

Aldatzeko berriztatuz: irakaslearen garapen eta berriztapena*

Chris Kennedy

Irakaslearen garapen eta berriztapenerako hiru estrategia-mota aztertetik hasten da artikulugilea: botere/behartze estrategiak, estrategia arrazional/enpirikoak eta estrategia arau emaile/ber-hezitzaileak. Estrategia horien artetik arau emaile/ber-hezitzaileak hobetsi eta Richards-en planteamendua lagun duela, testuinguru jakin batean, Tunisian, unibertsitate mailako irakasleekin burututako proiektuaren berri ematen du. Azkenik proiektuaren hiru ezaugarri funtsezko bereizten ditu: lankidetzak, materialen proiektuaren "goranzko joera" eta materialen zianografikoak egitea.

Sarrera

Irakaslearen garapenerako programak aldaketaren bat edo beste gauzatzeko saioak dira. Sarri askotan aldaketaren eragile bat sartu ohi da programotan, beharbada indar laguntzaile batek ekarrita. Aldaketaren eragile horri "kanpotarra" deituko diot, eta aldaketa horrek zuzenean ukituko dituen eta berori gertatuko den lekuan lan egiten duten pertsonak, berriz, "barrukoak" deituko diet. Azken hauek normalean irakasleak izango dira, baina programak beste partaide asko ere izango ditu, hala nola departamentuetako buruak, erakundeetako zuzendariak eta ministerioetako kargudunak. Beste hauek irakaslearen eta aldaketa eragilearen tarteko zeregin bat beteko dute. Bi kategorio bereizteko termino bat behar genuke, baina oraingoz barrukoak deituko diegu guztici, eta beste barik batzuk irakasleak eta beste batzuk administradoreak direla esango dugu. Bien arteko diferentzia hau da: tradizionalki administradoreek hartzen dituzte erabakiak irakasleek gauzatu beharreko aldaketari dagokionean, erabakiok irakasle eta ikasleentzat mesedegarriak izan daitezkeelarik, edo ez.

Nik uste dut gure programa askoren oinarria neurri handi batean intuitibo izan dela, eta programok ondo atera edo huts egiteak gehiegi zor izan diola pertsona bakoitzaren kemenari, bildutako esperientziari, nor-tasunei, borondate onari etab. Ez dut ukatzen osagai subjektibo eta pertsonal hauek guztiok zeregin garrantzitsua betetzen dutela programa

arrakastatsuetan, baina aldi berean azpimarratu gura nuke arreta handiago jarri behar zaiela arlo ugaritan berdinak bide diren berrikuntzaren zenbait printzipio garrantzitsuri. Hartara, argiago edukiko dugu zeintzuk izan behar diren jokaera alternatiboen oinarriak eta zelako emaitzak espero ditzakegun jokaera horietatik.

Berrikuntzarako estrategiak

Beste nonbait zirrimarratu ditut (Kennedy, 1986) printzipio horietako batzuk, eta proiektuak antolatu eta ebaluatzeko duten aplikazioa. Esan dudanez, irakasleak heitzeko programa guztiek era bateko edo besteko berrikuntza dakarte loturik. Aldaketaren eragilearen zereginetako bat berrikuntza gidatzea da, eta hauxe da bere buruari egin beharko liokeen itaunetako bat: “Zelan moldatuko naiz hau egiteko? Zeintzuk estrategia erabili beharko nituzke aldaketa arrakastaz gauzatu dadin?” Chin eta Benne-k (1970) hiru estrategia-mota nagusi berezi dituzte:

- botere/behartze estrategiak
- estrategia arrazional/enpirikoak
- estrategia arau emaile/ber-hezitzaileak

Botere/behartze estrategiek, izenak adierazten duen legez, nolabaiteko zigorrean oinarritutako aldaketak dakartzate. Zigor horiek behartu egingo lituzkete pertsonak aldatzera edo modu jakin batean jokatzera. Agintea zilegizko moduan eskuratu dutenak baliatzen direnean estrategia honetaz, emaitzak legeen eta legegintzaren forma hartzen du gehien-gehienetan. Sistema inertzian jausita dagoenean eta egoera hori zigorretan oinarritutako planteamendu batek bakarrik gainditu dezakeenean, beharrezkoa izan daiteke era honetako estrategiak erabiltzea.

Halako planteamendu batek pizten dituen galdera interesgarrienetako bat zera da, noraino eragiten dituzten estrategia horiek aldaketak. Batzuetan zigorraren mehatxua ez da inoiz gauzatzen, eta, jakina, ez da aldaketarik gertatzen. Galde daiteke ea horrelako politikak ondo atera daitezkeen iritzi publikoa alde ez badaukate. Oposiziorik baldin badago, zigorraz bestelako bideren bat bilatzea komeniko da. Hori ezina bada, gatazka kontuzkoak sortzeko posibilitatea dago, kostu eta onuren arteko proportzioaren arabera. Aldaketarik ez egitea kostu handikoa bada, eta aldaketaren forma eta edukia, berriz, kostu handikoak, segurutik gertatu egingo da aldaketa, eta gatazka konponduko. Aldaketa zaila izaten da zigorrak pisuzkoak izan arren aldaketa bera egiteak are kostu handiagoak dakartzanean. Aldaketa zuzentzen zaion taldeak berak botere/behartze estrategietara jo dezake, eta gatazka-ziklo bat has daiteke.

Bigarren estrategiari *estrategia arrazional/enpirikoak* deitzen zaie. Estrategia hauek pertsonak gizaki arrazionalak direlako ideiatik abiatzen dira, pentsaturik aldaketa bat burutuko dela ebidentziak erakutsi bezain laster aldaketa hori bere eraginpeko pertsonentzat onuratsua izango dela. Estrategia honek inpliketzen du informazioa, modu positiboan aurkeztuta, nahikoa izango dela aldaketa eragiteko. Berori erabil-

tzearren zailtasuna, berriz, zera da, jendeari informazio hutsaren bidez abantailak erakustea. Entzuleak ematen zaizkien argudioak onartzeko gertu daudenean izango du estrategia honek eraginik handiena.

Hirugarrena, *estrategia arau email/ber-hezitzailea* dugu. Honen oinarritzko premisa zera da, aldaketa askoz ere fenomeno konplikatuagoa dela. Estrategia honen azpian datzan ideia da jendeak bere gizarte edo kultura konkretuan nagusi diren balio eta jarrerren arabera jokatzeko duela, eta aldaketa onartzeak sakon errotutako sineste eta portaerak ere aldatzea eska dezakeela. Aurreko estrategia biek, gchienbat, norabide bakarreko ikuspegia ematen digute aldaketaz: kasu batean boterean daudenek behartu egiten dituzte besteak aldatzera, eta beste kasuan, berriz, informazio bat ematen dute, jendeak horren arabera jokatzeko duela. Hirugarrenen estrategia hau gauzatzeko, ordea, beharrezkoa da lan-kidetza eta arazoak konpontzeko planteamendu bat hartzea, aldaketak eragingo dien pertsona guztiak partaide izanik, zelan edo halan, eta euren erabakitzen dutelarik norainoko eta zernolako aldaketa onartu gura duten. Ikuspegi hau ez da arduratzen berrikuntza jakin bat ezartzeaz bakarrik, baina baita parte hartzearen ondorioz norbanakoak bizi duen garapen prozesuaz ere. Prozesu horrek, izan ere, aldatzen eta eraberritzen jarraitzeko interesa piztu ahal die partaideei.

**Estrategiok
ELTen' eta
irakasleen
garatze-
-prozesuan
aplikatuz**

Ba al dago frogarik, estrategia horiek ELT kontestuetan erabili direla edo erabil daitezkeela erakusten duenik? Botere/behartze estrategiak nahiko sarri aurkitu ahal ditugu, batez ere sistema zentralizatueta. Horrela, ministro batek testuliburu berri bat sar dezake hezkuntza-sistemari, azken erabiltzaileei –hots, ikasle eta irakasleei– inongo kontsultarik egin gabe. Testuliburuaren metodoaren azpian datzan teoriak berrikuntzaren bat baldin badakar erabiltzaileentzat, arazoak sor daitezke ez bada bestelako estrategiarik erabiltzen irakasleei aldaketak azaltzeko eta teknika berriak irakasteko. Okerrenera jota, liburu berria-baztertuta gera daiteke, edo ezkutuko curriculum bat garatu, eta ikas/irakaslanak berrikuntza sartu aurretik bezalatsu jarraitu.

Estrategia arrazional/enpirikoak mintegi, berripaper edo Baliabide Zentroen moldean etorri ohi dira, hots, ikerketa eta materialen gaineko informazioa zabaltzen duten guneen bidez. Hedabideok garrantzitsuak dira, irakasleak aurrerabideen jakitun jartzen dituztelako, eta sarri askotan gerora garatu ahal diren ideiak ematen dituztelako. Hala ere, ez dut uste bide hauen erabileratik aldaketa esanguratsurik espero beharko genukeenik. Irakastea, funtsean, jardun kognitibo eta portaerazkoa da, eta ikastearekiko jarrera konkretu batzuk dauzka lotuta, aldaketa gertatu behar deneko gizartetik sortutakoak. Aldaketarako edozein estrategia konplexutasun hori hartu beharko luke kontuan, eta goian zirrimarratutako hiru estrategien deskribapena ikusirik, garbi geratuko da ez botere/behartze estrategiak ez estrategia arrazional/enpirikoak ez direla nahikoak ikasgelan aldaketa iraunkorra lortzeko eskatzen duen *sineste-aldaketa* eragiteko; garbi geratuko da, halaber, hirugarrenen estrategia

(alegia, arau emaile/ber-hezitzailea) dela posibilitate handienak biltzen dituen, partaidetza aktiboari eta inplikazioari ematen dion indarra dela medio.

Adibide bat

Irakasleak hezitzeko proiektu batetik ateratako adibideak argitu dezake argudioa. Proiektu hori *British Council*en KELT planaren parte zen. KELT planak Tunisiako unibertsitate mailako irakasleak ESPen² prestatzea zuen helburu. Tunisko Unibertsitateak hainbat fakultate eta institutu ditu, Tunis en eta hiri nagusietan kokatuta. Fakultate gehienek ingelesko irakasle tunisiarren talde txikiak dauzkate atxikita, zientzia, ingeniartza, ekonomia eta enpresa ikasketetako departamentuei laguntza emateko. Irakasleok ELT edo ESPren prestakuntzarik apenas ematen ez duen sistema baten emaitza dira (ildo horretan zeozer aurreratzen ari bada ere). Pertsona horiek ahal dutena ikasi dute Tunisiako irakaskuntza ertaineko eskoletan zenbait urtez ingelesa irakasten izandako esperientziatik; izan ere, eskola horiek irakasleen iturri nagusiak izaten dira goi-mailako hezkuntzan ESP irakasteko jendea hartu behar denean. Goian aipatutako proiektuak maila apaleko aldaketa eragin gura zuen (i. e., ez zegoen asmorik herri horretan irakasleak prestatzeko erabiltzen den modua goitik behera aldatzeko). Aldaketaren kanpoko eragile bat zegoen (KELTeko kargudunaren funtzioa betetzen zuen idazlea) eta baliabide material gutxi batzuk.

Zeintzuk izan daitezke estrategiarik egokienak halako egoera batean? Gorago deskribatutako estrategien argitan, garbi egon beharko luke botere/behartze estrategiak ez liratekeela batere emankorrak izango. Kanpotarrak ez dauka inongo botere zilegirik testuinguru horretan, eta hala balitz ere, irakasleak aldaketa moduren bat onartzerara behartzeak ez luke proposamenarekiko kontrakarra besterik lortuko, edo “axaleko onarpena” baino ez. Postu administratiboetan dauden barrukoek, berri, badute botere zilegirik, eta, berori erabiliko balute, ez litzateke inor harrituko; alabaina, hori balitz aldaketa eragiteko modu bakarra, bataila galdu dela aitortzearen parekoa izango litzateke. (Kasu batzuetan gerta daiteke beste biderik ez egotea, jakina). Edozelan ere, lehen adierazi bezala, zalantzakoa da halan behartutako aldaketak batere iraungo lukeenik. Puntu honetan garrantzizkoa da ondo bereiztea zer den “boterea erabiltzea” eta zer den ekimen bat “bultzatzea”. Proiektu bat aurrera atera dadin, funtsezkoa da boterearen maila guztietan daudenek berori bultzatzea. Aldaketaren eragileak ahal duen guztia egin beharko luke bultzada hori lortzeko, bai eta aukera guztiak bilatu ere onespen hori agerian jartzeko, gehienetan horrek lagundu egingo baitu irakasleek aldeko jarrera izan dezaten eta berrikuntzan parte hartzeko gertu egon daitezen.

Argi dago estrategia arrazional/enpirikoek parte izan dezaketela halako proiektu batean; argi dago mintegiak egitea, berripaper bat sortzea eta antzeko neurriak hartzea garrantzitsua dela informazioa emateko, eta partaide diren irakasleen artean elkartasun-giroa sortzeko. Baina halako

estrategia bat beharrezkoa izan daitekeen arren, ez da berez nahikoa izango, eta segurutik ez du balioko bere horretan aldaketa iraunkorrik ekartzeko, edo aldaketak sistema osora hedatzeko.

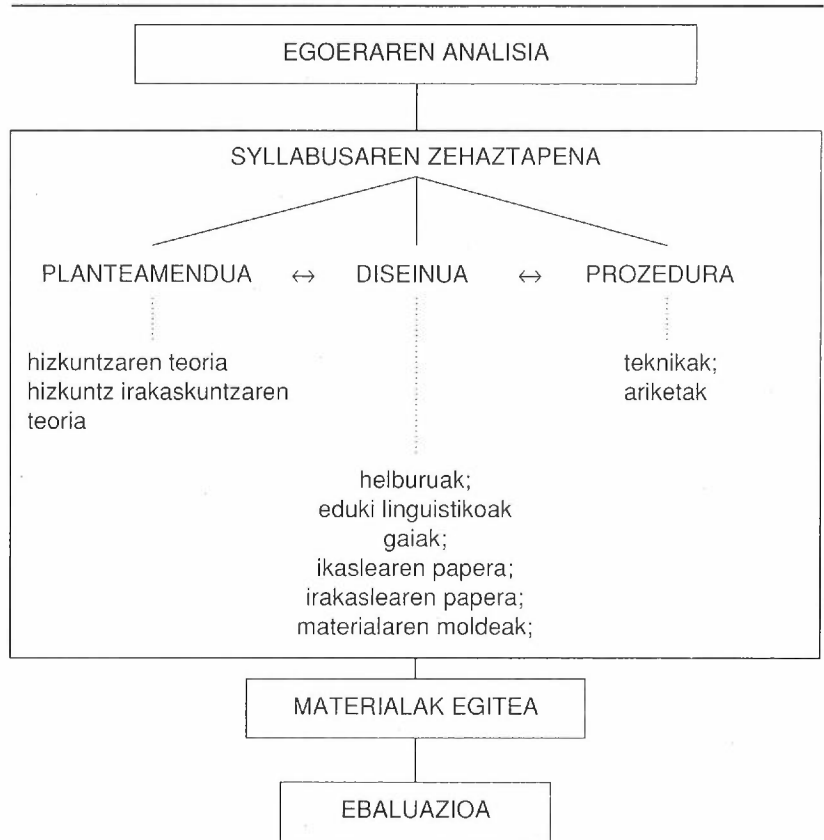
Beraz, irudi luke planteamendu arau emaile/ber-hezitzailea izan litekeela estratergiarik emankorrena. Arazoak konpontzeari eta elkarlaneko teknikei indarra ematen dien estrategia honek, gainera, beste laguntza bat ere izango luke, hots, proiektuak oinarri instituzionala izatea, aldaketa unibertsitateko fakultate eta menpeko departamentuetako ESP unitate tiki eta nahiko autonomoetan gauzatuko zelarik. Hainbat erakundek adierazia zuten KELT proiektuan bildu eta lan egiteko interesa, eta batek bereziki (adibide honi oinarri ematen dionak) enpresa ikasketen bigarren mailarako materialen premia nabarmendua zuen. Bi premia zeuden, beraz, eta arazoa zen biok nola ase: alde batetik, proiektuaren helburua –hau da, irakasleei prestakuntza handiagoa ematea– eta, bestetik, irakasleek materialak sortzeari ematen zioten lehentasun ulergarria. Espero dut gai izatea erakusteko estrategia arau emaile/ber-hezitzailea erabiltzen bada, eta materialak diseinatzerakoan prozedura konkretu batez baliatzen bagara, helburu bi horiek ez direla bateraezinak, eta, areago, egokiro bildu ahal direla.

.1 irudiak erakusten du ideia. Bertan azaltzen da materialak diseinatzeko operazioen eskema nahiko arrunt bat, hasierako egoeraren analisitik hasita, syllabusaren zehaztapenarekin jarraituz, eta hortik materialen ekoizpena eta euron ebaluaziora igaroz. Syllabusa zehazteko, materialen egileek Richards-en terminoetan (1985) “metodo” deritzonaren hiru alderdi hartu behar dituzte aintzat: *planteamendua*, *diseinua* eta *prozedura*. *Planteamendua* hizkuntzaren teoriatik sortzen da (hizkuntza berbaldi gisa ikusten duen planteamendutik sortutako materialak diferentek izango dira, seguruenik, indarra esaldiari ematen dion planteamendu baten eraginpean sortutako materialetatik), bai eta hizkuntz ikaskuntzaren teoriatik ere (hau da, hizkuntzak arrakastaz zelan ikasten diren galderari ematen zaion erantzunetik). *Diseinuaren ezaugarriak* egocarraren analisitik sortzen dira, eta horien artean honakoak ditugu, besteak beste: helburuak eta dagozkien eduki linguistikoak, trebetasunei begirako edukiak, eta gaiak; ikasle eta irakasleen papera, talde bakoitzak ikasgelan bestearengandik espero duen portaera; ikasleek beren ikaste-lanaren gainean izango duten kontrol-maila; materialen moldeak. Prozedurak honakoak biltzen ditu: materialetan bildutako jarduera, ataza eta ariketak, eta irakasleak erabiliko dituen teknika eta taktikak.

Garbi dago badagoela loturarik, ez bakarrik egoeraren analisitik ebaluaziora doazen etapen artean, baina baita syllabusaren zehaztapenak dituen hiru osagaien artean ere, planteamendu, diseinu eta prozeduraren artean, alegia. Hala, hizkuntzaren teoria jakin batek (planteamendua) syllabusean eduki linguistiko konkretu batzuk jasotzera eramango gaitu (diseinua); eta hizkuntz ikaskuntzari buruzko teoria jakin batek (hau ere planteamendua) eragina izango du ikasgelan irakasleak eta ikasleak bete beharreko paperaz hartuko ditugun erabakietan (diseinua); horrek guz-

tiak, azkenik, ariketa-mota batzuk eratzera bultzatuko gaitu (prozedura). Era berean, argi dago hizkuntz ikas-irakaskuntzaren teoriaz eta hezkuntza-prozesuaz ditugun iritziak eta ikasgelan irakasle eta ikasleen artean gertatzen denaz edo gertatu beharko lukeenaz dauzkagun usteak testuinguruari lotutako gauzak direla, azken finean, eta ikaste-lana burutzen den kultura eta gizartetik sortutakoak. Horrenbesterekin, planteamendu/diseinu eta prozeduraren artean hurrenkera-lotura sendoak daudela esan dugunez, edozein teknika edo ariketa-mota, azken buruan, hizkuntzari eta ikasteari buruzko ezagutza konkretu baten emaitza izango da; ezagutza hori, bestalde, jarrera eta jokaera konkretuak sortuko dituzten eta sakon errotuta dauden balio eta sineste-sistemen ondorioa izango da.

.1:



Orain: argudio honek hainbat ondorio ditu. Lehendabizi, goian aipatutako proiektuaren helburu biak, hau da, irakasleen garatzea eta materialak discinatztea, bateratu egin daitezke, onartzen baldin badugu materialen diseinuan hiru osagaiak biltzen direla: planteamendua, diseinua eta prozedura, eta prozedura (jardueren diseinua) beste bien azpian dagoen ezagutzaren araberakoa dela. Bigarrenez, behin jabetuz gero katearen

azken begiak, hots, ariketak, lotura daukala hizkuntzaren ikas-irakas-kuntzari buruzko jarrerekin, eta horiek, berriz, iritzi kultural eta portaera sozial zehatzetatik sortuak direla, begien bistako gauza da indarrean dagoen praktikan zeozar aldatzea proposatzen duen materialen proiektuak askoz ere urrunago jotzen duela material-sorta baten ordeztuak beste bat jartzea baino; izan ere, portaera-sorta baten ordeztuak beste bat jartzeko ahalegina izango litzateke. Hirugarrenez, aldaketaren kanpoko eragileak eta hauek barruko partaideekin daukaten erlazioa garrantzitsu bihurtzen dira orain, barrukoak eta kanpokoak hizkuntzari eta ikasteari buruzko jarrera desberdinekin etor daitezkeelako proiektura, kultura desberdinetatik etortzearen ondorioz. Kasu honetan, proiektuaren arrakasta diferentzia horiek modu irekian eztabaidatu eta konpondu ahal diren neurriaren arabera izango da, ziuraski. Berrikuntza-prozesua aldean arteko negoziaketa bihurtuko da, eta materialen diseinuaren gaineko edozein erabaki azpiko printzipio batzuen arabera aipatu eta justifikatu beharko da. Hemen ageri-agerian geratzen da materialen diseinuan irakaslearen garapenari dagokion alderdia, estrategiaren premia (estrategia arau emaile/ber-hezitzaila) agerian geratzen den bezala, diferentziak baloratzeko eta beroriek elkarlanaren bidez, eta ez behartzearen bidez, konpontzeko. Hor aldaketaren eragilea katalizatzailea izango da, eta informazioa eskainiko du berrikuntza-prozesuko partaideek eskatzen dioten eran eta unean.

Planteamenduaren ezaugarri funtsezko batzuk

Espazioaren mugak direla eta, ez dut hemen proiektua bere osoan deskribatuko, baina hiru ezaugarri azpimarratu gura nituzke bereziki, aurretik berrikuntza eta aldaketaren gainean esandakoaren argitan komentatzeko modukoak iruditzen zaizkit eta.

Lehendabiziko ezaugarria aldaketaren kontzeptu arau emaile/ber-hezitzaila erabiltzearen ondorioa da. Bestela esanda, planteamendua *lankidetazkoa* izan zen, eta erabaki guztiak adostasunean oinarritu ziren. Materialak diseinatzeko proiektuaren partaide ziren irakasleak “kanpotarrarekin” biltzen ziren aldiro (hots, KELTeKo aholkulariarekin), eta erabaki guztiak bilera horiek grabaturik hartu ziren, gerora erreferentzia egin ahal zitzaion euskarriaren bat izateko. (Grabatzaren irizpide hau baten bati hutsal xamarra iruditu ahal zaio, baina plangintza eta ebaluazioaren alderdi garrantzitsua da, behean deskribatuko den “zianografikoen” planteamenduari lotua). Kanpotarra erabakiak hartzea saihesten ahalegindu zen, azken finean irakasleak zirelako materialen azken erabiltzaileak, eta eurei zegokielako erabakitzea zer eta zelan idatzi. Kanpotarrak bileretarako markoa eta inputa eskaintzen zituen, besteek eskatutako moduan eta garaian. Estrategia honek, gainera, proiektuaren “jabe” izatearen inpresioa areagotzen du partaideengan, eta hori ezarri beharreko baldintza dugu, aldaketak indarra hartuko badu.

Bigarren ezaugarria materialen proiektuaren eta (horri lotuta) irakasleak garatzeko programaren *goranzko joera* da. Materialak diseinatzeko prozesuaren eskemak .1 irudian adierazten zenez, syllabus zehaztapenaren

hiru etapak elkarri lotuta zeuden eta elkarren ondotik zihoazen logikoki: planteamenduak diseinura zeraman, eta diseinuak, berriz, prozedurara. Hori hurrenkera logikoa bada ere, eta egoera batzuetan onuraz erabil daitekeen arren, teoria eta gauzapearen arteko bereizketa artifiziala sortzeko joera du, eta ziurtzat jotzen du materialen proiektuko partaideak prest egongo direla teoriaren beharra onartzeko berorren aplikagarritasuna frogatu baino lehen. Hori ez da beti hala izaten, eta maiz baliagarriagoa izaten da egoera bat sortzea non, praktika zalantzan jartzearen ondorioz, teoriarako eskacra berez ernatuko den. Abiapuntua irakasleen euren egoera da; hortik hasita, galderak proposatzen dira, eta horientzako erantzunak ematen, arrapostuek eurek itaun berriak jaurtitzen dituztela. Horrela, praktika eta teoria elkarri estu josita doaz, eta eskatzen den teoria seguruenik egokiago eta harirakoagoa izango da, teoria eta praktika berezita doazeneko sekuentzia bat erabilita baino. Teoriaren eskaera barrukoengandik dator berez-berez, kanpotarrak berori inposatu barik, eta horrela goian aipatutako jabetasun-inpresioa areagotu egiten da. Praktika eta teoriaren zikloak, bestalde, beste ondorio bat ere bada- kar, hots, materialen diseinuari buruzko erabaki oro printzipio batekiko erreferentzian justifikatu ahal dela, printzipio hori aurretik ulertu eta onartua edo baztertua izan delarik; honek, ostera ere, aldaketa onartzearen aldeko baldintzak sortzen ditu, eta asko sendotzen du irakaslearen garapenari dagokion aldea.

Planteamendu honen adibide sinple bat ematearren, tarteko hainbat etapa kenduta: “zergatik daude ikasleak ingelesa ikasten?” galderak indarreko praktikez galde egitera eraman zuen, eta hortik galde egitera ea irakasleek informazio nahikoa ote zeukaten ikasleen jarreraz ingelesaren eta ingelesa ikastearen inguruan. Horren berezko emaitza, ikasleentzako galdetegi bat, helburuen formulazioan gauzatu zen, kontuan harturik ikasleen motibazioa, galdetegiak erakutsitakoaren arabera, eta denboraren mugak (diseinua). Helburu nagusiak, ikasleen irakur trebetasunak hobetzeak, agerian jarri zuen hutsune bat zegoela irakurketaren teoriaren ezagutzan (planteamendua). Irakurketa behin ikertuta, helburuak gertuagotik zehaztu beharra zegoen (diseinua). Irakurtzea eta esangura bilatzeko irakurtzea ekintza interaktiboak izanik, beharrezkoa izan zen testu-analisiaren planteamenduak apur bat miatzea (planteamendua), bai eta arakatzea ere ikasleak modu autonomoagoan irakurri eta ikastera bultza ditzaketen bideak ere; hortik, irakaslearen eta ikasleen rolak gogoan hartzea etorri zen (diseinua), eta horrek ariketen formatorako dakartzan ondorioak (prozedura).

Proiektua gorantz aurreratzen zihoan bezala, halaxe joan zen garrantzia hartzen hirugarren ezaugarria, hau da, materialen *zianografikoak* egitea. Materialen diseinuan parte hartzen duten irakasle eta administradoreen berezko joera materialak ahalik eta azkarren idatzi nahi izatea da (i.e. planteamendu eta diseinuaren aurretik pasatu eta zuzenean prozeduran sartzea, materialei lotutako ariketa eta jarduerak prestatzeko). Esan dugun legez, halako saioen emaitzak itxura hutsa izaten dira. Irakasleen

garapenean ezer gutxi aurreratuko da, prozeduran bakarrik oinarritu den materialen prestaketa formulen bilduma hutsa izango baita, inongo printzipiorik ulertu gabe egindakoa. Materialak berrikuntzarik ekarriko balu, ez da inongo konpromezurik egongo diseinuaren atzean dauden printzipio eta arrazoiekin, eta, ondorioz, berritzeko asmoak huts egingo du. Zorionez, erakutsi dugun moduan, kasu honetan irakasleak gogotsu zeuden onartzeko materialak idatzi baino lehenago planteamendu eta diseinuari zegozkion hainbat galdera erantzun beharra zegoela. Kontu horiek garbitu bezala, beharrezko ikusi zen hartutako erabakiak jasotzea, horiek azkenean eragina izango zutelako materialen forman eta edukian. Apurka-apurka agiri horrek plano edo zianografikoaren itxura hartu zuen, eta horrela, taldea materialak idazteko unera iritsi zenean, beroriek idazteko prozesua, dokumentu horri jarraiki, nahiko zuzen eta azkarra izan zen. Halako planteamendu baten beste abantaila bat zera da, dokumentazioa erraz erabil daitekeela ebaluaketak egiteko (Sinclair, 1983), erreferentzia garbi bat egongo delako proiektuaren aurrerabidearen eta hartutako erabakien arrastoari jarraitzeko, materialen azken formara heldu arte.

Ondorioak

Artikulu honekin erakutsi uste izan dut berrikuntzaren printzipio batzuk onuraz erabil daitezkeela irakasleen garapenerako programetan. Adierazi dudanez, beharrezkoa da programa horiek osagai kognitibo sendo bat izatea, hau da, material edo metodoen aldaketa ez izatea axalean geratuko den gauza bat beste barik, baizik eta ulertze eta ezagutzen sakontzea ekarri duen prozesu bat. Hala ere, ikaste eta irakastearekiko jarrerak ikaste eta irakaste onari buruzko aurreiritzi kulturelei lotuta daudenez, beharrezkoa da gogoan hartzea zein modutan aurkeztu behar-ko litzaikeen osagai kognitiboa irakasleei, osagai horrek aldaketaren bat dakarrenean. Aldaketarako zenbait estrategia aurkeztu ditugu, eta frogatuta geratu da horietako bat, berrikuntzaren alderdi lankidetzazkoa eta arazoak konpontzearen aldekoa azpimarratzen dituen estrategia, bereziki egokia dela maila apaleko portaera-aldaketak eragiteko, bai barrukoak eta bai kanpotarrak tarte diren egoeretan. Proposatu dugun estrategiak zenbait ezaugarri komun ditu ekintza-ikerketaren ereduarekin (Kennedy, 1985), eta aldaketaren neurria eta bere alderdi desberdinak onartu edo gaitzestearen erantzukizuna irakaslearengan, barrukoarengan, jartzen du. Ondorioz, zailagoa da “aurrean bale, atzetik kale” efektua gertatzea. Bestalde, adierazi dut zelan materialen proiektu batek helburu bikoitza lortu ahal duen, material egoki eta interesgarriak sortzeaz gainera, irakasleen garapenerako aukerak eskainiz aldi berean. Halako proiektu baten ezaugarri nagusien artean, azkenik, honakoak izango genituzke: lankidetzazko alderdiak, teoria eta praktika biltzen dituen “irakasleak gidatutako” planteamendu goranzkoa, eta materialak diseinatzeko “zianografikoak” egitea.

Itzultzailea: Ana Isabel Morales

Oharrak

* Ingelesez "Innovating for a change: teacher development and innovation" *ELT Journal* (41/3: 163-170, 1987ko uztaila) aldizkarian argitaratua. Beraien baimenez itzuli eta berrargitaratua.

1 ELT: English Language Teaching, hots, ingelesaren irakaskuntza, normalean hizkuntz arrotz gisa edo bigarren hizkuntza gisa. I. O.

2 ESP: English for Special Purposes, hau da, ingelesa helburu berezietarako. I. O.

Bibliografia

Chin, R. and Benne, K. 1970. General strategies for effecting changes in human systems. In W. Bennis, K. Benne eta R. Chin (edk.), *The Planning of Change*. London: Holt, Rinehart, and Winston.

Kennedy, C. 1985. Teacher as researcher and evaluator. *ESpecialist* 12: 3-15.

Kennedy, C. 1986. Evaluation of ESP Project Management and the Management of Change. British Councilen antolatutako Hezkuntza Proiektuen Ebaluazioari buruzko mintegian aur-

keztutako lana, Birmingham University, 1986ko abuztua.

Richards, J. 1985. Method: approach, design, and procedure. In J. Richards (ed.), *The Context of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J. 1983. Ongoing Programme Evaluation. TESOL Summer Meeting-en aurkeztutako lana. Toronto, 1983ko uztaila.

Egilea

Chris Kennedy linguistika aplikatuko irakaslea da Birminghameko Unibertsitatean, ELTen diharduten irakasleak prestatzeko ikastaroen koordinatzailea, eta English Language Research Journalen editorea. Atzerrian egon da bizitzen eta asko bidaiatu du ELT eta ESP programen bitartez, eta hainbat artikulu eta liburu argitaratu ditu, hala nola ESP (Macmillan 1984) eta Language Planning and Language Education (Allen and Unwin, 1984). Bere interesen artean honakoak aipa ditzakegu: hizkuntz politikaren eta hizkuntz irakaskuntzaren arteko harremanak eta proiektuen antolakuntza eta ebaluazioa.