antzekoak.

6.13. koadroa. Ikasgaiak gainditzen dituzten ikasle guztien ehunekoa, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, hezkuntza etaparen eta hizkuntz ereduaren arabera, lurralde historiko bakoitza eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE		
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Guztira
LEHEN HEZ.	80,3	84,8	78,4	84,5	80,8	83,9	79,5	84,5	82,2
A eredua	73,2	81,5	66,-	82,2	48,-	78,4	68,-	81,8	78,3
B eredua	80,8	89,3	75,-	83,7	73,9	81,5	75,9	83,4	80,5
D eredua	84,4	85,6	83,4	87,7	83,2	86,9	83,4	87,3	85,1
DERRIGORREZKO BIGARREN H.	67,3	76,2	62,-	74,7	73,3	78,9	66,-	76,3	71,9
A eredua	56,4	73,3	49,3	72,2	55,7	78,4	51,3	72,9	65,9
B eredua	71,9	82,7	62,8	73,-	64,2	73,6	64,6	74,4	70,2
D eredua	77,6	82,3	72,7	82,2	79,3	83,5	75,9	82,9	79,1
BATXILERGOA⁽¹⁾	67,-	71,9	64,2	83,1	68,6	82,8	66,-	81,2	72,7
A eredua	66,-	70,-	60,-	82,-	60,-	79,-	60,9	79,-	69,7
D eredua	69,-	82,-	72,-	88,-	75,-	86,-	73,-	86,3	77,8
HEZIKETA ZIKLOAK⁽¹⁾	82,-	84,5	85,1	82,1	84,3	85,7	84,4	83,8	84,1
A eredua	82,-	84,5	85,-	82,1	84,6	85,7	84,5	83,7	84,-
D eredua	—	—	85,9	—	83,5	85,5	84,2	85,5	84,6

(1) Batxilergoa eta antzekoak eta Lanbide Heziketa eta antzekoak.

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia.

EAEen ikusten denez, ikasgaiak gainditu dituztenen ehunekoa handiagoa da (maila guztietan) sare pribatuan, heziketa zikloetan izan ezik, horietan ehuneko hori handitxoagoa baita sare publikoan. Kasu guztietan, ehunekorik handienak D ereduan ikusten dira.

Ikastetxe moten arteko desberdintasunak nabariagoak dira Batxilergoan (15 puntu); hala eta guztiz ere, kasu biotan, ikasgaiak gainditzen dituztenen ehunekorik txikienak derrigorrezko bigarren hezkuntzan jasotzen dira, %66 publikoan eta %76,3 pribatuan.

Lurralde Historikoen arabera, zifrek EAEn ikusitako joerei eusten diete, baina honako ñabardura hauek egin behar dira. Ikastetxe publikoen eta pribatuen arteko desberdintasunik handienak Bizkaian ikusten dira, heziketa zikloetan izan ezik, horietan ikasgaiak gainditzen dituztenen ehunekoak handiagoak dira sare publikoan pribatuan baino (%85,1 eta %82,1, hurrenez hurren). Maila guztietan ikasgaiak gainditzen dituztenen ehunekorik handienak Gipuzkoan daude eta horietariko asko %80tik gorakoak dira.

Ikasgaiak gainditu dituztenen ehunekorik baxuenak ez dira %50era iristen; horietariko bat Gipuzkoako sare publikoko lehen etapako A eredukoa da (%48). Bestea Bizkaiko sare publikoko bigarren hezkuntzako A eredukoa da (%49,3).

Datu horiek 6.14. koadroan osaturik daude, egokia ez den adinean dauden ikasleei buruzko datuekin; eta 6.15. koadroan ere osaturik daude, ikasturtea berriro egin behar duten ikasleei buruzko datuekin.

Egokia ez den adin tasari dagokionez, datu horrek matrikulaturiko ikasturteari dagokion adin kronologikoa ez duten ikasleak adierazten ditu. Hezkuntza-premia bereziei dagokienez, datu horretan euren adin kronologikoaren araberrako ikasketak egiten ez dituzten ikasleak jasotzen dira, ezgaitasunaren, gaixotasunaren edo beste edozein premien eraginez. Ikasturtea berriro egin behar duten ikasleak ere jasotzen dira.

Tasa horren eta ikasturtea berriro egin behar dutenei buruzko tasaren arteko desberdintasuna, beste alde batetik, lehenengoa pilatzailea izatean oinarritzen da, hau da, hezkuntza etapa zenbat eta handiagoa izan adin egokia ez duen ikasle kopurua ere orduan eta handiagoa izaten da. Hala eta guztiz ere, ikasturtea berriro egiten dutenen tasa ikasturte bakarrari buruzkoa da, kasu honetan 99/00 ikasturteari buruzkoa.

6.14. koadroa. Adin egokia ez duten ikasleen ehunekoa, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, etaparen eta hizkuntza ereduaren arabera, lurralde historiko bakoitza eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE		
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Guztira
LEHEN HEZ.	5,4	3,4	5,4	3,-	3,9	3,5	4,9	3,2	4,-
A eredia	11,6	4,3	13,5	4,3	24,-	5,7	13,1	4,4	6,6
B eredia	4,3	2,5	5,3	2,9	8,6	4,5	6,1	3,6	4,6
D eredia	2,4	1,9	3,-	1,4	2,3	2,3	2,6	1,8	2,3
DERRIGORREZKO BIGARREN H.	32,2	16,8	34,6	18,8	25,1	16,2	31,5	17,6	23,6
A eredia	48,7	20,1	52,6	21,8	63,3	24,8	52,5	21,7	31,7
B eredia	24,2	8,7	29,-	17,3	33,5	19,9	29,8	17,8	23,-
D eredia	17,2	11,-	21,7	11,7	17,1	11,3	19,4	11,5	15,7
BATXILERGOA⁽¹⁾	37,1	30,7	45,7	24,9	39,8	19,9	42,7	24,2	34,5
A eredia	43,5	32,8	54,4	26,8	56,1	24,3	53,8	27,4	40,9
D eredia	24,2	19,3	27,8	16,5	27,9	16,2	27,5	16,6	23,6
HEZIKETA ZIKLOAK⁽¹⁾	88,5	72,2	91,-	86,1	83,4	83,8	87,5	82,8	84,9
A eredia	88,5	72,2	91,3	86,1	85,2	83,4	88,7	82,6	85,2
D eredia	—	—	87,8	—	77,6	85,9	80,6	85,9	82,2

(1) Batxilergoa eta antzekoak eta Lanbide Heziketa eta antzekoak.

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia.

Aurreko guztia kontuan hartuz ikusten denez, etapa zenbat eta goragokoa izan ikasle horren ehunekoa ere orduan eta handiagoa da; horrela, zifrak nahiko handiagoak dira heziketa zikloetan, besteak beste, ziklo horiek adin handiagoko biztanleei begira ezarrita daudelako.

Heziketa zikloen aurreko etapei dagokionez, daturik aipagarrienak sare publikoko A ereduko ikasleei buruzkoak dira. Haur eta lehen hezkuntzan, beste eredu batzuekiko eta sare publikoarekiko desberdintasunak beste etapa batzuetan baino txikiagoak dira; hala eta guztiz ere, nabariak dira sare publikoaren (%13,1) eta pribatuaren (%4,4) artean.

Derrigorrezko bigarren hezkuntzako eta derrigorrezkoaren osteko hezkuntzako etapetan, zifrarik altuenak sare publikoko A ereduan agertzen dira (%50 inguru), bai EAE osorako, bai lurralde bakoitzerako, eta kasurik aipagarriena Gipuzkoakoa da, %63,3rekin.

Zifra horiek guztiek agerian jartzen dutenez, ikasleriarik anitzena (adina ere kontuan hartuz) jasotzen duen eredia hauxe da sare publikoan.

6.15. koadroa. Ikasturtea berriro egin behar duten ikasleen ehunekoa, eskolaturiko guztizkoari dagokionez, etapa eta hizkuntza ereduaren arabera, lurralde historikoa eta ikastetxearen titulartasuna kontuan hartuz

	ARABA		BIZKAIA		GIPUZKOA		EAE		
	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Publikoa	Pribatua	Guztira
LEHEN HEZ.	1,5	2,6	2,-	1,3	1,4	1,1	1,7	1,4	1,5
A eredia	2,2	2,6	4,3	1,8	14,-	1,8	3,8	1,9	2,4
B eredia	2,1	2,2	2,2	1,4	2,5	1,6	2,3	1,6	1,8
D eredia	0,6	3,4	1,3	0,6	0,9	0,7	1,1	0,7	0,9
DERRIGORREZKO BIGARREN H.	22,-	10,8	14,6	7,5	9,7	6,7	14,3	7,7	10,5
A eredia	34,9	9,5	20,7	8,6	24,4	8,1	24,1	8,7	13,7
B eredia	15,5	11,5	12,6	7,5	12,7	8,2	13,1	8,3	10,4
D eredia	10,4	16,4	10,3	4,6	6,7	5,1	8,9	5,6	7,4
BATXILERGOA ⁽¹⁾	16,8	12,5	18,9	7,6	15,4	7,2	17,5	8,3	13,4
A eredia	20,1	13,9	21,7	7,7	21,4	8,5	21,4	9,-	15,3
D eredia	10,2	5,5	13,8	7,6	11,-	6,2	12,2	6,5	10,2
HEZIKETA ZIKLOAK ⁽¹⁾	4,8	4,-	6,8	5,8	5,5	5,4	6,-	5,3	5,6
A eredia	4,8	4,-	6,7	5,8	5,9	5,2	6,1	5,3	5,6
D eredia	—	—	8,5	—	4,1	6,3	5,2	6,3	5,5

(1) Batxilergoa eta antzekoak eta Lanbide Heziketa eta antzekoak.

Iturria: Eusko Jaurlaritzak. Hezkuntza Saila. Hezkuntza Ikuskapeneko Zuzendaritza Nagusia.

Ikasturtea berriro egin behar duten ikasleei dagokienez, EAE osoan, ehunekorik handiena duena batxilergoa da (%13,4) eta horren ostean derrigorrezko bigarren hezkuntza dator (%10,5). Etapa horietan, batez ere derrigorrezko bigarren etapan ehunekorik altuenak daude sare eta eredu guztietan, eta batik bat A ereduari pilatzen dira.

Horrela, Arabaren kasuan, sare publikoko A ereduko derrigorrezko bigarren hezkuntzan dabilen ikasleen %34,9k berriro egin behar dute ikasturtea; talde horretan, ikasturtea gainditzen duten ikasleen ehunekoa %56,4koa da, 6.13. koadroan ikusten denaren arabera. Bizkaian, eredu, sare eta etapa horretan ikasleen %20,7k egin behar dute berriro ikasturtea, ikasgaiak gainditu dituztenen maila Arabakoa baino txikiagoa izan arren (%49,3).

Talde horretan (derrigorrezko bigarren hezkuntza eta A eredia), Gipuzkoan ikasle guztien laurenak ikasturtea berriro egin behar du ikastetxe publikoetan, eta pribatuetan %8,1ek baino ez; horrek, jakina, lotura estua dauka sare bietan ikasturtea gainditu dutenen ehunekoekin (sare publikoan %55,7 eta sare pribatuen %78,4).

Lehen hezkuntzan, ikasturtea berriro egiteko ehunekorik txikiak jasotzen dira, etapa horretan ikasturtea gainditzen dutenen ehunekoak ere handiagoak baitira.

Oro har, ez da talde ahulei edo bazterturiko gutxiengo taldeei buruzko eskola emaitzarik edukitzen. 99/00 ikasturtean, Kalé Dor Kayikó elkarteak ijitoen herriko 140 ikasleri buruzko datuak bildu zituen (lehen hezkuntzako 6. mailakoak, Bizkaian eskolaturikoak).

Arartekoak elkarte horri datuak eskatu eta hemen eskaintzen ditu, lagin modura eta datu orokorrak osatzeko. Azterturiko lagineko emaitzei buruzko alderdi garrantzitsuenak honako hauek dira:

- Eskolaturiko ijitoen %16ak baino ez du lehen hezkuntzako etapa amaitzen.
- Beste %16 bati egindako ahalegina onartzen zaio, maila hori gainditu ez duten arren.
- Lehen hezkuntza gainditzen duten ikasleen %70 neskak dira. Datu hori oso garrantzitsua da, etorkizuneko emakume horiek familian egiten duten lana kontuan hartuz, hezkuntzaren balioa jakinarazten baitiete hurrengo belaunaldiei.
- Adierazgarria da ijitoen etniako ikasle kopuru handiena duten bi ikastetxeek emaitza garrantzitsuak lortzea, ebaluazio positiboari buruz; ikastetxeok, gainera, interes handia jartzen dute familiekiko harremanak lantzeko orduan.
- Bilbotik kanpo bizi diren ijitoen familietako ikasleen eskola porrota askoz ere handiagoa da; lehen hezkuntza %4k baino ez du gainditzen, eta Bilbon bizi diren ikasleei dagokienez, ostera, ehuneko hori %25ekoa da.

6.3.2. Ikasleen emaitzak ikastetxe kritikoetan

Erakundeak baloraturiko emaitzen azterketa osatzeko, EAEko ikastetxe batzuen emaitzei buruzko adierazle batzuk ikertu dira; ikastetxe horiek kritikotzat hartzen dira, metodologiari buruzko kapituluari kontsulta daitekeenaren arabera.

Ikastetxe talde honen azterketaren helburua, bestalde, oraindik halakotzat onartuta ez dauden hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei hurbiltzea da.

Ikasle guztien emaitzak aztertu direnean, emaitza onak lortu ez dituztenen ehunekoa ikusi da, baita maila desberdinen arteko ikasle galtzeak ere. Hala eta guztiz ere, datu hori ez da batere argigarria, batez besteko datuek emaitza horiek ikastetxe batzuetan duten pilaketa estaltzen dutelako.

Jakina denez, gizartea maila sozio-ekonomiko desberdinetan egituraturik dago, eta maila txarreko pertsonak alde jakinetan pilatzen dira; horrek, jakina, eragin zuzena dauka ikastetxeko ikasleengan.

Emaitza txarrekin, halako ikastetxeetan, tasa askoz ere handiagoak edukitzen dituzte; horrenbestez, horiek identifikatu eta halako ikastetxeotako ikasleen emaitzak ikasle guztien emaitzekin konparatzea erabaki da.

Ezin daiteke esan emaitza onik ez duten ikasle guztiak hezkuntza-premia bereziak dituztenik; baina, talde horien arteko desberdintasunak ikusita, iraunkorrak ez diren hezkuntza-premia bereziak eduki ditzaketan ikasleei buruzko kalkuluak egiten has daiteke, halako premiak oraindik identifikaturik ez dituzten ikasleei dagokienez.

Hori oso garrantzitsua da Bizkairako; izan ere, bertan, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen tasa oso txikia da, Gipuzkoako edo Arabako tasaren aldean; horrek, dirudienez, agerian jartzen du iraunkorrak ez diren hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak

daudela dioen hipotesia, halakotzat identifikaturik ez dauden ikasleak daudela dioen hipotesia, hain zuzen ere.

Aukeraturiko ikastetxe kritikoen taldean, distantzia handia ikusten da EAeko ikastetxeen batez bestekoari dagokionez, etapa edo eredu batzuetan.

Ikastetxe kritikoen zerrenda segurutik beste ikastetxe batekin osatzeko modukoa izango da. Hala eta guztiz ere, talde horren barruan laurogei ikastetxe baino gehiago sartzen direla kontuan hartuz, hori kontuan hartzeko moduko masa kritikoa da eta ohar oso erabilgarriak planteatzeko aukera ematen du.

Guztira, 84 ikastetxe aukeratu dira, 50 Bizkaian, 27 Gipuzkoan eta 7 Araban; 6.16. koadroan horien banaketa geografikoa jasotzen da, aldean arabera.

6.16. koadroa. Aukeraturiko ikastetxeen banaketa geografikoa

	Abs.	%		
Vitoria-Gasteiz	6	7,1	- Hamar ikastetxe kritikotatik lau EAeko hiriburuetan daude - Bizkaian Arabakoa halako bi da ikastetxe kritikoen proportzioa.	
Arabako Lautada	1	1,2		
Bilbo	20	23,8		
Ezkerraldea	20	23,8		
Eskuinaldea	9	10,7		
Durungaldea	1	1,2		
Donostia	9	10,7		
Donostialdea	9	10,7		
Deba Behea	4	4,8		
Bidasoa Behea	3	3,6		
Tolosaldea	1	1,2		
Goierni	1	1,2		
GUZTIRA	84	100,-		
				% LH BAKOITZEKO IKASTETXE GUZTIEI DAGOKIENEZ
ARABA	7	8,3	6%	
BIZKAIA	50	59,5	13%	
GIPUZKOA	27	32,1	11%	
GUZTIRA	84	100,-	11%	

Iturria: Geuk landuta.

Ikastetxe horiek EAEko ikastetxe guztien %11 dira; gehienak, hamarretik ia sei, Bizkaian daude; %32,1 Gipuzkoan daude eta %8,3 Araban.

Ehunekorik handienak Bilbon eta Bizkaiko ezkeraldean daude (%23,8 kasu bakoitzean). Erkidegoko hiru hiriburuetan, aukeraturiko hamar ikastetxeetatik lau biltzen dira.

Proporzio horiek lurralde bakoitzeko ikastetxe kopuru osoarekin lotu behar dira. Hain zuzen ere, Bizkaian aukeraturiko 50 ikastetxeek bertako ikastetxe guztien %13 osatzen dute. Arabakoek lurralde horretako ikastetxe guztien %6 osatzen dute, eta Gipuzkoakoek bertako ikastetxeen %11.

6.3.2.1. Lurralde historiko bakoitzeko ikastetxe kritikoetako emaitzak

Hurrengo koadroetan, ikastetxe horietatik aztertzen diren adierazleak aurkezten dira, eta lurralde bakoitzeko koadro bat dago. Koadro bakoitzean, zenbaki absolutuetan, ehuneko bakoitzari dagozkion ikastetxeak eta ikasleak adierazten dira; horrela, kasuan kasuko ikasleen benetako bolumena ere ezagutzen da.

Datuak, bestalde, hezkuntza etapan, ikastetxearen titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera aztertzen dira. Hau da, etapa, titurlatasun edo ereduaren bat aukeraturiko ikastetxei egokitzen ez bazaio, ez da aurkezten; hori dela eta, aldagai horiek ez datoz bat hiru koadroetan.

Ikastetxe batean hezkuntza etapa eta eredu bat baino gehiago egon daitekeenez, kontuan hartu behar da horien guztizkoa ez datorrela bat etapan eta ereduaren batuketarekin, ikastetxe guztien batuketarekin baizik.

Azterturiko adierazleak berdinak dira hiru lurraldeetan, eta eskola emaitzei, identifikaturiko hezkuntza-premia bereziei eta profesionalei buruzkoak dira. Horietariko bakoitza kasuan kasuko lurraldeko batez bestekoarekin konparatzen da, bi ikuspegitatik begiraturaz. Batetik, sare eta eredu bakoitzaren batez bestekoarekin konparatzen da; bestetik, etapa orokorraren batez bestekoarekin konparatzen da, hau da, sare eta eredu guztiak barruan hartuta (beltzez dauden datuak).

Eskola emaitzen kasuan, adierazleak ikasturtea gainditu dutenen tasa, egokia ez den adinean daudenen tasa eta ikasturtea berriro egin behar dutenen tasa dira.

Hezkuntza-premia berezien tasa, beste alde batetik, iraunkorretan eta ez iraunkorretan banatzen da. Hezkuntza Ikuskapeneko zuzendaritzak bidalitako sailkapenaren arabera, ikasleen artean iraunkorren epigrafean bildu diren premia batzuk identifikatzen dira: ikusmen ezgaitasuna, entzumen ezgaitasuna, gorputz ezgaitasuna, ezgaitasun psikikoa, ezgaitasun ugari, arazo emozional larriak, autismoa eta adimen mailako gaitasun handia. Iraunkorrak ez diren premiazat identifikaturiko kategoria berdin-berdin mantentzen da.

Desberdintasun honen helburua hauxe ezagutzea da: gizarte inguru txarrean bizi diren edo eskola moldagabezia duten ikasleek garrantzia jakina duten ala ez, hasieran gizarte eremu txarretakotzat identifikatu diren ikastetxe horietan.

Halaber, kontsultaturiko adituek ikastetxe kritiko horiek euren ikasleen arabera kontuan hartu dituzten neurrian, hezkuntza premia moten eta egoera horren artean egon daitekeen erlazioa jakin behar da.

Irakasleei dagokienez, profesional bakoitzeko ikasleen ratio kalkulatu da¹³.

6.17. koadroan, Arabako adierazleak jasotzen dira, ikastetxeen arabera aztertuta; guztira zazpi gaztetxe aztertzen dira, den-denak publikoak, eta horietan 3.128 ikasle daude, hau da, Arabako ikasle guztien %7.

¹³ Irakasleak soilik hartu dira kontuan, ez irakaskuntzan laguntzen dutenak, ez baititugu izan kalkulurako behar diren datuak.

6.17. koadroa. Emaizten, HPB motaren eta profesionalen ratioaren adierazleak Araban. Aukeraturiko ikasketxeen eta lurralde osokoen arteko konparazioa, etaparen, titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera

IKASITXEN KOP.	IKASITXEN KOP.	GAINDITU DUTENEN TASA			ADIN EGOKIA IKASURTEA BERRIRO EGIN EZ DUTENEN TASA			HPB EZ IRAUN. DUTENEN TASA			HPB IRAUN. DUTENEN TASA			IKAS./IRAKAS. RATIOA		
		LHko BATEZ BESTEKOA	LHko B.B.	%	LHko B.B.	B.B.	%	LHko B.B.	B.B.	%	LHko B.B.	B.B.	%	LHko B.B.	B.B.	%
LEHEN HEZKUNTZA	3	158	82,4	59,5	4,4	15,2	2,0	2,5	0,6	6,3	3,5	12,0	11	5		
PUBLIKOAK	3	158	80,3	59,5	5,4	15,2	1,5	2,5	1,0	6,3	4,6	12,0	9	5		
A eredia	2	100	73,2	61,0	11,6	22,0	2,2	4,0	—	—	6,7	12,0	—	—		
B eredia	1	58	80,8	56,9	4,3	3,4	2,1	0,0	—	—	4,9	12,1	—	—		
DBH	4	1.945	72,3	57,5	23,5	40,7	15,7	17,5	0,2	0,1	2,6	3,6	8	7		
PUBLIKOAK	4	1.945	67,3	57,5	32,2	40,7	22,0	17,5	0,2	0,1	3,1	3,6	7	7		
A eredia	3	1.277	56,4	53,4	48,7	49,4	34,9	20,5	—	—	4,9	4,5	—	—		
B eredia	4	393	71,9	71,5	24,2	23,7	15,5	13,0	—	—	2,1	2,3	—	—		
D eredia	1	275	77,6	56,7	17,2	24,0	10,4	9,8	—	—	1,5	1,5	—	—		
BATXILERGOA	3	936	69,4	68,4	33,9	39,2	14,7	20,0	—	—	0,1	2,4	7	5		
PUBLIKOAK	3	936	—	68,4	37,1	39,2	16,8	20,0	—	—	0,1	2,4	6	5		
A eredia	3	936	66,0	68,4	43,5	39,2	20,1	20,0	—	—	0,2	2,4	—	—		
HEZIKETA ZIKLOAK	1	89	83,5	94,0	77,7	93,2	4,2	2,2	—	—	—	—	9	8		
PUBLIKOAK	1	89	82,0	94,0	88,5	93,2	4,8	2,2	—	—	—	—	7	8		
A eredia	1	89	82,0	94,0	88,5	93,2	4,8	2,2	—	—	—	—	—	—		
GUZTIRA	7	3.128														

Iturria: Eusko Jaurlaritza. Hezkuntza Saia. Hezkuntza Ikusapeneko Zuzendaritza Nagusia. 99/00 ikasturtea.

Ondo begiraturaz gero, lehenengo eta behin, lehen hezkuntzan ikusten denez, eskola emaitzek desberdintasun handiak adierazten dituzte ikastetxe horien eta lurraldeko batez bestekoaren artean. Esate baterako, ikasturtea gainditu dutenen tasak orokorrean adierazten duenez, lurraldeko batez besteko datuak ikastetxe kritikoetako datuak baino askoz ere handiagoak dira. Lehen hezkuntzan egokia ez den adinaren tasa ere, aukeraturiko ikastetxe hauetan, lurraldeko batez bestekoa baino nahiko handiagoa da.

Bigarren hezkuntzan, ikasturtea errepikatzen dutenen tasa ikastetxe kritikoetan antzekoa edo txikiagoa da, sare publikoko edo eredu bakoitzeko gainerako tasekin konparaturaz gero. Horrek ez du inondik inora ere esan nahi, lehen esan dugunez, gainditzen dutenen ehuneko handiagoa dagoenik; izan ere, gutxienerako edukiak gainditzeko arazoak dituzten ikasleek ez dute ikastetxean jarraitzen, ezta ikasturtea berriro eginda ere. Egin-eginean ere, halako ikasleek jokabide gatazkatsuak dituzte eta, horren ondorioz, ikastetxetik irten behar izaten dira, kontsultaturiko adituek esan digutenez. DBHko batez bestekoa kontuan hartuta ikusten denez, halako ikastetxeetan ikasturtea berriro egiten dutenen tasa batez besteko tasa baino handiagoa da (ikastetxe hauetan %17,5 eta gainerakoetan 15,7).

Hiru adierazle horietan, lurraldeen araberrako datuen eta ikastetxeen araberrako datuen arteko desberdintasunak (derrigorrezko bigarren hezkuntzako etapan) oso txikiak dira A eta B ereduetan.

Hezkuntza premia motari dagokionez ikusten denaren arabera, mota bietan halako ikasleak ikastetxe kritikoetan duten pilaketa lurralde osoan lehen hezkuntzan dagoen batez bestekoa baino nahiko handiagoa da. Iraunkorrak ez direnak halako ikastetxeetako ikasle guztien %6,3 dira eta lurralde osoko ikastetxetan etapa horretan %0,6 dago. Ikastetxe horietan %12 dira gutxi gorabehera, bi ereduetan, eta lurralde osoko zifrak gainditzen dituzte, %6,7 A ereduaren eta %4,9 B ereduaren.

Derrigorrezko bigarren hezkuntzan, lurralde osoan eta halako ikastetxeetan ez dago desberdintasun handirik; Batxilergoa duten ikastetxeen kasuan, premia iraunkorrak baino ez dira identifikatzen, eta horiek lurralde osoko batez bestekoak gainditzen dute. Heziketa zikloetan ez dago hezkuntza-premia berezirik.

Irakasleen ratioari dagokienez, eta sarearen arabera, antzeko zifrak ikusten dira lurraldearen eta aukeraturiko ikastetxeen artean, baina lehen hezkuntzan ikastetxe horiek irakasle bakoitzeko lau ikasle gutxiago dute lurralde osoan baino. Ratio hori maila bakoitzean konparaturaz gero, desberdintasunak areagotu egiten dira, ratio osoko batez bestekoak zifra handiagoak baititu.

6. 18. koadroa. Emaizen, HPB motaren eta profesionalen ratioaren adierazleak Bizkaian. Aukeraturiko ikasketxeen eta lurralde osoaren arteko konparazioa, etaparen, titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera

	IKASITXEN KOP.	IKASITXEN KOP.	GAINDITU DUTENEN TASA			ADINEGOKIA IKASTURTEA BERRIRO EGIN EZ DUTENEN TASA			HPB EZ IRAUN. DUTENEN TASA			HPB IRAUN. DUTENEN TASA			IKAS./IRAKAS. RATIOA					
			LHko	IKASITXEN BATEZ B.B.	IKASITXEN %	LHko	IKASITXEN B.B.	IKASITXEN %	LHko	IKASITXEN B.B.	IKASITXEN %	LHko	IKASITXEN B.B.	IKASITXEN %	LHko	IKASITXEN B.B.	IKASITXEN %	LHko	IKASITXEN B.B.	IKASITXEN %
LEHEN HEZKUNTZA	29	3.578	81,9	67,8	4,0	9,4	1,6	4,4	0,4	1,7	1,2	2,9	12	8						
PUBLIKOA	29	3.578	78,4	67,8	5,4	9,4	2,0	4,4	0,9	1,7	2,2	2,9	9	8						
A eredia	22	1.250	66,0	56,8	13,5	16,2	4,3	6,8	—	—	5,5	5,2	—	—						
B eredia	14	1.107	75,0	72,8	5,3	7,0	2,2	3,7	—	—	2,4	2,3	—	—						
D eredia	12	1.221	83,4	74,6	3,0	4,8	1,3	2,5	—	—	1,1	1,2	—	—						
DBH	19	6.191	69,0	53,0	25,8	43,9	10,6	18,9	0,3	0,9	1,1	1,9	8	6						
PUBLIKOA	19	6.191	62,0	53,0	34,6	43,9	14,6	18,9	0,6	0,9	1,6	1,9	6	6						
A eredia	18	3.463	49,3	44,9	52,6	55,9	20,7	23,8	—	—	2,9	2,9	—	—						
B eredia	14	1.154	62,8	58,9	29,0	31,4	12,6	12,7	—	—	1,2	0,8	—	—						
D eredia	7	1.174	72,7	69,1	21,7	25,2	10,3	12,9	—	—	0,7	0,3	—	—						
BATXILERGOA	16	3.799	72,1	59,4	37,0	53,8	14,2	21,8	0,0	0,0	0,1	0,1	7	5						
PUBLIKOA	16	3.799	64,2	59,4	45,7	53,8	18,9	21,8	0,0	0,0	0,1	0,01	6	5						
A eredia	16	3.228	60,0	58,7	54,4	56,6	21,7	22,0	—	—	0,1	0,0	—	—						
D eredia	7	571	72,0	63,3	27,8	38,0	13,8	20,7	—	—	0,1	0,2	—	—						
HEZIKETA ZIKLOAK	11	1.940	83,4	85,0	88,3	91,3	6,2	7,7	0,0	0,1	0,0	10	5							
PUBLIKOAK	11	1.940	85,1	85,0	91,0	91,3	6,8	7,7	0,0	0,0	0,1	0,0	7	5						
A eredia	11	1.940	85,0	85,0	91,3	91,3	6,7	7,7	—	—	0,1	0,0	—	—						
GUZTIRA	50	15.508																		

Iturria: Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. 99/00 ikasturtea.

Bizkaiaren kasuan (6.18. koadroa) aukeraturiko berrogeita hamar ikastetxeetan 15.508 ikasle dabilta, eta horrek lurralde horretako ikasle guztien %9,2 egiten du.

Ikastetxe kritikoetan ikasturte gainditu dutenen batez bestekoa lurralde osokoa baino txikiagoa da, are gehiago etapa bakarrik konparatzen bada, adibidez, lehen hezkuntza (halako ikastetxeen batez bestekoa %67,8 da eta lurralde osokoa batez bestekoa %81,9). Zifra horiek hizkuntza ereduaren arabera aztertuta, derrigorrezko bigarren hezkuntzako A eredia nabarmentzen da, eta bertan ez da %50 gainditzen; izan ere, lurralde osoko ikasleen %49,3k gainditzen dute eta halako ikastetxeetan kopuru hori txikitxoagoa da, hain zuzen ere %44,9.

Egokia ez den adinaren eta ikasturtea berriro egin behar izatearen lurraldeko batez bestekoak ere ikastetxe horien batez bestekoak baino txikiagoak dira. Azken batean, eskola emaitzak ez dira hain onak aukeraturiko ikastetxeetan.

Lehen hezkuntzan eta derrigorrezko bigarren hezkuntzan identifikaturiko premia motei dagokienez, halako ikastetxeetan iraunkorrak ez diren premiak lurralde osoan baino ugariagoak dira, nahiz eta iraunkorren artean desberdintasunik ez ikusi. Heziketa zikloetan ez da identifikatu iraunkorra ez den hezkuntza-premia berezirik duen ikaslerik.

Irakasleen ratorri dagokienez, halako ikastetxeetan ikusitako zifrak lurralde osoko batez bestekoak baino txikiagoak dira etapa bakoitzean. Ikastetxearen titulatasuna kontuan hartzen denean, halako ikastetxeetako zifrak eta lurralde osokoak oso antzekoak dira; kasu honetan, desberdintasun bakarra (halakorik dagoenean) ikastetxe kritiko hauetan ikasle bat gutxiago egotea da.

6.19. koadroa. Eraitzen, HPB motaren eta profesionalen ratioaren adierazleak Gipuzkoan. Aukeraturiko ikasketxeen eta lurralde osoaren arteko konparazioa, etaparen, titulartasunaren eta hizkuntz ereduaren arabera

IKASITXEN KOP.	IKASITXEN KOP.	IKASITXEN KOP.	GAINDITU DUTENEN TASA			ADIN EGOKIA EZ DUTENEN TASA			IKASTURTEA BERRIRO EGIN DUTENEN TASA			HPB EZ BRAUN. DUTENEN TASA			IKAS./IRAKAS. RATIOA		
			LHko	B.B.	%	LHko	B.B.	%	LHko	B.B.	%	LHko	B.B.	%	LHko	B.B.	%
10	1.448	82,5	72,1	3,7	6,5	1,3	1,9	1,2	3,7	1,1	2,1	12	9				
8	1.277	80,8	73,1	3,9	6,2	1,4	2,2	2,8	3,8	1,5	2,0	10	9				
2	43	48,0	54,5	24,0	20,9	14,0	11,6			4,0	7,0						
8	658	73,9	64,7	8,6	7,8	2,5	2,4			2,3	3,0						
4	576	83,2	84,1	2,3	3,3	0,9	1,2			1,2	0,5						
2	171	83,9	64,7	3,5	8,5	1,1	0,6	0,0	12,8	0,8	2,9	13	9				
2	171	81,5	64,7	4,5	8,5	1,6	0,6			0,4	2,9						
11	2.643	76,7	65,6	19,8	42,6	7,9	16,0	0,6	1,9	1,2	2,0	8	7				
9	2.419	73,3	67,4	25,1	42,6	9,7	16,0	1,4	1,9	1,5	1,9	7	6				
7	668	55,7	57,7	63,3	61,2	24,4	22,2			2,8	2,4						
9	1.343	64,2	67,8	33,5	41,4	12,7	15,7			2,0	1,9						
5	408	79,3	82,1	17,1	15,9	6,7	7,1			1,1	1,2						
2	224	78,9	58,4	16,2	43,3	6,7	15,6	0,1	4,6	1,0	2,7	10	9				
1	56	78,4	51,1	24,8	73,2	8,1	21,4			7,7	7,1						
2	168	73,6	60,9	19,9	33,3	8,2	13,7			0,3	1,2						
5	920	75,1	60,4	30,8	39,6	11,7	13,0	0,0	0,0	0,1	0,2	10	5				
5	920	68,6	60,4	39,8	39,6	15,4	13,0	0,0	0,0	0,2	0,2	7	5				
5	426	60,0	57,0	56,1	21,4	20,0				0,2	0,2						
4	494	75,0	67,0	27,9	25,3	11,0	7,1			0,1	0,2						
27	5.011																

Iturria: Eusko Jaurlaritzaren Hezkuntza Saila. 99/00 ikasturtea.

Gipuzkoaren kasuan (6.19. koadroan), aukeraturiko 27 ikastetxeetan 5.011 ikasle dabilta, eta horrek ikasle guztian %4,8 egiten du.

Adierazle desberdinetan lurralde osoko batez bestekoa eta ikastetxe kritikoaren batez bestekoa konparatuz gero, ikusten da lurralde osokoak hobeak direla, batez ere egokia ez den adin tasari eta ikasturtea berriro egin behar izateari dagokionez, derrigorrezko bigarren hezkuntzan.

Halaber, ikastetxeen titulartasunari eta hizkuntz ereduari loturiko desberdintasunak ere ikusten dira, ondoren adierazten denez.

Lurralde osoan ikasturtea gainditu dutenen batez besteko tasa, bestalde, ikastetxe horietakoa baino handiagoa da etapa eta eredu batzuetan; esate baterako, lehen hezkuntzako B ereduari, bai publikoari eta bai pribatuari; kasu biotan ikasturtea gainditu dutenen tasa %64,7koa da ikastetxe kritikoetan, eta lurralde osoan, berriz, %73,9koa edo %81,5koa da, hurrenez hurren.

Halaber, ikastetxe pribatuari desberdintasunak daude derrigorrezko bigarren etapako bi ereduari; izan ere, A ereduari lurralde osoan %78,4k gainditzen dute, eta ikastetxe horietan %51,1k baino ez; B ereduari, berriz, ikasle guztien %73,6 gainditzen dute, eta halako ikastetxeetan %60,9k. Hala eta guztiz ere, zifra horiek komentatzeko orduan zuhur jokatu behar da, bi ikastetxe pribatu baino ez baitira aukeratu, eta horietan 224 ikasle bakarrik dabilta.

Desberdintasun horiek, ikastetxe pribatu horietan egokia ez den adinaren eta ikasturtea berriro egin behar izatearen tasari buruzko datuetan ere ikusten dira. Aipagarria da A ereduari adin egokia ez dutenen %73,2ko tasa, halako ikastetxeetan, Gipuzkoa osoko tasa %24,8koa denean; ikastetxe horietako B ereduari ikusitako %33,3ko tasa ere aipatzekoa da, lurralde osoko tasa %19,9koa baita. Ikasturtea berriro egin behar izatearen tasari dagokionez, lurralde osoko zifrak antzekoak dira bi ereduari, gutxi gorabehera %8koak, baina A eta B ereduari %21,4koa eta %13,7koa dira, hurrenez hurren.

Batxilergoan, desberdintasun aipagarrienak ikasturtea berriro egin behar izatearen tasari buruzkoak dira, tasa hori bikoiztu egiten baita halako ikastetxeetan (%20), A ereduari sare publikoari lurralde osoan duen tasari dagokionez (%10,5).

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei dagokienez, halako ikastetxeetan duten presentzia lurralde osoko batez bestekoa baino handiagoa da. Iraunkorrek ez diren premien aldetik, aipagarriak dira ikastetxe pribatuari lehen hezkuntzako B ereduari ikusitako desberdintasunak.

Hezkuntza premia iraunkorrek dituzten ikasleen artean, desberdintasun handienak ikastetxe pribatuari lehen hezkuntzako B ereduari daude, lurralde osoan %0,4 eta halako ikastetxeetan %2,9.

Irakasleen ratioari dagokionez, ikastetxe horietan ikasle kopurua lurralde osoan ikusitakoa baino txikiagoa da, are gehiago lehen hezkuntza ematen duten ikastetxe pribatuari, horietan 9 ikasle baitaude irakasle bakoitzeko. Halako ikastetxeetan, ikasturtea gainditzen

dutenen ehunekoak desberdintasun oso handiak zituen lurralde osoko batez bestekoari zegokionez.

Ikastetxe kritikoek emaitzen azterketa amaitzeko, aipagarria da, halako ikastetxeetan emaitza txarren kopuru handiagoa dagoela frogatu ondoren, aniztasunari laguntzeko politikari lehentasuna eman behar zaiela. Horri dagokionez, Hobekuntza proposamenei buruzko azken kapituluan zenbait aukera planteatzen dira.

7. Metodologia

Azterketa ereduak: europako EFQM kalitate ereduak

Estatistika datuen azterketa

Agirien azterketa

Erdi-egituraturiko elkarrizketa sakona

Bizitzaren kontakizuna

Delphi teknika

Eztabaida taldeak

Ikerketa hau egiteko, metodologia oso anitza erabili da, eta metodologia hori erabilitako azterketa ereduaren zerbitzuan jarri da (EFQM deritzon kalitate eredia); halaber, bildutako datuen eta balorazioen kontraste maila handia lortu nahi izan da.

Metodologia hori kuantitatiboa eta kualitatiboa izan da eta teknika desberdinak erabili dira. Teknika kuantitatiboak bigarren mailako iturri desberdinen estatistika datuak aztertzeari buruzkoak dira. Kualitatiboak, berriz, anitzagoak dira: agiriak aztertu, elkarrizketa sakonak egin, bizitzaren kontakizuna, Delphi teknika eta eztabaida taldea.

7.1. Azterketa eredia: Europako EFQM kalitate eredia

Eredu hori erakundearen garrantzutasuna euren kudeaketa hobeto sustatzeko sortu da, eta enpresen eremuan onarpen handia dauka. Eredu hori etengabe gaurkotzen da, Europako eta bertatik kanpoko milaka erakunde burutzen ari diren praktika onak erabiliz.

Edozein erakundetako etengabeko hobekuntza ahalbidetzen du. Hasieran enpresa handiek eta ertainek erabiltzen zuten; hala eta guztiz ere, edozein enpresa edo erakunde motatara aplikatzeko moduko eredia da, bai sektore pribatuan eta bai publikoan, ospitaleetan, ikastetxeetan, udaletxeetan eta irabazi asmorik ez duten erakundeetan.

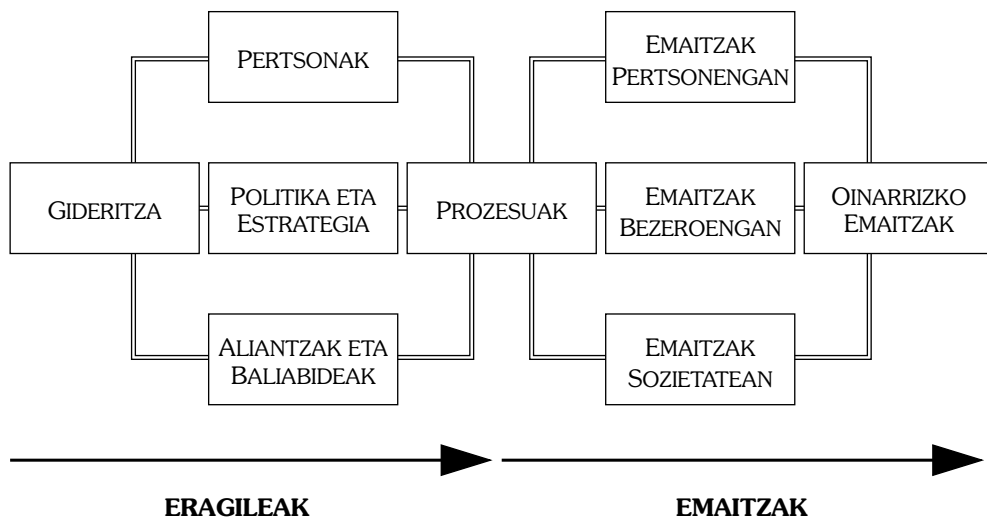
EFQM eredia bederatzi irizpide dituen eremu batek osatzen du; irizpide horietatik bost erraztasunak emateko eragileak dira eta beste lau emaitzak dira. Erraztasunak emateko eragile bati buruzko irizpideak erakundeak egiten duenari buruzkoak dira. Emaitzari buruzko irizpideek erakundeak lortzen duena aztertzen dute. Emaitzak erraztasunak emateko eragileen ondoriozkoak dira.

Ereduan agertzen diren bederatzi elementuetariko bakoitza, bestalde, erakunde batek bikaintasunerantz egiten duen aurrerakuntza ebaluatzeko erabil daitezkeen irizpidea da.

Hezkuntza-premia bereziei buruzko ikerketa honen helburuetarako, eredu hau erabiltzea oso erabilgarria izan da, oinarritzeko bi alderdi erraztu baititu:

- Ebaluatu beharreko gaien multzoa ondo egituraturik kokatzea.
- Ia modu sakonean ebaluatu beharreko alderdiak identifikatzea.

Baina horren ezaugarri nagusia hau izan daiteke: erakunde baten kudeaketa hobetzera bideraturiko eredia izanik detektaturiko hobekuntzaren aukera nagusienetariko batekin



bat etortzea, hezkuntza-premia berezei erantzun egokia emateari dagokionez, eta **aukera hori hezkuntza sistema osoaren kudeaketa hobetzea** da.

Gure Erkidegoaren barruan eredu hori ikastetxe batzuen kudeaketa hobetzeko erabili da, batez ere lanbide heziketan; horrek eredu horren erabilera egokia dela egiaztatzen du, ikerketa honen helburuetarako.

7.2. Estatistika datuen azterketa

Azterturiko estatistika datuek honako hau deskribatzen eta kuantifikatzen dute: hezkuntza sistemako profesionalak, baliabide fisikoak nahiz materialak eta hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasleen emaitzak, eta eremu horietariko bakoitzean zenbait aldagai aztertzen dira.

Informazio hori, beste alde batetik, bigarren mailako zenbait iturritatik jasotakoa da:

- Araba, Bizkaia eta Gipuzkoako Hezkuntza Bereziko Zerbitzuak, Hezkuntza Saileko lurralde ordezkartzei dagozkienak.
- Hezkuntzako Ikuskapen Nagusiko Zerbitzua eta horren lurralde ordezkartzak.
- Euskal Estatistika Erakundea-EUSTAT.
- Elkartekak.

Datu horien azterketa modu estandarrean egiten da, zenbait adierazle aurkeztuta ehunekoetan, batez besteko zifretan, ratioetan, prebalentzietan eta aldagai arrunten gurutzatzeetan, taulak eta grafikoak erabiliz. Datu horiei buruzko hautemate metodologikoak, bestalde, datu bakoitzarekin batera aurkezten dira, horren azterketa errazago ulertu ahal izateko.

Ikastetxeak aukeratzen direnean, horren azterketa ulertzeko behar diren ohar batzuk ez ezik (kasuan kasuko atalean azaldutako oharrak), hemen horiek aukeratzeko metodologiari buruzko alderdiak ere garatzen dira.

Ikerketa taldearen esperientzian oinarrituz, gizarte mailan nolabait bazterturik dauden aldeetan kokaturiko ikastetxe batzuk aukeratu dira; horietan egon daitezkeen ikasleek (kasu guztietan hezkuntza berezirik eduki ez arren) ikastetxe horren azken emaitzetan eragina izan dezaketen aldagai batzuk betetzen dituzte.

Behin-behineko zerrenda egiteko, EAEko hezkuntza sistemako adituak kontsultatu dira; horiek, ikastetxe horien errealtateari buruz duten esperientzian oinarrituz, zerrenda hori osatu dute beharrezko egokitzapenak eginez. Guztira laurogeita lau ikastetxe aukeratu dira, eta ikastetxe horiei txosten honetan «kritiko» izenondoa jarri zaie; ikastetxeotan inguru txarreko ikasleak dabilta, proportzio esanguratsuetan.

Kasu guztietan, ikastetxe horien izenak ez dira ematen, datuak aldagai batzuetan bilduta aztertzen baitira, horien emaitzak lurralde osoko batez bestekoarekin konparatuz, erreferentziako datutzat.

7.3. Agirien azterketa

Azterturiko agiriak, oinarrian, EAEko arautegiari buruzkoak izan dira; horretarako, hezkuntzari orokorrean eta, hain zuzen ere, hezkuntza-premia bereziei buruzko arautegia aztertu da.

Azterketa osatzeko, Hezkuntza Sailak berak eta horren inguruko erakundeek egindako txostenak erabili dira; erakunde horien artean, aipagarriak dira curriculuma garatzeko eta irakasleak trebatzeko erakundea (CEI-IDC), Arartekoa eta EAEko beste erakunde batzuk.

Era berean, beste erakunde batzuek Estatuan eta Europan egindako agiriak ere aztertu dira, beste eremu geografiko batzuetako hezkuntza-premia berezien laguntzari buruzko agiriak.

7.4. Erdi-egituraturiko elkarrizketa sakona

Elkarrizketa sakona elkarrizketa profesionala da eta horren helburua zenbait adituk emandako informazioa jasotzea da, kasu honetan hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen laguntzari buruzko informazioa, aditu horien esperientzian oinarrituz. Elkarrizketak erdi-egituraturikoak dira, kontsultaren aurreko oinarritzko gaiak ezarri dira eta elkarrizketatuari bitarte bat utzi zaio, bere ustez interesgarriak diren alderdiak azaltzeko, gai horretan duen esperientziari dagokionez.

Guztira hamabi elkarrizketa egin dira, hiru Lurralde Historikoetan; sei elkarrizketa hezkuntzaren zenbait eremutan adituak diren pertsoneri egin zaizkie, eta beste sei hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen laguntzan diharduten elkartetako kideei.

Kontsultaturiko adituen izenak eta profil profesionalak honako hauek dira:

- Iñaki Fernández Matamoros, Hezkuntza Saileko Hezkuntza Bereziko teknikaria.
- Juan Francisco Lukas, Euskal Herriko Unibertsitateko Hezkuntza Ebaluazio eta Aholkularitzako Erakundearen aditu arduraduna.
- Pilar Sangrador, PATeko Gizarte Egokitzapeneko teknikaria.
- Blanca Ruiz, PATeko teknikaria.
- Begoña Lasa, lehen hezkuntzako ikastetxe publiko bateko irakaslea.
- Nile Arroita, Hezkuntza Saileko ikuskatzailea.

Banakako elkarrizketa horiek 2000ko ekainaren 29an eta uztailaren 3an nahiz 13an egin dira.

Ondoren agertzen diren elkarteetako kideak ere elkarrizketatu dira; euren eginkizuna labur-labur azaltzen da, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen laguntzari dagokionez. Elkarteok, halaber, beste zenbait jarduera ere egiten dituzte, Hezkuntza Bereziaren eremutik kanpo.

- ADSIS FUNDAZIOA: lanbide hastapena, gizarte mailako azterketa, eskola moldagabezia eta buruko arazoak dituzten ikasleentzat.
- APNABI: Autismoa eta horren antzeko arazoak dituzten ikasleen hezkuntza, hezkuntza bereziko ikastetxeetan, eta ikastetxe arruntetan eskolaturiko ikasleen (halako arazoak dituzten ikasleen) jarraipena.
- ATZEGI: buruko atzerapena duten ikasleen jarraipena.
- FUNDACIÓN PEÑASCAL: eskolatze osagarri eta lanbide hastapena, gizarte bazterketa edo eskola moldagabezia duten ikasleentzat.
- ONCE: ikusmen arazoak dituzten ikasleen jarraipena.
- URIBE COSTA: buruko atzerapena duten pertsonen lanbide laguntza.

Elkarrizketa horiek 2000ko azaroaren 7an, 8an, 10ean, 13an, 16an eta 28an egin dira.

Elkarrizketa horien edukiaren transkripzioa, baita horien azterketa eta eskainitako hobekuntza proposamenak ere, argitaratuta ez dagoen agiri monografiko batean jasota daude, eta agiri hori Arartekoaren Erakundeak erabiltzeko da.

7.5. Bizitzaren kontakizuna

Bizitzaren kontakizuna deritzon teknika biografikoak pertsona batek bizitza osoan edo bizitzako etapa batean izandako esperientzia ezagutzeko aukera ematen du: ikerketa horretan, eskolatze aldian eta, kasu batzuetan, lan munduan sartzeko orduan.

Teknika horretan oinarrituz, sei hezkuntza ibilbide egin dira, hezkuntza-premia bereziren bat duten ikasle mota desberdinei buruz, hasi hezkuntza sisteman sartu direnetik eta bertatik irten direnera edo gaur egunera arte, baldin eta oraindik ere eskolan badabilta.

Esperientzia edo bizipen partikular eta subjektibo horietariko bakoitza ibilbide batean egituratzen da, historia bakoitza egituratzen duen gidoi batean oinarrituz, hezkuntza prozesuko lorpen edo aldaketa garrantzitsuei, egindako lorpenei, gainditu gabeko oztopoei eta informazio iturriei nahiz halakorik ez egoteari dagokionez.

Ibilbide horiek ezagutzeko, kasu bitan ikasleak eurak kontsultatu dira, eta ikasleen familiak lau kasutan kontsultatu dira, ikaslearekiko elkarrizketa biderik onena izan ez denean, adina edo ezgaitasuna kontuan hartuz.

Familiari egindako kontsulta hori baliozkoa izan da ikaslearen ibilbidearen beste alderdi osagarri batzuk ezagutzeko. Ikerketa horretan, bizitzaren kontakizuna (bakoitzaren ibilbidearen jarraipena eginez) bezero-sistemaren kontsultarako teknikatzat erabili da, eta kontsulta hori hezkuntza sistemaren alderdi batzuei eta horrek halako ikasleen nahiz euren familien premiei ematen dien erantzunari buruzkoa da.

Era askotako ikasleak aukeratu dira, identifikaturiko premiaren, sexuaren eta adinaren arabera. Adinari dagokionez, ikasketak amaitu dituzten pertsonak aukeratu dira, horien hezkuntza ibilbide osoa ezagutzeko, etapa guztietan zehar; baina eskolako adinean dauden pertsonak ere aukeratu dira, hezkuntza sistemak orain ematen duen erantzuna jakiteko.

Pertsona bakoitzaren ezaugarriak (anonimatua bermaturik dago) honako hauek dira:

- *Gorputz ezgaitasuna duen pertsona*: buruko paralisia duen baina buruko atzerapenik ez duen 23 urteko emakumea. Ahoz komunikatzeko gauza da eta ulertu egiten zaio. Hirugarren pertsona baten laguntza jasotzen du, jarduera batzuk egiteko. Hezkuntza etapak ikastetxe arruntetan egin ditu, harik eta 16 urte bete arte. Gaur egun, Emakumea Sustatzeko Zentro batera doa. Pertsona horri elkarrizketa egin zaionean, horren ama ere bertan izan da.
- *Buruko atzerapen txikia duen pertsona*: 22 urteko mutila da, eta horren ezgaitasuna gazte-gaztetarik identifikatu zen. Hezkuntza ziklo osoa amaitu du, Lanak Ikasteko etapa ere bai, eta eskolatzean arrakasta izan du. Gaur egun enpresa arrunt batean dabil lanean. Horren amari egin zaio elkarrizketa.
- *Buruko gaixotasuna duen pertsona*: eskizofrenia diagnostikatu zaion 23 urteko emakumea. Arauturiko ikastetxea 15 urte bete baino lehen utzi du. Orain lanbideko eguneko zentro batera doa, eta zentro hori beraren elkartearen barrukoa da. Emakume horren gurasoei egin zaie elkarrizketa.
- *Ikusmen ezgaitasuna duen pertsona*: ikusmen urria diagnostikatu zaion 22 urteko emakumea, eta urritasun hori sortzetiko begitako endekapena da. Maisu diplomatua eta irakasle ibiltaria da, ikusmen ezgaitasuna duten ikasleentzat. Berari egin zaio elkarrizketa.
- *Entzumen ezgaitasuna duen pertsona*: gortasun sakona diagnostikatu zaion 10 urteko emakumea (berorren gurasoek eta nebak ere ezgaitasun horixe dute); aitak erabakita, hezkuntza bereziko ikastetxe batean dabil; lehen ikastetxe arrunt

batean zebilen. Aitari egin zaio elkarrizketa, zeinuen bidezko hizkuntzaren interprete baten laguntzaz.

- *Kultur egoera txarrean dagoen pertsona*: ijitoen etniako 14 urteko mutila. Derrigorrezko bigarren hezkuntza ikasten ari da, ikastetxe pribatu batean eta emaitza onak ateratzen ditu; eskolatzearen lehenengo urteetan, komunikazio arazoan ondoriozko hezkuntza-premia berezia identifikatu zitzaion. Amari eta euren elkarteko gizarte langileari egin zaie elkarrizketa.

Ibilbide horiek 2000ko urriaren 20an nahiz 31n eta azaroaren 7an, 14an eta 27an egin ziren.

Ibilbideen edukiaren transkripzioa, horien guztien azterketa eta esperientzia partikular bakoitzetik eskainitako hobekuntza proposamenak, azkenik, argitaraturik ez dagoen agiri monografiko batean jasota daude, Ararteko Erakundeak erabili ahal izateko. (Ikus laburpena txosten honen I. eranskinean).

7.6. Delphi teknika

Delphi teknika distantzian egindako ikerketa kualitatiboan oinarrituriko talde teknika da; horren helburua pertsona adituen talde baten iritziak lotzea da, nolabaiteko adostasuna aurkitu ahal izateko, gai edo arazo nagusiari buruz, kasu honetan, adostasuneko taldea identifikatu nahi izan da, eta eztabaidaren oinarritzko alderdiak hierarkizatzeko ahalegina ere egin da.

Teknika hori honexetan oinarritzen da: talde baten iritziak pertsona baten iritzia baino garrantzitsuagoak izatean. Pertsona adituek garatu «behar» duten arrazonamendua, bestalde, banaka garatuko luketena baino handiagoa da.

Teknika honek taldeko elkarrizketa egiteko aukera ematen du, elkarrizketan parte hartzen dutenen presentzia zuzena eta aldi berekoa beharrezkoa delarik, galdeketa baten bitartez bidalitako elkarren atzeko kontsulten bidez.

Galdeketa EFQM ereduan oinarritukoak diren sei arlotan egituratu da: gidaritzak, profesionalak, antolaketa prozesuak, bezero-sistema eta emaitzak.

Arlo horiei buruzko galderekin batera, 1etik 10era bitarteko zenbaki-eskalak aurkeztu dira, bata kasuan kasuko enuntziatuarekiko adostasun mailari buruzkoa eta bestea horren garrantzi mailari buruzkoa.

Era berean, galderek partaideei aukera ematen zieten oharrak eta hobekuntza proposamenak egiteko, eta, horietan oinarrituz, beharrezko oharrak egin dira, bigarren itzulian galderak berriro formulatzeko eta kontsultaren behin betiko azterketa egiteko.

Lehenengo kontsulta 2000ko irailean egin zen, eta bertan, zenbait taldetako hirurogeita zapi panelistaren iritzia eskatu zen: hezkuntza-premia berezietako pertsona adituak, prestazioaren kudeatzaileak, emaitzak, sindikalistak, erabiltzaile nahiz famili erakundeak, gizarte zerbitzuetako profesionalak, lanbide nahiz enplegu profesionalak eta

gizarteratzeko nahiz laneratzeko erakunde sustatzaileak. Azkenik lehenengo itzulian kontsultaturiko pertsona guztietatik, berrogeita hamahiruk eman zuten erantzuna, hau da %80. Panelista horiek, aldi berean, beste aditu batzuk proposatu zituzten.

Bigarren itzuliaren barruan, kasuan kasuko pertsonak eta taldeek aurreko itzulian egindako oharrak sartzen ziren, baita berriro formulaturiko galderak ere, lehenengo bidalketaren ondoriozko aldaketetan oinarrituz. Oraingoan, lehenengo itzulia erantzun zutenei eta panelista berriei bakarrik bidali zitzaizkien; kasu honetan, hogeita hamabost pertsonak erantzun zuten, hau da, %64.

Kasu bietan, galdeketa jaso zuten talde guztiek erantzuna eman zuten. Azkenik, bigarren bidalketaren erantzunak jasotzen dituen hirugarren bidalketa bat egin da, bertan parte hartu dutenek taldearen erantzun berriak jakin ditzaten.

Parte hartu duten pertsonak honako hauek izan dira:

Hezkuntza-premia berezietan adituak diren pertsonak

- MADRILEKO UNIBERTSITATE KONPLUTENSEA - PSIKOLOGIA FAKULTATEA - ALVARO MARCHESI
- DEUSTUKO UNIBERTSITATEA - FILOSOFIA ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA-FHZ - DELFIN MONTERO
- MURTZIAKO UNIBERTSITATEA - HEZKUNTZA FAKULTATEKO ESKOLA DIDAKTIKA ETA ANTOLAKETAKO SAILA - PILAR ARNAIZ SANCHEZ
- EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA - PILAR RUIZ DE GAUNA
- EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA- FILOSOFIA ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA - JOSE RAMÓN ORCASITAS
- GIRONAKO UDALA - PEP JUST
- MADRILEKO HEZKUNTZA ORIENTAZIOA - ANA BARAJA
- ADARRA TALDE PEDAGOGIKOA - BEGOÑA LASA
- EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA - FILOSOFIA ETA HEZKUNTZA ZIENTZIEN FAKULTATEA - AMANDO VEGA
- EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA - IRAKASLE ESKOLA - PEDRO MARTIN

Prestazioaren kudeatzaileak

- HEZKUNTZA BERRITASUNEN ZUZENDARITZA - EUSKO JAURLARITZAKO HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA - NEKANE AGIRRE ARREGI
- HEZKUNTZAKO IKUSKAPEN NAGUSIKO ZUZENDARITZA - EUSKO JAURLARITZAKO HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA - JUAN M^a AZTIRIA
- HEZKUNTZA BEREZIKO ZERBITZUA- ARABAKO HEZKUNTZAKO LURRALDE ORDEZKARITZA - PEDRO GONZALO-BILBAO
- HEZKUNTZA BEREZIKO ZERBITZUA - BIZKAIKO HEZKUNTZAKO LURRALDE ORDEZKARITZA - JOSE M^a MAULEÓN
- HEZKUNTZA BEREZIKO ZERBITZUA- GIPUZKOAKO HEZKUNTZAKO LURRALDE ORDEZKARITZA - IÑAKI FERNANDEZ-MATAMOROS
- IDC - CURRICULUMA GARATZEKO ERAKUNDEA - RAFAEL MENDIA
- IDC - CURRICULUMA GARATZEKO ERAKUNDEA - NELI ZAITEGI

Emaileak

- RUPERTO MEDINA IKASTETXEA - PRESENTACIÓN GONZÁLEZ - ZUZENDARIA
- SAN FRANCISCO IKASTETXEA - BEGOÑA LASA - IRAKASLE AHULKULARIA
- URSULINAS IKASTETXEA - ISABEL BARAÑANO - ZUZENDARIA
- AZKOITIA-AZPEITIA BHI - ARANTZAZU BREY - ORIENTATZAILEA
- SESTAO PAT - ANA BALENCIAGA - ZUZENDARIA
- SESTAO PAT - PILAR SANGRADOR - GIZARTE EGOKITZAPENeko TEKNIKARIA
- REKALDE PAT - KESARE CALZACORTA - IRAKASLE LOGOPEDA

Sindikalistak

- ELA - M^a PILAR LARRAÑAGA - HEZKUNTZA SAILA
- STEE-EILAS - FINA ETA CONCHI - HEZKUNTZA SAILA
- UGT - CARLOS TREVILLA ACEBO - IDAZKARI NAGUSIA

Erabiltzaile edota famili elkarteak

- IKASTETXE PUBLIKOEN GURASOEN FEDERAZIOA - ANA IZAGIRRE - LEHENDAKARIA
- GORABIDE - MANUEL MARTINEZ - LAGUNTZA ZUZENeko ZUZENDARIA
- ONCE - CLAUDIO CONGOSTO BECERRA - AFILIATUENTZAKO ZERBITZUBURUA
- EUSKAL GORRAK ELKARTEKO EUSKADIKO FEDERAZIOA - JOSE MARTIN SAENZ GONZÁLEZ - LEHENDAKARIA
- ASPACE GIPUZKOA - ITZIAR USABIAGA - ZUZENDARIA
- GAUTENA - RAMON BARINAGA - ZUZENDARIA
- ASPANOVAS - M^a CARMEN MARTINEZ DE MENDIVIL - LEHENDAKARIORDEA
- AVIFES - LEHENDAKARIA
- DOWN SINDROMEa-EUSKADIKO FEDERAZIOA FUNDAZIOA - MARTA ARANA - ZUZENDARIA
- ALIND - BIZKAIA - SEBASTIÁN MORENO LINGE - LEHENDAKARIA
- ARANSI - GUILLERMO AZKARATE MATURANA - ZUZENDARIA
- GIPUZKOAko ADSIS FUNDAZIOA - JUAN MIGUEL ALTUNA - LHIK ZUZENDARIA
- APNABI - EGUSKIÑE ETXABE - HEZKUNTZAKO ARDURADUNA
- LJITOEK IDAZKADITZA NAGUSIKO ELKARTEA - M^a TERESA ANDRÉS- HEZKUNTZA SAILA

Heziketa eta enpleguko gizarte zerbitzuen profesionalak

- VITORIA-GASTEIZEKO UDALA - ESKU-HARTZE SAILA - SUSANA VIZCARRA SARASOLA - ZUZENDARIA
- VITORIA-GASTEIZEKO UDALA - HEZKUNTZA SAILA - LUCIO CRUCELEGI JAUREGI - ZUZENDARIA
- DONOSTIAKO UDALA - GAZTERI, HEZKUNTZA, LANKIDETZA ETA TOLERANTZI SAILA - ARTEMIS OLAIZOLA - HEZKUNTZA TEKNIKARIA
- BIZKAIKO GIZARTE EKINTZAKO FORU ERAKUNDEA - IÑIGO POMBO - GERENTEA
- ARABAKO GIZARTE EKINTZAKO FORU ERAKUNDEA - JUAN FRANCISCO SANDIN RAMOS - GIZARTE ONGIZATEKO ZUZENDARIA
- EGAILAN - ISABEL RUIZ DE AGUIRRE - HEZIKETA ARDURADUNA

Gizarteratzeko eta laneratzeko erakunde sustatzaileak

- EHLABE- LANTEGI BATUAK - EDURNE ELORRIAGA - LAGUNTZA TEKNIKOKO SAILA
- SARTU FEDERAZIOA - JAVIER LOBATO - LEHENDAKARIA
- ERAGINTZA FUNDAZIOA - LEHENDAKARIA
- PEÑASCAL FUNDAZIOA - ROBERTO GARCIA - LANBIDE HEZIKETA
- IGON - BEGOÑA RUEDA

7.7. Eztabaida taldeak

Eztabaida taldea aditu talde bati egindako elkarrizketa da, eta kasu honetan, pertsona horiek hezkuntza-premia berezien laguntzan dira adituak. Teknika horrek aukera ugari eskaintzen du; taldea bera, iritzi aldaketak eta ikuspegi desberdinak errazten dituen eremua da, are gehiago gaiari buruzko erabakiak hartu behar direnean.

Teknika honen helburua hobekuntza proposamenak ezartzea izan zen, gainerako tekniken bitartez jasotako ekarpenetan oinarrituz. Horretarako, eztabaidako oinarritzko alderdi batzuei buruzko gidoia egituratu zen, bileraren abiapuntutzat.

Hiru talde elkarrizketatu ziren, lurralde bakoitzean bat, eta elkarrizketetara hezkuntzako laguntza eremu askotako ordezkariak joan ziren:

- *Arabako taldea*: 2001eko urtarrilaren 17an egin zen, goizeko 12.00etan, Vitoria-Gasteizeko Ararteko Erakundean. Parte hartu duten pertsona adituak honako hauek izan dira:

1. Pedro Gonzalo Bilbao. Hezkuntza Bereziko Kudeatzailea. Arabako Hezkuntza Ordezkaritza.
2. Pedro Izquierdo. Gizarte Egokitzapeneko Teknikaria. Gasteizeko PAT.
3. Javier Setién. Ramón Bajo Ikastetxeko zuzendaria. Vitoria-Gasteiz.
4. Isabel Barañano. Ursulinas Ikastetxeko zuzendaria. Vitoria-Gasteiz.
5. Orientazio irakaslea. Ursulinas Ikastetxea. Vitoria-Gasteiz.
6. Santa González. Hezkuntza Bereziko arduraduna. Arabako ikastetxe publikoen gurasoen federazioa.
7. Gao Lacho Drom Elkartea. Vitoria-Gasteiz.
8. Francisco Grima. Arabako Gizarte Ongizateko Foru Erakundea.
9. Lucio Crucelegui. Hezkuntza Saileko zuzendaria. Vitoria-Gasteizeko Udaletxea.

ASUPE Elkartea (adimen maila oso handiko pertsonena) ezin izan zen deialdira etorri, baina euren hobekuntza proposamenak bidali zituzten.

- *Bizkaiko Taldea*: 2001eko urtarrilaren 24an egin zen, eguerdiko 12.00etan, Arartekoak Bilbon duen bulegoan. Parte hartu duten pertsona adituak honako hauek izan dira:

1. José M^a Mauleón. Hezkuntza Bereziko teknikaria. Bizkaiko Hezkuntza Ordezkaritza.

2. Rafael Mendia. Hezkuntza Bereziko aditua. Curriculuma Garatzeko Erakundea - IDC
3. Pilar Sangrador. Gizarte Egokitzapeneko teknikaria. Sestaoko PAT.
4. Alicia Gómez. Kontsultako irakaslea. San Franciscoko Ikastetxea. Bilbo
5. Jesús M^a Martínez. Otxarkoagako Lanbide Eskola. Bilbo.
6. AVIFES Elkarte.
7. Begoña Mata. Psikologoa. Lantegi Batuak.
8. José M^a Millán Estébanez. UGT-FETE
9. STEE-EILAS. Hezkuntza saila.

Bizkaiko ikastetxe publikoen gurasoen federazioaren ordezkaria ezin izan zen bileretara etorri, euren arrazoiak izan baitzituzten horretarako.

- *Gipuzkoako taldea*: 2001eko urtarrilaren 31n egin zen, eguerdiko 12.00etan Arartekoak Donostian duen bulegoan. Parte hartu duten pertsona adituak honako hauek izan dira:

1. Iñaki Fernández-Matamoros. Hezkuntza Bereziko teknikaria. Gipuzkoako Hezkuntza Ordezkaritza.
2. Jose Ramón Orcasitas. Hezkuntza Bereziko aditua. Filosofia eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea. Euskal Herriko Unibertsitatea.
3. M^a Luisa Arregi. Iruneko PATren zuzendaria.
4. Amara Berri Ikastetxea.
5. Arantzazu Brey. Orientazioko irakaslea. Azkoitia-Azpeitia BHI.
6. Nieves Alegría. Pasaiako Ikastetxeko zuzendaria.
7. M^a Pilar Larrañaga. Hezkuntza Bereziko arduraduna. ELA.
8. Isabel Zuloaga. Gipuzkoako ASPACEn ordezkaria.
9. Guillermo Azkarate. ARANSGIko zuzendaria.
10. Artemis Olaizola. Hezkuntzako teknikaria. Gazteri, Hezkuntza, Lankidetzeta eta Tolerantzi Saila. Donostiako Udala.

Gipuzkoako ikastetxe publikoen gurasoen federazioko ordezkaria ezin izan zen etorri.

Halaber, talde horietara Fermin Barcelo (Ararteko Erakundeko gizarte harremanen arduraduna) eta Maite Gonzalez nahiz Jorge Martinez (txostena egin duen kontsultoriako kideak eta berorren zuzendariak) etorri ziren.

8. Hobekuntza proposamenak

Gidaritza

Politika eta estrategia (helburuak)

Profesional taldea, hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak

Aliantzak eta baliabideak

Oinarrizko prozesuak

1. GIDARITZA

1.1. Hezkuntza saileko gidaritzak

- Sailak ikastetxeen gidaritzak bereganatzen du, bere zuzendaritzak eginkizuna onartuz, honako honen bitartez:
 - Eginkizunen identifikazioa, eta horien artean honako hauek egon behar dira:
 - Barruko antolakuntza sistemei buruzko erabakiak hartzea.
 - Ikuskapenak egindako ebaluazioaren ondoriozko ekintzak abiatzea.
 - Aurreko guztia irakasleei eta familiei jakinaraztea, barruko sentsibilizazio lanaren bitartez.
 - Ikuskapenarekiko benetako bitartekaritzak gaitasuna hornitzea.
 - Gidaritzak formala nahiz gidaritzak morala bereiztu eta biak sustatu behar ditu:
 - Zuzendaritzak taldearen egonkortasuna lortzea, karguan gelditzeko pizgarriak eskainiz, eta zuzendaritzak lanetan inplikatze gogoia sustatzea.
- Ikuskapena hezkuntza-premia berezietan inplikatuko da
 - «Ikuskapenaren» zeregina berriro zehaztea, bere oinarriko eginkizunen artean honako hauek sartuz:
 - Ibileraren ebaluazioa egitea, heziketa ebaluazioa, kontrola eta benetako ebaluazioa eginez.
 - Ebaluazioa egitea, ikastetxearen gidaritzaren sustatzailatzat.
 - Ikuskapenaren presentzia ikustea, ikastetxeetan oraintsuko zentralizazio prozesuaren ordean sistema deszentralizatuagoa erabiliz, ikastetxeetatik hurbilago dagoen sistema, hain zuzen ere.
 - Etengabeko hobekuntzarako aholkua ematea, ikastetxeko antolaketari dagokionez, zuzenketarako jarraibideak emanez, ebaluazioan detektaturikoan oinarrituz.
 - Aniztasunaren arreta garatzeko laguntza ematea, ikastetxean.
 - Hezkuntza-premia bereziak modu integratuan jorratzen dituzten ikastetxeak sustatzen laguntzea eta, bestela, kasuan kasuko neurri zuzentzaileak ezartzea.

- Sailak onarpen plana egin eta horren barruan, besteak beste, alderdi hauek jasoko dira:
 - Onarpen zehatzak banatzea, Ikastetxearen eta Orientazio Pedagogikoko Zerbitzuen ibileraren aurretiatzko ebaluazioan oinarrituz, honako honen bitartez:
 - Baliabide gehiago adjudikatzea.
 - Berrikuntza baliabideak lortzeko aukera handiagoa.
 - Sailburuaren beraren gutun edo ohorezko aipamenak.
 - Onarpenaren zabalkundea, hezkuntza sistemaren, ikastetxeen eta familien barruan.
 - Praktika onak egiteko laguntza, egintza publikoekin edo jaiekin.
 - Aniztasunaren laguntza egiten duten ikastetxetako berrikuntza proiektuak onartzea eta horiei sariak ematea, erraztasunak eta baliabideak emanez (batez ere, inplikaturiko profesionalen denborari loturiko baliabidea).
 - Ikastetxeen arteko trukeak sutatzea, praktika onetan oinarrituz.
 - Kontsultako eta orientazioko profesionalen eginkizunari ospea ematea, ikastetxeko proiektuen bitartez.
- Sailak lehenetasunak ezartzen ditu aniztasunari laguntza eskaintzeko, ikastetxe kritikoei dagokienez:
 - 0-3 urte bitarteko ikasleentzako laguntzari lehenetasuna emanez, bazterketaren ondorioz kritikoak diren auzoetan.
 - Bizikidetzaren programei lehenetasuna emanez, ikastetxe batzuetako biolentzia arazoei aurre egiteko tresnatzat.
 - Ikastetxeen proiektuak sustatuz, indarreko arautegian jasotako baliabideak erabiltzen dituzten bazterturiko auzoetan (adibidez «lanpostu bereziak»).

1.2. Gidaritza ikastetxean

- Ikastetxeak, kohesioko elementutzat, ikastetxe bakoitzaren elementu berezia sustatuko du:
 - Epe ertainean eta luzean proiektuak sortuz.
 - Pauso txikiak ematen hasiz, esate baterako, tutoretza prozesua diseinatuz.
- Ikastetxean bertako hezkuntza proiektuak talde lanetik sortzea lortuko da, eta proiektu horiek klastroaren eta OOGren gehiengoak adostuko ditu.
 - Ikastetxeko hezkuntza proiektua egitean hezkuntza komunitate osoaren parte-hartzea egon dadin sustatzea eta bultzatzea.
 - Ikasleen eta euren familien parte-hartzea sustatzea.
- Ikastetxearen gidaritza lagungarria da hezkuntza-premia bereziak ikastetxeko ikuspegitik laguntzeko, eta ez ikasgelako ikuspegitik eta, are gutxiago, ikasgela bereziko ikuspegitik:

- Ikastetxeak ikuskapenaren laguntza eskatzen du.

2. Politika eta estrategia (helburuak)

- Ikastetxean gidaritza egon dadin sustatzea:
 - Hezkuntza Sailak zuzendaritza eginkizuna oinarrizko eginkizuntzat onartzearen bidez, eta horretarako haxe beharko da:
 - Lortu nahi denarekiko koherenteak diren pizgarriak.
 - Pizgarri ekonomiko nahikoak.
 - Eginkizunaren onarpena.
- Ikastetxeko hezkuntza proiektuen edukia garatzeko prozesua sustatzea, egiteko prozesutik bertatik hori koherentea izateko, interesak integratzeko eginkizunarekin.
- Lehentasunezko ekintzatzat ikuskapenak ebaluatzeko eginkizuna bete dezan planteatzea.
- Orientazioko eta kontsultako profesionalaren zeregina sustatzea, ikastetxeko taldearen kide izanez.
- Tutorearen eginkizuna baloratzea eta sustatzea.
- Arautegia sortzea, ikastetxe publiko batzuk makroikastetxe ez bihurtzeko edota hezkuntza-premia bereziek dituen pertsona kopuru handiegirik ez pilatzeko, bestela ghetto bihurturik gelditzeko arriskua baitago.
 - Makroikastetxeetako ikasle kopurua apurka-apurka murrizteko planifikazioa egitea.
 - Ikastetxe guztietan plazak gordetzeko derrigorra arautzea, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak beti ere onartu ahal izateko.
 - Ikastetxe bakoitzean hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen gehieneko proportzioa ezartzea.
 - D ereduetan gaztelania erabili ahal izateko aukera aztertzea, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleei laguntza emateko.
- Hezkuntza sistemaren dibertsifikazioa sustatzea:
 - Profesional berrien eta zerbitzu berrien sorrera arautuz.
 - Ikastetxe publiko integralen sorrera sutatuz, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen laguntza eta horiek irakaskuntza arruntean gelditzea errazteko.
 - Hezkuntza Sailak 0-3 urte bitarteko ikasle guztien arreta orokorra bere gain hartuz.
- Irakasle guztien hezkuntza eginkizuna hobetzea, profesional guztien egonkortasuna sustatuz.

- Arauketa eginkizuna (politikoagoa) eta prestazio eginkizuna (hezkuntza/teknika mailakoa) bereizteko aukera aztertzea.
- Aniztasunaren laguntzari buruzko ikuspegia ikastetxeko profesional guztiek kontuan har dezaten lortzea, eta ikuspegi hori ikastetxeko hezkuntza programan jasotzea.
- Hezkuntza lana baloratzeko politika ezartzea, hezkuntza-premia bereziei dagokienez.
- Ikastetxe kritikoetan, proiektuetan oinarrituriko profesional taldeen sorrera sutatzea.
- Aniztasunean laguntzeko arautegi eta plana garatzea:
 - Arautegia garatzea, eta batez ere praktikoa, hezkuntza-premia bereziei dagokienez (hain zuzen ere, gizarte nahiz kultur bazterketaren edo gizarte moldagabeziaren ondoriozko premia); izan ere, arautegi hori berriagoa da eta gutxiago garaturik dago.
- «Sartze» kontzeptua ikuspegi honetatik planteatzea. Aniztasunari laguntzeko ezinbesteko baldintzatat eta hezkuntza-premia berezien laguntzaren bultzada estrategikoari laguntzeko hitz berrizat. (horrek murriztu egiten du hezkuntza integrazio kontzeptuak hartu duen polisemiaren ondorio kaltegarria).
- Sailen arteko politika diseinatzea, gizarte-hezkuntza osasun eremuetako premiei aurre egin ahal izateko.
- Gizartearen jarrera aldaketak sustatzea, benetako integrazioa lortzeko hezkuntzan, lanean eta gizartean, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen dagokienez.

3. Profesional taldea, hezkuntza sisteman lan egiten duten pertsonak

3.1 Taldea aukeratu eta trebatu

- Ikuskatzaileak trebatzea, ikastetxeetan aniztasunaren laguntzaren garapena bultzatu ahal izan dezaten.
- «Lanpostu berezietarako» profil bereziak dituzten plazak sortzea.
- Erraztasunak ematen dituzten gidarien sorrera sutatzea, maila guztietan, ikastetxeetan; horrela, zuzendaritzako eta gidaritzako tresnak, gaitasunak eta jarrerak hornituko dira.
- Bigarren hezkuntzako irakasleentzako heziketa plana, hezkuntza-premia bereziei dagokienez; izan ere, hezkuntza-premia bereziko ikasleak ere sistema orokorraren

barruan sartzen dira eta horien erantzukizuna ez da laguntzako irakasleena bakarrik.

- Heziketa sustatzea, ikastetxeko hezkuntza planean oinarrituz.
- Irakasleak trebatzea, balioetan hezteko, eta ez edukiak jakinarazteko bakarrik.
- Heziketa egokia ematea, jokabide arazoen ikasgelan eta ikastetxean planteatzen dituzten erronka emozionalei aurre egiteko.

3.2. Profesional taldearen hornidura

- Hezkuntzako laguntzaileen zerbitzuak benetako denboran dagoen premiara egokitzea.
- Orientazioko profesionalen hornidura hobetzea.
- Ikuskatzaileak oraingo eginkizun burokratikotik aske uztea, edo profesionalen hornidura handitzea.
- Ordu gehiago ematea, zuzendaritza eginkizuna betetzeko eta horri ordain ekonomiko egokia ematea.
- Ordu gehiago ematea, tutoretza eginkizuna betetzeko eta horri ordain ekonomiko egokia ematea.

3.3. Profesional taldearen eginkizunak

- Gerentziako administrazio eginkizuna bereiztea (ezinbestekoa da makroikastetxeetan), zuzendaritza taldeak egin beharreko sustapen pedagogikoko eginkizunetik, eta bi eginkizunok sustatzea.
- «Zuzendaritza irudien» profilak zehaztea, maila guztietan.
- Orientazioko profesionala orientazio taldearen gidaria izango da, eta sustatzailatzat jardungo du, hezkuntza-premia berezietan laguntza egokia emateko, ikastetxe guztietan, eta hori ikastetxeko planetan sartzea eragingo du.
- Orientazioko profesionalen eginkizun guztiak identifikatzea eta eginkizun horietarikoren bat heziz, handituz edo dibertsifikatuz jardutea.
- Ikuskatzaileen lehenetsutako eginkizuna aldatzea, oraingo legeria betetzeko kontrolatik ikastetxeen ibileraren ebaluaziora igarotuz.
- Irakasleak sentsibilizatuz, balioen hezitzailetzat duten eginkizunari dagokionez, irakaskuntzakoak ez diren eremuetan (jantokia, atsedendialdiak).

- Tutorearen lanbide profila garatzea eta horren eginkizuna sustatzea, ikaslearengan eragina duten eragile guztiak integratzeari dagokionez (banan-banako laguntza): ikasleak eurak, familia, hezkuntza sistemako profesionalak eta komunitateko beste profesional edo kide garrantzitsu batzuk.
- Zuzendaritza taldeen irakaskuntza eginkizuna mantentzea.

3.4. Profesional taldearen antolaketa eta parte hartzea

- Partekaturiko gidaritza sustatzea, taldeko gidaritza:
 - Informazio bertikaleko bide egonkorren sorrera sustatzea, profesional guztientzat, honen bitartez:
 - Agiriak
 - Bilerak
 - Ikastetxeetan kide guzti-guztien inplikazioa lortzea, hauxe eginez:
 - Baloratzea eta sustatzea.
- Sindikatuekin ikasleen interesei, langileen interesei dagokienez, lehentasuna eman beharra negoziatzea, batez ere ikastetxe kritikoetan.
- Bigarren hezkuntzako profesionalen arteko benetako koordinazioa, honako honen bitartez:
 - Irakasleen ordutegiak arautzea.

4. Aliantzak eta baliabideak

4.1. Baliabide fisikoen eta materialen azterketa

- Oraindik dauden oztopo arkitektonikoak ezabatzea.

4.2. Informazio sistemen eta teknologiaren azterketa

- Informatika eta ofimatika ekipoak hornitzea ikastetxeetan, tresna horiek beharrezkoak baitira kalitate irizpideekin kudeatzeko.

4.3. Hezkuntza sistemaren eta ikastetxeen konpromisoa eta harremanak gainerako sistemekin

- Ikastetxeetatik, familiak eta gizarte osoa sentsibilizatzeko lana egitea, aniztasunak behar duen arretari dagokionez.

- Ikastetxeen arteko aliantzak proposatzea, bai kudeaketa publikoko ikastetxeei eta bai ikastetxe kontzertatuei dagokienez, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsoneri laguntza eman ahal izateko, ikastetxeak horri aurre egin ezin dionean.
- Laneratzeko etapari erantzun egokia eskaintzeko laguntza ematea. Izan ere, gaur egun horixe da hutsune nagusia, ezgaitasunen bat duten pertsonen gizarteratzeari dagokionez.
- Ikastetxe eta profesional guztien arteko koordinazioa handitzea, ikasleak partekatzen direnean, lanbide eta enplegu heziketako ikastetxeen presentzia aprobetxatuz (alde jakinetan), eta lehen nahiz bigarren hezkuntzako ikasleen arteko trukeak sustatzea.
- ROFen eta ikastetxeko planean, osasun-etxeekin eta oinarrizko gizarte zerbitzuekin dauden harremanak eta proiektuak identifikatzea.
- PATen gaitasuna sustatzea, hezkuntza aldea egituratzeko tresnatzat.

5. Oinarrizko prozesuak

5.1. Erakundea ondo ibiltzeko oinarrizko prozesuak

- Ikastetxean gidaritza sutatzeko behar diren mekanismoak planifikatzea:
 - Zuzendaritza taldeen sorrera bultzatzea.
 - Zuzendaritza taldearen egonkortasuna lortzea, karguan gelditzeko pizgarriak emanez.
 - Erraztasunak ematen dituzten gidarien sorrera sustatzea, maila guztietan.
- Prozesu egonkortzat, ikastetxeen arteko «praktika onen» trukea planteatzea, aniztasunaren arretari dagokionez.
 - Ikastetxeen arteko «praktika onen» trukeerako plana idaztea, orain arte arrakasta izan duten esperientziak hedatuz, partekaturiko gidaritza, erraztasunak ematen dituen gidaritza eta abar bultzatzeari eta finkatzeari dagokionez; halaber, ikastetxe osoan aniztasunaren arreta arrakastaz hedatzen ari diren esperientziak zabaltzea.
- Era guztietako profesionalen arteko lankidetzaren hobetzea, ikasle bakoitzaren hezkuntza-premia berezietan oinarrituz:
 - Harrera prozesua optimizatzen duten mekanismoak sustatzea, batez ere hezkuntza etapa aldatzen denean.
 - Sailetik bertatik, orientazioaren eta ikuskapenaren arteko koordinazioa arautzea, hori berdintasunean gertatzeko, esate baterako: «ebalutzea zer den» alderdi bien artean erabakiz.

- Bigarren hezkuntzan, mailako bilera horizontalak egitea, eremuko bilerak ez bezalakoak.
 - Bigarren hezkuntzako irakasleen ordutegia arautzea, ikastetxeko proiektu komuna lortzeko baldintzak eduki ahal izateko.
 - Ikasgaia/irakaslearen murrizketa sustatzea, ikasle bakoitzarekiko desberdina, enbor arloen globalizazioaren bitartez.
 - Ikastetxe bakoitzeko ROFen lankidetzaren eta koordinazioaren garapena nahiz zehazpena sartzeari, esate baterako:
 - Koordinazioa ikastetxeko ordutegi planifikazioan jasota gelditu behar da, eta bertan profesional batzuen ordutegi jakinetan bat egingo dutela ezarri behar da.
 - Hezkuntzako laguntzaileen koordinazio premiari arreta jarri behar da.
 - Informazio sistema formala, idatzia eta egonkorra sortzea, lehen eta bigarren hezkuntzako ikastetxeetan:
 - Historia akademiko idatzia egin behar da, behintzat eskola emaitza onik lortzen ez duten lehen hezkuntzako ikasleei buruz.
 - Halako ikasleekin egindako hezkuntza ekintzen eta horien emaitzen erregistroa egin behar da: ACI, etab.
 - Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen erregistroa garatu behar da, hiru lurralde ordezkarietan antzeko irizpideak erabiliz.
- Hezkuntza sistema ebaluatzeko irizpideak hobetzea:
 - Ebaluatu beharreko edukiak zabaltzea, eremu akademikoa baino harago, balioak eta jarrerak onartuz.
 - Ikastetxeari dagokionez inplikaturiko ikasleen, familien eta beste eragile batzuen poztasun maila neurtzeko tresnak erabiltzea.

5.2. Hezkuntza prozesuak, hezkuntza-premia bereziei dagokienez

- Garaiz egindako diagnostikoak ahalbidetzen eta errazten dituzten prozesuak sustatzea, eta prozesu horiek laguntza sistema egokiak edukitzea:
 - Diagnostiko zuzena eta garaiz egindakoa, hezkuntza-premia bereziari buruz; horretarako ezinbestekoa da eremu askotako profesionalen arteko lankidetzaren (hezkuntza, osasuna, gizarte ongizatea).
 - Profesional onak dituzten erakunde pribatuek egindako diagnostikoak onartzea, horiek hezkuntza edo osasun sisteman egiten ez direnean (adibidez, gaitasun maila oso handia duten ikasleak eta, batzuetan, buruko gaitasuna duten ikasleak).
 - Metodologia arina diseinatzea eta garatzea, hezkuntza-premia bereziko ikasleen diagnostikorako eta laguntzarako; horrela, eskola porrota aurreikusita eta, jarraipen hurbila eta zehatza eginez kasu bakoitzerako behar diren curriculum mailako neurriak garatu ahal izango dira.
 - Familiari eta ikasleari diagnostikoaren eta horren laguntzarako dauden baliabideen berri ematea, baita baliabideok eskuratzeko berri ere, baliabide horiek familiak berak eskatu behar dituzten.

- Garaiz egindako laguntza eredia sustatzea eta horrek zaintzaile nagusien ekintza kontuan hartzea.
- Hezkuntza Sailak hezkuntza-premia bereziko ikasleen laguntza arautzea, ikasgelaren barruan:
 - Derrigorrezkotzat arautuko du, pedagogikoki egokia izanez gero.
 - Irakasleei hori egitea komenigarria dela jakinaraziko die, eta beharrezko trebakuntza eskainiko die, hori ikasle guztien aberastasunerako erabiltzen jakin dezaten.
 - «Hezkuntza bikotea» sustatzea, hezkuntza-premia bereziko ikasleak dituzten ikasgela guztietan irakasle bat baino gehiago egotea, eskola-ordu guztien zati txikian:
 - Horretarako, zuzendaritza taldeak eta irakasleak trebatzea.
- Elkartasuna sustatzen duten hezkuntza prozesuak bultzatzea:
 - Ikaskuntza kooperatiboa.
 - Lantegi esperientziak, ikasgeletan irakasle bat baino gehiago egonda.
 - Ikasleen ikaskuntza sustatzea, proiektuetan oinarrituz.
- Bigarren hezkuntzara igarotzen diren hezkuntza-premia bereziko ikasleen jarraipena egitea, lehen hezkuntzako irakasleekin harreman zuzena edukiz.

5.3. Kasuan kasuko sistemak hezkuntza-premia bereziei dagokienez dituen premiei, nahiei eta helburuei loturiko prozesuak

- Hezkuntza sistemaren dibertsifikazioa sustatzea:
 - Ikastetxeetan proiektuen inguruko profil anitzak sartzea, sistema mugiarazteko.
 - Elkarrekiko desberdinak diren ikastetxeak sustatzea, inguruari egokituriko ikastetxeak.
- Komunikazio sistemak ezartzea:
 - Informazioa jakinarazteko mekanismoak ezartzea, arautua ez den lanbide hezkuntzarekin.
 - Ikastetxeen eta elkarteen arteko komunikazioa eta lankidetzaren eraginkorra eta benetakoa izatea:
 - Lankidetzaren protokoloak garatuz.
 - Gatazka egoeretan adostasuna sustatuz.
- Ikastetxeak familiekin dituen harremanak hobetzea:
 - Legeria, baliabideak eta sarbideak jakinaraztea, familiek modu eraginkorrean eskatu ahal izateko.
 - Arautegia eta horren garapena hobetzea, familiek ikastetxeetan parte hartzeari eta ikasleekiko koordinazioari dagokionez:

- Irakasleak/familiak biltzeko ordutegien erabilera arautu beharko da; ordutegi horiek euren premien arabera izan beharko dira, familia/hezkuntza eta lan mailako erantzukizunak bateratu ahal izateko.
- Zenbait tresna garatzea, familiei euren pribatutasuna errespetatuko dela eta tratu duina izango dutela bermatzeko:
 - Estiloko gidaliburua prestatzea.
- Familiek hezkuntza sistemari egiten dioten informazio eskabidea sustatzea, esperientzia eta ezagupenak funtsezkoak baitira, sistemarekin komunikatzeko.
- Familiek eta elkarteek hezkuntza prozesuen duten mobilizazioa eta inplikazioa sustatzea; horretarako, ikastetxearen aniztasunaren egoera eta horren hobariak jakinaraziko zaizkie, eta rol eraginkorra emango zaie, ikastetxearen ibilera pedagogikoan, esate baterako:
 - Ikasgelako koordinatzailea den aita/amaren irudia sortuz, ikasgelaren ibilera aztertzeko elementutzat.
 - Familien poztasunari buruzko inkestak modu sistematikoan bilduz; horietan aniztasunaren tratamendua jaso beharko da.
- Hezkuntza sistemaren barruko eta kanpoko beste eragile batzuk bezerotzat inplikatzeko:
 - Familiei ikuskapenak egiteko aukera gehiago ematea, eta ez bakarrik gatazka larriak daudenean.
 - Udal ordezkariak OOGen benetako parte-hartzea izan dezan sustatzea.

9. Gomendioak

Txosten honetan jasotako datuak, balorazioak eta proposamenak ikusi ondoren, eta Ararteko erakundeari dagozkion eskubideak bermatzearen ikuspegitik, erakunde honek gomendio hauek egiten dizkio hezkuntza administrazioari.

HEZKUNTZA SISTEMAREN ANTOLAKETA OROKORRARI ETA HORREN LEHENTASUNEI BURUZKO GOMENDIOAK

1. Bazterturiko ikasleak txikitatik hezteari lehentasuna eman

Ararteko erakundeak behin baino gehiagotan adierazi izan du Haur Hezkuntzaren lehen zikloaren (0-3 urte) ezarketa arautu behar dela (ikus, esate baterako, 1996 eta 1999ko urteroko txostenetako gomendio orokorrak). Halaber, erantzukizunak argitu eta gizarte-osasun eremua deritzonaren garapena eta koordinazioa erraztu beharra ere nabarmendu du, hezkuntza-premia bereziak goiz detektatzeko eta haiei aurre egiteko. Txosten honen aurkezpenean gai horiek kezagarriak eta hobetu beharrekoak direla adierazi da.

Erakunde honek egindako proposamenaren arabera, haur txikiak eskolatzean, erabateko lehentasuna eman behar zaie bazterturiko ikasleei buruzko irizpideei, eta ez praktikan erabiltzen diren eta aukerekin zerikusia duten beste irizpide batzuei: adibidez, eskualde jakin batean eskola eremuak edo gizarte ekimenak egoteari edo ez egoteari. Horretarako, oraingo laguntza-sarea aztertu eta gaur egungo irizpideak berriz aztertu behar dira, Haur Hezkuntza lehen aipaturiko lehentasunen arabera arautzeko eta planifikatzeko, eta, aldi berean, beharrezko koordinazio-tresnak ezartzeko, gizarte-osasunaren eremuan erantzukizuna duten gainontzeko eragileekin batera, laguntzarik onena bermatu ahal izateko.

2. Diskriminazio positiboa, baliabideak esleitzeari dagokionez, bazterturiko ikaslerik gehien duten ikastetxeen alde

Ikastetxe guztiei baliabideak esleitzean nolabaiteko homogeneousutasuna mantentzearen aldeko joera historikoa ez da bidezkoa, ez zuzena; izan ere, errealitateak agerian jartzen duenez, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak eskualde eta ikastetxe jakin batzuetan biltzen dira eta beste batzuetan ia ez dago halako ikaslerik.

Gure kultur inguruko beste leku batzuetan, gizarte mailako desberdintasunen eta bazterkeriaren prebentziorako politiken eraginez, konpentsazio neurriak ezarri dira eta

horiek, besteak beste, hezkuntzaren eremuan islatu dira (esaterako, lehenetasunezko hezkuntza laguntzarako eskualdeak edo ikastetxeak ezartzea).

Txosten honetan bildu eta aztertu diren datuetako askok adierazten dutenez, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen banaketa ez da orekatua ikastetxeen artean, ezta hizkuntza ereduaren artean ere; horrenbestez, erakunde honen iritziz, neurri zuzentzaileak aplikatu behar dira: esate baterako, diskriminazio positiboa eta giza baliabideak esleitzean malgutasun handiagoa izatea (ahal den neurrian, aniztasunari erantzuna ematen dioten proiektuei loturiko baliabideak).

3. Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleen banaketa orekatua bermatzeko eta eskola-ghettoak saihesteko neurriak hartzea

Azterturiko errealitateak agerian jartzen duenez, oraingo matrikulazio eta eskolatzeko irizpideen eraginez, hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak edo bazterturik daudenak, neurri handi batean, ikastetxe eta eredu jakin batzuetan biltzen dira.

Egia da biztanleriaren banaketa geografikoak (gizartean baztertuta dagoen biztanleria alde jakin batzuetan biltzen da) eragina duela horretan. Baina hezkuntza politikari loturiko beste faktore batzuek ere eragina dute: ikastetxeen nahiz ereduaren sareak, baliabide berezien banaketak, matrikulazio irizpideek edo eskola garraiorako laguntza irizpideek...

Hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleak eskolatzeari buruzko datuei buruz, kontuan izan behar da datuen iturriak ezgaitasunen baten ondoriozko hezkuntza-premia berezietara mugatu direla (eskolaturiko biztanleria osotik %1,9), eta ez direla kontuan hartu hedapen handiagoko beste premia batzuk, adibidez, gizarte bazterketari loturikoak. Ikuspegi horretatik, oso kezagarria da ikastetxe batzuen egoera (txosten honetan «kritiko» izenondoa jarri diegu, bertako ikasleen ezaugarri nagusiak kontuan hartuz), baita ikasgela eta eredu batzuen egoera ere, apurka-apurka benetako «eskola-ghetto» bihurtzen ari baitira.

Errealitate horren ondorio kaltegarriak agerikoak dira, eta normalizazio eta integrazio irizpideen aurkakoak. Beraz, premiazko neurri zuzentzaileak hartu behar dira, egoera hori saihestu eta gainditu ahal izateko. Besteak beste, honako neurri hauek:

- ikastetxe guztientzat gehieneko eta gutxieneko ratioak ezartzea, hezkuntza-premia bereziko ikasleak eskolatzeari dagokionez;
- matrikulazioari buruzko arautegia berriz aztertzea, ikasle horien banaketa orekatuagoa ahalbidetzen duten mekanismoak edo tresnak bertan sartzeko, beharrezkoa bada;
- ikasle horien ikastetxe aldaketak aztertzea, bidezkoak ez diren deribazioak edo estalitako kanporatzeak (familien nahiaren aurkakoak) detektatzeko eta administrazio neurri egokiak hartu ahal izateko...

Erakunde honen ustez, gizarte kohesioa lortu ahal izateko, halako neurriak hartzean gogoan izan behar dira orain arte behar bezala kontuan hartu ez diren edo sortu berriak diren eskolatzeko egoerak, hala nola, gutxiengo etnikoetako edo atzeritar jatorriko ikasleak (inmigranteak).

4. Gizartean baztertuak dauden ikasleei eman beharreko erantzunak garatzea

Ekainaren 23ko 118/1998 Dekretuaz geroztik, gure Erkidegoko arautegiaren arabera, arreta berezia behar dute gizarte bazterketari loturiko hezkuntza-premia bereziko ikasleek. Bildutako datuek eta balorazioek agerian jartzen dutenez, talde horri dagokionez, arauan jasotako gaitasunak oraindik ez dira behar bezala garatu. Arautegi hori oraindik ere berria izateak eta beste premia batzuei loturiko erantzunak (ezgaitasunei loturiko premiak) aurretiazko garapen handiagoa izateak, segurutik, eragina izan du horretan. Erakunde honek, bestalde, arauaren gaitasunak ahalik eta gehien garatzea proposatzen du, eta lehentasunen artean sartzeari gizarte bazterketari loturiko premiak eta erantzunak.

5. LHIKen arauketa eta arauturiko nahiz arautu gabeko irakaskuntzaren arteko artikulazioa

Jasotako balorazioen arabera, Bigarren Hezkuntzako ikastetxeetan gero eta joera handiagoa dago halako ikasleak arautu gabeko irakaskuntzako beste ikastetxe batzuetara bideratzeko. Horrela, lekualdaketa bat egoten da, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako azken ikasturteetatik oraingo Lanbide Hastapenentarako Ikastegietara (LHIK). Arautegiak aurreikusi du egoera hori, eta bi baliabideen arteko harremanak estutu beharra ezartzen du.

Sistemaren antolaketaren hobariak edo egokitasuna eztabaidatzen hasi barik (balorazio hori egitea ez baitagokio erakunde honi), bildutako informazioak aztertuta, badirudi egokitzapen batzuk egin behar direla, antolaketa hori argitzeko eta egituratzeko. Esaterako, dirudienez beharrezkoa da lekualdatzeen bilakaera eta horien zergatiak aztertzea, baita ere ikasle horiek bidaltzen eta jasotzen dituzten ikastetxeen arteko lotura estuagoa ezartzea edo ardurak eta eskumenak argitzea.

Lekualdatze kopurua nabarmen handitzeak agerian jarriko luke ikastetxe arruntak ez direla erantzun egokirik emateko gauza; hori kezkarria da, eta, gainera, guztientzako bakarra den derrigorrezko hezkuntza sistema okertzen ari dela adieraziko luke.

IKASTETXEEN EBALUAZIOA ETA INTEGRAZIO PRAKTIKA ONEN SUSTAPENA

6. Ikastetxeek hezkuntza-premia bereziei eskainitako laguntza ebaluatzea

Lehentasunezko arrera jarri behar zaio ikasleen aniztasunari eta, bereziki, hezkuntza-premia bereziko ikasleei eman beharreko erantzunari, eta horren ebaluazio sistematikoa egin behar da, bai barruko ebaluazioa (ikastetxeek eurek egin beharrezkoa) eta bai kanpokoa.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak lan hori bultzatu, lagundu eta bermatu behar du, horretarako baliabide egokiak erabiliz. Kanpoko ebaluazioari dagokionez, komenigarria da zenbait zerbitzuren eginkizuna nabarmentzea, adibidez, Hezkuntza Ikuskaritzaren edo Ebaluazio eta Ikerketarako Euskadiko Erakunde berriaren eginkizuna. Ebaluazioen helburua neurri zuzentzaileak hartzea izango da beti; gainera, ikastetxeen inplikazio handiagoa lortzeko, horiei «informazio itzultzeari» arreta berezia

jarri beharko zaio, eta parte-hartze organoetan datuak aztertzea ere garrantzitsua da, batez ere Eskola Kontseiluan eta Ikastetxeko Ordezkapen Organo Gorenean.

7. Integrazioko praktika onak onartzea eta hedatzea

Ikastetxeen ebaluazioak (aurreko gomendioan adierazitakoa) lagungarria izan behar du hezkuntzako agintariak eta komunitateek integrazioko praktika onen adibidetzat jotzen diren lanbide erakunde eta jarduerak onartzeko. Halaber, halako praktikak ikastetxe guztietan hedatzea, trukatzea eta zabaltzea ere erraztu behar da.

8. Ikasgela arrunteko esku-hartzeak eta lankidetzako dinamikak

Aniztasunari erantzun egokia emateko eta hezkuntza-premia berezietan testuinguru normalizatuetan behar bezala arduratzeko, sarritan beharrezkoa izaten da ikasgelako gizarte antolaketa aldatzea. Txostenean, halako egoeretan oso erabilgarriak diren irakaskuntza-ikaskuntzako modalitateei edo estiloei buruzko balorazioak eta proposamenak jasotzen dira, eta horiek bultzatu beharra dago. Horrela, esate baterako, ikasgela arruntean zenbait profesionalek aldi berean jardutea (ikasgela barruko, eta ez kanpoko, laguntza eta esku-hartzea) edo ikasleen arteko lankidetzako dinamikak erabiltzea. Jarduera horiek oso erabilgarriak dira hezkuntza-premia berezietan arreta egitean, baina ikastetxe batzuetan ez dira behar beste erabiltzen.

IRUDI PROFESIONAL BATZUK INDARTZEA, KOORDINAZIOA ETA BERRANTOLAKETA

9. Zuzendaritza taldeei laguntza ematea, integrazioarako gidaritza gauzatzean

Gure ikastetxeetako zuzendaritza taldeen egoerak, azken urteotan bezala orain ere, etengabeko arreta eta kezka eragin du. Talde horiek gidaritzarako duten gaitasun handiagoak edo txikiagoak eragin erabakigarria dauka hezkuntzaren kalitatean eta, orain aztertzen ari garenari dagokionez, hezkuntza komunitateak hezkuntza-premia bereziko ikasleei eskaintzeko moduko erantzunaren kalitatean.

Gure Autonomia Erkidegoak arautegi zabala eta aurreratua dauka, halako premien laguntzari dagokionez; era berean, horretarako giza baliabide asko ditugu. Ikastetxeetako zuzendaritza taldeek funtsezko eginkizuna bete behar dute arauen eta horiek eguneroko praktikan aplikatzearen arteko koherentzia bultzatzean, integrazio proiektuak gidatzean, jarrera eta praktika aldaketak erraztean, integrazioa euskarritzen duten balioak sustatzean, ikastetxera bideraturiko giza baliabideak ahalik eta eraginkorrenak izan daitezen ahalegintzean, hezkuntza komunitate osoaren inplikazioa eragitean...

Halako eginkizunei aurre egiteko, konpromiso eta jarraipen maila handia behar da; halaber, heziketa berezia behar da, eta zuzendaritza taldeetako kideei etengabe lagundu behar zaie.

10. Profesionalen hautaketa eta heziketa berezia, aniztasunari eman beharreko erantzunetan eta hezkuntza-premia berezietan arduratzean

Txosten honetan balorazio eta proposamen asko jaso dira, irakasleak hautatzeko eta trebatzeko irizpideei buruz, eta, oro har, hezkuntza-premia bereziko ikasleak laguntzen

dituzten langileei buruz. Egindako azterketaren arabera, gomendio hau talde eta proposamen pare batean zehaztu nahi dugu:

- Ikasleen aniztasun gero eta handiagoa, itxuraz behintzat, ez zaio egokitzen irakasleen aniztasunari. Zerbitzu batzuk sustatzeko orduan, orain arte behar bezala kontuan hartu ez diren zenbait faktore haztatu behar dira, esate baterako, gutxiengo kulturekiko edo euren ezgaitasunekiko lotura.
- Garrantzia edo detektaturiko arazoak aintzat hartuz, azpimarratu egin behar dira heziketa berezia, aniztasunari erantzun beharra eta hezkuntza-premia berezietz arduratu beharra, bi profesional talderi dagokienez: ikastetxeetako zuzendaritza taldeetako langileak eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako irakasleak.

11. Irudi profesional «berriak» eskolako dinamikan gehiago integratzea

Gure hezkuntza sistemaren bilakaeran (azken bi hamarkadotan) errazen ikusten den ezaugarrietariko bat irudi profesional berriak agertzea eta finkatzea da: kontsultako irakasleak, orientaziokoak, logopedak, fisioterapeutak, lanen ikaskuntzako irakasleak, laguntzaileak...

Irudi horietariko batzuk ikastetxera erabat atxikita daude; beste batzuek aldi bateko esku-hartzea dute. Izan ere, gaur egun, ohikoena edozein ikasleak, batez ere hezkuntza-premia bereziko ikasleek, era guztietako profesionalen laguntza edukitzea da. Horrek indartu egiten du barruko antolaketaren garrantzia, profesionalen arteko koordinazioa, tutoretza eginkizuna...

Txostenean jasotako balorazioak kontuan hartuz, badirudi irudi horiek hobeto integratu behar direla ikastetxearen dinamikan eta antolaketan; gainera, koordinazioa hobetu, profesional horiek antolaketa mailako egituretan integratu eta zuzendaritza nahiz tutore taldeekin dituzten harremanak ere hobetu egin behar dira.

12. Zerbitzuen arteko koordinazioa

Hezkuntza-premia bereziei eman beharreko erantzunean, sarritan zenbait zerbitzu egoten dira inplikaturik. Eta ez hezkuntza zerbitzuak bakarrik, baita gizarte edo osasun zerbitzuak ere. Gizarte-osasun eremuaren koordinazioa ez da nahikoa (erakunde honek behin eta berriro nabarmendu du hori, orain arteko txostenetan), eta horren eta hezkuntza sistemaren arteko koordinazioa ere ez da behar bezalakoa; horrek guztiak, berriz, eragin kaltegarria sortzen du erantzunaren kalitatean. Hobetu egin behar dira, gutxienez, zerbitzuen arteko informazio eta koordinazio bideak, ikasleen eta beren familien premia orokorrei errazago erantzuteko.

Gomendio hori hezkuntza zerbitzuei dagokienez ere baliozkoa da (zerbitzu zentralizatuak, aldekoak eta ikastetxeoak). Esku hartzen duten eragile guztien arteko koordinazioa (profesionalak, zerbitzuak, ikastetxeak, familiak, elkarteak...) funtsezkoa da erantzun koherentea, jarraitua eta kalitatezkoa lortzeko. Horretarako, agian, lagungarria izan daiteke hezkuntza-premia bereziko ikasle bakoitzaren eskolatze prozesu osoan jarraipen eta tutoretza lanak dituen pertsona bat egotea (parte hartu eta erantzukizun hori onartzen duen profesionalen bat), eta pertsona horrek ikaslearen familiarekin edo legezko

ordezkariekin lankidetzan jardungo luke. Beste testuinguru batzuetan badago profesional hori; testuinguru honetan ere egonez gero, trantsizio egoeren jarraipena errazagoa izango litzateke (ikastetxe edo etapa aldaketa) eta erantzukizunak ere hobeto argituko lirateke.

13. Bigarren Hezkuntzako ordutegi antolaketa berriz aztertzea

Hezkuntza-premia berezien laguntzan oinarritu arren, txosten honetan datu argigarri eta kezkarriak eskaintzen dira, Bigarren Hezkuntzari dagokionez (hezkuntza hori orokorrean hartuta). Adibidetzat, eskola emaitzei buruzko datuak ekar daitezke gogora: kalifikazio akademikoak, ikasturtea berriro egin behar izatea eta pilaturiko atzerapen urteak.

Balorazio guztiak aztertuta ateratzen denez, hezkuntza-premia bereziei emandako erantzuna oso zaila da Bigarren Hezkuntzan, bertan zenbait faktore biltzen baitira: ikasleen aniztasuna, irakasleen heziketa nahiz profila, tutorearen irudiaren ahultasuna, ikastetxe batzuen tamaina zein antolaketa... Irakasleen ordutegiek eta ikastetxe guztien antolaketak gutxieneko denbora komun batzuk bermatu behar dituzte, horiek koordinazio pedagogikorako beharrezkoak baitira. Beraz, erakunde honek zera proposatzen du: Bigarren Hezkuntzako ikastetxeen antolaketa nahiz ordutegiak ikuspegi horretatik berriz aztertzea, elkarrekin egiten dituzten gutxieneko denborak arautzea eta beharrezko koordinazioa bermatzea.

PROZEDURAK ETA BALIABIDEAK HOBETZEA

14. Hezkuntza-premia bereziak detektatzea eta baloratzea

Lehen ere azpimarratu dugu oso garrantzitsua dela hezkuntza-premia bereziei goiz erantzutea (1. gomendia). Erantzun hori baino lehen, kasuan kasuko premia detektatu eta baloratu behar da, eta diagnostikoa eta jarduera proposamena egitea ere beharrezkoa da. Horrenbestez, diagnostiko ona garaiz egitea oso garrantzitsua da, familiei egoera argitzen eta onartzen laguntzeko, baita profesionalen jarduerak errazteko eta bideratzeko ere.

Eskolatu aurreko diagnostikoei eta premiei goiz erantzuteari dagokionez, beharrezkoa da oraingo muga batzuk gainditzea eta lotura estuagoa lortzea zerbitzu eskudun guztien artean (osasan sistemako, gizarte sistemako edo hezkuntza sistemako zerbitzuak).

Eskolatzeko prozesuan egindako balorazioei dagokienez, txostenean jasotako zenbait egoera berriz aztertu eta zuzendu behar dira. Esate baterako: lurraldeen arteko desberdintasun handiak, bai detekzio tasei eta bai balorazio irizpideei dagokienez; ikasleak neskak ala mutilak izan, detekzioan desberdintasun handiak egotea; hezkuntza-premia berezi batzuk behar bezala kontuan ez hartzea...

15. Irizpideak bateratzea hezkuntza-premia berezien identifikazioan eta erregistroan

Txosten honetarako egin den datu bilketak (Hezkuntza Saileko zenbait iturri eta zerbitzutarako jo dugu) agerian jarri du irizpide desberdinak daudela, hezkuntza-premia

bereziei dagokienez: detekzio tasetan, sailkapen irizpideetan, hezkuntza-premia berezi batzuk edo besteak kontuan hartzean, baliabide batzuen kuantifikazioa egitean ala ez egitean... Hori benetako zailtasuna da, egoerak aztertzeo nahiz konparatzeko orduan, batez ere (Ararteko erakundeari dagokion ikuspegitik) datuak baliozko adierazletzat erabiltzeko orduan, eskainitako erantzunen ekitate mailari dagokionez. Beraz, zerbitzuen eta lurralde guztien arteko irizpideak bateratzea proposatzen da, hori lagungarria izango baita hezkuntza-premia bereziei egiten zaien arretaren jarraipen fidagarriagoa egiteko, hezkuntza sistemak berak adierazitako datuen arabera.

16. Jarduera protokoloak eta isilpekotasun bermeak

Hezkuntza-premia bereziak baloratzean eta haiei erantzutean profesional askok hartzen dute parte; horiek txostenak egin edo informazioak trukatzeko dituzte, sarritan pertsonen edo familien eremu pribatuan eragina duten gaiei buruz. Zenbait zerbitzuren ezaugarri komuna da: osasun zerbitzua, gizarte zerbitzua, hezkuntza zerbitzua... Arlo batzuetan (adibidez, medikuntzan), tradizio luzeko kode deontologikoa dago eta horrek behartu egiten ditu bertako profesionalak. Beste arlo batzuetan jarduera protokolo bereziak garatu dira, jarduera profesionalen mugak arautzeko, bideratzeko edo finkatzeko. Halako tresnak denentzako berme elementutzat erabil daitezke: profesionalentzat, erabiltzaileentzat, familientzat, legezko ordezkari entzat...

Hezkuntzari dagokionez, zehazki, hezkuntza-premia bereziei eman beharreko erantzunari dagokionez, erakunde honen iritziz, pausoak eman daitezke eta eman behar dira, pribatutasun eta isilpekotasun eskubideak hobeto bermatzeko: esku hartzen duten profesionalen eskubideak nahiz betebeharrak argitu, jarduera tresnak eta protokoloak ikuspegi horretatik berriz aztertu, familiei eta elkarteei horri buruzko informazioa eman, kexatzeko edo erreklamatzeko tresnak ezarri...

17. Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzarako trantsizioa zaintzea

Jasotako datu eta balorazio guztiek agerian jartzen dutenez, unerik kritikoenetariko bat Lehen Hezkuntzatik Bigarren Hezkuntzara igarotzea da, bertan zailagoa baita hezkuntza-premia bereziei arreta egiten jarraituko dela bermatzea, batez ere etapa aldatetarekin batera ikastetxe aldaketa ere egiten denean, aurrekoarekin antolaketa mailako loturarik ez duen ikastetxe batera. Bestalde, pertsona batek «jarraipeneko tutorearen» zeregina egiteko proposamena (12. gomendioan egina) lagungarria izango litzateke halako arazoak konpontzeko. Ikastetxeen arteko lotura egonkorra eta igarotze horien jarraipen berezia (laguntza eta ikuskaritza zerbitzuek egin beharrekoa) ere lagungarria izango litzateke.

18. Ikastetxeetan arkitektura-oztopoak ezabatzea

Arkitektura-oztopoak ezabatzea ezinbesteko baldintza da, ezgaitasun jakin batzuk dituzten ikasleak eskolan integratzeko, eta horixe izan da hezkuntza administrazioak urte batzuetatik hona sustaturiko jardunbide bat.

Erakunde honek, beste alde batetik, gure Erkidegoko ikastetxe guztien oraingo egoeraren «mapa» egitea proposatzen du; hori, aldi berean, baliozkoa izango da egindako lorpenak islatzeko eta etorkizuneko jarduerak bideratzeko. Etorkizuneko jarduera horiek kontuan

hartu beharko dituzte apirilaren 11ko 68/2000 Dekretuan jasotako elementuak; dekretu horren bidez, hiriko inguruetara, eremu publikoetara, eraikinetara eta informazio nahiz komunikazio sistemetara iristeko baldintzei buruzko arau teknikoak onetsi ziren, baita ikasle gero eta gazteagoak eskolatzeko, ezgaitasunen bat duten profesionalei eta zahartze tasa gero eta handiagoa duen irakasleriari sarrera errazteko arauak ere.

19. Teknologia berriak ustiatzea

Hezkuntza-premia bereziei erantzun egokia emateko, sarri askotan, giza baliabide eta baliabide material bereziak behar dira. Teknologia berriek, batzuetan, irakaskuntza-ikaskuntza prozesuei laguntzeko baliabide bikainak eskaintzen dituzte; gainera, tresna egokituak eta ikaskuntza «aberastuak» eskaintzen dituzte, premia bereziak dituzten ikasleentzat. Halaber, lagungarriak izan daitezke beste arazo batzuk konpontzeko ere: informazio arazoak, profesionalen arteko koordinazioari loturikoak, jarraipen arazoak, irizpideak nahiz praktika onak hedatzeko arazoak...

GIZARTE SENTSIBILIZAZIOA ETA GIZARTE ERAGILEEN INPLIKAZIOA

20. Gizarte sentsibilizazioa eta hezkuntza komunitate osoaren inplikazioa

Guztientzako eredu bakarra, integratzailea, aniztasunari erantzun normalizatua ematen diona aukeratzeak garrantzi handia dauka gizarte mailan. Horretarako, arauak eta baliabideak ez ezik, gizartearen sentsibilizazioa eta hezkuntza komunitateko kideen inplikazio aktiboa behar da: irakasleak, ikasleak, familiak, irakasleak ez diren langileak, elkarteak...

Zoritzarrez, gaur egun gizarte guztietan (baita geurean ere) oraindik bereizketaren aldeko joerak daude. Joera horiek gizarte pentsaera itxien ondoriozkoak dira (urteen joanean hedatu diren pentsaerak), eta modu sistematikoan gainditu behar dira. Sarritan arazo gisa azaltzen den aniztasuna elkar aberasteko aukeratzat hartu behar da. Ikastetxeetan aniztasun gero eta handiagoa egotea, bestalde, ez da gizartearen bilakaeraren ondorio kaltegarritzat hartu behar (nahi gabe sorturiko ondorea), bizikidetasuna eta hezkuntza aukerak aberasten dituen baliotzat baizik, lana zailago bihur dezakeen arren.

Hezkuntza agintariak eta eragileak, era berean, gizarte sentsibilizazioko eragile izan behar dute, eta hezkuntza komunitate osoa hezkuntza-premia bereziei eman beharreko laguntzan inplikatzeko lortu behar dute; horretarako, eskura dituzten tresna guztiak erabiliko dituzte: gurasoen bilerak, tutoretza bilkurak, klaustroak, elkarten lankidetzak, ikasturte hasierako informazioak, proiektuen nahiz ebaluazioen aurkezpena...

21. Familia eta elkarteekiko harremanak

Urte askotako eskarmentuak agerian jarri duenez, hezkuntza-premia bereziko ikasleen familiek energiak mugiarazteko eta antolaketarako gaitasun handia dute, eta elkarteek ere garrantzi handia dute. Horiek oso baliagarriak dira laguntzeko, bitartekaritzarako, eskariak bideratzeko, egokituriko erantzunak bilatzen laguntzeko... Etengabeko harremanak eta informazio-trukeak sustatu behar dira hezkuntza sistemako agenteen

eta familia nahiz elkarte horien artean, lankidetzan aritu daitezen, ahaleginak batu ditzaten eta sinergiak sor ditzaten.

10. Bibliografia

- HEZKUNTZA BEREZIA GARATZEKO EUROPAKO AGENTZIA. *Integración en Europa: Disposiciones relativas a alumnos con necesidades especiales. Tendencias en 14 países europeos*. Espainiako Edizioa. Minusbaliotasuna duten Pertsonen Prebentziorako eta Laguntzarako Errege Patronatua.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *Curriculum y atención a la diversidad*. M.A. Verdugo Alonso eta F.B. Jordán de Urríes Vega (koord.). Ezgaitasunaren ulerkera berri baterantz. 39-61. or. Amurú argitaletxea. Salamanca 1999.
- ARNAIZ, P.; HERRERO, A.J.; GARRIDO GIL, C.F.; DE HARO, R. *Trabajo Colaborativo entre profesores y atención a la diversidad*. Hezkuntza Komunitatean, 262. 29-35. or. 1999.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. *Atención a la diversidad en contextos inclusivos*. Datorren Milurtekorako Gizarte Erronkari buruzko Nazioarteko Biltzarrean aurkezturiko jakinarazpena: «Aniztasunerako hezkuntza». AEDESen 25. urteurrena. Madril 1999ko abendua.
- CEI-IDC *Ejes diagnósticos y códigos de necesidades educativas especiales*. Hezkuntza, Unibertsitateak eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritzak.
- CEI-IDC *La respuesta a las minorías étnicas y culturales desde la educación intercultural*. Orientaciones para su práctica. Hezkuntza, Unibertsitateak eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritzak.
- CEI-IDC *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales*. Hezkuntza, Unibertsitateak eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritzak. Vitoria-Gasteiz, 1999.
- URSULINAS IKASTETXEA *Premio Q de Plata a la calidad 1999*. Euskalit (Kalitaterako Euskadiko Elkarteak).
- COLEMAN, DANIEL. *Inteligencia Emocional*. Kairos argitaratzea. Batzelona, 1996.
- COMMISSION EUROPÉENNE. *Les chiffres clés de l'éducation en Europe 1999-2000*.
- DEFENSOR DEL PUEBLO *Informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar*. Madril, 1999.

EUSKO JAURLARITZA *Euskal Herriko Hezkuntza Berezirako Egitamua-Plan de Educación Especial para el País Vasco*. Argitalpen Zerbitzu Nagusia Lehendakaritza-Saila. Eusko Jaurlaritza. Gasteiz, 1983.

EUSKO JAURLARITZA *Eskola muinbakarra eta integratzailea*. Hezkuntza Bereziko Batzordearen Txostena. Pedagogi Berrikuntzako Zuzendaritza. Hezkuntza, Unibertsitateak eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 1989.

EUSKO JAURLARITZA *Garatu Plana, 1999-2000*. Hezkuntza, Unibertsitateak eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 1999.

EUSKO JAURLARITZA *Garatu Plana, 2000-2003*. Hezkuntza, Unibertsitateak eta Ikerketa Saila. Eusko Jaurlaritza. Vitoria-Gasteiz, 2000.

ESTADÍSTIKA ERAKUNDE NAZIONALA. *Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de salud. 1999. Avance de resultados. Datos básicos*. Lan eta Gizarte Gaien Ministerioa. Madril, 2000.

MARCHESI, ALVARO ETA MARTÍN, ELENA. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial argitaletxea. Madril, 1998.

OCDE *Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*. Édition 2000.

SIGLO CERO. *Materiales educativos publicados por el Gobierno Vasco en relación con las necesidades educativas especiales*. Francisca González Gil eta M^a Isabel Calvo Álvarez. 2000ko azaroa-abendua. 31(6). liburukia. 192. zenbakia. FEAPS. Artikulu horretan aipaturiko agiriak, bestalde, «Gizarteratzeko koadernoak», «Agiriak» eta «Hezkuntza-premia bereziak» dira, baita ondoko argitalpenok ere: «Kontsultako irakaslea-erreforma martxan» eta «aniztasunaren tratamendua BBHn».

ZENBAIT AUTORE. *Cuadernos de Pedagogía, 263-264-269*. Praxis argitaletxea, Bartzelona, 1997-1998.

Eranskinak

**I. Eranskina: zenbait pertsonaren
bizitzaren kontakizuna**

GORPUTZ EZGAITASUNA DUEN PERTSONAREN IBILBIDEA

- Gorputz ezgaitasuna duen pertsonari buruzko datuak:

- Emakumea.
- 23 urte.
- Buruko paralisia, buruko atzerapenik gabe.
- Ahoz komunikatu eta ulertu egiten zaio.
- Jarduera batzuetarako beste pertsona baten laguntza behar du.
- Hezkuntza etapak ikastetxe arruntetan egin ditu, 16 urte bete arte.
- Familia ugaria.
- Pertsona ibilbiderako eta ama elkarrizketarako elkarrizketatu dira.

- IBILBIDEAREN KONTAKIZUNA

Kontakizun honen protagonista 23 urteko emakumea da; jaio ostean buruko paralisia diagnostikatu zioten, baina ez dauka buruko atzerapenik. Familiaren etxean bizi da, eta familia hori ugaria da. Ahizpetariko batek gabezia neurologikoa dauka eta, horren eraginez, hankak mugitzeko arazoak ditu.

Familia horren integrazio helburua etengabea izan da. Badakite alabak buruko paralisia dauka eta gainerako pertsonak baino motelago egiten dituela lanak, baina bere adimen gaitasuna ez dago murriztuta.

Hori dela eta, helburua beti izan da (eta oraindik ere bada) sistemak gainerako ikasleei eskaintzen dizkien edukiak jasotzea, bere egoerak behar dituen beharrezko laguntzekin. Amaren hitzetan esateko: «Gure familia aurrendaria da integrazioan».

Kontakizun hau haurtzaindegian hasten da, emakume hori bertan egon baitzen urtebete eta erditan, harik eta bertako zuzendariak hezkuntza bereziko ikastetxe batera joateko gomendioa eman zion arte. Ikastetxe horretan lau urte bete arte egon zen, eta orduan, mojen ikastetxe pribatu batean matrikulatu zen.

Ikastetxe horretan sei hilabete egin zituenean, familian ezusteko eragina izan zuen zerbait gertatu zen. Neska horren eskola-kide batek oina apurtu zion; gurasoek ez zuten kezarik azaldu, ustekabeko gertaera izan zelakoan. Hala eta guztiz ere, ikastetxeko zuzendaritzak

esan zieten halakorik berriro gertatuz gero eurek ez zutela horren erantzukizunik eta, neskaren egoera ikusita, erraza zela berriro gertatzea.

Gurasoek jarrera hori atsegin ez eta alaba hezkuntza bereziko ikastetxe batean sartzea erabaki zuten, harik eta sei urte bete arte. Gero, beste ikastetxe pribatu batera joan zen, eta bertan, handik denbora batera, ikasketak ikastetxe publiko batean jarraitzeko gomendioa eman zioten. Ikastetxeko talde teknikoaren iritziz, ikastetxe horrek maila handiegia zuen alabarentzat eta, hortaz, hobe izango zen maila baxuago batean jarraitzea, adibidez, eskola publikoan zegoen mailan.

Bederatzi urterekin ikastetxe publiko batean sartu eta esperientzia ez zen batere ona izan. «Garai hartan nituen irakasleei -dio gazteak- denetarik esango nieke, politikak direla izan ezik». «Gaur egun ez dauka eskola horretako lagunik»- erantsi du amak.

Ikastetxean ikasle oso arduratsua zela zekiten arren, jasotako arretari buruzko anekdota txarrak asko dira. Baliabideei buruzko arautegia bete egiten zen; izan ere, ikasgela arruntan zegoen eta lanetan laguntzeko laguntzailea zuen, adibidez, arbeleko datuak idazteko, etxeko lanak kopiatzeko, etab. Arretaren errealitatea, hala ere, bestelakoa zen.

Ez zen ikasgelan integratzen, ikasle horren aurkako gutxiespen ugari baitzegoen. Bereziki gogoratzen duen adibide bat azterketei buruzkoa da. Zenbait aldiz, irakasleak azterketaren eguna jakinarazi eta, egun hori iristen zenean, ez zion azterketarik egiten, denborarik ez egotearen edo beste edozein aitzakiaren ondorioz. Egoera hori etengabe errepikatzen zen, eta ikaslea gero eta nekatuago zegoen horrekin, ikasgaiak egunero prestatu eta taldean bazterturik sentitzen baitzen.

Laguntzaileari zegokionez, ikastetxeak gainerako ikasleei loturiko lanak ematen zizkion pertsona horri, adibidez, igeriketako klaseetarako joan-etorrietako monitoretzat. Pertsona hori ondoan ez edukitzeak eragin zuzena zuen neskaren errendimenduan, esaterako, beti ez zuen arbeleko datuak idazteko astirik.

Azken batean, integrazio horren balorazioa oso txarra da ikaslearentzat eta familiarentzat. Euren iritziz, egoera horren onuradun nagusiak ikasleak izan ziren, esleituriko baliabideak eta pertsona desberdinekiko bizikidetzak euren esku eduki baitzituzten.

Gure protagonistak, beste alde batetik, integrazio horren ondorioz txarrenak jaso zituen, gutxi gorabehera ikastetxean egin zituen zortzi urteetan. Irakaslerik gehienek ez zuten ezer egin benetako integrazioa lortzeko. Irakasle bakar batek ohartarazi zuen paralisia eduki arren neska pertsona adimentsua zela eta ikasketak egiteko gauza zela.

Garai hartan, hezkuntza sistemak ez zion eskola graduaturik ateratzeko aukerarik ematen, eta ikastetxeko taldeak ikasturtea berriro egiteko proposatu zion. Ikasleak hamasei urte zituen eta familiak egoera horretan jarraitu beharrik ez zegoela erabaki zuen; horrenbestez, ikastetxetik joan ziren.

Ondoren, EAEko egoitza-ikastetxe batera joan eta, bertan, hezkuntza nahiz errehabilitazioa konbinatzen zituzten. Sei hilabete egon zen bertan. Gero, ikastetxea

utzi zuten, gizarte giro txarra baitzegoen; adin askotako pertsonak bizi ziren: gazteak, helduak eta zaharrak. Gazte horren nahiz berorren familiaren hezkuntza kezka eta arretaren estiloa ez ziren egokitzen bertan eskainitakora.

Etxera itzuli eta distantziako ikasketak egitea erabaki zuen; eskola graduatua bikain batekin atera zuen eta ikasketak ematen zituen ikastetxeak etengabeko zorionak ematen zizkion, ez baitzekiten neskaren gabeziaren berririk. Halaber, informatika ikastaroak egin ditu. Lorpen horiek, familiaren ustez, agerian jartzen dute «ezgaitasuna duena sistema bera» dela, Graduatu titulua baliozkotzeko orduan ere arazoak egon baitziren.

Gaur egun, neska emakumea sustatzeko ikastetxe batera doa, gauzak ikasten jarraitzeko, unibertsitatera sartzeko azterketa egin ahal izateko aukeraren zain (hogeita bost urtetik gorakoentzako proba eginez). Ikastetxe horretan bizikidetzeta ona da, integraturik sentitzen da eta ez dauka ikasgaiak ulertzeko arazorik.

Hala eta guztiz ere, bere ustez, baliabide hori ez dago bere adinera eta bere heziketa nahietara egokituta, lortu nahi duen helbururako heziketa urte asko egin behar izan dituela uste baitu. Gerora, Unibertsitatera joan eta Psikologia, Pedagogia edo antzeko karreraren bat egin nahi du.

Gazte horrek dioenez, hezkuntza prozesu osoak (ikastetxe aldaketa batzuekin) neke fisiko eta psikologiko handia eragin dio. Unerik atseginenak familiarekin bizi izan ditu eta unerik txarrenak, ostera, gizarte nahiz eskola inguruan. Eskola inguruari dagokionez, eskola publikoko lehenengo hiru urteen balorazio ona egiten du. Gainerako urteetako esperientzia, berak dioenez, txarra izan da. Neke horrek eta bere adimen gaitasuna alferrik galdu izanaren sentsazio horrek, bestalde, laneratzea planteatzeko orduan ere hortxe dirau. Berak ez du minusbaliatuen kontratazioa bultzatzeko neurririk ikusi, berak ez du halako neurririk jaso; hala ere, argi dauka arazo barik egingo lukeela lan, informatika euskarria behar duen edozein lanetan.

Heziketa aukerak galdu izanaren sentsazioa dauka, eta seguru daki gaitasun handiak garatuko zituela eta ezagutza gehiago eskuratuko zuela, baldin eta hezkuntza sistemak horretarako aukerarik eman bazion.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Bere esperientzian oinarrituz, gazte horrek zenbait gogoeta egiten ditu, hezkuntza berezi osoari aplikatzeko moduko gogoetak.

Hasieran, ezgaitasunen bat eta hezkuntza-premia bereziren bat dagoela onartu behar da; une horretatik aurrera, informazioa eta laguntza eskatzen jakin behar da. Bere ustez, «Funtsezkoa da pertsonak euren burua inori zapaltzen ez uztea, hau da, nortasun handia edukitzea».

Halaber, ikasgelako ikasleriaren barruko aniztasun handiagoa bultzatu behar da, hori aberasgarria baita hezkuntzarako; izan ere, helburua ez da ezagupenak lortzea soilik,

pertsonatzat heztea baizik. Berak ezagutu dituen irakaslerik gehienek ikuspegitik, bere ustez, garrantzitsuena ezagupen akademikoak jakinaraztea da.

Ezinbestekoa da irakasle guztien heziketa eta inplikazioa, hezkuntza-premia bereziak dituzten pertsonen laguntzeko; gainera, ondo ulertu behar dute halako ikasleak ez direla arazoak, pertsonak baizik.

Beste alde batetik, halako ikasleak laneratzeko orduan ez dago batere informaziorik eta orientaziorik. Minusbaliatuaren defendatzailearen irudia ezagutzen du, Estatuko erakundetzat, eta horrengana jotzeko aukera planteatzen ari zaio bere buruari, informazio hori lortu ahal izateko.

Orain arte esandako guztia laburtzeko, esan daiteke hezkuntza sistema pertsonetara egokitu behar dela, horien premiak kontuan hartuz. «Hori horrela ez bada -galdetzen dio bere buruari-, zertarako balio du hezkuntza sistemak?».

- FAMILIARI EGINDAKO ELKARRIZKETAREN KONTAKIZUNA

Elkarrizketan familia oso erlijiosoa dela ikusi dugu; hori funtsezkoa da, familia horretako kideek egora horren aurrean izandako jarrera ulertzeko, bertako bi alabek ezgaitasunak baitituzte.

Familia horretan ezgaitasunak dituzten bi alaba egotean (bien artean ia 20 urteko aldea dago), azken urteotan ezgaitasunen laguntzak izandako bilakaera aztertzeko aukera dute. Halaber, familiaren bilakaera ere azter daiteke, familia horrek gero eta esperientzia eta gaitasun handiagoa baitauka, kasuan kasuko hezkuntza eta gizarte inguruarekiko harremanetan.

23 urteko alaba batek buruko paralisia dauka, jaio ostean diagnostikatua, baina ez dauka buruko atzerapenik. Berak bakarrik egiten ditu ohiko jarduera asko, adibidez, jantzi, garbitu...; hala eta guztiz ere, laguntza behar du beste jarduera batzuetarako, batez ere leku batetik bestera joateko, baina ez mugikortasunik ez duelako, garraiobideak behar bezala prestatuak ez daudelako baizik.

Bost urteko beste alaba batek ezgaitasun neurologikoa dauka eta, horren ondorioz, ezin du hankarik mugitu. Jaio ostean osasun oso ahula zuen arren, gaur egun bilakaera ona eduki du. Amak dioenez, ebakuntzetan lagundu dioten medikuak eta erizainak harriturik daude, halako bilakaera ona ikusita. Amaren iritziz, bilakaera on hori osasun, famili eta hezkuntza laguntza egokiaren eraginezkoa da.

Osasun sistemari dagokionez, gaixoarekiko eta horren familiarekiko lanaren leuntzea agerikoa da, bere alaba nagusiak orain urte batzuk jasotakoarekin konparatuz gero. Euren ezgaitasunaren eraginez sistema horretara sarritan jo behar dutenen ustez, jarrera horrek eragin handia dauka gaixoa osatzeari eta horren hezkuntzari dagokionez.

Gaur egun, gurasoek partehartze handiagoa dute tratamenduetan, ebakuntzetan eta ospitaleratzeetan, eta hori oso lagungarria izan da euren alaba gaztearentzat.

Alaba nagusiari dagokionez, erizainen hitzak gogoratzen ditu: «badakigu familiazat laguntza psikologikoa behar duzuela, eta esan diegu medikuei, baina guk ezin dugu besterik egin».

Baina medikuntza aurrerakadak bezain garrantzitsuak izan dira euren alabak familian eta hezkuntzan jaso duen laguntza afektiboa. Familiaren eremuan, laguntza hori berdina izan da bi alabentzat, baina hezkuntzaren arloan aldaketa handiak nabaritu dituzte. Izan ere, alaba gaztea ikastetxean eta ikasgelan onartzea funtsezkoa izan da.

Euren bi alabak eskolatzeari dagokionez, desberdintasunak itzelak izan dira; amaren ustez, urte hauetan bien artean ikusitako aldaketak azaltzeko, faktore asko aipa daitezke. Oro har, aldi horretan nolabaiteko bilakaera ona ikusi dute, gizarteak aniztasunari dagokionez duen jarreran.

Alaba zaharrenaren kasuan, ikastetxe aldaketak oso ugariak izan dira; batzuetan, irakasleek bertako mailarako egokitzen ez zutelako; beste zenbaitetan, ukatzeari loturiko ingurua zegoelako. «Eskola publikoan egin zuen garaitik ez dauka lagunik» -dio amak-. «Alaba gaztea, ostera, beti dago lehenengo lekuan, urtebetetzeetara gonbidaturiko ikaskideen zerrendan».

Alaba gaztearen hezkuntza prozesuan ere arazo asko gainditu behar izan dituzte. Ikastetxe pribatuan matrikulaturik egonda (bertan laguntzarako baliabideak eskatu ziren), gainerako ikasleen amek esan zioten ea kontuan hartu ote zituen bere alabak gainerakoengan izan zitzakeen eragina».

Jarrera hori ikusita, eta beste ikastetxe pribatu baten eskaintza jaso zuelarik, bigarren horretara joatea erabaki zuen, eta horri buruz amak eskerronak baino ez ditu. «Lehenengo eskola-egunean, irakasleak ume guztien inguruan eseri eta hauxe esan zien banan-banan: zu altuagoa zara, zu lodiagoa zara, zuk betaurrekoak dituzu... eta zuen ikaskideak arazoak ditu oinez ibiltzeko» -dio amak-. «Ume horiek ez dute inoiz galdetu ea nire alaba zergatik dagoen bertan edo zer gertatzen zen. Gauza arruntzat ikusi eta, beharrezkoa denean, alabari laguntza ematen diote.»

Horri dagokionez, ikastetxearen jarrera oso garrantzitsua da, ez bakarrik titulartasunagatik, ikasgelako aniztasuna ulertzeko moduarengandik baizik. Alaba nagusiaren esperientzia, ikastetxe publikoan, txarra izan zen; baina ikastetxe pribatuetan ere ez zen askoz hobea izan.

Alaba gazteak ere bazterkeria jasan zuen ikastetxe pribatu batean; hala eta guztiz ere, orain erlijio ikastetxe batean dabil eta esperientzia oso ona da. Ikastetxe horretako irakasleen gizarte kontzientziaren arabera, aniztasuna aberasgarria da. Amak dioenez, «andereñoek esan zidaten alabak on handia egiten ziela, pertsonatzat aberastu egiten zituela.»

Ikastetxearen jarrera hori, familiaren ustez, hezkuntza kontzeptuari buruzkoa ere bada. Ikastetxe batzuetako helburua emaitza akademiko bikainak lortzea da; beraz, dedikazio handiagoa zegoen ikastetxeari ospea ematen zioten ikasleekin. Familiaren ustez, halako ikastetxeetan ez dute ondo hartzen, familia batzuek euren seme-alaben gizarte harremanekiko duten kezka.

Euren alaba gaztearen ikastetxean familia kontsultatzen da, parte hartzen uzten zaio, ikasleen gizarte harremanak aztertzen dira; azken batean, helburua ez da emaitza akademikoa bakarrik, pertsonaren heziketa integrala baizik.

Azkenik, bi eskolatzeen artean ikusitako desberdintasunen oinarritzko faktorea familiaren beraren esperientzia izan da. Euren alaba gaztearen integrazioaren alde borrokatu diren arren, horrekin izan dituzten bizipenek areagotu egin dituzte baliabideak nahiz informazioa eskatzeko eta integrazioa sustatzeko trebetasunak, euren alaba gazteari dagokionez.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Eskolatzeko desberdinei buruzko gogoeta horiek kontuan hartuz, familia horren ekarpena proposamen hauetan oinarritzen da.

Lehenengo eta behin, beharrezkoa da aniztasunarekiko eta ezgaitasunarekiko gizartearen dagoen kontzientzia faltsua aldatzea. Integrazioa aipatu bai, baina ez dugu kontzeptu horren aberastasuna barnetatzen eta ez dugu horren arabera jarduten.

Bigarrenez, funtsezkoa da legeria ezagutzea, kasuan kasuko baliabideak eskatu ahal izateko, horretarako ezarrita dauden bideen bitartez.

BURUKO ATZERAPEN TXIKIA DUEN PERTSONAREN IBILBIDEA

- Buruko atzerapen txikia duen pertsonari buruzko datuak:

- Gizona.
- 22 urte.
- Umetan identifikaturiko buruko atzerapen txikia.
- Hezkuntza ziklo osoa amaitu du, lanak ikasteko ikasgelaren etapa ere barne, eta arrakasta lortu du eskolatzean.
- Etxean bizi da.
- Lan arruntean dihardu (babestu gabeko lana).
- Amari egin zaio elkarrizketa.

- IBILBIDEAREN KONTAKIZUNA

Kontakizun honen protagonista 22 urteko mutil gaztea da eta mutil horrek buruko atzerapen txikia dauka; familiaren etxean bizi da eta jatetxe batean dabil lanean. Elkarrizketa amari egin zaio.

Jaio eta buruko atzerapen txikia diagnostikatu ziotenean, amak astebete behar izan zuen egoera onartzeko; baina, denbora hori igaro ondoren, eta medikuen gomendioari kasu egunez, euren semearentzat laguntza egokia bilatzen hasi ziren.

EAEtik kanpoko klinika pribatu bateko Unitate Pediatrikora joan ziren; bertan, garai hartan, laguntza integrala eta garaiz egindako sustapena eskaintzen zuten. Aurrerantzean, gure protagonistari buruzko kontakizun osoa etengabeko sustapenean oinarritzen da, ikastetxe horretan jasotako gomendioaren arabera. Gizarte trebetasunak garatzeko eskolak hartu, kirol asko egin eta astialdiko jarduera ugari egin ditu udalekuetan, kanpamenduetan eta lan-eremuetan.

Sustapen horren ekintzen artean, haurtzaindegian ahalik eta lehenen hasia sartzen zen. «Haurra haurtzaindegira bidali genuen eta, bertan egoteko garaia amaitu zenean, haur nagusitxoagoak onartzen zituen beste haurtzaindegi batean sartu genuen, harik eta eskolaurrea amaitzeko adinera iritsi zen arte», dio amak.

Garai hartan, euren semearen hezkuntza prozesua jarraitzeko modua planteatu behar izan zuten. Buruko atzerapena zuten pertsonentzako hezkuntza bereziko ikastetxe ba-

ten berri zuten. «Nik ikastetxea eta bertara joaten ziren haurrak ikusi -dio amak- eta ez zuen geure semearen hezkuntzarako egokitzat jotzen. Gainera, garai hartan eskola integrazioari buruzko legea atera zuten eta hezkuntza bereziko ikastetxeko medikuak esan zigun umearen egoera ikusita onena integrazioa zela.»

Eskola publikora joan zen, bertan laguntza eta baliabide gehiago izango zuela esan ziotelako. Hasi zenean, ikaskideek baino bi urte gehiago zituen. Hasieran, andereñoak ez zekien haurrarekin nola jokatu, baina, amaren iritziz, jarrera hori ulergarria zen garai hartan. Irakasleei dagokionez, amaren ustez, denetarikoa egon da (lanbide guztietan gertatzen den bezala), batzuk profesional hobeak eta integrazioaren aldekoak izan dira, eta beste zenbait ez horrenbeste.

Amak dioenez: «Semearen adina kontuan hartuz, integrazioari buruzko arautegiarekin batera hasi da, eta orduko irakasleek ez zuten gaur egungoen esperientzia, eta nik hori ulertzen dut. Baina haur arazotsua ez zenez, azkenean ez da arazo handirik egon, eta irakasleek diote ez dela horrenbesterako izan».

Ikastetxeko guraso batzuen ustez, gure haurrak gainerakoek erritmoa moteltzen zuten; guraso horiek gure haurra hezkuntza bereziko ikastetxe batean eskolatzea proposatu zuten, edo ikasgela egonkorrean luzaroago egotea; baliabideen berri eman eta horiek eskatzeko prest azaltzen ziren. Hori OHOk azken urteetan izan zen, eskakizun akademikoak handiagoak zirenean (oraingo bigarren hezkuntzarekin parekatzeko moduko etapa).

Amak hauxe gogoratzen du: «Hezkuntza bereziko ikastetxera eramateko gomendioa eman ziguten, euren seme-alaben erritmoa eta emaitzak ez atzeratzeko. Guk erantzun genien ezagutzen genituela baliabideak, eta, hain zuzen ere, integrazioa ikasgela arruntetan ahalik eta ordu gehien egotean oinarritzen zela, eta ez ikasgela egonkorrean edo ikastetxe berezian».

Eskola etapan laguntzako ikasgelak ere ezagutu ditu; horietan, arauaren garapenaren lehenengo urteak izatean, irakasleak ez ziren adituak eta egonkorak. Beraz, baloraziorik onena azken eskolatze urteei buruzkoa da, urte horietan arauzko egoera egonkorragoa baitzen.

Ikasgelatik kanpoko harreman eremuei dagokienez (esate baterako, jolasaldietan), ez du bazterkeria handirik jasan. «Haurrak bere lagun-taldea zuen eta, beste edozein pertsonak bezala, hurbilenekoekin zituen harremanak.»

OHOk zortzigarren maila hamasei urterekin amaitu eta berriro ere bere heziketa bideratzeko moduari buruzko zalantza sortu zen. Lanak Ikasteko Ikasgela aukeratu zuten, baina garai hartan halako ikasgela bakarra zegoen, beste udalerrri batean gainera. Orduan, Hezkuntza Saileko administrazio sistemaren aurkako etengabeko borroka hasi zen, ikasgela horretan lekua lortzeko, beste udalerrri batean bizi zenez ukatu egiten baitzieten leku hori.

Azkenean, euren udalerriko ikastetxe batean Ikasgela bat lortu zuten, gaitasun handiko andereñoarekin gainera. Bertan bi urtez egon zen, harik eta 18 urte bete arte; adin horretan, orduko legeriaren arabera, zikloa amaitu zen.

Une horretan, Eusko Jaurlaritzak dirulaguntza bat eman zion euren elkarteari, lanbide hastapeneko ikasgela bat martxan jartzeko eta halako pertsonak zenbait lanetan trebatzeko. Halaber, elkarateak aholkularitza eta laneratze zerbitzua ere eskaintzen du.

Jarduera horien ondorioz, eta euren semea oraindik ere ikasgela horretara joaten zelarrik, orain duen lana eskaini zioten, lan arrunta (hau da, babestu gabea). 1999an hasitako esperientzia hori oso ona izan da familiarentzat eta, batik bat, semearentzat. Hasieran, elkarateko pertsona batek laguntza ematen zion (monitoretzat) euren semeari.

Gaur egun, semearen integrazioa ia erabatekoa da. Gainerako lan baldintza berberak ditu, eta hori ez da sarritan gertatzen euren semearen egoeran dauden pertsonen enpleguan. Gainerako taldekideen lan berberak egiten ditu, eta ikaskuntza berri guztiek motibatu egiten dute bere lanean.

Semearen hezkuntza eta laneratze etapa guztiei buruzko gogoetak eginez, integrazio prozesuaren bilakaera ona nabarmenduko luke, eta prozesu hori hezkuntza bereziari buruzko 1982ko arautegiarekin hasi zen. Oztopo asko gainditu behar izan ditu, eta ez du uste halako oztopoak egotea harrigarria denik, semea arautegiarekin batera hazi baita.

Baina aurrerakuntzak ere onartzen ditu eta bere balorazio orokorra ona da. Bere ustez, horretarako aukera duten pertsonentzat, aukerarik onena ikastetxe eta ikasgela arruntetan integratzea da.

Hausnarketa hori bere semea hezi duten irakasleek ere egin diote. Azkenean, irakasle on iritzi, hasieran halako ikaslearen tratamenduari erantzun egokia eman ezin zioten arren (gaia ez ezagutzearen eraginez), azkenean ez da horrenbesteko izan eta esperientzia oso ona izan da.

Prozesuko alderdi hauen artean aipagarriak dira jasotako laguntzak, ez baitira inoiz bakarrik edota galduta sentitu. Ospitaletik, La Ola ikastetxetik, ikasi zuen ikastetxetik bertatik eta elkarateetatik jasotako orientazioak ere funtsezkoak izan dira eurentzat.

Hain zuzen ere, elkarate bi horiei buruzko balorazio oso ona egiten du, laguntzen duten taldeari erantzuna emateko erabilitako ikuspegi integratzaileari dagokienez.

Laguntza eta orientazio horiek, baita familiatzat izan duten mobilizazio eta eskari gaitasuna eta arauzko eremuak eskaintako aukerak ere, oinarritzkoak izan dira bere semearen eskolatze eta laneratze arrakastarako.

Halaber, berak dioenez, laguntza gutxien Orientazio Pedagogikoko Zentrotik (Hezkuntza Sailekoa) jaso ditu, burokraziari eta administrazioari loturiko arazoaren ondorioz; euren semea ikasgela arruntan gutxiago egoteko ahaleginak egin zituzten gurasoen aldetik ere oso laguntza gutxi jaso du.

Ez du gogoratzen esperientzia txar-txarrik; bere ustez, oztopo asko berezkoak izan dira, biziitza tokatu zaien garaian, arautegia eta gizarte kontzientzia hasi berriak baitziren.

Eskola integrazioa apurka-apurka garatu den bezala, eta oraingo aurrerakadak eta lorpenak agerikoak direla kontuan hartuz, uste du lan integrazioak garapen handiagoa lortuko duela datozen urteotan. Une honetan, integrazioa prozesuaren lorpen nagusia da eta oraindik hutsune asko dago betetzeko.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Bere esperientziatik beste familia batzuei emateko moduko komenio batzuk ateratzen dira; lehenengo eta behin, bere semearen ezgaitasun motari dagokionez, funtsezkoa da etengabeko sustapena.

Integrazio prozesuari dagokionez (hezkuntza bereziko beste edozein talderi aplikatzeko moduko prozesua), oso garrantzitsua da familiak mobilizatorako gaitasuna edukitzea eta halako premietarako erantzunik onena integrazioa dela jakitea.

Inguru normalizatua, bai hezkuntza eta bai lan mailan, beti da ghettoak baino hobea.

BURUKO GAIXOTASUNA DUEN PERTSONAREN IBILBIDEA

- Gaixotasuna duen pertsonari buruzko datuak:

- Emakumea.
- 23 urte.
- Eskizofrenia diagnostikoa.
- Arauturiko ikastetxea 15 urte bete orduko utzi du.
- Orain Eguneko Zentro batera doa.
- Gurasoei egin zaie elkarriketa.

- IBILBIDEAREN KONTAKIZUNA

Kontakizun honen protagonista 23 urteko emakumea da, eta emakume horri eskizofrenia diagnostika zaio. Familiaren etxebizitzan bizi da.

Emakume horren hezkuntza prozesua haurtzaindegian hasi zen, harik eta 4 urte bete arte, adin horretan erlijio ikastetxe pribatu batean ikasten hasi baitzen. Bertan, jokabide erasokorra eta arazotsua agerian geratu zitzaion. Psikologo publiko eta pribatu askorengana jo zuten, batzuek ikastetxeakoak eta beste batzuek familiak berak kontrataturikoak, eta proba neurologikoak ere egin zizkioten.

Probek ez zuten agerian jarri diagnostiko zehatzik; hala eta guztiz ere, neska adimen handiko pertsona zela ikusten zen, eta jokabidearen eragilea ez zela adimen gaitasun urria. Hala ere, ikastetxean eta etxean bertan ere gero eta nekezago berengana zezaketen egoera, familiari egindako erasoak ohikoak izan baitira.

Hamahiru urterekin ikastetxe horretatik bota eta ikastetxe publiko batean hasi zen, baina bertan ere arazoak egon ziren. Ez zuen eskola graduaturik lortu eta, azkenean, ikastetxea utzi egin behar izan zuen. Ikastetxeako profesional taldeak ere gurasoei ez zieten egoera horretarako moduko erantzunik eman, eta alabaren esku jartzen ziren laguntzarako baliabideen berri ere ez zieten eman.

Kontsultaturiko aditu talde guztiei dagokienez, gomuta oso txarra dute, Buruko Osasun Zerbitzu bati buruz eta bertako mediku arduradunari buruz. Inolako diagnostikorik ez eskaintzeaz gain, medikuak ez zuen familia kontsultatu nahi eta ez zien informaziorik eman nahi.

Aitak dioenez: «Medikuak zioen alabarekin bakarrik egin behar zuela hitz, eta, adin txikikoa izan arren, inoiz ere ez zigun esan zer zuen edo nola tratatu behar genuen. Inoiz ere ez ziguten ezer idatziz eman, gero erreklamaziorik egin ezin izateko. Gaixoa gure alaba zela eta berarekin bakarrik hitz egingo zuela zioen. Ez zuen ulertzen halako pertsonak familia bat dutela eta familia hori ere kontsultatu eta informazioa eman behar zaiola.»

Kontsulta horri derrigorrezkoa dela uste dute, bi arrazoitan oinarrituz. Batetik, gaixoei ematen duten informazioa egiaztatzeko, pertsona horiek sarritan gezurra esan eta errealtatea «euren erara» kontatzen baitute. Era berean, kontsulta beharrezkoa da familiak nola jokatu behar duten jakiteko: «Nik alabarekin zer egin jakin nahi nuen ... maitatu, jo, baketan utzi...». Ez-jakite egoera hori alabaren eskolatze etapa osoan zehar bizi izan dute.

Azken ikastetxea utzi ondoren, gurasoek familiako enpresan laguntzeko proposamena egin zioten, baina egoera orduan ere oso zaila zen, alabak zituen krisialdien eraginez, krisialdi horien ondorioz alaba oso erasokorra baitzen pertsona batzuekin.

Krisialdi horietako batean sute bat eragin eta, horren ondorioz, alabaren kasua Adin Txikikoen Babes Auzitegiaren esku gelditu zen; bertan, alaba barnetegi pribatu batean sartu behar zutela jakinarazi zieten. Zentro horren kostuak familiak ordaindu behar izan zituen, zentroak ez baitzituen betetzen Aldundiaren dirulaguntza jasotzeko baldintzak.

Egoerak ez zuen hobera egin eta, inolako azalpenik gabe, alaba bertatik bota zuten. Amak dioenez: «Oraindik ez dakigu zergatik bota zuten; uste genuen gure alabaren egoeran zeuden pertsonen laguntzeko zentroa zela, baina inoiz ere ez zizkiguten bere diagnostikoa eta kanporatzearen arrazoiak azaldu».

Azkenik, 1998an klinika pribatu batera joan eta, lehenengoz, eskizofrenia diagnostikatu zioten. Aurrerantzean (egoera berbera izan arren), familiaren bizipena errazagoa izan zen, alabaren arazoari eta egoera horri aurre egiteko moduari buruzko orientazio baitzuten. Une hori funtsezkoa izan da familiarentzat, alabari zer gertatzen zitzaion jakin dutelako eta beharrezko baliabideak eskatzeko aukera izan dutelako.

Orain dauden elkartearekin 1999 jarri ziren harremanetan; bertan, laguntza eta orientazioa jaso dute, eta euren alaba Eguneke Zentro batera doa eta bertan zenbait jarduera egiten ditu; gainera, egindako lanaren ondorioz hilerokotxo bat ematen diote.

Talde horretatik, halako pertsonen laneratzearen alde lan egiten ari dira. Gurasoen ustez, euren alabak eskuzko trebetasun nahikoak ditu, produkzio lanak egiteko, eta ez dago narriatuta. «Gure alaba ikusten duzunean, itxuraz pertsona arrunta da». Halaber, gurasoek diotenez, «ohikeriako pertsona da, lan errepikakorrak egiteko prestaturik dago eta ez dauka denbora arazorik.» Hori guztia kontuan hartu behar da, halako pertsonen lan profila egokitzeko orduan».

Aldi berean, beste iturri batzuetan ere informazioa bilatu dute, euren alabari arreta egokia emateko aukerei buruz. Horrela, Aldundiari ezgaitasunaren balorazioa egiteko eskatu diote, eta ezgaitasun hori euren alabaren kasuan %68koa da. Era berean, beste

Autonomia Erkidego batzuetan buruko gaixotasuna duen pertsona baten osasun gastua errenta aitortpenean sar daitekeela badakite, eta geure legeriak ez du hori kontuan hartzen.

Gure Erkidegoan osasun eta, hain zuzen ere, ospitale laguntza hobea da, euren alaba ospitalean eduki dutenean izandako esperientziatik ateratzen dutenez; hala eta guztiz ere, euren ustez, zenbait alderdi osagarri hobetu egin daitezke.

Euren alabaren hezkuntza prozesuari buruzko hausnarketa eginez, nekez nabarmen ditzakete alderdi onak. Orain arteko lorpenak elkartearen lanaren eraginezkoak izan dira, besteak beste, Udaletxeak egoitzarako utzitako lokal berria.

Hezkuntza bereziari buruzko legeria egon arren, diagnostikorik egin ez denez, premiarik ez zen ikusten. Hezkuntzako eta osasuneko profesionalak jokabide txarra eta erasokortasuna aipatzen zuten, baina ez zuten arazoa zehazten.

Gurasoen ustez, arazoa sistema osoan dago. Gizarte antolaketa eta, hain zuzen ere, hezkuntza nahiz osasun sistemak (pribatuak zein publikoak) txarto antolatutik daude, eta baliabideak kudeatzaileen iritzipean erabiltzeko moduan arbitratzen dituzte.

Orokorrean, kudeatzaile horiek sistemarekiko pertsona leialak izaten dira. Aitak dienez: «Sistema atxikitze haustezinaren gainean antolatutik dago eta barrurantz orientaturik, ikasleenganantz, gaixoenganantz, familiarengantz orientaturik egon beharrean».

Bestalde, premia bereziren bati erantzuna eman behar zaionean, familiak ikusitako joeraren arabera, ezgaitasun nabariena eta osatzeko modukoena duten pertsonen laguntzeko joera dago. Halako buruko gaixotasunak ez dira hain nabariak, krisialdian izan ezik, eta sistemak ez du erantzun berbera ematen, gaixotasuna behar bezala detektatzen ez duelako. Familiaren galderei ere ez zaie erantzuten, eta ez da diagnostikorik eskaintzen.

Halako ezgaitasunak sistemak ahaztu egiten ditu, nahiz eta familietan neke fisiko eta psikologiko handiena eragiten dutenak izan. Gainera, familiek gehienetan ezkutatu egiten duen gaixotasuna denez, administrazioak oraindik ere erraztasun handiagoak ditu, erantzunik ez emateko. Aitak dienez: «Administrazioak argazkian irteteko moduko gaietan sartzen ditu baliabideak».

Euren alabaren kasuan, egoera hezkuntza sisteman jorratzeko oso zaila zenez, irakasleek hurrengo ikasturtera igarotzen zuten, nahiz eta beharrezko ezagutzak eduki ez, arazoa saihestu ahal izateko. Halaber, arazoa jorratzeko moduari eta eskatu beharreko baliabideei buruzko orientaziorik ere ez zieten ematen.

Beste muturra elkartean aurkitu dute, bertan informazioa jaso eta egoera ez baita hain tirabiratsua.

Sistema ez da eraginkorra eta bere baliabideak sortzen ditu bere burua babesteko. Horri soluzio egokia emateko, elkarteei aukera eman behar zaie baliabideak kudeatzeko eta administratzeko, partida ekonomikoak eskainiz eta euren kudeaketa kontrolatuz, nolabaiteko auditoretzaren batekin, behar ez bezalako kudeaketarik ez goteko.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Hobekuntza proposamenei dagokienez, euren ustez, funtsezkoa da hezkuntza-premia berezi buruzko ikerketak egitea, baina benetako erabilgarritasunari begira eta ez bakarrik egoeraren berri edukitzeko.

Era berean, diagnostiko egokia egin behar da eta, horretarako, ezinbestekoa da informazioa lortu eta ematen duten benetako profesionalak egotea.

Informazio eta orientazio hori, beste alde batetik, benetan eta modu eraginkorrean iritsi behar da familiengana; informazioa, berriz, diagnostikoari eta jarduera bide nahiz prozedura egokiei buruzkoa izango da.

Proposamenak optimizatzeko, ezinbestekoa izango da benetako koordinazioa garatzea sistema ekonomikoaren (laguntzei dagokienez), hezkuntza sistemaren eta osasun sistemaren artean.

Laneratzeari dagokionez, alderdi horretan oraindik ere hutsune handia dago, eta beste Autonomia Erkidego batzuetan ez da halakorik gertatzen, horietan halako taldeen esperientziak baitaude (horrek halako pertsonen autoestimua handitzen du). Hemen itxaron-zerrenda bat dago, beteta dauden plazak lortu ahal izateko, eta ez da plaza berririk sortzen.

Laneratzea, halaber, baliozkoa da, talde horrek bere gizarte erabilgarritasuna sentitzeko eta gizarteko kide aktiboak direla jakin dezaten.

IKUSMEN EZGAITASUNA DUEN PERTSONAREN IBILBIDEA

- Ikusmen ezgaitasuna duen pertsonari buruzko datuak:

- Emakumea.
- 22 urte.
- Ikusmen urria, sortzetiko begitako endekapenaren ondoriozkoa. Lau urte zituenean hasi zen garatzen.
- Irakasle diplomatua da.
- Irakasletzat lan egiten du.

- IBILBIDEAREN KONTAKIZUNA

Protagonista 22 urteko emakumea da, eta ikusmen urria dauka; ezgaitasun sortzetikoa izan arren, endekapen bakularra ez zen 18 urte bete arte agertu, unibertsitatean hasi arte, hain zuzen ere. Gaur egun, irakasle ibiltaritzat lan egiten ari da, itsuentzako baliabideen ikastetxe batean.

Azken lau urteotan ikusmena galdu du, baina ez da itsu-itsua. Hala eta guztiz ere, ikusmen urritasun horrek gizarteratzeko arazo handiagoa eragiten dio; izan ere, kanpotik hain nabaria ez denez (ohiko itsu baten kasua nabariagoa da, makilarekin joan behar baitu), zaila da gizarteak erantzun egokirik ematea. Protagonistak bere kontakizunean garatuko du paradoxa hori, daukan gabeziaren oztopo gehigarritzat.

Irakasle diplomatua da eta irakasle ibiltaritzat dabil lanean; beraz, bere esperientzia bikoitza da: batetik, hezkuntza-premia berezia duen ikasletzat; bestetik ikusmen ezgaitasuna duten ikasleen irakasletzat.

Unibertsitatean egon zen lehenengo urtean, arbela argi ikusteko arazoak nabaritzen hasi zen, baita kortxoetako informazioa ikusteko arazoak nabaritzen eta abar ere; baina, beraren ustez, garai hori ez zen oso kritikoa izan.

Bigarren mailan, 20 urte zituela, ikusmen gaitasunean beherakada handia izan zuen. Aditu publiko eta pribatu askorengana jo arren, ez zioten diagnostiko egokirik egin, eta berak esaten zuena ere zalantzan jartzen zuten, probek bere begiak ondo zeudela agerian jartzen baitzuten.

Egun batean, oftalmologoaren kontsultan, tirabirak azaleratu egin ziren: «Kontrola galdu eta ia-ia histeriko jarri nintzen kontsultan, negar eginez eta nik ez nuela ikusten esanez, hori egia baitzen. Une horretan, adituak historia klinikoa ospitalera bidali eta handik egun bira bertara joan nintzen proba asko egiteko.

Une hori oso zaila izan zen beretzat; psikologikoki oso nekatuta eta larrituta zegoen, ez baitzekien zer gertatzen ari zitzaion. Mediku taldeak diagnostikoa aurkitu eta jakinarazi zionean, egoera aldatzen hasi zen.

Hasieran, galderak egiten zituen etengabe, osatzeko aukerei buruz; baina, azkenenean, adituek jakinarazitako informazioa onartu beharra izan zuen. Bere ezgaitasunak ez zuten osatzeko aukerarik, batetik diagnostikoa beranduegi egin ziotelako eta ordura arteko tratamendua ezegokia izan zelako, eta bestetik prozesua noraino iritsiko zen ez zekitelako.

Egoera hori onartzea oso zaila baina erabakigarria izan zen, bere bizitzako etapa berria hasteko. Berak dioenez: «Alderdi psikologikoa funtsezkoa da, ikusmena berreskuratzeko orduan, baina lortu ahal izango dituzun helburuak onartzea ere funtsezkoa da, baita lortu ezin izango dituzun helburuak onartzea ere; gainera, egin ezin izan ezingo dituzun gauza horiekin ez duzu larritu beharko. Halaber, mundua gainerakoentzat ere eginda dagoela onartu behar da.»

Inguruarekin harremanak edukitzeko modu berri horrekiko jarrera horrekin, ikasketekin jarraitu zuen, «bizitzan ahal zuen moduan aurrera eginez». Unibertsitatean ikaskide baten laguntza zuen, eta horrekin apunteak trukatzeko zituen: «Berak gardentasunetik eskemak koptiatu eta nik ia hitzez hitz idazten nuen irakasleak zioena»; azkenean, apunterik onenak geureak ziren.

Hala eta guztiz ere, hirugarren mailan, bakoitzak aukeraturiko ikasgaien ondorioz, ez geunden ikasgela berdinean eta egoera zailagoa izan zen.

Irakasle bati ere laguntza eskatu eta bere ezgaitasunaren berri eman zionean, irakasle horrek ukatu egin zion laguntza. «Nik azetatoak ikusten ez nituen, eta laguna beste ikasgela batean zegoenez, irakaslearen bulegora joan, nire egoera komentatu eta azetatoen fotokopiak eskatu nizkion, nik irakurtzeko moduko neurri bateraino handitzeko. Baina hori bere arazoa ez zela erantzun zidan, eta agiri horiek ezin zizkidala utzi».

Harrigarria da irakasten diharduen irakasle batek ikasle batek egindako eskari horri halako erantzuna ematea. Hala eta guztiz ere, «ez diot erru osoa berari leporatzen. Nire ustez ez zen egoeraz jabetzen, eta ez zitzaion bururatu CRI aipatzea ere, niretzako moduko baliabidez».

Izan ere, berak ere ez zekien halako baliabiderik erabiltzen zenik; bere ikasgaietan ikasitako beste alderditzat ezagutzen zuen, baina ez zuen bere egoerarekin lotzen.

Ikaslea izan zeneko etapa, honelaxe definitzen du: «Bizitzan etengabe aurrera egitea, etengabeko biziraupena». Bere buruarekiko borroka oso gogorra izan zen. Batzuetan ikaskideei eragozpenak sortzea ere ez zitzaion atsegin, laguntza eskatu behar zienean, esate baterako, kortxoko oharrak ikusteko. Zenbait aldiz, egokituriko baliabideak eskatu

(adibidez, EGA azterketaren neurria handitzea eskatu zuenean) «baina, azterketaren formatuaren eraginez, handituta ere oso zaila egin zitzaion irakurtzea.

Urte horietatik, alderdi onak eta alderdi zailak gogoratzen ditu. Batetik, egoerari dagokionez hartu zuen jarreraren balorazio ona egiten du, gertatzen zitzaiona bereganatu eta ondo ulertu baitzuen, hau da, helburu batzuk eskura zituela eta beste batzuk ezin izango zituela lortu. Horrenbestez, ikusmenaren eraginez eskura ez zituen helburuak ez lortzeagatik ez zen larritu. «Badakit gauza batzuk ezin ditudala egin, esate baterako, gida baimena ateratzea, baina horrek ez nau larritzen, lagunen baten automobilean edo garraio publikoan joan naiteke eta.

Era berean, familiak, bikoteak eta lagunek emandako laguntza funtsezkoa izan da. Beraren ustez, jarrera oso positiboa eta adimentsua eduki dute. «Badakit eurentzat oso zaila izan dela, baina inoiz ere ez didate euren oinazearen berri eman; gainera, ez didate eguna negarrez igarotzen utzi. Badakite zer ikusten dudan eta zer ez dudan ikusten, eta ez dute nik laguntza eskatu arte itxaroten, laguntza eskaintzen didate gehiagoko barik».

Aurkitu dituen oztopoen artean, honako bi hauek nabarmentzen ditu: egin behar izan duen ahalegin akademiko oso handia eta bere mugak azaltzeko zailtasuna.

Batetik, helburu akademikoerentzako erantzun egokia emateko, ikaskideek baino denbora eta esfortzu handiago egin behar izaten zuen; egin-eginean ere, berak ez zeukan eduki murrizketarik, ezta laguntza teknikorik ere, heziketaren helburuak errazago lortu ahal izateko.

Beste alde batetik, halako ezgaitasunetan zaila izaten da zer ikusten den eta nola ikusten den azaltzea. Kanpoko adierazpen nabaririk ez dagoenez, esate baterako, betaurrekoak edo makila, oso nekagarria da etengabe gogorarazi behar izatea ikusmen arazoa dagoela, eta egoera horrek une batzuetan larritasun handia eragin du.

«Batzuetan jendeari arazoa azaltzen dio, ondo ikusten nautenez ez baitute guztiz sinesten: neska, zelan ez duzula ikusten!». Jarrera hori ez da batere atsegina eta, azkenean, bere ingurutik kanpo bere egoera inori ez komentatzea erabaki du. «Batzuek uste izango dute harrotu egin naizela, ez baitiet agurrik egiten; baina euren ondotik igarotzen naizenean ez ditut bereizten... eta nire historia klinikoa denei kontatzen ere ez naiz ibiliko.»

Unibertsitateko etapa amaitu ondoren, laneratzean ikusmen ezgaitasuna edukitzeak ez zion inolako oztoporik jarri. Itsuentzako Baliabideen Zentroan irakasle ibiltaritzat duen lanak hezkuntza berezia irakaslearen ikuspegitik ezagutzeko aukera eman dio. Irakasletzat duen esperientzia berria aztertuta, zuhurragoa da ikastetxeetako egoera desberdinak eta profesional desberdinak baloratzeko orduan; baina, bere ustez, gauza batzuek aniztasunaren arretaren errealitatea handi-handika islatzen dute.

Eguneroko lanean, kasuan kasuko ikastetxeetara joaten denean, ikastetxe horietako irakasle batzuek oraindik ere hezkuntza berezia ezagutzen ez dutela eta halako arazoak dituen taldea integratzen ez dakitela ikusten du. «Nik dakidan ikastetxe batean, ikusmen gabezia duen irakasle bati dagokionez, irakasle batzuek zalantzan jarri zuten irakasle

horrek ikasketak jarraitu ahal izateko aukera. Nik aditzera ematen diet ikasten jarraitu ala ez bere adimen gaitasunaren arabera dela, bere esfortzuaren eta eguneroko lanaren arabera, baina ez ikusmenaren arabera.»

Halako ikasleei laguntza emateko dauden baliabideei dagokienez, irakasle batzuek ez dute laguntzako baliabidetzat duten zeregina onartzen. Hau da, irakasle ibiltariak halako ikasleentzako baliabideak dira, baina ezin dituzte ordeztu irakasle arruntek egokituriko fotokopien bidez (esate baterako) ematen dizkieten edukiak.

Bere esperientzia laburrean, eta ezagutu dituen ikastetxeak kontuan hartuz, alde handia ikusten du lehen eta bigarren hezkuntzan aniztasunari ematen zaion laguntzaren artean. «Bigarren hezkuntzan, batik bat Batxilergoan, integrazioa ez dute oso ondo onartzen. Irakasleak ez dira lehen hezkuntzakoak bezalakoak, hau da, taldean trebatzeko hezi diren irakasleak; bigarren hezkuntzako irakaslerik gehienek euren arloa jakinarazi baino ez dute egiten.»

Lehen hezkuntzan ikasleekiko hurbiltasun handiagoa ikusi du; irakasleak ez dira alderdi akademikoaz soilik interesatzen, pertsonaren osotasunari ematen baitiote garrantzia. Bigarren hezkuntzan harreman independenteagoa egoten da.

Halaber, bere iritzi, eta esperientzia laburra duela kontuan hartuz, ikastetxearen titulartasunari loturiko desberdintasunak ere badirela esaten du. Eskola publikoan irakasleen egonkortasuna txikiagoa da ikastetxe pribatuetan; horrenbestez, ikasleak ere ez dira hain ondo ezagutzen. Ezgaitasunik ez duen ikasle batentzat aldaketetara egokitzea zaila bada, are zailagoa da hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat.

Hala ere guztiz ere, eskola publikoak hobeto onartzen du aniztasuna eta ikastetxeko baliabide hobeak ditu. Berak dioenez: «Ikastetxe pribatu batzuetan, hamaikatxo modutara justifikatzen dute Pedagogia Terapeutikoko irakaslerik ez egotea, eta hori, izan ere, hezkuntza-premia bereziko ikaslerik bertara ez joateko modu oso zolia izan daiteke».

Beste alde batetik, ikastetxe pribatuetan talde lan handiagoa egiten da eta bigarren hezkuntzako orientazio-irakasleek informazio handiagoa dute, premia bereziak dituzten ikasleen egoerari buruz.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Bere bizitzari buruzko kontakizunaren laburpena edo balorazioa egiteko, gure protagonistak ikasletzat eta irakasletzat izandako esperientzietan oinarrituriko gogoeta batzuk egiten ditu.

Ikusmen ezgaitasunei dagokienez, kontuan hartu behar da hezkuntza sisteman nabariagoak direla, ezagupenak ikusmenaren bidez jakinarazten baitira.

Horri dagokionez, oso garrantzitsua da gainerako ikasleei eskainitako informazio guztiak jasotzeko aukera ematea. «Pertsona batzuek zure egoerari egokiturik emango dizuten informazioa aukeratzeko joera dute; eurek erabakitzen dute garrantzitsua zer den eta

zer ez. Zentzuzkoena informazio guztia lortu ahal izatea izango litzateke, eta pertsona bakoitzak erabakitzea, zer informazio jaso nahi duen».

Oro har, edozein ezgaitasun dagoenez, lehenengo pausoa norberaren egoera eta mugak onartzea da, baina horren ondorioz larritu barik. Norberaren jarrera funtsezkoa da egoera gainditu ahal izateko.

Halaber, ezinbestekoa da baliabide erabilgarrien eta horiek eskatzeko bideen berri edukitzea. Berak orain hobeto eskatzen eta baliabide gehiago eskatzen daki, adibidez, ikasle zelarik eskuratu ezin izan zituen laguntza optikoak. Konpondu beharreko arazoa, berriz, informatzailatzat ezarri beharreko irudiarena da.

Benetako integrazioaren emaitzatzat, oso ona da irakasleen artean ezgaitasunen bat duten profesionalak egotea, esate baterako, bere kasua. Batetik, ikasleekin enpatia handiagoa lortzen da, irakasleok ere ezagutzen baitute prozesua. Bestetik, jakinarazi nahi duten eredu integratzailearen ageriko emaitza dira.

ENTZUMEN EZGAITASUNA DUEN PERTSONAREN IBILBIDEA

- Entzumen ezgaitasuna duen pertsonari buruzko datuak:

- Emakumea.
- 10 urte.
- Hezkuntza bereziko ikastetxean ikasten du, eta lehen ikastetxe arruntean ikasten zuen.
- Gortasun sakoneko diagnostikoa.
- Aita, ama eta neba ere gorrak dira.
- Aitari egin zaio elkarriketa; gorren elkarteko kidea da.

- IBILBIDEAREN KONTAKIZUNA

Kontakizun honen protagonista 10 urteko neska gorra da; gurasoekin eta nebarekin bizi da (denak gorrak). Neskaren ama hizkuntza zeinuen hizkuntza da.

Hezkuntza haurtzaindegian hasi eta, bertatik, gorrentzako hezkuntza bereziko ikastetxe batera joan zen. Hezkuntza sistematik sustatzen ari den integrazio lerroaren barruan, familiak lehen hezkuntzarako ikastetxe arruntean sartzea erabaki zuen.

Lehenengo maila ikastetxe publiko batean hasi zuen, ikasgela arruntean integraturik. Haurraren komunikazio premiei erantzun egokia emateko giza baliabiderik ez zegoela ikusi zuten. Irakasle batek zeinuen hizkuntza ezagutu eta hizkuntza hori ezartzea nahiz irakasle horren dedikazioa oso positiboak izan ziren.

Gurasoek alabak behar zituen baliabideak eskatu zituzten eskualdeko PATean; bertako taldearekin harreman estua izan zuten hasieran. Ikasgelarako interpretea eskatu zuten, baina PATen ustez, hori ez zen beharrezkoa; bertako profesionalek haurrarekin ahozko hezkuntza garatzea proposatu zuten.

Haurra ikasgela arruntera joaten zen eta, asteko zenbait ordutan, tratamendu logopedikoa jasotzen zuen ikasgelatik kanpo. Ikasgela uzteko arazoak zituen, gainerako umeengandik desberdina sentitzen baitzen; halakorik ez gertatzeko, lagun batekin joan zedin erabaki zuten.

Hala eta guztiz ere, gurasoen ustez, laguntza horrekin ez zen emaitza garrantzitsurik lortzen, eta haurrak egin behar zuen esfortzuaren eta bere burua gainerakoekiko desberdina ikustearen alde txarrak hobariak baino handiagoak ziren.

Ahozko hezkuntzaren helburua pertsonen ahozko adierazpena garatzea da, nahiz eta pertsona horiek entzuteko arazoak eduki. Hezkuntza horren bidez, gaztelania, euskara eta beste edozein hizkuntza hitz egiten eta ulertzen ikasten da. Hezkuntza estilo hori ondo onartuta dago haur gorren guraso elkarte batzuetan.

Zeinuen hizkuntzako hezkuntzan gaztelaniakoa edo euskarakoa ez bezalakoa den joskera barneratu behar da. Berezko hizkuntza da. Hezkuntza mota biak bateraezinak izan ez arren, kontuan hartu behar da zeinuen hizkuntzaren bidezko komunikazioak ez duela esan nahi zeinuen bidez gaztelania edo euskara ulertzen direnik. Hiru hizkuntzak ikasi behar dira, horietariko bakoitza ulertzeko.

Bereizketa hori beharrezkoa da, guraso hauek alabarentzat eskaturiko komunikazioari buruz egindako eskabidea testuinguruan kokatzeko. Zeinuen hizkuntzaren bidez komunikatzen diren guraso gortzat duten esperientzian oinarrituz, uste zuten alabarentzat egokiena hizkuntza horretan ere ezagupenak eskuratzea zela.

PATeko profesionalen eta gurasoen arteko desadostasun horren ondorioz, bi alderdien arteko harremana amaitu egin zen.

Ikastetxe arruntean alabak harreman ona zuen ikaskideekin, eta ikastetxeko nahiz PATeko irakasleak alabaren laguntzan inplikatzeko ziren; baina, zeinuen hizkuntzan ere ikasteko proposamenak laguntzarik jaso ez zuenez, alaba beste ikastetxe batera eramatea erabaki zuten. Era berean, ikastetxean ijitoen etniako ikasle batzuk egoteak ere eragina izan zuen erabaki horretan.

Haurrak lehen maila amaitu zuenean, gurasoek berriro ere gorrentzako hezkuntza bereziko ikastetxean matrikulatu zuten, eta bertan ikasten du orain.

Ikastetxe arruntetako integrazioaren balorazio positiboa egiten du, ikasleek hezkuntza-premia bereziak eduki zein ez; hala eta guztiz ere, alabak hezkuntza bereziko ikastetxean hezkuntza pertsonalizatuagoa jasotzen duela onartzen du.

Beste alde batetik, ikaskideak ere gorra izatean, euren arteko komunikazioa ondo entzuten duten pertsonetikoa baino hobea da. Hala ere, ikastetxe horretan zeinuen bidezko hizkuntza gehiago sustatzea gurako luke, gutxi gorabehera orain dela bi urtera arte horixe egiten baitzen. Horrek hezkuntza horri aurrerapauso handiak emateko aukera eman zion.

Alabaren eta beraren (hezkuntza bereziko ikastetxe bateko ikaslea izan zen) hezkuntza esperientzian oinarrituz, entzumen ezgaitasuna duten pertsonen integrazioari eta laguntzari buruzko gogoetak egiten ditu.

Beste hezkuntza-premia berezi batzuei dagokienez, eta ezagupenak ahoz zein idatziz jakinarazten direla aintzat hartuta, talde horrek gainerakoek baino zailtasun handiagoa dauka.

Gainerako hezkuntza-premia bereziekin gertatzen den bezala, bigarren hezkuntzan laguntzak eta arreta maila murriztu egiten dira, eta Unibertsitatean ia-ia desagertu egiten dira, bertan pertsona bakoitzak bere integrazioa egin behar baitu.

Halaber, gorren komunitatean azken hamar urteotan bizi izandako bilakaera onartzen du; sasoi hartan atzerriko esperientziak ezagutu eta, euren egoera aldatzeko, mugitu egin behar zirela ulertu zuten. Ordura arte, uste zuten ezin zela ezer egin euren egoera aldatzeko.

Beste ekintza batzuen artean, eta hezkuntzari dagokionez, gorren elkarteak eta gorren guraso elkarteak Eusko Jaurlaritzara joan dira, baita hezkuntzaren profesionalak ere.

Oraingo helburua agiri bat prestatzea da, Administrazioak talde horren egoera aztertzeko eta erantzun egokia emateko, administrazio sektore batzuek eta zenbait elkarte horretan oso inplikaturik egon ez arren. Ahozko hezkuntzari eta zeinuen hizkuntzari dagokienez dauden jarrera desberdinak dira desadostasun horien arrazoiatariko batzuk.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Besteak beste, aipaturiko agirian jasotako proposamenak egiten ditu. Agiri horretan, irakasleak elebidunak izatea (ahozkoak eta zeinuen hizkuntzakoak) eskatzen da; proposamen horren balorazioa epe luzekoa izango da, benetako aplikazioan oinarrituz. 1996tik irakasle batzuek zeinuen hizkuntzako klaseak hartzen dituzte, eta kontzeptuak hizkuntza batetik bestera itzultzeko zailtasunak ikusi dituzte.

Beharrezkoa izango litzateke entzumeneko eta hizkuntzako irakasleek zeinuen hizkuntza ezagutzea edo ikastetxeetan interprete kopuru handiagoa egotea. Baliabide hori bultzatzeko modua, bestalde, ikasgela bakoitzean ikasle gor bat baino gehiago egotea izango litzateke.

Hizkuntza hori ez dakitenez, irakasleek ezin dute beharrezko informazio eta ezagupen guztiak jakinarazi, hezkuntza sisteman.

Hezkuntza sisteman zeinuen hizkuntza sartzeari funtsezkoa da, ama hizkuntza bailitzan, nahiz eta mediku eta guraso batzuen ustez ahozko hizkuntza egokiagoa izan. Aitatzat eta Federazioko kideztat, hizkuntza biak garatzea proposatzen du.

Proposamena hezkuntza sistematik kanpo hedatuta, beharrezkoa izango litzateke zeinuen hizkuntzak presentzia handiagoa edukitzea gizartean, komunikabideetan eta familian.

Ezagupen horrek eragin ona izango luke lan merkatuan bertan ere; izan ere, merkatu horretan gorren taldeak zailtasun agerikoak ditu, lankideekin eta nagusiekin komunikatzeko orduan.

Gaur egun, informatikari loturiko eskulana behar da eta horrek arazo handiak dakarzkie gorrei, gorrek errazago egiten baitituzte eskulanak, halakoetan premia txikiagoa dagoelako informazioa idatziz hartzeko eta emateko.

KULTUR EGOERA TXARREKO PERTSONAREN IBILBIDEA

- Kultur egoera txarreko pertsonari buruzko datuak:

- Gizona.
- 14 urte.
- Ijitoen etnia.
- DBH ikasten ari da, ikastetxe pribatu arruntean.
- Ez du hutsik egiten eskolara.
- Amari eta euren elkarteko gizarte langileari egin zaie elkarrizketa.

- BIZITZAREN HISTORIAREN KONTAKIZUNA

Gura protagonistak ikastetxe publiko batean egin zuen eskolaurrea (bi urtez); gero, hirugarren mailan erlijio ikastetxe pribatu eta kontzertatu batean hasi zen; ikastetxe horretan sartu zen ijitoen etniako lehenengo haurra izan zen.

Haurrari hizkuntza arazoa diagnostikatu zitzaion. Ikastetxeak logopeda eta psikologoa bere esku jarri zituen, eta familiak aldi behingo informazio bilerak egiten zituen horiekin.

Eskolatze guztia ikastetxe horretan eta bazterkeria arazo barik egin du, ez sartu zenean eta ez hurrengo ikasturteetan. OHOk lehenengo eta bigarren mailetan irakasle berbera eduki zuen, eta horrekiko harreman onak egon ziren, alderdi bietatik. Hirugarren mailan, irakasle berria zorrotzagoa zen eta agintekeria handiagoz egiten zuen hitz, horrek moldagabezia arazoa eragin zion haurrari.

Ikastetxeak familiari egoeraren berri eman eta familiak haurra lehenengo andereñoaren hirugarren mailako taldera aldatzeko eskatu zuen, horrekiko harremanak onak izan baitziren. Proposamena onartu egin zen eta, familiaren ustez, ekintza hori alderdi oso positiboa izan zen, ikastetxean aniztasunaren alde egindako beste zenbait ekintzarekin batera.

Hezkuntza prozesu osoan, familiak ikastetxean parte hartzeko aukera izan du, eta informazio egokia eman diete, eskatu duten bakoitzean. Halaber, euren ustez, semeak jasotako laguntza oso egokia izan da.

Oro har, haurraren eskolatzea oso ondo baloraturiko lorpena da, eta horretan denek inplikazioa onartzen dute: ikastetxeko taldea, familia bera eta gainerako familiak.

Lehen etapatik bigarrenera igarotzea ez zen oztopoa izan, ez baitira ikastetxea edota irakasle batzuk aldatu behar izan. Logopedarekiko harremana mantendu egiten da eta oso harreman ona da.

Oro har, familiaren ustez, euren eskariak eta premiak beteta daude eta komunikazio ona dago irakasleekin.

Gizarte inguruan ere ez dute euren etniarekiko bazterkeriarik jasan behar izan, eta, horrela, ikastetxean aniztasuna onartu egiten da.

- HOBEKUNTZA PROPOSAMENAK

Semearen hezkuntza historiari buruz egiten duten balorazioa oso ona denez, hobekuntzarako egiten duten ekarpena hauxe da: ikastetxe arruntetan (publikoak nahiz pribatuak) gutxiengo etnietako ikasleen integrazioa sustatzearen garrantzia agerian jartzea, gizarte integrazioaren adierazletzat.

II. Eranskina: Delphi galdeketa

(Ikus II. eranskina erdarazko bertsioan)

III. Eranskina: Eztabaida taldeetarako gidoia

EZTABAIDA TALDEETARAKO GIDOIA

1. GIDARITZARI dagokionez, hobekuntza aukera hauek sortu dira:

Gidaritzarik gabe oso zaila da gizarte inguru bat (eskola) antolatzea eta egituratzea, denei hezkuntza erantzun egokia eman ahal izateko, hori lortzeko eskubidea baitute hiritar izateagatik eta izateko.

- Irudia zehaztea
- Heziketa
- Profesionalizazioa
- Egonkortasuna
- Ikuskapenaren zeregina, diskurtsoek eguneroko praktikan duten premia erraztuz

2. Profesionalen KOORDINAZIO baldintzak eta eskola egutegia nahiz ordutegiak.

- Irakasleen artean
- Gurasoen eta tutoreen artean
- Irakasleen eta adituen eta laguntzaileen artean.

Dirudienez, baldintzak egon badaude, baina inertzia batzuei aurre egiteko behar den energia behar da.

Koordinaziorako denbora, irakaskuntza prestatzeko denbora, familiarekiko harremanetarako denbora. Inplikaturiko alderdien jarrera.

3. ORIENTAZIOKO irakaslea. KONTSULTAKO irakaslea.

- PATekiko harremanak
- Alde horretako beste batzuekiko koordinazioa
- Ikastetxeko kohesio elementua

4. DIAGNOSTIKOA: alde onak eta txarrak.

- Esku-hartzearen aurrekaritzat
- Komunikazioaren tresnatzat

- Premien aurrekaritzat eta, beraz, baliabideak hornitzeko

5. Zerotik hiru urte bitarteko GARAIZ EGINDAKO ARRETA.

6. DERRIGORREZKO BIGARREN etapa. gainditu gabeko ikasgaia?

- Profesionalen tradizioa eta eduki akademikoetan duten interesa
- Ikasle bakoitzak duen profesional kopurua
- Hamasei urtera arteko zabaltzea
- Adinaren berezko zailtasuna
- Familiaren eginkizuna
- Derrigorrezko etaparako espezializazio handiegia

(Irakasleen jarrera, heziketa, indibidualismoa eta koordinazio eza)

7. Eskolako irteera antolatua HAMASEI URTE BAINO LEHEN.

Legez kanpoko praktika izatetik komenigarria izan arte.

8. Ikastetxeetako BIZIKIDETZA, batez ere bazterturiko aldeetan kokaturik dauden ikastetxeetakoa.

9. Ikastetxea, gainerako babes sistemei dagokienez, ALIANTZA SISTEMA.

10. Ikastetxea eta familiekin dituen harremanak, IKASLEEN GURASO ELKARTEAK eta bazterketa arriskuan dauden taldeen ELKARTEAK.

IV. Eranskina: Glosategia

GLOSATEGIA

1. **ESKURAGARRITASUNA:** Talde edo gizarte osoak zerbitzu jakinak eskuratzeko duen aukera. Kontzeptu honek oztopo fisiko, urbano edo arkitektoniko guztiak gainditzen ditu.
2. **ERAGILEAK:** Edozein erakundek egiten duena aipatzen du; EFQM ereduak bost eragile identifikatzen ditu: Gidaritza, Politika eta Estrategia, Pertsonak, Aliantza eta Baliabideak, eta Prozesuak.
3. **IGE:** Ikasleen Guraso Elkartek.
4. **BANAN-BANAKO LAGUNTZA/LAGUNTZAREN INDIBIDUALIZAZIOA:** Desberdintasun handia dago pertsonak edo familiak banan-banan laguntzearen (banan-banako laguntza) eta familia edo pertsona taldeka laguntzaren artean; dena dela, familia edo pertsona horretarako helburuak banakakoak izango dira (banan-banako laguntza).
5. **LANAK IKASTEKO IKASGELA:** halako ikasgelak institutuetan, bigarren hezkuntzako ikastetxeetan eta hezkuntza bereziko ikastetxeetan egoten dira. Buruko atzerapenaren ondoriozko hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleentzat ezarrita daude, hamasei eta hogeitaz bitarteko ikasleentzat, hain zuzen ere. Bi ziklotan egituraturiko lau ikasturte dituzte, eta horien helburua ikasleen lanbide prestakuntza eta bizitza aktiboa sustatzea da. Bigarren zikloa modu integratuan gara daiteke, lanbide hastapeneko programa arruntetan edo berezietan.
6. **IKASGELA EGONKORRA:** Halako ikasgelak ikastetxe arruntetan sortzen dira, euren ezgaitasun mailaren ondorioz curriculum arruntetan sartu ezin diren ikasleei erantzun egokia emateko, edo curriculum horren alderdi batzuk bakarrik bete ditzaketen ikasleei erantzuna emateko. Halako ikasgelek baliabide egonkorrek edukitzen dituzte, lagundutako premia motaren arabera, eta premiok larritzat edo iraunkortzat hartzen dira.
7. **IKASTETXE BEREZIA EDO HEZKUNTZA BEREZIKO IKASTETXEA:** Halako ikastetxeen helburua hezkuntza-premia bereziko ikasleei egokituriko hezkuntza eskaintzea da, halako premiaren, larritasunaren eta iraunkortasunaren arabera. Halako ikastetxeetako ikasleak ez daude lotuta ikastetxe arruntetan ematen den arauzko curriculumaren arautegi akademikora. Halako ikastetxeen ikasketa proiektua curriculumaren egokitzapena da.

8. LHIK: EAeko Lanbide Hastapeneko Ikastetxea; lurraldeko gizarte bermeko programaren parekoa da, eta horren eskumena Hezkuntza eta Zientzia Ministerioak dauka. 16 urtetik gorako pertsonak daude.
9. EFQM: Kalitatea Kudeatzeko Europako Fundazioaren helburua kalitatea sustatzea da. Fundazio hori Europako 14 enpresa garrantzitsuk sortu zuten 1988an. 1995ean, sektore publikorako gidaliburu bereziak argitaratu ziren: tokiko Gobernuak eta Gobernu zentrala, Hezkuntza eta Osasuna. 1999 EFQM 2000 bikaintasun eredu berria argitaratu zen.
10. EKITATEA: Ekitate printzipioan oinarrituriko orientazioak sustaturikoaren arabera, baliabideak honako honen arabera banatu behar dira: arazoak, gizarte desoreka eta oinarrizko prestazioak eskuratzeko oztupoak.
11. «BEHAR DENEAN»: Baliabideak beharrezkoak direnean bakarrik hornitzean oinarrituriko sistema da (gure kasuan, ikastetxean). Helburua stockak minimizatzea edo ezabatzea da, produktiboak ez diren stockei dagozkien kostuak saihesteko.
12. GIDARITZA: Gidariak eskolaren helburua garatzen eta helburu hori lortzeko erraztasuna ematen dute, indarreko arautegian jasotako balioetan oinarrituz, ekintza eta jokabide egokien bitartez; gainera, inplikazio pertsonala dute, ikastetxeko proiektua eta berori euskarritzen duen kudeaketa sistema garatzeari eta ezartzeari dagokionez.
13. A EREDUA: Ikasgai guztiak gaztelaniaz ematen dira, euskara eta beste hizkuntza moderno batzuk izan ezik.
14. B EREDUA: Ikasgai batzuk gaztelaniaz eta beste batzuk euskaraz ematen dira.
15. D EREDUA: Ikasgai guztiak euskaraz ematen dira, gaztelania eta beste hizkuntza moderno batzuk izan ezik.
16. EFQM 2000 BIKAIN TASUN EREDUA: Ebaluaziorako tresna honek planteaturiko hobekuntza ekintza guztiak modu koherentean eta egituratuan integratzeko aukera ematen du. Ereduak bederatzi elementu edo irizpide ditu, elkarri loturiko bi eremu nagusitan bilduta. Bost eragile (Gidaritza, Pertsonak, Politika eta Estrategia, Aliantzak eta Baliabideak eta Prozesuak) eta lau emaitza (Emaitzak pertsonengan, Emaitzak bezeroengan, Emaitzak gizartean eta oinarrizko Emaitzak) identifikatzen dira.
17. OINARRIZKO PREBENTZIOA: OMEk 1980an egindako proposamenaren arabera, oinarrizko prebentzioa ezgaitasunik ez agertzeko neurrien multzoak osatzen du.
18. BIGARREN MAILAKO PREBENTZIOA: OMEk 1980an egindako proposamenaren arabera, bigarren mailako prebentzioa ezgaitasuna agertu ondoren horren ondorioak arintzeko aplikatu beharreko neurriak osatzen dute. Adibidez, ezgaitasunei buruz garaiz egindako sustapena.
19. PROZESUA: Prozesua elkarren atzeko fase integratuek osatzen dute; horiek, balioa erantziz, aurretiaz ezarritako emaitza edo ondorioa lortzera bideratzen dute, ekarpen jakinak eginez.

20. **ANTOLAKUNTZA PROZESUAK:** Oinarrizko prozesu ere baderitze eta edozein antolakuntzaren berezko prozesuak dira, eta beharrezkoak dira antolakuntza horren ibilera egokirako.
21. **HEZKUNTZA PROZESUAK:** Prozesu eragile ere baderitze eta antolakuntza mota bakoitzari loturiko prozesuak dira.
22. **ESKOLATZE PROGRAMA OSAGARRIAK:** Hamasei urtetik beherako ikasleei derrigorrezko bigarren hezkuntza ikasteko aukera eskaintzen dietenak dira, bai astean zeharko ordu jakinetan edo bai lanaldi osoko dedikazioan, ikastetxetik kanpoko unitate berezietan. Nolanahi ere, halako programetan parte hartzen duten ikasleak derrigorrezko bigarren hezkuntzako ikastetxe batean matrikulaturik egongo dira eta ikastetxe horretako ikasle izango dira, ondore guztietarako. Halako programak Administrazioak berak ezar ditzake, edo gizarte-hezkuntzako esku hartzeko erakundeen arteko hitzarmen baten bidez ezar daitezke. Izen-ematea banan-banan egin behar da, arautegi arruntean ezarritako neurri guztiak agortu ondoren. Hamasei urte betetzen dituztenean, ikasleak curriculum aniztasuneko programetan hasi ahal izango dira.
23. **LANBIDE HASTAPENENKO PROGRAMAK:** DBHko helburuak lortu ez dituzten ikasleei bideraturiko programak dira; halako programen helburua oinarrizko eta lanbide mailako heziketa eskaintzea da, ikasleak laneratu ahal izateko edo ikasketak arauturiko hezkuntzan jarraitu ahal izateko, batez ere maila ertaineko hezkuntza zikloetan. Hamasei urteko ikasleentzat pentsaturik daude, hain zuzen ere, hezkuntza nahiz lanbide mailarik eduki ez eta hezkuntza sistema utzi duten ikasleentzat. Gaur egun, lanbide hastapeneko ikastetxeetan (LHIK), ikastetxe kontzertatuetan edo erakunde pribatuetan ematen dira.
24. **LANBIDE HASTAPENENKO PROGRAMA BEREZIAK:** Gizarte bermeko programak dira, laguntza berezia behar duten talde zehatzak lanean hasteko. Lanbide hastapeneko programa berezi batzuk minusbaliotasun jakina duten hezkuntza-premia bereziko gazteei bideratzen zaizkie (gortasuna, ikusmen ezgaitasuna, etab.). Halaber, gizarteratze programetan edo gizarte bazterketaren aurkako programetan parte hartzen duten gazteei bideraturikoak ere lanbide hastapeneko programa berezizat hartzen dira.
25. **OINARRIZKO PROFESIONALA:** Erreferentziako profesionala izan daiteke, hau da, kasu baten ardura hartzen duen pertsona; pertsona horrek esku-hartze guztiak koordinatu eta familiarekiko edo pertsonarekiko bitartekaritza lana egiten du.
26. **KONTSULTAKO IRAKASLEAK:** Lehen hezkuntzako ikastetxeari laguntza emateko irakasleak dira; bertako langileak dira eta euren eginkizuna tutoreak nahiz irakasleak laguntzea zein orientatzea da.
27. **ENTZUMEN ETA HIZKUNTZA IRAKASLEAK:** Entzumen eta hizkuntzan adituak diren irakasleak; tutorearekiko eta laguntzako profesionalekiko lankidetzan jarduten dute, zailtasunak identifikatzeko eta beharrezko egokitzapenak eta hezkuntza programak lantzeko.

28. PEDAGOGIA TERAPEUTIKOKO IRAKASLEAK: Irakasle hauek trebaturik daude pedagogia terapeutikoan; hezkuntza-premia bereziak dituzten ikasleekin lanean dihardute, ikasleok banan-banan edo taldeka lagunduz, ikasgela arruntean edo laguntzako ikasgelan. Era berean, lankidetzak egiten dituzte, ebaluazioak egiteko, curriculum egokitzapenak prestatzeko, familiarekin harremanak edukitzeko eta ikasleen aniztasunari erantzun egokia emateko.
29. ORIENTAZIOKO IRAKASLEAK: Bigarren hezkuntzako irakasleok kasuan kasuko espezialitatean adituak dira; gainerako irakasleak aholkatu, koordinatu eta bultzatzen dituzte, ikasleen aniztasunaren laguntzari loturiko zenbait arlotan, esate baterako, orientazioan, esku-hartzearen planifikazioan eta hezkuntza indartzeko nahiz curriculum egokitzeko ekintzak garatzean.
30. EMAITZAK: EFQMk lau irizpide proposatzen ditu: Emaitzak pertsonengan (profesionalak), Emaitzak bezeroengan, Emaitzak gizartean eta oinarrizko Emaitzak.
31. BEZERO-SISTEMA: Bidezko helburua eduki edota hornituriko produktuaren nahiz zerbitzuaren eragina duen pertsona eta erakunde multzoa ordezkatzeko da.
32. EBALUAZIO SISTEMA KONPLEXUA: Helburua hauxe ebaluatzea da: balio komunei dagokienez proposaturiko helburuen bidezkoatasuna, erabilitako baliabideak zein prozesuak eta antolakuntza nahiz proiektu baten emaitzak.
33. LANKIDETZA LANA: Ikasgelaren gizarte antolaketako modalitate honetan, ikasleek elkarrekiko lankidetzan jardun behar dute, ikaskuntza lana egiteko. Horretarako, ikasgelaren kudeaketa planifikatua behar da.