

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**ABILEZIAREN ULERMENA HEZIKETA FISIKOAN
JARDUERA FISIKOAREN ETA KIROLAREN ZIENTZIETAKO
GRADUKO IKASLE ETA IRAKASLEEN IKUSPEGITIK**

Understanding of ability in physical education
from Physical Activity and Sport Science
students' and educators' perspectives

Itsaso Nabaskues Lasheras

2020

UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO / EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

Gorputz eta Kirol Hezkuntza Saila

Hezkuntza eta Kirol Fakultatea

**ABILEZIAREN ULERMENA HEZIKETA FISIKOAN
JARDUERA FISIKOAREN ETA KIROLAREN ZIENTZIETAKO
GRADUKO IKASLE ETA IRAKASLEEN IKUSPEGITIK**

Understanding of ability in physical education
from Physical Activity and Sport Science
students' and educators' perspectives

Doktorego tesiaren egilea:

Itsaso Nabaskues Lasheras

Doktorego tesiaren zuzendariak:

Oidui Usabiaga Arruabarrena

Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Øyvind Førland Standal

Oslo Metropolitan University

Gasteiz, 2020

*Gorpuztutako gizarte-egitura eta diskurtso ikusezinen aurrean,
haien ahotsa oharkabea irentsi eta,
egunerokoan ausardia eta kemen handiz oztopoei aurre eginez,
baztertuak izan diren bizitza-historiak
argitara ateratzeko bidea egin diguzuen emakumeoi.*

*Barne gatazka batean murgildurik
askatasunerako trena hartu nahi dutenei,
egunero zalantzan jarri gabeko mamuei
aurre egitea erabaki dutenei.*

*Non importa quanto si vive, ma con quanta luce dentro.
A te, per la tua vitalità.*

ESKERTZA

Nire lehen esker on beroenak tesi honetan zuzendari lanetan egon zaren horri. Mila esker Oidui zure gertutasun, laguntza, positibotasun, eskuzabaltasun, pazientzia eta gauzak eraldatzeko ilusioa transmititzeagatik. Lan honi eskaini diozun esfortzua eta denboragatik, bihotzez, eskerrik asko.

Øyvindi, tesian zehar bide lagun izan dugunari. Urrun egon arren zuzendaritza lanetan laguntzeko prestutasuna erakutsi eta galdera konplexuen aurrean argibideak eskaintzeagatik. Euskal Herrira gure gonbita onartu eta euskal kulturaren barrena murgiltzeagatik.

Bestetik, ikerketa hau egingarri egin duzuenoi. Alegia, ikerketa honetan murgildu zareten ikasle eta irakasleei, egindako elkarrizketetan zuen ikuspegiak partekatu eta ikerketa-galderak aztertzeke ateak zabaldu izanagatik, eskerrik asko.

Ezin ahaztu tesi prozesuan zehar bidean egon zaretenoi, bereziki, (H)ariketan ikerketan taldeko Uxue eta Nagoreri; esparru akademikoan eredu eta alor pertsonalean partekatu ditugun momentu txikietan lagun izateagatik. Valentziako kongresuan ezagututako pertsoneri, Nerian, Dani eta Javiri etxean bezala sentiarazteagatik. Dani, batik bat eskerrak zuri tesi honetan egindako ekarpenengatik eta bizitza-historien kontakizuna testuingurua eraldatzeko tresna zientifikoa izan daitekeela erakustegatik. Eskerrak ere Lorena eta Kevini, zuen inplikazioa eta lan egiteko profesionaltasunagatik. Bestetik, Ann MacPhail eta Antonio Calderoni, Limericken egindako ikerketa-egonaldian beso zabal jaso eta, bereziki, irakaskuntza ikuspegi berri bat ezagutzeko gonbita luzatzeagatik. Eskerrik asko Mireni, tesi-lan honen azken ikutueta esku bat botatzeagatik.

Nola ez, nire familiari. Eskerrik asko ama eta aita beti konfiantza eta segurtasuna transmititzeagatik. Zuen berotasuna eta maitasunagatik. Beti ondoan egoteagatik. Maite eta Unai, eredugarri izateagatik; zuen ametsak ilusio eta indar handiz jarraitu eta zuen ideiak adierazteko duzuen gaitasunagatik.

Eskerrak ere gainontzeko familiari eta, bereziki, amona eta amamari, ausart bezain maitekor izateagatik, zuen bizitza-historiak partekatzeagatik. Bestetik, bihotzez eskerrik asko Borronditarro, zuen goxotasun eta eskuzabaltasunagatik.

Mila esker azken urteotan ondoan egon zareten lagunoi, tarteka lau pareten artetik atera eta zuen alaitasunez blaitzeagatik.

Bukatzeko, nire eskerrik goxoenak nire bidai lagunari. Egun goibel zein alaietan gertu eta behar izan dudanetan, pazientzia handiz, belarri prest egoteagatik. Proiektu amankomunetan eskutik aurrera egin eta egunerokotasunean batak besteari eskaintzen diogun errespetuagatik. Indar berritu nauten momentuengatik eta, batez ere, bizikleta gainean igo eta paraje ezezagunetan zehar egindako kilometroetan sentitutako bizipoza eta askatasunagatik.

LABURPENA

Ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren autoreen arabera, heziketa fisikoko (HF) irakaslearen abileziaren ulermenak problematikoak izaten darrai eta ikasle 'ez abilen' esperientzietan modu negatiboan eragiten du. Ildo horretan, HFko Hastapeneko Formakuntza programak etorkizuneko irakasleen uste eta aurreiritziak eraldatzeko espazio egokitzat jotzen dira. Tesi-lan honen helburua, Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako (JFKZ) ikasle eta irakasleek abilezia nola ulertzen duten aztertzea eta ulertzea da, ondorengo ikerketa-galderei erantzunez: (1) literatura soziokulturalaren ikuspegitik, nola eraikitzen da abilezia HFan eta HFko Hastapeneko Formakuntzan?; (2) nola ulertzen dut abileziaren eraikuntza emakume 'abilaren' ikusmiratik?, eta azkenik; (3) nola ulertzen dute abileziaren kontzeptua zuzeneko partaideek, hots, JFKZ graduko ikasle eta irakasleek? Ikerketa galdera horiei erantzuteko askotariko ikerketa diseinuak (errebisio sistematikoa, narratiba autobiografikoa eta talde-fokalak) eta parte hartzaile desberdinak (emakume 'abila', HFko Hastapeneko Formakuntzako ikasle eta irakasleak) hautatu dira. Tesi-lan hau lau kapituluz osatua dago eta kapitulu bakoitza argitaratutako artikulu batekin erlazionatua dago. Elkarren arteko lotura zuzena ez duten baina osagarriak diren kapitulu bakoitzaren datuen analisitik hiru gai gako azalarazi dira: (1) literaturan ez da HFko Hastapeneko Formakuntza esparruko eragileen usteak ikertu dituen ikerlanik topatu, espaziotan abileziaren inguruko eztabaida urrien islada izan daitekeena; (2) JFKZ ikasle eta irakaslearen artean inklusioa sustatzeko oztopo izan daitezkeen abileziaren ulermen tradizionalarekin lotzen diren ikuspegiak identifikatu dira, eta; (3) ikuspegi soziokulturala tresna aproposa izan daiteke HFan ikasleen aniztasunari eraginkortasunez erantzun eta abileziaren ulermenak duen eraginaz ohartarazteko. HFan testuinguru bizigarriagoak (*habitable*) eraikitze bidean ondorioztatzen da beharrezkoa dela, besteak beste, HFko Hastapeneko Formakuntzetan abileziaren inguruko eztabaidak txertatzea, inklusioa eta funtzio aniztasunari dagokion formakuntza modu transbertsal batean areagotzea eta ikasketa planen berrantolaketa abian jartzea.

Gako-hitzak: abilezia, heziketa fisikoa, hastapeneko formakuntza, ikuspegi soziokulturala, inklusioa.

AURKIBIDEA

LEHENENGO KAPITULUA

Tesi-lana kokatzen	27
1.1. Ikerketaren jatorria	29
1.2. Tesiaren egituraketa	32
1.3. Helburuak.....	33
1.4. Tesiaren ardatza.....	34
1.5. Metodologia.....	38
1.6. Erreferentziak	58

BIGARREN KAPITULUA

Sociocultural processes of ability in Physical Education and Physical Education Teacher

Education: A Systematic Review	61
2.1. Introduction	63
2.2. Methods.....	66
2.3. Results.....	69
2.4. Discussion	82
2.5. Conclusions	86
2.6. References	88

HIRUGARREN KAPITULUA

Non dago nire kapitala? Hausnarketa pertsonala abilezia eta aitorpenerako aukeren inguruan

HFan testuinguru inklusiboak eraikitze bidean	95
3.1. Sarrera	97
3.2. Metodologia.....	100
3.3. Inflexio momentuak: non dago nire kapitala?.....	101
3.4. Amaierako hausnarketak	108
3.5. Erreferentziak	112

LAUGARREN KAPITULUA

Abileziaren ulermena heziketa fisikoan Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako graduko

ikasleen ikuspegitik.....	117
4.1. Sarrera	119
4.2. Metodologia.....	122
4.3. Emaitzak eta eztabaida	124
4.4. Ondorioak	135

4.5. Erreferentziak	136
---------------------------	-----

BOSGARREN KAPITULUA

Abileziaren ulermena heziketa fisikoan Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako graduko

irakasleen ikuspegitik..... 111

5.1. Sarrera

143

5.2. Metodologia.....

144

5.3. Emaitzak eta eztabaida

147

5.4. Ondorioak

152

5.5. Erreferentziak

153

SEIGARREN KAPITULUA

Tesiaren itxiera..... 133

6.1. Ondorioak

157

6.2. Ikerketaren mugak

160

6.3. Aplikazio praktikoak

161

6.4. Etorkizunerako ikerketa lerroak.....

164

6.5. Aitorpen kontakizuna.....

165

6.6. Erreferentziak

167

ERANSKINAK

I. Parte hartzeko eskaera: informazio orria

4

II. Baimen informatua

10

III. Partaideen informazio orriak

15

IV. Elkarrizketa-gidoiak

17

V. Transkripzioak

34

VI. Landa-oharrak

288

VII. Ikerketen Etikarako Unibertsitate Batzordearen onespenezko ziurtagiria

309

VIII. Artikulu originalak

325

Lehenengo artikulua

326

Bigarren artikulua

347

Hirugarren artikulua

371

Laugarren artikulua

380

LEHENENGO KAPITULUA

Tesi-lana kokatzen

1.1. Ikerketaren jatorria

Bizitzak itzulipurdi asko ematen dituela entzuna dut, bihar non egongo garen jakitea ziurgabea delarik. Bizi-esperientziek aitorten hori egia dela gogorarazten didate noizean behin, planifikatua eta kontrolpean nuen hori hankaz gora jarritz. Hala hasi nintzen, hain zuzen, 25 urterekin tesia idazten, 2015-2016 ikasturtean bizitzako ezuste horietako batek nire atea jo izanaren ondorioz: Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren Zientzietako (JFKZ) graduan irakasle izateko eskaintza telefonoaren beste aldean. Beldur, ilusio eta dudaz jositako proposamenari baiezkoa eman eta irakaskuntza munduan lehen urratsak emateko aukera izan nuen; esperientzia gogor bezain aberasgarria. Baina, ikasturtea amaitzean zegoela zoritxarreko ezuste batek eten zuen kontratu-aldia: eskuineko belauna txikitu nuen futbol partida batean, garai hartan gorputzeko minak irentsi eta ez-entzunarena egitea baitzen gertuko pertsona baten heriotza kudeatzeko aurkitu nuen irtenbide bakarra. Hala, aldi-baterako baja hartu behar izan nuen ezinbestean. Gertaera horren harira, goi-mailako futbol jokalaria bidea etetea erabaki nuen, ez bainuen lesio-osteko tira-birak berriro bizitzeko ez asmo, ez indarririk. Lau paraten artean egoteko denbora gehiegi izateak baina, batez ere, etorkizunean irakasle izateko barne motibazioak, tesian murgiltzera eraman ninduen lanpostu horrek etorkizuneko profesionalengan eraldaketarako grina pizteko aukera eskaintzen zidan eta.

Horrez gain, aipatzekoa da heziketa fisikoa (HF) gogoko izan dudala txiki-txikitatik, seguru aski, proposatzen ziren jardueretan 'abila' izateak parte hartze aktiborako aukera eta klasean onespenez mota desberdinez gozatzeko bermea aitortzen zidalako. Hori, ordea, ez zen ikaskide 'ez hain abilen' kasua, beren abileziak ez zetozen bat-eta HFko irakasleak proposatutako talde-kirol maskulinizatuekin edo kalifikaziorako egiten ziren proba fisikoekin. Hori horrela, kolektibo horren arrakastarako aukera eskasak beren parte hartzea, harreman sozialak, autokonfidantza eta autoestimuan eragin negatiboa zuen, hala, HFa eta kirola 'haienezako ez zela' barneratuz. Aldiz, ikasle nintzen garai hartan, ikusezinak zitzaizkidan ikasleen arteko diskriminazio egoerok erreproduzitzen zituzten diskurtso eta egiturak. Hain zuzen, sentipen hark esnatu zuen nigan denentzako HFa sustatuko zuen irakaslea izateko gogoa.

Hori dela eta, JFKZ ikasketak egin nituen 2008-2013 urteetan, Espainiar estatuan derrigorrezko titulazioa baita HFko irakasle izatea ahalbidetzen duen urtebeteko graduondoko masterra egin ahal izateko. Testuinguru horretan, beraz, JFKZ gradua HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza gisa ulertu daiteke, literatura anglosaxoian *Physical Education Teacher Education (PETE)* bezala ezaguna dena. Hala bada ere, gaur gaurkoz, JFKZ graduko ikasketa planean HFrekin harremana izan dezaketen sei kredituko hiru irakasgai baino ez dira eskaintzen: (1) Oinarrizko Gorputz Hezkuntza; (2) Jarduera Fisikoaren eta Kirolaren (JFK) Irakaskuntza, eta; (3) JFK Hezkuntza. Azpimarratzekoa da 2010eko Bologna planaz geroztik, graduan hezkuntza esparruko kreditu kopuruak beherakada jasan zuela, egun graduak eskaintzen dituen espezializaziorako ibilbideetatik at geratzeraino. Hala, ikasleei, hirugarren mailatik aurrera eta hautazko irakasgaien bidez, hiru alor desberdinetan espezializatzeko aukera eskaintzen zaie: (1) Kirol Entrenamendua; (2) Kudeaketa eta Aisia Jarduera Fisikoetan eta Kirol Jardueretan, eta; (3) Osasunerako eta Ongizaterako Jarduera Fisikoa.

Neurera itzuliz, JFKZ graduko hirugarren mailan nengoela, inklusioaren paradigmaz eta curriculum ezkutuz hitz egin ziguten irakasle eta egunak gogoratzen ditut oraindik, poliki-poliki iraganeko bizi-esperientziak ulertarazteko lagungarri izan zirenak. Bost urteko lizentziaturan, ordea, bizpahiru irakasgaietan baino ez genuen inklusioaren gaia jorratu. Bologna planaren eraginez JFKZ graduko ikasketa planak jasan zituen aldaketek ez zuten egoera hobetu, gaur gaurkoz, inklusioaren paradigma irakasgaiaren ardatz nagusia den sei kredituko irakasgaia bakarrik (Jarduera Fisiko Inklusiboa). Bestalde, inklusioaren filosofiatik aldentzen bada ere, Pertsona 'Ezinduen' Osasunerako Jarduera Fisikoa izeneko hautazko irakasgaia ere eskaintzen da, helburua pertsona 'elbarriek' egiten duten jarduera fisiko mota ezagutu eta, osasuna ardatz, 'behar bereziak' dituzten pertsonekin zein motatako esku-hartze programak burutu daitezkeen ezagutzea delarik. Irakasgai zehatz horren irakaskuntza-gidako diskurtsoa eta terminologia 'des-gaitasuna' ulertzeko ikuspegi medikuan oinarritzen dira, funtzio aniztasuna duten pertsonen inguruko uste eta aurreiritzi mugatuak erreproduzitu lezakeena.

Graduko gainontzeko irakasgaietan, beraz, irakaslearen menpe geratzen da inklusioaren paradigma zeharka lantzearen hautua. Hala, esan dezakegu graduondoko formakuntza

osagarriaren esku geratzen dela, hein handi batean, HFko irakasle izateko behar diren kompetentziak eta estrategiak bereganatzea. Masterrean hezkuntza ikuspegia irakasgai guztietan nabarmena bada ere, ikasketa planaren arabera, hiru kreditu eskaintzen zaizkio inklusioaren gaiaz arduratzen den irakasgaiari (Eskola inklusiboa: Irakaskuntza Jarduera, Aniztasuna eta Desberdintasuna). HFko Irakasleen Formakuntzako ibilbidean errealitate dugun egoera horrek zaildu egiten du, ezinbestean, etorkizuneko irakasleek inklusioaren paradigma barneratu eta oztopo izan daitezkeen aurreiritziak gainditzeko beharrezkoak diren eztabaida eta hausnarketarako espazioak bermatu ahal izatea.

Hala, graduko ikasketak amaitu ostean, HF inklusiboaren esparruan espezializatzeko interesak bultzatuta, Belgika eta Norvegiara abiatu nintzen 2013an *Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity* izeneko bi urteko ikerketa masterra burutzera. Bertan hezkuntza sistema berri batean murgiltzeaz gain, inklusioa eta ikerketa kualitatiboan kokatzen ziren ikuspegi berriein topo egin nuen bete-betean. Inspiratu ninduten begirada horien artean, bereziki, ikuspegi soziokulturala nabarmenduko nuke, hieroglifikoaren giltza eskaini zidan eta. Hala, HFan ikasle nintzen garaian ikaskideok bizi genituen esperientzia, aitorpena eta estatus maila desberdintasunen zergatiak ulertzen hasi nintzen, batik bat, inoiz zalantzan jarri ez nituen egitura eta diskurtso dominanteen gaineko kontzientzia hartzeari esker. Horren eraginez, etorkizuneko irakasle bezala gutxi batzuentzako eraikia den HFa nola (er)aldatu nezakeen jakiteko interesa modu esponontzialean areagotu zen.

Ilido beretik, esku artean nerabilen literatura zientifikoak azpimarratzen zuen etorkizuneko HFko irakaslearen abilezia ulertzeko moduak paper garrantzitsua jokatzen zuela ikasleen esperientzietan. Hala, master amaierako ikerlan kualitatibo baten bidez, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza unibertsitate masterrean HFan espezializatzen ari ziren lau ikasleren uste eta ikuspegiak aztertu nituen. Datuen analisitik eratorritako emaitzen arabera, etorkizuneko irakasleen abilezia ulertzeko era testuinguru inklusibo bat eraikitzeke oztopo izan zitekeela identifikatu nuen. Horrez gain, partaideek, JFKZ graduko zein hezkuntza masterreko ikasketetan abileziaren eta inklusioaren inguruan sakondu eta eztabaidatzeko espazioak urriak zirela aitortu zuten, HF inklusiboa

eraikitzeke prestutasunean modu negatiboan eragiten zuenak. Errealitate horrek sortzen zidan ezinegona apaltzeko, doktoradutza programan murgiltzea giltza izan zitekeela sentitu nuen. Alegia, bat-batean argi nuen hori zela jarraitu beharreko bidea. Horrela, hitz zaharrak irentsi eta tesi-lanari ekin nion ilusio eta ez-jakintasan handiz.

Laburbilduz, tesi-lan honek, (er)aldaketarako eragile izateko hiru bide desberdinetan aurrera egiteko aukera eskaini zidan: (1) master amaierako lanean hautatutako ikerketa-fokuan gehiago sakontzeko aukera; (2) unibertsitateko irakasle izatera heltzeko bidean merituen lorpena, eta; (3) etorkizuneko HFko irakasle bezala, ikasleen abilezia desberdinei erantzuteko prestutasuna areagotzeko abagunea.

1.2. Tesiaren egituraketa

Tesi-lan hau sei kapituluk osatzen dute. Lehenengo kapituluaren xedea ikerketaren testuingurua aurkeztea izanik, ikerketa abian jartzeko interes pertsonala, tesiaren egituraketa, ikerketaren helburuak, emandako pausuen arteko erlazioa eta erabilitako metodologia aipatuko ditut. Metodologia azpi-atalean, ikerketaren ikuspegiak, metodoak, analisirako prozedurak, kalitate irizpideak eta alderdi etikoak aurkituko dituzu.

Bigarren kapituluan, HFko eta HFko Irakasleen Formakuntza esparruetan abileziaren eraikuntza soziala ikerketa-foku duten ikerlan enpirikoen errebisio sistematikoa aurkeztuko dut.

Hirugarren kapituluan, ikerlan autobiografiko baten bidez, emakume 'abilaren' ikuspegitik abileziaren eraikuntzan sakontzeko aukera eskaintzen duten bizipen pertsonalak partekatuko ditut. Era berean, HFan abileziaren kontzeptualizazioa zalantzan jartzeko lagungarri izan diren praktika pedagogikoak azalduko ditut, HF inklusibo bat eraikitzeke baliozkoak izan daitezkeenak.

Laugarren eta bosgarren kapituluetan, JFKZ graduako ikasle eta irakasleek abilezia nola ulertzen duten aipatuko dut, hurrenez hurren. Halaber, horien usteetan eragiten duten faktoreak eta sinesmenok praktika profesionalean izan ditzaketen ondorioen inguruan

jardungo dut, zehazki, HFren esparruan.

Bukatzeko, seigarren kapituluan, tesi-lanari bukaera emateko asmoz, ikerketaren ondorio nagusiak, identifikatutako mugak, proposamen praktikoak eta etorkizuneko ikerketa lerroak azalduko ditut. Horrez gain, irakurlearekin partekatuko ditut ikerketa prozesuan zehar bizitako gora-beherak eta izandako zailtasun esanguratsuenak.

1.3. Helburuak

Tesi honen helburu nagusia HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasle eta irakasleek, zehazki, JFKZ gradukoek, abilezia HFan nola ulertzen duten aztertzea eta konprenitzea izan da. Helburu hori betetzeko aburuz, hainbat galdera eta helburu zehatz proposatu dira. Mahai gaineratutako galderei erantzuna emateko, helburu zehatzak lau multzotan antolatu dira:

Lehen helburua: nola eraikitzen da abileziaren ulermena HFan eta HFko Irakasleen Formakuntzan eta zein eragin du testuinguru inklusiboen eraikuntzan?

Literaturan HFa eta HFko Irakasleen Formakuntza esparruetan kokatzen ziren eta abileziaren eraikuntza soziala foku zuten landa-ikerketak identifikatu nahi izan dira errebisio sistematikoaren bidez. Aipatutako esparruetan abileziaren ulermena nola eraikitzen den aztertu eta ulertzeaz gain, ikerlanotan erabilitako ikuspegi teoriko desberdinak eta abileziaren ulermen dinamikoago baterantz bidea egiteko proposatutako esku-hartzeak bildu nahi izan dira. Hala, errebisio sistematikoa gaiaren egungo egoera ezagutzeko baliabidea eta ikerlan honen abiapuntua izan da.

Bigarren helburua: emakume 'abilaren' ikuspegitik nola ulertzen dut abilezia HFan eta zein eragin izan dezake HFan testuinguru inklusiboagoen eraikuntzan?

Errebisio sistematikoan identifikatutako hutsunea asetu nahian, ikerketa autobiografiko batean murgilduz, abileziaren ikuspegi tradizionalari aurre egiteko estrategia pedagogikoak mahai gaineratu nahi izan dira. Horretarako, nik neuk, JFKZ graduako ikasle eta irakasle ohiak, emakume 'abilaren' ikuspegitik, JFKren esparruan izandako bizipenak partekatu eta horiek abilezia ulertzeko eran izan duten eraginaren azterketa sakona osatu da.

Hirugarren helburua: nola ulertzen dute abilezia HFan JFKZ graduako ikasleek?

JFKZ graduako ikasleek abilezia nola ulertzen duten esploratu eta ulertu nahi izan da. Ikuspegi soziokulturalan kokatzen diren autoreen eskutik, nagusiki, bi alderdi esploratu dira: (1) etorkizuneko irakasleen diskurtsoek HFko ikasleen esperientzietan izan dezaketen eragina, eta; JFKZ graduak abileziaren ikuspegia (er)aldatu ala (erre)produzitzeko garaian jokatzen duen rola.

Laugarren helburua: nola ulertzen dute abilezia HFan JFKZ graduako irakasleek?

Ikuspegi soziokulturalaren begiradapean, JFKZ graduako irakasleek abilezia nola ulertzen duten esploratu eta ulertu nahi izan da. Irakasleen diskurtsoek etorkizuneko irakasleen sinesmenetan eragiten dutela aitortuz, graduan abileziaren inguruan transmititzen dituzten ikuspegiak aztertu dira.

1.4. Tesiaren ardatza

Aurreko puntuan proposatutako ikerketa-galderak erantzuteko asmoz, tesiaren ardatza osatzen duten lau ikerketa gauzatu dira. Jarraian, ikerlan bakoitzaren ildo nagusiak eta hauen arteko erlazioa aurkeztuko dut.

1.4.1. Abileziaren eraikuntzaren inguruko errebisio sistematikoa HFan eta

HFko Irakasleen Formakuntzan

Tesi-lan honen lehen urratsetan errebisio sistematiko bat egitea erabaki genuen gaiaren inguruko egungo egoera ezagutu nahian. Horretarako, abilezia, HF, HFko Irakasleen Formakuntza eta ikuspegi soziokulturala (Evans, 2004) oinarri zituzten ikerlan enpirikoak bildu genituen. Izan ere, ikuspegi soziokulturala, HFan ikasle 'abila' eta 'ez abilaren' sailkapen hierarkikoan eragina duten egiturak eta diskurtsoak, bai eta horien ondorioak, azaleratzeko oinarri teoriko interesgarritzat jo genuen. Halaber, abileziaren eraikuntzan rol esanguratsua zuten botere harreman eta praktika pedagogikoak identifikatu, ulertu eta horien inguruan hausnartzeko abagunea eskaintzen zigun. Edukien analitiko eratorritako emaitzen arabera, besteak beste, HFan abilezia ulertzeko era ikasleen aniztasunari eraginkortasunez erantzuteko oztopo izan zitekeen. Horren harira, eztabaidarako esanguratsuak iruditu zitzaizkigun hiru hutsune identifikatu genituen: (1) abileziaren ikuspegia erreproduzitu ala eraldatzeko bidean HFko Irakasleen Formakuntza programak eragina izan arren, gure harridurarako, errebisio sistematikoan ez zen HFko Irakasleen Formakuntzan kokatzen zen landa-ikerlanik identifikatu; (2) urriak ziren abileziaren ikuspegi tradizionala eraldatzeko HFko Irakasleen Formakuntzara bideratutako aplikazio praktikoak, eta; (3) abileziaren eraikuntzan eragina zuten diskurtso eta egiturak argitaratzeko ahaleginetan, literaturan kolektibo zehatz batzuen testigantzak baino ez ziren kontuan hartu. Hala, jarraian datozen ikerlanen bidez literaturan identifikatutako hutsune horiei arreta eskaini nahi izan genien.

1.4.2. Hausnarketa pertsonala abilezia eta aitortpena eskuratzeko aukeren inguruan HFan testuinguru inklusiboagoen eraikuntzan

Bigarren ikerketan, errebisio sistematikoan identifikatutako hutsunea asetzeko asmoz, abileziaren eraikuntzan sakontzeko begirada berri bat eskaini genuen ikerketa autobiografiko baten bidez, etorkizuneko irakasle eta emakume 'abilaren' ikuspegitik, JFKren esparru desberdinetan bizi izandako bost inflexio-momenturen kontakizunetatik abiatuta. Kontakizunok aproposak ziren abileziaren ulermen tradizionalak gertarazi ditzakeen injustizia sozialez kontzientzia areagotzeko eta komunitateko eragileen ikuspegiak transformatzeko. Kontakizunon analitiko, besteak beste, etorkizuneko

irakasleek abilezia modu inklusiboago batean ulertzeko baliozkoak izan zitezkeen estrategia pedagogikoak mahai gaineratu genituen. Aldi berean, ikerlan hau hausnarketarako ariketa garrantzitsua izan zen, ikerlari bezala neure ikuspegiarekiko kontzientzia areagotzea ahalbidetu zidalarik. Hortik abiatuta, HFko Hastapeneko Irakasleen Formakuntzaren esparruan identifikatutako hutsunearen azterketa sakona egiteko aburuz, hurrengo bi ikerketak gauzatzeari ekin genion.

1.4.3. Abileziaren ulermena HFan JFKZ graduako ikasleen ikuspegitik

Hirugarren ikerketan JFKZ graduako ikasleek abilezia nola ulertzen zuten aztertu eta ulertu nahi izan genuen. Izan ere, aurreko bi ikerketatik eratorritako emaitzetan oinarrituz, etorkizuneko irakasleek HFan abilezia ulertzeko moduak espazio inklusiboak eskaintzeko prestutasunean eragin lezake. Hala, talde-fokal teknikaren bitartez JFKZ graduako 14 ikasleren ahotsak bildu genituen, ikerketa-galderan sakontzeko informazio esanguratsua eskainiko zutelakoan. Izan ere, aurretik aipatu bezala, ikerketa gauzatu zen testuinguruan, JFKZ gradua HFko irakasle lanpostura bideratutako prestakuntza programa bat ez bazen ere, HFko irakasle izatea ahalbidetzen duen masterra egin ahal izateko derrigorrezko laurteko formakuntza zen. Hori aintzat hartuz, gure iritziz, JFKZ graduan barneratzen diren diskurtsoek eragina izan lezakete HFko irakasle izango direnen sinesmen eta erabaki pedagogikoetan. Adierazpen hori, hain zuzen, JFKZ graduan abileziaren kontzeptualizazioaren eraikuntza aztertzeako argudio sendotzat jo genuen.

Elkarrizketotan batik bat, etorkizuneko HFko irakasle bezala hautemandako prestutasuna eta graduak eskainitako formakuntzaren inguruan galdekatu genien. Anlisi prozesuan partaideen testigantzak aztertu genituen ikuspegi soziokulturaletik. Hala, ikerketa honek ahalbidetu zuen etorkizuneko irakasleen diskurtsoek abilezia desberdinak dituzten ikasleentzako testuinguruak eraikitzeke garaietan izan zitzaketen ondorioak aztertzea. Azkenik, graduako irakaslearen ikuspegiak ikasleen sinesmenetan eragin lezakeela kontuan hartuz, ikasleen ikusmirak triangulatu eta, era berean, errebisio sistematikoan identifikatutako hutsunea betetzeko asmoz, laugarren ikerketa bat egitea erabaki genuen, hain zuzen, JFKZ graduako irakasleen usteak arakatzeko helburuarekin.

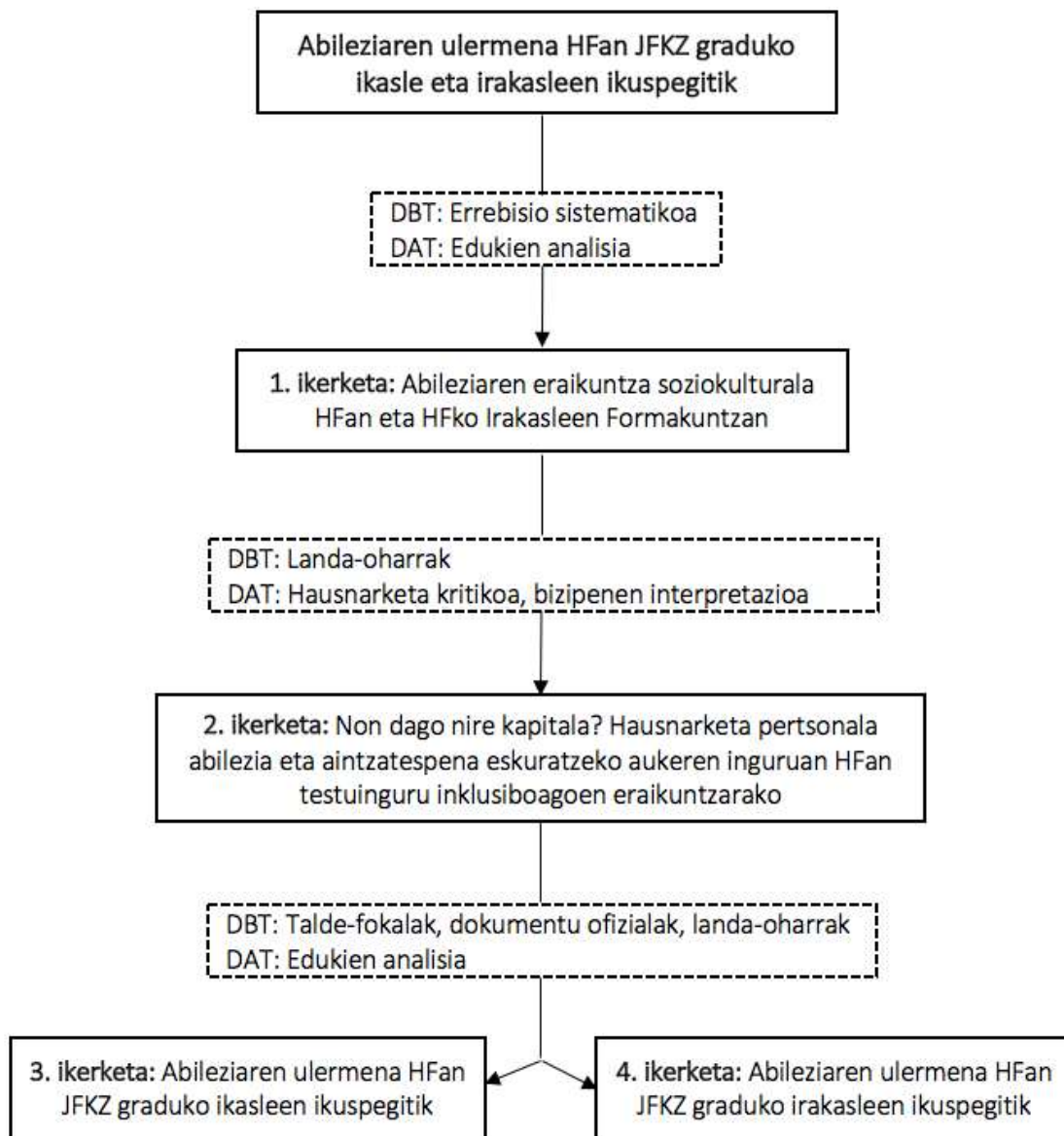
1.4.4. Abileziaren ulermena HFan JFKZ graduko irakasleen ikuspegitik

Azken ikerketan, aurreko ikerketaren metodologia eta marko teoriko berbera erabiliz, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako irakasleek abilezia HFan nola ulertzen zuten esploratu nahi izan genuen. Horretarako lau talde-fokal egin genituen JFKZ graduko 10 irakaslerekin, fakultatean bizirik zirauten abileziaren inguruko ikuspegi nagusiak mahai gaineratu eta datuen triangulazioa gauzatzeko asmoz. Irakasleen ahotsen interpretaziotik, JFKZ graduan abileziaren inguruan erreproduzitzen ziren ikuspegiak eta horiek HFko etorkizuneko irakasleen praktika profesionalean izan dezaketen eraginaren inguruko eztabaidei heldu genien. Horrekin batera, HFan testuinguru inklusiboagoen eraikuntza bermatzeko bidean, fakultatetik abileziaren ikuspegi dinamikoago bat sustatzeko aplikazio praktikoak mahai gaineratu genituen.

1.4.5. Ikerketa gauzatzeko eman diren urratsen deskribapen grafikoa

Jarraian agertzen den I irudian, tesia osatzen duten lau ikerlanetara heltzeko gauzatutako ibilbidea zein beraien arteko loturak azalduko ditut. Halaber, ikerketak gauzatzeko erabilitako datu bilketa eta analisirako teknikak adierazten dira.

I. **Irudia.** Tesia osatzeko gauzatutako ikerketen arteko erlazioaren azalpen grafikoa. Ikerlan bakoitzeko datu bilketa (DBT) eta analisirako (DAT) erabili diren tekniken zehaztapena.



1.5. Metodologia

1.5.1. Ikerketa kualitatiboa

Tesi-lan honen helburu nagusia JFKZ graduko ikasle eta irakasleen sinesmen eta ikuspegiak aztertu, ulertu eta interpretatzea izanik, ikerlan hau metodologia kualitatiboan kokatu zen, zehazki, metodologia hermeneutikoan eta dialektikoan. Hots, Lincoln,

Lynham eta Gubarekin (2011) bat eginez, partaideen usteak ulertu eta interpretatzeko asmoz, ikerlari eta partaideen arteko eztabaida eta adostasunerako urratsak eman ziren. Izan ere, metodologia kualitatiboak pertsonen bizipen, iritzi, sinesmen eta usteak sakonki esploratzeko metodo aproposak eskaintzen ditu (Patton, 2002; Taylor eta Bogdan, 1998). Bide horretan, parte hartzaileen ahotsak entzutea ezinbestekotzat jo zen ikerketa-galderetan sakontzeko (Kvale, 1996).

Metodologia, metodoen atzean dagoen ikuspegi filosofikoari eta teorikoari deritzo, ikerlariaren ikuskera, interes eta helburuen arabera dena (Taylor eta Bogdan, 1998). Hala, ikerlariaren ikuspegi metodologikoak ezagutza nola eskuratuko den definituko du, ikerketaren diseinuan, datu bilketan eta datuen interpretazioan eraginez. Hortaz, garrantzitsua da erabakion atzean ezkututzen den posizio paradigmatico, ontologiko eta epistemologikoa argitara ekartzea.

1.5.2. Ikuspegi paradigmatico, ontologiko eta epistemologiko

Lincoln eta kideek (2011) diotenez, ikerketaren ikuspegi paradigmatico azalera garrantzitsua da ikerlaria galdera ontologiko, epistemologiko eta metodologikoen aurrean nola kokatzen den ezagutzeko. Ikerketa hau paradigma interpretatiboan edo konstruktibistan kokatzen da, jomuga izan delarik partaideek fenomeno sozial zehatz baten inguruko ulermena, kasu honetan, abileziaren kontzeptualizazioa, nola eraikitzen duten aztertzea. Aldiz, tesi-lan hau osatzen duten ikerketetan barrena murgiltzen den irakurleak paradigma kritikorako joera arnastu lezake; izan ere, ikerlan honen azken helburua hezkuntza esparruan justizia sozialerantz urratsak ematea izan baita, horretarako gizarteko botere harremanak erreproduzitzen dituzten egitura eta diskurtsoak plazaratuz. Bestalde, lan hau ez da ikuspegi kritikoan kokatu, besteak beste, berehalako eraldaketa piztu baino, indarra HFan inklusioa oztopatzen duten aldagaien gaineko hausnarketarako abaguneak sortzean jarri baita; hain zuzen, Lincoln eta kideek (2011) 'liseriketa intelektuala' izendadatu dutena.

Aitzitik, Creswell (2007) jarraituz, galdera ontologikoez naturaren errealitatearen inguruan dihardute: zein da naturaren errealitatea? Paradigma interpretatiboa ontologia

erlatibista batean kokatzen da, non errealitatea norbanakoaren eta testuinguruaren araberakoak diren (Ravenek eta Rudman, 2013). Jakintza bizi-esperientzien eta gizarteko beste eragileekin ditugun elkarrekintzen bitartez eraikitzen dela onartuz (Guba eta Lincoln, 1994), tesi-lan honetan ikerlariok ikerketa prozesuan parte hartzea nahitaezkoztat jo da, partaideen ahotsetatik abiatuz jakintza eraikitzeko.

Creswellen (2007) arabera, galdera epistemologikoen jakintza eta egia zer diren eztabaidatzera garamatzate: zein da ikerlaria eta ikertua denaren arteko harremana? Ikuskera interpretatiboan oinarrituz, ikerlariak posizio subjektiboa eta transakzionala bereganatzen du. Hau da, ezagutza ikerlaria eta ikertua denaren arteko elkarrekintzatik eraikitzen da eta, beraz, eragileen ikuspegiak ez dira era objektibo ez subjektibo bezala ikusten, baizik eta intersubjektibo moduan. Ildo beretik, norbanakoaren bizi-esperientziek eta gizarteak ikerketan sortzen den jakintzan duten eragina aitortuz, ikerlariaren pertzepzioek ikerketa prozesuan sortzen den jakintzan eragiten dute (Kvale, 1996; Lincoln et al., 2011). Horrek objektibitatearen eta subjektibitatearen inguruko eztabaidara garamatza.

Horren harira, Creswellen (2007) esanetan, ikerlariaren baloreek –axiologia– zenbaterainoko eragina izan beharko luketen argitzea komeni da: zein da ikerlariaren baloreek jokatzen duten rola? Tesi-lan honetan ikerlariaren baloreek ezinbestean ikerketa prozesuan eragina izan dutela aitortzen da. Hori dela eta, Sparkes eta Smithen (2014) irizpideei jarraiki, baloreok biluztu eta dokumentatzeko asmoz, hausnarketa sakon batean murgildu nintzen, nire sinesmen eta bizipenetan eragina izan zuten hainbat aldagai kontuan hartuz; hala nola, generoa, abilezia, klase soziala eta identitate sexuala. Halere, Brymanekin (2008) bat eginez, ikerketa prozesuan ikerlariak bere baloreak erabat kontrolpean izatea ezinezkoa denez, ikerlaria eta ikerketa objektua bata bestearen menpe daudela onartzen da. Objektibitate-subjektibitatearen arteko harreman konbentzional kontrajarriarekin apurtzeko aburuz, ikerlan honetan, Eliasek 1978an proposaturiko *object-adequacy* (Bryman, 2008) kontzeptua aintzat hartuz, inplikazioaldentzearen arteko oreka bilatzea izan nuen helburu. Hausnarketa lan hori garrantzitsua izan da, batik bat, ikerketa burutzeko hautatutako fakultateko ikasle eta irakasle ohia naizela kontuan hartuz. Bertan, nagusiki, ikerketa testuinguruarekiko gertutasuna eta

aurre-ezagutza pertsonalek ikerlanean izan zitzaketen ondorioak jorratu dira.

lido berean, ikerketa prozesuan ikerlariaren ikuspegiaren eragina gutxiagotzeko, nire balore eta usteen gaineko kontzientzia hartzea ezinbesteko zeregina izan da, bereziki, JFKZ graduiko ikasle eta irakasleen sinesmenen aurrean epaiak ekiditeko eta ikerketa-fokua elkarrizketatutako eragileen ikuspegitik ulertu ahal izateko (Taylor eta Bogdan, 1998).

1.5.3. Ikerketa diseinu desberdinen arteko lotura, datu bilketa eta analisi teknikak

Tesi-lan hau lau kapitulu osatua dago eta kapitulu bakoitza artikulua batekin lotzen da. Era berean, kapitulu hauek elkarren arteko lotura zuzenik ez duten baina osagarriak diren honako hiru ataletan banatuta daude: lehenik, literaturaren errebisio sistematikoa (lehenengo artikuluan bigarren kapituluaren kontsulta daiteke); bigarrenik, narratiba autobiografikoa (bigarren artikuluan hirugarren kapituluaren kontsulta daiteke), eta; hirugarrenik, JFKZ graduiko ikasle eta irakasleen ikuspegiaren azterketa (hirugarren eta laugarren artikuluetan laugarren eta bosgarren kapituluaren kontsulta daitezke, hurrenez hurren). Hala, atal bakoitzak ikerketa-galdera bat erantzuten du: (1) literatura soziokulturalaren arabera, nola eraikitzen da abilezia HFan eta HFko Hastapeneko Formakuntzan?; (2) nola ulertzen dut abileziaren eraikuntza emakume 'abilaren' ikusmiratik?, eta azkenik; (3) nola ulertzen dute abileziaren kontzeptua zuzeneko partaideek, hots, JFKZ graduiko ikasle eta irakasleek?

Nabarmenezkoa da ikerketa-galdera horiek erantzuteko ikerketa diseinu eta parte hartzaile desberdinak hautatu izanak, ikerketa-fokua aztertu eta ulertzeko metodo, informazio-iturri eta ikuspegi desberdinak biltzea ahalbidetu duela. Jarraian, aipatutako hiru atalen arteko lotura nagusiak azalduko ditut, baita atal bakoitzean erabilitako datu bilketa eta analisirako teknikak.

1.5.3.1. Errebisio sistematikoa: abileziaren eraikuntza soziokulturala HFan eta HFko irakasleen Formakuntzan

Errebisio sistematikoa gauzatu zen ikerketa-fokuaren inguruko aurrekariak ezagutzeko beharra zela eta. Errebisio sistematiko horri dagokion artikulua bigarren kapituluaren kontsulta daitekeen arren, jarraian, hori gauzatzeko erabili ziren teknika nagusiak aipatuko ditut:

a) Dokumentuen bilaketa eta hautaketa prozesua

Bilaketa ikerketa-fokuarekin harreman dutako nazioarte mailako lau datu baseetan gauzatu zen: SportDiscus, ERIC, PsycInfo eta Scopus. Bilaketa egiteko erabilitako gako hitzak lau esparrurekin erlazionatu ziren: abilezia, HF, HFko Irakasleen Formakuntza eta ikuspegi soziokulturala. Aurrez ezarritako inklusio eta baztertze irizpideetan oinarrituz, 17 ikerketa enpiriko hautatu ziren.

b) Edukien analisia

Edukien analisitik eratorritako emaitzek adierazten zuten oraindik ere abileziaren ulermena estatikoa eta problematikoa zela eta, horrek, HFko ikasle batzuren esperientzietan modu negatiboan eragina zuela. Sinesmen horiek erreproduzitzen dituzten egitura eta diskurtsoak zalantzan jartzeko bidean, ezinbestekotzat jo zen HFko Irakasleen Formakuntzan abileziaren inguruko eztabaida eta hausnarketarako espazioak eskaintzea. Baina, urriak ziren literaturan esparru horretan kokatu ziren ikerlanak.

1.5.3.2. Narratiba autobiografikoa

Errebisio sistematikoaren emaitzetan oinarrituz, HFko Irakasleen Formakuntzako ikasle eta irakasleen ikuspegi eta usteak aztertze beharra identifikatu zen. Horri ekin aurretik, ikerketa narratibo autobiografiko batean murgildu nintzen, nik neuk, emakume 'abilaren' ikuspegitik, abilezia nola ulertzen nuen esploratzeko aburuz. Bereziki, unibertsitate formakuntza ibilbidean abilezia ulertzeko erak jasandako eboluzioan eta aldaketa horiek eragin zituzten faktore eta bizipen pertsonalen azterketan zentratu nintzen. Horretarako, JFKren esparruan bizi izandako esperientzia esanguratsuak arakatzeari ekin nion, abileziaren eraikuntza sozialaren inguruko eztabaida sustatzeko asmoz.

Intentziosko laginketa izan zen. Izan ere, ikuspegi soziokulturala oinarri, JFKren esparru desberdinetan emakume 'abilaren' bizi-esperientzia pertsonalak abileziaren eraikuntzan eragiten zuten diskurtso eta egiturak biluzteko baliagarria izan zitezkeela sumatu nuen. Bide horretan, ikerketaren sinesgarritasuna bermatzeko, analisi prozesuan, bizipen horien gaineko ikuspegi kritikoa erabatekoa izan zuen ikerketa taldeak, tesi-laneko bi zuzendariak, metodologia narratiboaren inguruko aditu batek eta neronek osatu genuena. Era berean, hausnarketa pertsonalerako tresna izan zen ikerlan honen bidez, HFko Irakasleen Formakuntza programetara bideratutako zenbait inplikazio praktikoa eskaini genituen. Ikerketa honetan erabilitako datu bilketa eta analisirako tekniken inguruko zehaztasunak hirugarren kapituluaren kontsulta daitezke.

1.5.3.3. Elkarrizketak JFKZ graduiko ikasle eta irakasleekin

Jarraian, JFKZ graduiko ikasle eta irakasleen sinesmenak aztertu genituen. Izan ere, egindako errebisio sistematikoan ez zen gai eta esparru horretan kokatzen zen ikerlanik topatu eta, hortik, abileziaren ulermena gure kontestu soziokulturalean nola eraikitzen zen aztertu eta ulertzeko beharra identifikatu zen. Horretarako, hainbat talde-fokal egin genituen JFKZ graduiko ikasle eta irakasleekin 2016-2017 eta 2017-2018 ikasturteetan, tesi-lan honen laugarren eta bosgarren kapituluak osatzen dituztenak, hurrenez hurren.

Parte hartzaileen hautaketa prozesua, datu bilketa eta analisiaren inguruko zehaztapenak laugarren eta bosgarren kapituluaren kontsulta badaitezke ere, jarraian, alderdi metodologikoen gaineko informazio zehatzagoa eskainiko dut. Izan ere, aldizkariaren hitz muga dela eta, artikulua zientifikoa idazterakoan metodoen inguruko informazio esanguratsua baztertu behar izan genuen.

a) Talde-fokalak

Elkarrizketak oso baliabide erabilgarriak izan daitezke pertsonen sinesmen eta ikuspegiak aztertzeko edo, beste era batera esanda, mundua nola ulertzen duten aztertzeko (Kvale, 1996). Hala, guztira 11 talde-fokal egin genituen JFKZ graduiko ikasle eta irakasleekin, zehazki, zazpi ikasleekin eta lau irakasleekin. Elkarrizketok ikerketa-galderak aztertzeko informazio saturazioa eskaintzen zuten (Kvale, 1996). Elkarrizketa guztiak grabatuak eta

transkribatuak izan ziren (V Eranskina) analisi prozesuan ikasle eta irakasleen usteak zehaztasunez aztertzeko aburuz.

- *Laginketa*

Erakundea zein parte hartzaileak intentziazko laginketa bidez hautatu ziren. Erakundeari dagokionez, nire kontestu soziokulturalean abileziaren eraikuntza soziala aztertzeko grinak, nire fakultatea izandakoan ikusmira jartzera eraman ninduen, Erkidego mailan JFKZ ikasketen artean erreferentziako gradua dena. Aipatzekoa da fakultateko irakasleak eta funtzionamendua gertutik ezagutzeak ikerketa bertan burutu ahal izateko bidea erraztu zigula. Parte hartzaileei dagokienez, ikerketa-galderetan sakontzeko zuzeneko eragileen ahotsak ezinbestekoak zirenez, JFKZ graduko ikasle eta irakasleei luzatu genien parte hartzeko gonbita.

Laginketa prozesuaren lehen urratsetan, ikerketarako ikasle eta irakasleen hautaketa prozesua hasi aurretik, unibertsitateko Etika Batzordearen (VII Eranskina) eta fakultateko ataleko koordinatzailearen oniritziak lortu genituen. Ostean, fakultateko ikasle eta irakasleei ikerketan parte hartzeko gonbita luzatzeko asmoz, bi ekintza gauzatu genituen: lehenik eta behin, ikerketaren justifikazioa, helburua, jarduerak, parte hartzaileen eskubideak eta bete beharreko ezaugarriak azaltzen zituen dokumentua ikasle eta irakasle potentzialei bidali genien posta elektronikoz ataleko koordinatzailearen bitartez (I Eranskina); bigarrenik, aste bete beranduago, fakultatean ikasle potentzialei proiektua aurrez-aurre aurkeztu genien eta sortu zitezkeen zalantzak argitzeko.

Ikerketa honetarako talde heterogeneoa biltzeko interesa izan arren, ikerketa kualitatiboan gertatu ohi den moduan, partaide kopurua eta beren ezaugarriak aldeztu aurretik jakitea ezinezkoa izan zen. Zentzu horretan laginketa prozesua ziurgabetasunez jositako bidea izan bazen ere, profil desberdineko partaideek ikerketan parte hartzeko interesa adierazi zuten; guztira 14 ikasle (zazpi emakume eta beste hain beste gizon) eta 10 irakasle (hiru emakume eta zazpi gizon).

Ikasleei dagokienez, partaideak maila desberdinekoak ziren; lehenengo eta hirugarren mailako bosna ikasle eta bigarren mailako lau ikasle. Aipatzekoa da ikerketak bi

ikasturteko iraupena izango zuenez, ikerketa hasi zen ikasturtean laugarren mailan zeuden ikasleak laginketatik kanpo geratu zirela. Bestalde, talde-fokalak euskaraz gauzatuko zirela erabaki genuenez, euskarazko lerroan matrikulatuak zeuden ikasleei bakarrik luzatu genien parte hartzeko gonbita. Horri dagokionez, nabarmentzekoa da ikerketa aurrera eraman zen fakultatean ikasleen gehiengoa (% 75 inguru) euskarazko lerroan matrikulatzen dela.

Irakasleei dagokienez, fakultateko irakasle kopurua txikiagoa zenez, denei luzatu genien parte hartzeko gonbita. Parte hartu zuten 10 irakasleak ezaugarri eta profil desberdinekoak ziren, bereziki, aurretiko formakuntza eta graduan irakasten zituzten irakasgai motari zegokionez. Hala, ikasle zein irakasleekin egindako elkarrizketetan talde heterogeneoak izateak abileziaren ulermenean eragin zezaketen faktore desberdinak aztertzeko ateak zabaldu zizkigun. Ildo beretik, ikasle eta irakasleen ikusmirak aztertzea garrantzitsua izan zen datuen triangulazioa ahalbidetu eta, hala, ikerketaren sinesgarritasuna indartu zuen eta.

Ikerketan parte hartu zuten ikasle eta irakasleen ezaugarrien inguruko informazio zehatza, bai eta elkarrizketa bakoitzaren helburu eta multzokatzeak, laugarren eta bosgarren kapituluetan kontsulta daitezke.

- Elkarrizketa-gidoia

Brymanek (2008) definitzen dituen elkarrizketa moten artean (formala, erdi-egituratua eta informala), erdi-egituratutako elkarrizketa hautatu nuen. Horretarako, aldeztatik, elkarrizketa-gidoi batean antolatu nituen ikerketa-galderetan sakontzeko galdera sortak edo gai nagusiak (IV Eranskina) hainbat autoreren gomendioak kontuan hartuz (Arthur eta Nazroo, 2003; Kvale, 1996; Patton, 2002). Gai esanguratsuak identifikatzeko ondorengo hiru pausuak jarraitu nituen: lehenengo, gaiaren inguruko literatura aztertu nuen (lehenengo artikulua); bigarrenik, elkarrizketa-gidoia bi zuzendariekin partekatu nuen haien ekarpenak jasotzeko asmoz; azkenik, bakarkako bi elkarrizketa pilotu gauzatu nituen lau jomuga nagusirekin (Arthur eta Nazroo, 2003): (1) galderak partaidearentzako ulergarriak ziren aztertzeko; (2) elkarrizketetan lortzen zen informazioa ikerketa-

galderetan sakontzeko esanguratsuak ziren baloratzeko; (3) moderatzailea elkarrizketa-gidoiarekin trebatzeko, eta; (4) elkarrizketatzaile bezala esperientzia eskuratzeko; izan ere, Kvalek (1996) dioen bezala, elkarrizketak egiten ikasten baita elkarrizketatzen. Aipatzekoa da ere ikasle eta irakasle talde ugari izatea lagungarria izan zela elkarrizketa batetik bestera elkarrizketa-gidoia aberasteko. Solasaldi bakoitza baino egun batzuk lehenago elkarrizketa-gidoiaren ildo nagusiak partaideekin partekatzen nituen mezu elektroniko bidez elkarrizketaren nondik-norakoak alde aurretik ezagutu zitzen.

Talde-fokaletan elkarrizketa-gidoia era zurrun batean jarraitzeak elkarrizketaren kalitatea kaltetu dezakeela kontuan hartuz, moderatzaile lanetan etengabeko entzute aktiboa ezinbestekoa izan zen. Zehazki bi zereginetan jarri nuen fokua: alde batetik, elkarrizketa testuinguru naturalago bat bermatzeko asmoz, solasaldietan sortzen ziren bestelako kontuen eztabaida eta gai-ordena onartzea (Kvale, 1996; Patton, 2002) eta, bestetik, elkarrizketa birbideratzeko estrategiak erabiliz, elkarrizketa-gidoia eta partaideek mahai gaineratutako eztabaiden arteko oreka aurkitzea (Bryman, 2008).

- *Landa-oharrak*

Pattonen (2002) aburuz, elkarrizketak burutu eta segidan landa-oharrak jasotzea ezinbestekoa da eskuratutako informazioaren kalitatea, fidagarritasuna eta erabilgarritasuna bermatzeko. Hala, talde-fokalen aurretik, bitartean eta ostean bizi eta sentitutakoak landa-oharretan jaso nituen grabagailu bidez erregistratu ezin zirenak biltzeko, esate baterako: hautemandako zailtasunak, kezkek, sentsazioak, aurreiritziak, gertaeren deskribapen objektiboak, eta abar (VI Eranskina). Gainera, barrura begirako ariketa horrek ikerlari bezala elkarrizketetan nuen jokabidea eta rola hobetzeko aukera eskaini zidan. Landa-oharrak, batik bat, elkarrizketen ostean erregistratu nituen ordenagailu bidez. Hala, talde-fokaletan gehienez ere ohartxoak hartzera mugatu nintzen, elkarrizketa ahalik eta modu naturalenean gauzatzeko asmoz. Horrez gain, bereziki elkarrizketak bukatu osteko etxerako bidean, zuzendariak eta biok talde-fokaletan izandako bizipenak partekatzen genituen, era horretan, hausnarketa prozesua indartuz. Landa-oharretan jasotakoak ikerketa emaitzetan islatu ez baziren ere, garrantzitsuak izan ziren elkarrizketen analisi prozesuan transkripzio lerroak zegoen

testuinguruan kokatzeko (Bogdan eta Biklen, 2003; Patton, 2002).

Alabaina, azpimarratzekoa da landa-oharrak ikerketa prozesu osoan zehar jaso nituela (Bogdan eta Biklen, 2003). Besteak beste, bertan bildu nituen ere tesi-lan honetan murgiltzeko barne motibazioa, tesian bizi izandako zailtasunak eta ikerketa prozesuan hartutako erabaki esanguratsuenak. Landa-oharrak ikuspegi hausnartzaile batetik biltzea ikerlanaren koherentzia eta kalitatea bermatzeko baliabidea izan da. Horiek landa-oharretan ez ezik (VI Eranskina), tesi-lan honen atal desberdinetan jaso dira: 1.1. atalean (ikerketaren jatorria), 1.5.6. atalean (ikerketa prozesua: partekatzeko hausnarketak) eta 6.5. atalean (aitorpen kontakizuna).

b) Edukiaren analisia

Ikerketa-galderetan sakontzeko asmoz, ikasle eta irakasleekin egindako elkarrizketak aztertzeko analisi induktiboa erabili zen (van Manen, 1997). Elkarrizketetatik eratorritako bi ikerlanen analisi prozesua aurrera eramateko ondorengo pausuak jarraitu nituen (Patton, 2002): lehenik, transkripzioak behin eta berriro irakurri nituen esanguratsua ez zen informazioa baztertzeko. Segidan, aurrez kodifikatutako emaitzak kategoria eta azpi-kategorietan bildu nituen etengabeko konparaketa bidez. Analisisirako kategoriak identifikatu eta berraztertu ostean, zuzendariekin eztabaidatu nituen interpretazio ezegokiak identifikatzeko. Azkenik, interpretazio prozesua gauzatu nuen ikasleen ahotsei esanahia emanez.

1.5.4. Kalitate irizpideak

Ikerketa zientifiko honen kalitatea bermatzeko, Zitomer eta Goodwinek (2014) proposatutako irizpideak hartu genituen aintzakotzat, horiek bat egiten zutelarik paradigma interpretatiboan kokatzen diren ikerlanekin:

1.5.4.1. Hausnarketa

Irizpide honek zerikusia du, batik bat, ikerlariak ikerketa-fokuaren inguruko aurreiritzi eta posizionamendu teorikoaren gaineko kontzientzia hartzearekin eta horiek irakurleari

azaleratzearekin. Bestalde, etengabeko jarrera hausnartzaile hori tesi-lanean gauzatutako zeregin anitzetan bermatu da, besteak beste: (1) bi zuzendariekin ikerlanean hartutako erabakien gaineko eztabaida uneetan; (2) partaideekin izandako elkarrizketen ostean jasotako landa-oharretan (VI Eranskina); (3) ikerketa-fokua aztertzeke ikuspegi soziokulturala ardatz hartzeke emandako argudioetan (1.1. atala eta ikerlan bakoitzeko sarreran); (4) ikerketa-galderak aztertzeke adierazitako ikuspegi paradigmakoa, ontologikoa eta epistemologikoa bermatzeko erabilitako metodo eta analisi tekniken hautaketan (1.5. atala eta ikerlan bakoitzeko metodologia atalean); (5) elkarrizketak hasi aurretik ikerketa-fokuaren gaineko aurreiritzien kontzientzia areagotzeke ariketan (hirugarren kapitulua), eta; (6) ikerlan honen mugak adieraztean (6.2. atala eta ikerlan bakoitzeko ondorioen atalean). Aldi berean, zeregin horiek jarraian deskribatzen diren kalitate irizpideak indartu zituzten.

1.5.4.2. Sinesgarritasuna

Ikerlanaren sinesgarritasuna bermatuko da baldin eta ikerketako emaitzak partaideek partekatutako esperientziekin bat badatoz. Bide horretan erabilitako estrategien artean azpimarragarria da triangulazioa; hots, ikerlarien interpretazioak, datu bilketarako erabilitako metodoetatik eratorritako informazioa eta parte hartzaile desberdinek adierazitakoaren arteko koherentzia aztertzen duen teknika. Horrez gain, egiaztapen teknika –*member checking*– bidez, partaideei talde-fokalen analisitik eratorritako interpretazioak zuzenak zirela ziurtatzeko aukera eskaini zitzaizen. Horrez gain, bi grabagailu erabili ziren solasaldiak erregistratzeko, batik bat, analisi fasean partaideen hitzak tentuz aztertu eta identifikatutako ideia esanguratsuenak emaitzen atalean aipu moduan adierazi ahal izateko. Azken horiek laugarren eta bosgarren kapituluetan kontsulta daitezke. Bestetik, ikerketako testuingurua eta partaideen inguruko informazio zehatz eta argia eskaini da, irakurleak partaideen bizipen eta ikuspegiak zein testuingurutan eraiki diren ulertzeko. Azken estrategia horrek, aldi berean, ikerketa honek antzerako esparruetan izan dezakeen oihartzuna edo adierazgarritasuna baloratzeko lagungarria izan daiteke.

1.5.4.3. Oihartzuna edo adierazgarritasuna

Irizpide hau –*transferability*– honako bi ezaugarriekin lotzen da: alde batetik, ikerketak partaideengan duen inpaktuarekin eta, bestetik, ikerketako emaitzek beste testuinguru batzuetan izan dezaketen erabilgarritasunarekin. Lehenengo aldagaia bermatzeko, ondorioen atalean proposatutako inplikazio praktikoek HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza programetan izan dezakeen eragina nabarmendu da. Bestetik, azpimarratzekoa da, ikasle gehienek aberasgarritzat jo zituztela talde-fokaletan eztabaidatutakoak eta bertako dinamikak, etorkizuneko irakasle bezala hausnartu beharreko gaiak zirela aitortuz. Bigarren ezaugarriari dagokionez, ikerlan kualitatibo honetan parte hartzaile kopurua txikia izanik, ikerketatik eratorritako emaitzak ezin dira zuzenean beste kontestu batera transferitu. Kontestu bakoitzak bere bereizgarritasunak dituela onartuz, testuinguruaren antzekotasunen arabera erabakiko da ikerketako emaitzak beste esparru batean gida-lerro gisa baliozkoak izan daitezkeen ala ez (Kvale, 1996). Hala, ikerlan honetako emaitzak kontestualizatu eta bestelako esparruetan baliozkoak izan daitezzen, testuinguruaren eta partaideen inguruko deskribapena eskaini da. Informazio hori batik bat lehenengo kapituluan eta artikulu bakoitzaren metodologia ataletan aurki daiteke. Horrez gain, ikerketa bera beste esparru batean aurrera eramanez izateko, ikerketa prozesuan emandako pausuen inguruko informazioa adierazi da atal honetan, bai eta artikulu bakoitzaren metodologia atalean ere.

1.5.4.4. Ekarpen esanguratsua

Irizpide honek zerikusia du ikerketak ikerketa-fokuaren inguruan erantsitako ulermenarekin eta jakintzarekin, hau da, ikerketaren erabilgarritasuna eta baliagarritasunarekin. Bide horretan, tesi-lan hau osatzen duten ikerketa-galderek literaturan identifikatutako hutsune bati erantzuten diote, hala, hezkuntza komunitateari gaiaren inguruko jakintza eta ikuspegi berriak eskainiz. Horrez gain, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza komunitateko eragileak ekintzara bultzatzeko, ikerketako emaitzetatik eratorritako aplikagarritasun praktikoak eta etorkizunerako ikerketa lerroak mahai gaineratu dira. Horiek seigarren kapituluan eta artikulu bakoitzaren eztabaida eta ondorioen ataletan kontsulta daitezke.

1.5.4.5. Koherentzia

Ikerlan baten koherentzia, ikerketaren helburu, metodo eta aurkezten diren emaitzen arteko loturari dagokio. Horretarako, ikerketa-galdera eta helburuak ardatz izan dira atal desberdinetan, hala nola, metodologia, emaitza, eztabaida eta ondorioen ataletan. Bestetik, zuzendarien ekarpenak ikerketaren iparra eta atalen arteko lotura zuzentasunez josteko baliagarriak izan dira. Era berean, azpimarratzekoa da tesi-lan hau artikulubilduma formatuan garatu denez, argitaratutako ikerketak aldizkari zientifikoetako bi kanpo-ebaluatzaileen ekarpenez osatu direla, hala, ikerlanaren kalitatea hobetuz.

1.5.5.6. Etika

Ikerketa baten kalitatea bermatzeko, irizpide etikoek ikerketa prozesuan hartutako erabakien oinarri izan behar dute ezinbestean. Hurrengo atalean, tesi-lan honetako fase desberdinetan irizpideok nola bermatu ziren azalduko dut.

1.5.5. Alderdi etikoak

Ikerketa motaren arabera ‘arrisku’ desberdinak ager daitezke (McNamee, Oliver eta Wainwright, 2007). Hortaz, ikerketa prozesuko garai desberdinetan –datu bilketa hasi aurreko, bitarteko eta osteko fasean– aintzakotzat hartu beharreko alderdi etikoak ezagutu eta horiek kudeatzeko estrategiak abian jarri ziren. Zitomer eta Goodwinekin (2014) bat eginez, bide horretan jarrera hausnartzailea ezinbestekoa da, parte hartzaileak eta ikerlari taldea babesteaz gain, ikerketaren kalitatea bermatzeko.

1.5.5.1. Datu bilketa hasi aurreko fasea

a) Praktikaren gaineko hausnarketa

Aurreko azpi-atalean esan bezala, ikerketa prozesu osoan ikerlariaren jarrera hausnartzailea beharrezkoa da etika irizpideei zuzentasunez eusteko. Hala, zeregin horri ikerketa prozesuko hasierako fasean heldu nion, proiektuaren helburua eta horren atzean ezkututzen ziren arrazoi pertsonal, moral eta politikoei buruzko kontzientzia hartu nahian (Kvale, 1996). Informazio hori, ikerketa-fokuaren gaineko aurreiritzi eta prozesuan hartutako erabakiekin batera, tesi-lan honen atal desberdinetan jaso da (ikus 1.5.4.1.

Hausnarketak atala).

b) Unibertsitateko Etika Batzordearen oniritzia

Datu bilketa hasi aurretik, unibertsitateko Etika Batzordearen oniritzia eskuratu zen, ikerlanean alderdi etikoak nola kudeatuko ziren azaltzen zuen dokumentazioa aurkeztuz (VII Eranskina). Bertan zehaztu ziren, besteak beste, partaideen ongizatea eta eskubideak nola bermatuko ziren, parte hartzaileen onespren informatua nola lortuko zen eta ikerketan parte hartzearen arrisku eta abantailak zeintzuk izan zitezkeen.

d) Erakundearen onespina

Fakultateko ikasle eta irakasleei ikerketan parte hartzeko gonbita luzatu aurretik, fakultateko ataleko koordinatzailearekin jarri nintzen harremanetan ikerketa fakultatean gauzatzeko baimena eskatzeko. Horretarako, unibertsitateko Etika Batzordearen oniritziaren ziurtagiria (VII Eranskina) eta proiektuaren informazio esanguratsuena helarazi nizkion.

e) Baimen informatua

Partaideek ikerketan parte hartzeko erabakia inongo presiorik gabe eta modu informatuan hartzen zutela ziurtatzeko, partaideei ikerketaren nondik-norakoak eta esandakoaren anonimotasuna eta konfidentziasuna ziurtatuko zirela azaldu nien, zehazki, proiektuaren aurrez-aurreko aurkezpenean eta talde-fokalak hasi aurretik. Aipatzekoa da, baimen informatuan ikerketan jorratuko ziren gaien oinarrizko informazioa baino ez eskaintzea erabaki genuela (II Eranskina), ikerketaren helburuen inguruan gehiegi jakiteak partaideak haien sinesmenak egokitzea eraman baitezakeen (Taylor eta Bogdan, 1998). Sinatutako baimen informatu orriak giltzapean gorde genituen zuzendariaren bulegoan.

1.5.5.2. Datu bilketa bitarteko fasea

a) Botere banaketa

Talde-fokaletan partaide eta moderatzaileen artean sortu zitekeen botere asimetrikoa apaltzeko, Kvalen gomendioak jarraituz (1996), elkarrizketetan parte hartu genuen bi ikerlariok (zuzendarietako batek eta biok) ikasle eta irakasleek haien iritzi eta usteak lasaitasunez partekatzeko konfiantzazko giroa sortzen saiatu ginen, horretarako ondorengo estrategiak martxan jarri: (1) talde-fokalak hasi aurretik, elkarrizketa informalean bidez bestelako gaiak elkar trukatu ziren; (2) elkarrizketetan proposatzen diren galderen egiturek ematen den erantzunean eragina duela aintzakotzat hartuz, galderak egiteko modua aurretik kontzienteki planifikatu zen. Esaterako, egindako galderak irekiak, ulergarriak eta partaideek erabiltzen zuten terminologiara egokitutakoak ziren. Gai-ordenari dagokionez, talde-fokaletan lehendabizi galdera deskribatzaileak aurkeztu ziren, aurreragorako utziz partaideen iritziak biluzteko asmoa zuten gaiak; (3) grabagailua piztu aurretik partaideek esandakoa ikerketarako balio handikoa zela eta erantzun zuzen edo okerrik ez zegoela azpimarratu zitzairen eta, ildo beretik; (4) partaideei hasieratik azaldu zitzairen askatasun osoa zutela gai deserosoen aurrean haien iritziak ez partekatzeko ala edozein momentutan ikerketan haien parte hartzea eteteko.

1.5.5.3. Datu bilketa osteko fasea

a) Konfidentzialtasuna

Elkarrizketetan parte hartu zuten partaideen anonimotasuna bermatzeko (Kvale, 1996), ezizenak erabili ziren elkarrizketen transkripzioak, datuen analisia eta emaitzen atalak idazterakoan.

b) Partaideen hitzetatik eratorritako emaitza eta interpretazioen sinesgarritasuna

Partaideen egiaztapen teknika (Patton, 2002) bideratzeko partaideek jorratutako ideiak mapa kontzeptual batean laburtu ziren (IV Eranskina). Esandakoak era egoki batean interpretatu zirela egiaztatzeko, horiek hurrengo talde-fokalen hasieran partaideekin partekatu ziren.

d) Ikerketaren itxiera

Partaideei uneoro ikerketa prozesuaren nondik norakoak zintzotasunez azaltzen saiatu ginen eta, bereziki, aurrez planifikatutakoa birbideratu behar izan genuen momentuan. Horrez gain, azken elkarrizketan, eskerrak emateaz gain, tesi-lan honen amaierako emaitzak haiekin partekatzeko konpromisoa hartu nuen.

1.5.6. Ikerketa prozesua: partekatzeko hausnarketak

Metodologia atalean, hausnarketak ikerketa prozesuan duen garrantzia azpimarratu dut. Horren ildora, azpi-atal honetan ikerlanean esanguratsuak izan ziren momentuen gaineko gogoetak partekatuko ditut, hala, irakurleak tesiaren barrenak hobeto ulertu ditzan.

1.5.6.1. Ikerketa kualitatiboa burutzeko oniritzia eskuratzeko zailtasunak

Aurrez 1.1. atalean aipatu bezala, atzerrian egindako masterrak ikerketa-galderetan sakontzeko metodo kualitatiboen hautuan modu esanguratsu batean eragin zuen, bertan paradigma kualitatiboaren indar-guneak ezagutu nituen eta. Aldiz, JFKZ ikasketak egin nituen fakultatean, esango nuke, ikerketa kuantitatibo positibistak aitorpen eta presentzia handiagoa zuela irakasleen diskurtsoetan. Uste horiek tesi-lan kualitatibo honetan murgiltzearekin batera handiagotu egin ziren. Horren adibide garbiak dira unibertsitateko Etika Batzordearen oniritzia eskuratzeko izandako zailtasunak eta doktoratu aurreko diru-laguntzarako hautapen prozesuan elkarrizketatzaileek egindako galdera eta ekarpenak. Bi kasuetan, irizpide kuantitatiboak ardatz, ikerketa kualitatibo honen kalitatea zalantzan jarri zuten ebaluatzaileekin topatu ginen.

Bestetik, paradigma positibistan murgilduta dauden kideekin ikerketa kualitatiboaren kalitatearen inguruko eztabaidak ugariak bezain interesgarriak izan dira azken urteotan. Ezin ukatu dezaket, ordea, hasieran batez ere, irizpide positibistetan oinarrituz ikerketa kualitatiboaren sinesgarritasuna zalantzan jartzen zuten diskurtsoak entzuteak sutan jartzen ninduela. Hala ere, ikerketa prozesuan aurrera egin ahala, begirada desberdin bat duten kideekin errespetuzko eztabaidak mantentzeko gaitasunak hobera egin duela esango nuke. Esperientzia bi horiek nire inguruko esparruan ikerketa kualitatiboaren balioa eta izapide zientifikoa indartzeko oraindik zer egin dagoela pentsatzera

naramatzate.

1.5.6.2. Inplikazio-aldentzearen arteko oreka

Ikerketa gauzatu zen fakultatean ikasle eta irakasle ohia izateak eta masterrean HF inklusiboaren esparruan espezializatu izanak, lanaren zuzentasun irizpideen gaineko hainbat galdera dantzan jarri zituen: *“nola ziurtatuko dut ikerketan nire ikuspegi eta baloreek ez dutela eragin esanguratsurik izango, hau da, ikerlana ez dela subjektiboegia izango?”* Horren ildora, badaude ikerketa subjektiboegia izan ez dadin kontestu familiarretan ikertzea gomendatzen ez duten ikerlariak:

“When one is directly involved in a setting, one is likely to see things from only one point of view. If you are an active participant in a setting, you also have a preexisting identity. People know you and see you in a certain way, and this may affect how they act and what they say around you [...] Another limitation might be that many people will be more open and willing to share their perspectives with a researcher than with a coworker or fellow participant” (Taylor eta Bogdan, 1998, 27-28. or).

Hala ere, nire gertuko kontestuan ikertzeko grinak bultzatuta aurrera egitea erabaki nuen. Kasu honetan, metodologia atalean aipatutako posizio ontologikoa eta epistemologikoa oinarri, tesi-lan hau erabat objektiboa izango ez zela eta ikerlariaren sinesmenak erabat baztertzea ezinezkoa izango zela onartu nuen. Horren ildora, ikerketarako hautatua izan zen fakultatean ikasle eta irakasle ohia izateak, ikerketan, eta batik bat, talde-fokaletan eta ikasleen testigantzak interpretatzeko momentuan eragin zitzakeen ondorio negatiboak apaltzeko, bi estrategia nagusi erabili nituen: (1) alde batetik, nire uste eta baloreak mahai gaineratu nituen partaideen sinesmenen aurrean epaiak eta ikuspegi kritikoa ekiditeko. Beste modu batera esanda, ikerketa prozesuan eta, partaideen aurrean bereziki, gaiarekiko ikuspegi neutral eta jarrera ireki bat izaten saiatu nintzen, talde-fokaletan nire ikuspegia ahalik eta gutxien partekatuz. Hala, elkarrizketetan partaideek nire iritziaren kontrako ideien bat plazaratzen zutenean, haien sinesmenetan gehiago sakontzera ala gainontzeko kideek ideia berbera zuten galdetzer mugatu nintzen; (2) bestetik, fakultatean ikasle nintzen garaian ikerketa-fokuaren

inguruan eraikitako usteen inguruko kontzientzia areagotzeko asmoz, barrura begirako ariketa batean murgildu nintzen.

Baina, nire rol hirukoitzak –eta zuzendaria bertako irakaslea izatea– posizio estrategiko bat eskaini zidan. Izan ere, Monforte eta Pérez-Samaniegorekin (2017) bat eginez, fakultateko langileak, espazioa eta programa ezagutzea ikerketako hainbat uneetan lagungarria izan zen, bereziki, proiektuaren aurkezpenean eta elkarrizketetan partaideen deskribapen eta errealitateak ulertu eta interpretatzekoan. Nire ustez, oro har, partaideek moderatzaileak ezagutzea konfiantza giroa sortzeko lagungarria izan zen. Horrekin lotuta, elkarrizketek aurrera egin ahala, partaideek haien usteak modu sakon eta irekiago batean partekatzeaz gain, moderatzaile eta partaideen arteko botere harreman asimetrikoa apaltzen zihoala sumatu nuen. Hala ere, horiek nire pertzepzioak besterik ez dira eta, akaso, gure gertutasunak deseroso sentiarazi zuen partaiderik egon zen. Moderatzaileok parte hartzaile guztiak eroso sentitzeko ahaleginak egin genituela nabarmentzea baino ez zait geratzen.

1.5.6.3. Talde-fokalak: bizipen pertsonalak

Orokorrean elkarrizketetako sentrazioak onak izan ziren arren, aipagarriak dira era pertsonalago batean sortu zitzaizkidan hainbat zalantza eta buruhauste. Esaterako, grabagailua itzali, elkarrizketatik atera eta etxerako bidean elkarrizketetan egin beharreko beste hainbat galdera etortzen zitzaizkidan burura. Elkarrizketan gehiago sakondu nezakeenaren sentrazioak etxerako bidea ohi baino luzeagoa bilakatzen zuen: *“gai hori atera denean gainontzekoei haien iritziagatik galdetu behar nien; esperientzia horren inguruan gehiago sakontzeko galderaren bat egin behar nuen; nire erantzuna ez da egokia izan, nire ikuspegia gehiegi biluztu baitut”*. Halaber, elkarrizketako sentipenak jaso nahian, etxera iritsi eta landa-oharrak idazteko beharra nabarmena izaten zen. Zorionez, zuzendariak elkarrizketa gehienetan parte hartu izanak hautemandako sentrazioak berarekin partekatu eta kontrastatzeko aukera eskaini zidan. Egia da, ordea, elkarrizketak berriro entzun ostean sentipen negatibo horiek baretu egiten zirela, solasaldietan hainbat gai esanguratsu jorratu zirela ohartzen nintzelarik.

Bestetik, ikasleekin egindako azken elkarrizketako helburua abilezia ulertzeko ikuspegi desberdinen inguruko eztabaida sustatzea izan zen. Hala, eztabaida aberasteko aburuz, elkarrizketa baino aste batzuk lehenago partaideei hiru artikulu zientifiko proposatu nizkien, horietako bat irakurtzeko gonbitea luzatuz. Irakurketa errazteko, testuan zehar kontzeptu zehatzen definizioak zein azalpenak txertatu eta bideo labur bat prestatu nuen (IV Eranskina). Hala eta guztiz ere, elkarrizketara etorri ziren zazpi ikasleetatik soilik bik irakurri zituzten proposatutako testuak eta, ondorioz, elkarrizketaren dinamika egokitu behar izan nuen. Horrez gain, elkarrizketa interesgarria izan bazen ere, beste batean ingelesez artikulu zientifiko bat irakurtzera gonbidatu ordez, hobe dut, akaso, proposamen dinamikoago eta erakargarriago bat eskaintzea.

1.5.6.4. Ikerketa birbideratu beharra

2016ko ekainean, tesi-lan honen lehen urratsetan, bi zuzendariak eta hiruok ikerketaren diseinua idazten hasi ginen ikerketa-ekintza parte hartzailearen aldeko apustua eginez. Metodologia horrek partaideekin batera bidea egiteko aukera eskaintzen zigun, haien interes eta beharrak oinarri, gure fakultatean eraldaketarako proposamen bat abiatuz. Hala, ikasleei proiektuaren berri ematerako unean, ikerketaren bigarren fase batean esku-hartze bat egiteko aukera mahai gaineratu genien. Alabaina, 2017ko abenduan (berriz ere) tesia egiteko diru-laguntza eskaeraren ezezkoa jaso izanak hasierako planak kolokan jarri zituen. Izan ere, hortik aurrera, tesia lan kontratu desberdinekin uztartu behar izan bainuen: eskola kiroleko begiralea, kirol teknikaria, unibertsitateko irakaslea, kirol federazio bateko idazkaria, pertsonal ikertzaile kontratatua eta jatetxe bateko zerbitzaria. Aitortu beharra dut momentu batzuetan zaila izan dela tesia jardunaldi osoko lanarekin eta bizitza pertsonalarekin bateratzea. Hala, oreka konplexu horren bila dantzan pasa ditut azken lau urteak. Era berean, tesi-lanean gehiago sakondu nahi eta ezin izatearen sententzia kudeatu beharreko sentipen garrantzitsu bat izan da; ezin denera iritsi. Ondorioz, halabeharrak jota, tesiaren hasierako planteamendua berrantolatu behar izan genuen, hala, ikerketa-ekintza parte hartzailea, bai eta ikasleekin burutu nahi genuen esku-hartzea bertan behera utziz. Egoera horren aurrean, momentuko baliabideen araberako planteamendu berri bat zehaztu eta parte hartzaileei gardentasun osoz gure erabakia adierazi genien.

1.5.6.5. Planifikatutakoaz haratago joateko zailtasunak

Taylor eta Bogdanen (1998) arabera, ikerketan hasi eta gauzak planifikatu bezala aterako direla pentsatzea ideia eta interes zehatz bat duten ikertzaileen ohiko akatsa izan ohi da. Horregatik, gomendatzen dute hasieran finkatutako interesei zorrotasunez ez heltzea eta fenomenoak ikerketa prozesuan azaleratzen doan bezala esploratzea. Kasu honetan, hasierako asmoa ikerketa-ekintza parte hartzaile bat egitea zenez, finkatu genituen ikerketa-galderei zurruntasunez heltzea zaila izango zenaren susmoa genuen, batik batik, ikerketa prozesua partaideekin batera eraikitzea eta ikerketan lantzen genituen gaiak partaideentzako esanguratsuak izatea irizpide garrantzitsuak ziren eta.

Hori horrela, ikasle eta irakasleekin egindako elkarrizketetan ikerketa-fokutik, hots, abileziaren ulermenetik, aldentzen zen gai bat identifikatu genuen: JFKZ graduko ikasle eta irakasleen arteko deskonexioa, hain zuzen ere. Aipatutako irizpideak jarraiki, partaideekin egindako bigarren solasaldian azaleratutako bi gaien berri eman genien ikerketa honetan zein gai jorratu nahi zuten galdetuz; ikasleek abileziaren eraikuntzaren gaia lantzeko hautua egin zuten, inklusioaren arloan interes handia baitzuten; irakasleek, aldiz, interesgarriagozat jo zuten ikasle eta irakasleen arteko deskonexioaren gaia jorratzea. Elkarrizketetan parte hartu zuten irakasle batzuei deskonexio horrek ezinegona eta frustrazioa sorrarazten ziela nabaritu genuen. Hala, ulergarria iruditu zitzaigun egindako hautua.

Ezusteko gai hori zein modutan landuko genuen erabakitzeko, tesi-lan honen zuzendaria den Øyvind Fjørland Standal (Oslo Metropolitan unibertsitatea, Norvegia) eta Ann MacPhail (Limerick unibertsitatea, Irlanda) irakasle adituen ekarpenak esanguratsuak izan ziren, bereziki, bi arrazoiengatik: (1) ikasle eta irakasleen arteko deskonexioa ikertzeko marko teorikoa eta ikerketa diseinua zehazten kolaboratu zutelako eta, bestetik; (2) fakultatean identifikatutako deskonexioa inklusioaren gaiarekin zuen harremana justifikatzeko argudioak mahai gainerratu zituztelako. Izan ere, beren iritziz, ikasle eta irakasleen arteko deskonexioa ikertzea lehentasunezko gaia zen honako hiru arrazoiengatik: (1) etorkizuneko irakasleen inklusiorako prestutasunean eragina izan zezakeelako; (2) partaideek adierazitako esperientzia negatiboari arreta eskaintzea

ikerlariaren betebeharrak morala delako, eta; (3) ikasle eta irakasleen arteko konexio ona nahitaezkoa delako ikaskuntza testuinguru eraginkor baterako.

Hala, deskonexio esperientzia horietan gehiago sakondu nahian, 2017ko azaroan ikerketa diseinuaren zirriborroa prestatu genuen. Ostera, hilabete beranduago tesia egiteko bigarren diru-laguntza eskaera ukatu izanak planak aldatzera eraman gintuen. Hori dela eta, ikerketa-ekintza parte hartzailea alde batera utzi eta ikasle eta irakasleek abilezia nola ulertzen zuten ikertzera mugatu ginen, ikasle eta irakasleen arteko deskonexioa etorkizuneko ikerketa lerro bezala proposatuz.

Alabaina, irakasleentzat, bereziki, deskonexioaren gaia esanguratsua zenez, horri nolabaiteko arreta eskaintzea erabaki genuen. Bide horretan, bi ekintza gauzatu genituen: alde batetik, irakasleekin hirugarren talde-fokal bat antolatu genuen, ikasturtean zehar deskonexio momentuen inguruko idatzizko bakarkako hausnarketa batean murgiltzeko gonbitea luzatzeko asmoz. Proposamen hori fakultateko gainontzeko irakasleei ere helarazi genien. Hausnarketa horiek Øyvind Førland Standalek ikasturte amaieran (2018ko ekainean) gidatuko zuen bi eguneko seminarioaren hasiera puntua izango zirela azaldu genien. Seminarioaren xedea ikasle eta irakasleen arteko deskonexioaz modu irekian eztabaidatzea eta hori gainditzeko estrategiak eskaintzea izan zen.

Ikerketan zehar deskonexioaren inguruan bildutako datuak aztertzeke daude oraindik. Gure fakultatean ikasle eta irakasleen arteko konexioak sendotzea, eragileen esperientzia positiboak bermatzeko, ikaskuntza prozesu demokratikoago baterantz bidea egiteko eta HFan inklusioa sustatzeko lagungarri izan daitekeela aintzat hartuta, etorkizun hurbilean bildutako datuak komunitate zientifikoarekin partekatzeko gai izatea espero dut.

1.6. Erreferentziak

Arthur, S., eta Nazroo, J. (2003). Designing Fieldworks Strategies and Materials. In J. Ritchie eta L. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science*

- Students and Researchers* (pp. 109–137). London: Sage.
- Bogdan, R. C., eta Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education Group.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods* (3rd ed.). Oxford: University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Guba, E. G., eta Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). London: Sage.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., eta Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin eta Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 97–128). London: Sage.
- McNamee, M., Oliver, S., eta Wainwright, P. (2007). Respectful research: why ‘tick-box’ consent’ is not good enough. *Research ethics in Exercise, Health and Sports Science* (pp. 67–90). London: Routledge.
- Monforte, J., eta Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85–99.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage.
- Ravenek, M. J., eta Rudman, D. L. (2013). Bridging conceptions of quality in moments of qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 436–456.
- Sparkes, A. C., eta Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. Cambridge: Routledge.
- Taylor, S. J., eta Bogdan, R. (1998). *Introduction to Qualitative Research Methods* (3rd ed.). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London: The Althouse Press.
- Zitomer, M. R., eta Goodwin, D. (2014). Gauging the Quality of Qualitative Research in Adapted Physical Activity. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31, 193–218.

BIGARREN KAPITULUA

Sociocultural processes of ability in Physical Education and
Physical Education Teacher Education: A Systematic
Review

2.1. Introduction¹

Since the implementation of inclusive education programmes in Western societies (Coates, 2012), the topic of inclusion in Physical Education (PE) has become a central theme in educational research (Overton, Wrench and Garrett, 2017; Penney, Jeanes, O'Connor and Alfrey, 2018). In the area of PE, inclusion relates to the construction of habitable learning environments where all students –regardless of gender, (dis)ability, social class and ethnicity– can experience agency, success and joy through bodily movement (Standal, 2015). Echoing Standal (2015), the philosophy of inclusion in movement contexts involves: (1) respecting and celebrating individual differences; (2) fair and equitable distribution of its benefits, and; (3) viewing each pupil as an individual, instead of a collective group. However, in practice, social inequalities still prevail in PE (e.g. Beltrán-Carrillo and Devís-Devís, 2019; Svendby, 2016), and it seems that there is still work to do to achieve a more inclusive learning environment through both the curriculum and pedagogical practice (Standal, 2015).

According to Evans (2004), promoting inclusion and equity in PE is challenging due to two reasons. First, the prevailing notion of ability in PE is unhelpful, as it is too simplistic, decontextualized and overly focused on ability in a biological sense. Second, there is limited engagement with philosophical thinking around the notion of ability. For Evans (2004), ability is not a neutral concept, but something that nurtures experiences of inequity and exclusion in PE through the reproduction of dominant health and sport discourses that have permeated the field of PE and PETE. In this way, certain body dispositions –differently accessible for students depending on various social characteristics (e.g. gender, class, ethnicity, dis/ability and/or sexuality)– become legitimized, while others are neglected and/or rejected. Drawing on some of Bourdieu's (1990) well-founded theoretical tools - habitus, field, and capital - Evans (2004) provided an alternative understanding of ability, where abilities are dynamic and 'embodied social

¹ Original article: Nabaskues-Lasheras, I., Usabiaga, O., Lozano-Sufrategui, L., Drew, K. J., & Standal, Ø. F. (2019). Sociocultural processes of ability in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Systematic Review. *European Physical Education Review*, 1–20.

constructs, meaningful only in their display and are always inevitably defined relationally with reference to values, attitudes and mores prevailing within a discursive field' (Evans, 2004, p. 100).

Since Evans reconceptualized the term in 2004, the critical exploration of sociocultural processes of ability has become an important topic of conversation amongst sociocultural theorists (e.g. Evans, 2014; Flintoff, Fitzgerald and Scraton, 2008; Wright and Burrows, 2006) and empirical scholars (e.g. Wilkinson, Littlefair and Barlow-Meade, 2013). In particular, they are interested in understanding how particular social structures conceptualize and reproduce what is regarded as ability, as well as its educational consequences. To illustrate, Wilkinson et al. (2013) undertook a systematic appraisal to explore how ability is socially constructed within PE. Their findings highlight the negative consequences experienced by those learners who do not bring 'adequate' dispositions to PE. Further, they found that PE teachers who have an archaic understanding of ability can (re)produce students' inequitable access to different forms of recognition (capital) such as high grades or positive interactions with agents in the field. To conclude, the authors emphasized the urgent need to challenge traditional and notably narrow conceptions of ability in PE, and the importance of negotiating valuable embodied dispositions (*habitus*) in educational contexts. This would involve a reconsideration of the personal characteristics –either acquired and/or learned based on individuals' class and culture– that are configured as desirable by powerful agents in the field, and thus, are perceived as abilities (Evans, 2004).

Wilkinson et al.'s (2013) findings have made a significant contribution to understandings of ability in PE and the educational consequences of narrow conceptions of ability, and their research has underpinned the development of effective and inclusive practices and equity agendas (Evans and Davies, 2017). However, their work focuses solely on PE, and they only included research informed by the work of Evans (2004). Additionally, there was limited discussion about the practical implications resulting from challenging popular and common-sense conceptions of ability.

In light of the above limitations, this study aims to systematically review the key literature

in this area to address the gaps identified in Wilkinson et al.'s (2013) work, with a particular focus on PETE. The reasons for this are twofold: (1) it is an appropriate context to challenge some of the unquestioned internal beliefs held by many future educators (Brown, 2005), and; (2) PETE provides an ideal space for generating critical debate on how future educators might deal with the differences children bring to PE, which is an imperative issue for the successful implementation of inclusion (Evans and Penney, 2008). In other words, PETE has the potential to challenge deep-seated beliefs and pedagogies that may be perpetuated in PE (Walton-Fisette et al., 2018). Importantly, given that most students who enter PETE programs do so with an already constructed sporting habitus (Brown, 2005), the need to endorse critical reflection and challenge taken-for-granted assumptions about ability is clear. In line with Walton-Fisette et al. (2018), providing future educators with opportunities to reveal, understand and reconstruct their own values and beliefs is key to move beyond understandings of what it means to be able in PE.

Following Evans (2004), the current study is underpinned by a range of theoretical perspectives to scrutinize sociocultural processes of ability in PE. In doing this, its scope is broader than the one provided by Wilkinson and colleagues (2013). This is a useful contribution as it can facilitate a process of compatibility across different discourse communities, that is, 'a knowledge building process in which knowledge claims are *tested* against their compatibility (or non-compatibility) with other *knowings*' (Tinning, 2015, p. 677). Finding connections across different fields could strengthen the claims made in relation to the sociocultural construction of ability in PE. Furthermore, it may also provide PE teachers with tools to appropriately deal with the rich, diverse and dynamic set of abilities that children bring to school.

Additionally, this study will explore the practical implications of a socially constructed perspective of ability (i.e. drawing on Evans' ideas about ability in PE) suggested in the literature to reconceptualize the notion of ability in PE and PETE. It is important that those working in PETE are aware of alternative conceptions of ability to challenge the problems associated with notably narrow essentialist notions of ability (Evans, 2004). To do so, the practical implications collated in this review will help educators develop strategies to

engage students in critical reflection. In doing this, PE teachers will be better equipped to promote joyful and accessible movement experiences for all (Barber, 2018), which may in turn contribute to lifelong engagement in the movement culture.

2.2. Methods

A systematic literature review methodology was used with the following aims: (a) to systematically review the empirical body of evidence offering insights into the sociocultural processes of ability in PE and PETE from 2004 to 2019; (b) to identify the theoretical frameworks that have been used in these studies, and; (c) to critically analyze the practical implications resulting from conceptualizing ability in ways that are more inclusive and equitable within PE. For the purpose of our review, we adopted a systematic process underpinned by some elements of the evidence-based Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) framework (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman and PRISMA Group, 2009), such as the use and application of the inclusion and exclusion criteria, data extraction, analysis, synthesis and reporting of the results. These processes are explained in detail in the following sections.

2.2.1. Initial search

As indicated in Figure 1, the following international electronic databases were searched in October 2017: SportDiscus, ERIC, PsycInfo and Scopus. These databases are the most common in this field of study. Searches included a number of key words and terms, grouped into four search categories, including: (1) 'ability' OR 'talent' OR 'capability' OR 'skill' OR 'movement capability' OR 'physicality' AND (2) 'physical education' OR 'sport education' OR 'movement education' OR 'physical education teacher education' OR 'higher education' AND (3) 'conception' OR 'understanding' OR 'construction' OR 'notion' OR 'legitimization' AND (4) 'sociocultural' OR 'Evans' OR 'Bourdieu' OR 'physical capital'. While the first three search categories were searched in the titles and abstracts, the last search category was searched in the full texts. These terms were identified as the most relevant for our searches after reviewing the literature related to the social construction

of ability. Other key concepts such as habitus, field, embodied experience or power were not searched for, as these are background concepts that Evans (2004) drew on when developing the concept of ability.

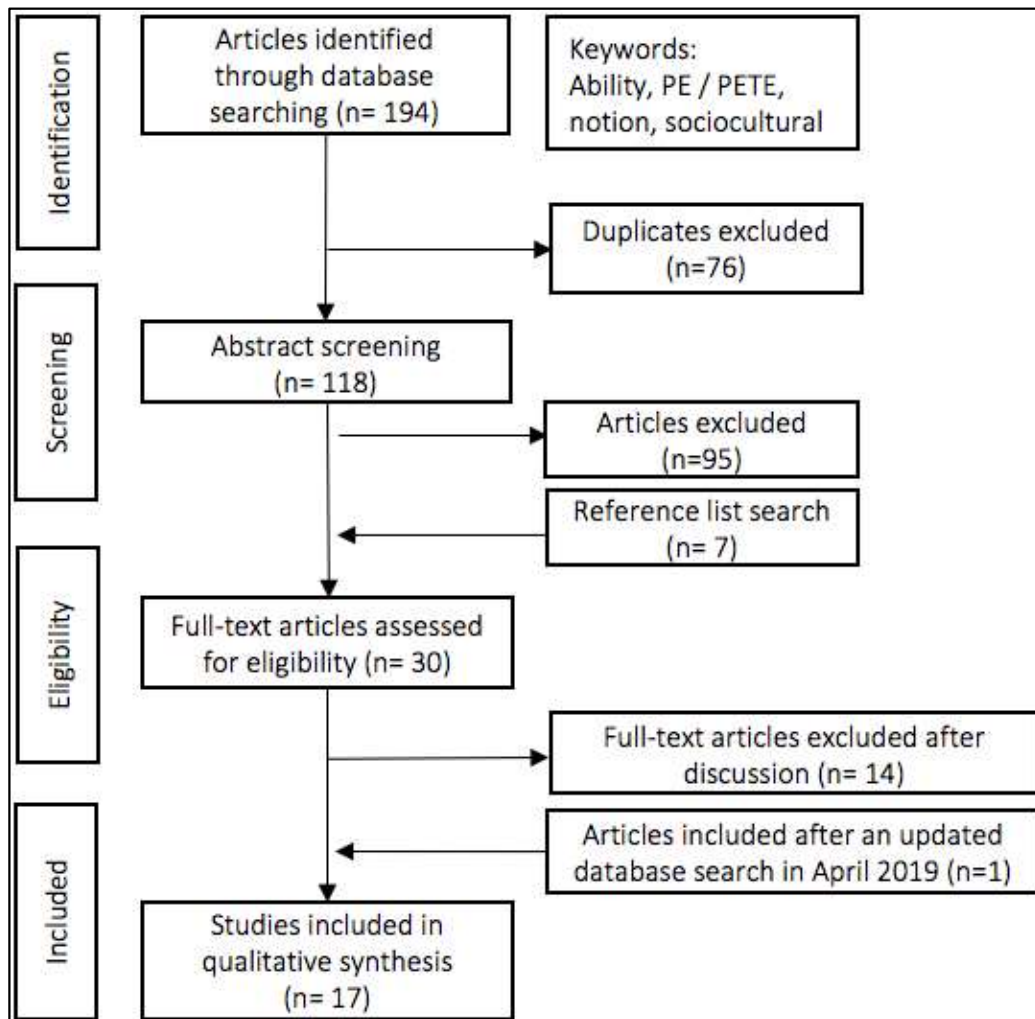
Each database search included only empirical peer-reviewed journal articles published in English, with abstracts available. Our first database search was limited to the years 2004-2017. This is because since the publication of Evans' (2004) study, a significant number of relevant studies have been undertaken to explore the sociocultural construction of ability in PE. Our searches resulted in 194 outputs, which were imported into Mendeley Reference Manager for advanced screening.

2.2.2. Article selection

From the imported references, duplicates were removed (n=76). The title and the abstract of the remaining papers (n=118) were then read by the first author and included or excluded based on these inclusion criteria: (a) the sociocultural processes of ability as key topic; (b) PE or PETE as context, and; (c) full text available. This resulted in 95 articles being discarded. At this stage of the screening process, we were left with 23 potential articles. We screened the reference lists of these papers and found 7 additional studies that met the inclusion criteria (n=30). Three authors discussed the eligibility of studies with regards to the inclusion criteria throughout the screening process, and decisions about including or excluding articles were made when all three authors were in agreement. As a result of these eligibility discussions, the number of publications was reduced to 16.

Not all the included articles focused on sociocultural processes of ability. Some articles merged ability construction with other concepts (e.g. physicality and legitimate movement) or topics (e.g. experiences of disability). Given the closeness of these topics to our research aims, these studies were also included. With the aim of keeping this systematic review up to date, the search was undertaken again in April 2019, and one article meeting the inclusion criteria was included for analysis.

Figure II. Flowchart describing article selection process based on PRISMA framework (Moher et al., 2009).



2.2.3. Data analysis

All the included articles were analyzed using descriptive and content analysis. The latter was achieved following Hennink, Hutter and Bailey (2011) and Saldaña (2009). First, each study was read and summarized by the main author in order to reduce data by identifying and coding relevant findings that addressed the research questions. After initial coding, codes were contrasted, compared and categorized based on their meaning and links between codes. This inductive process allowed construction of thematic clusters and categories. Deductive reasoning was also used throughout coding and categorizing, as this process was influenced by Evans' (2004) work. After reviewing the themes, these were labelled and grouped into major categories. Exploring links between these

categories allowed for the development of a conceptual understanding of the entire data set. The established categories and codes were then revised and refined, according to the research questions. Finally, to ensure the quality of the analysis process, codes and categories were discussed between the authors until consensus was reached. Following Grant and Booth (2009), the key characteristics of the studies were extracted and input into Table I. Content analysis revealed four key themes: (1) structuring elements of the field; (2) the able student in PE; (3) (mis)educational consequences, and; (4) practical implications. These themes are explained in the results section.

2.3. Results

The following section presents the synthesis of the results. This is followed by a discussion of the findings, recommendations for future research and a conclusion where we summarize key findings and highlight implications for policy and practice.

2.3.1. General overview

As shown in Table I, the majority of studies were qualitative (n=16), and one used mixed methods (Hunter, 2004). All studies took place in PE contexts, but none in PETE. Studies were predominantly conducted in the UK (6), Australia (5), Sweden (4), the Netherlands (2) and the USA (2). Research questions in all articles can be summarized as follows: *What does it mean 'to be able' in PE?; How are notions of ability produced and reproduced through pedagogical practices?; And what are the educational consequences of the ways ability is produced and reproduced through practice?* To answer these questions, the reviewed articles focused on three key areas of inquiry: (1) PE teachers' understandings of ability; (2) students' experiences of PE, and; (3) official texts such as curriculum guidelines.

A number of theoretical frameworks were identified in the studies. The most widely used framework was Bourdieu's habitus, field and capital, and these were often combined with Evans' (2004) alternative notion of ability (Fitzgerald, 2005; Hay and Isahunter, 2006; Hay

and Macdonald, 2010a, 2010b; Koca, Atencio and Demirhan, 2009; Redelius, Fagrell and Larsson, 2009; Tiden, Redelius and Lundvall, 2015) and Shilling's contribution to the idea of the body as a powerful source for physical capital (Croston and Hills, 2017; Evans, Brown and Bright, 2015; Fitzgerald, 2005; Hay and Lisahunter, 2006; Hay and Macdonald, 2010a; Hills, 2007; Redelius and Hay, 2009; Tiden et al., 2015). Redelius and Hay (2009) drew on Bourdieu's and Shilling's theories as well as Bernstein's. For Bernstein, assessment, curriculum and pedagogy are three inter-related parts of a message system. In this system, assessment is recognized as a powerful tool in defining what legitimized knowledge means in PE settings. However, Bourdieu's ideas have also been used in combination with critical pedagogy and post-structuralist feminism (Hunter, 2004). Only the studies by van Amsterdam, Knoppers, Claringbould and Jongmans (2012) and van Doodewaard, Knoppers and van Hilvoorde (2018) diverged from the approaches identified above. These two studies drew on Foucault's concept of disciplinary power, and were framed within a feminist viewpoint that served to elucidate techniques of categorization and normalization over bodily differences. A further study was underpinned by Weedon's post-structuralist feminist perspective to uncover and challenge prevailing and unquestioned discourses and power relations (Domangue and Solmon, 2012). Finally, Bernstein's concepts of vertical and horizontal pedagogical approaches (Evans and Penney, 2008) and pedagogical devices (Svennberg, 2017) were used to understand how knowledge around ability is coded in the PE curriculum, as well as how teachers transform knowledge requirements of movement into pedagogical practice. Findings therefore indicate that a variety of frameworks have been employed – sometimes in isolation and at other times in combination – to explore structures, discourses, power relations and pedagogical approaches that shape understanding of ability in PE.

Table 1. Overview of included studies.

Author(s) (year)	PE context (country)	Purpose(s)	Theoretical frame(s)	Methodology; participants	Identifying attributes
Croston and Hills (2017)	Secondary PE (UK)	To explore teachers' understanding of ability in PE.	Sociocultural	Qualitative interpretative; 6 PE teachers	---
Domangue and Solmon (2012)	Primary PE (USA)	To explore how PE students experience fitness tests and the implications of the gender disparities the fitness tests promotes on students' understanding of their bodies' physical potential.	Post-structural feminism	Qualitative; 18 students	Gender
Evans et al. (2015)	Secondary PE (UK)	To explore the impact of a disability sport program on non-disabled pupils' perceptions and attitudes towards disability.	Sociocultural	Qualitative, case-study; 49 PE students	Disability
Evans and Penney (2008)	PE (UK)	To explore how the PE curriculum is 'encoded' with particular conceptions of 'ability' and its impact on students.	Sociocultural	Qualitative comparative; 2 curriculum text	---
Fitzgerald (2005)	PE (UK)	To explore the experiences of young pupils with a disability in PE.	Sociocultural	Qualitative; 5 PE students with a disability	Disability
Hay and Ilistahunter (2006)	Primary and secondary PE (Australia)	To explore one PE teacher's perspectives of 'ability' in informing assessment and its impact on student positioning.	Sociocultural	Qualitative post-structuralism; 1 PE teacher, 1 PE student	Gender, race

Table I. (continued)

Author	Secondary PE	To investigate the empirical substance of Evans' proposed social construction of ability.	Sociocultural	Qualitative post-structuralism; 11 PE students, 2 PE teachers	Social class
Hay and Macdonald (2010a)	Secondary PE (Australia)	To investigate the empirical substance of Evans' proposed social construction of ability.	Sociocultural	Qualitative post-structuralism; 11 PE students, 2 PE teachers	Social class
Hay and Macdonald (2010b)	Secondary PE (Australia)	To explain how the discursive conditions in PE contributed to the construction of gendered abilities and its consequences.	Sociocultural	Qualitative post-structuralism; 11 PE students, 2 PE teachers	Gender, social class
Hills (2007)	Secondary PE (UK)	To analyse girls' understanding of physicality in PE, by exploring connections between the body, capital, physical activity, femininity and friendship.	Sociocultural	Qualitative, ethnography; PE multi-ethnic female students	Gender, ethnicity, social class
Hunter (2004)	Primary and secondary PE (Australia)	To explore how available discourses in PE influence students' construction of embodied subjectivities.	Sociocultural Post-structural feminism	Qualitative and quantitative; 24 PE students, 1 PE teacher	Gender, sexuality
Koca et al. (2009)	Secondary PE (Turkey)	To explore the valued embodied dispositions by PE curriculum and how gender and social class influence participation in PE.	Sociocultural	Qualitative; 41 PE students, 2 PE teachers	Gender, social class
Redelius et al. (2009)	Secondary PE (Sweden)	To explore PE teachers' beliefs about what to assess, which abilities are recognized and what are those beliefs' learning consequences.	Sociocultural	Qualitative; 5 PE teachers	Gender

Table I. (continued)

Redelius and Hay (2009)	Secondary PE (Sweden)	To analyse what students learn about PE through involvement in summative assessment and its consequences.	Sociocultural	Qualitative; 355 students	---
Svennberg (2017)	Secondary PE (Sweden)	To examine what teachers consider legitimate movement and its consequences on students' participation.	Sociocultural	Qualitative; 7 PE teachers	---
Tiden et al. (2015)	PE (Australia, Sweden, UK, Germany, USA, Croatia)	To critically explore how the assessment process and content shape what is regarded as ability.	Sociocultural	Qualitative; 10 assessment tools	---
van Amsterdam et al. (2012)	Secondary PE (The Netherlands)	To explore how PE teachers discursively construct body differences between students.	Post-structuralism Post-structural feminism	Qualitative; 9 PE teachers	---
van Doodewaard et al. (2018)	Secondary PE (The Netherlands)	To uncover discourses that guide PE teachers' selection of students and discuss possible consequences on the positioning of students.	Post-structuralism Post-structural feminism	Qualitative; 30 PE teachers	Gender, ethnicity

2.3.2. Structuring elements of the field

2.3.2.1. Macro context: discourses and official guidelines

The macro context involves policy makers, governors, and the broader PE community. Dominant discourses in this context were powerful and constraining, and contributed to the reproduction of taken-for-granted and narrow versions of PE habitus, including: normativity and categorization of the body (Domangue and Solmon, 2012; Evans et al., 2015; Hunter, 2004; van Amsterdam et al., 2012), performance culture (Fitzgerald, 2005; Hay and Lisahunter, 2006; Hills, 2007; Redelius et al., 2009), hegemonic masculinity (Fitzgerald, 2005; Hay and Macdonald, 2010b; Hunter, 2004), health and fitness (Hunter, 2004), and the positivist paradigm (Tiden et al., 2015).

The macro discourse permeates the field of PE and its discourse(s) are reflected in central structuring elements, such as official assessment guidelines and the curriculum. With regards to assessment guidelines, Tiden et al. (2015) explored the efficacy of 10 different PE assessment tools. The authors found that none of these tools met established criteria, as the tools only measured a limited number of traditional sport-related techniques, which were performed in de-contextualized contexts. Echoing Domangue and Solmon (2012), Tiden et al. (2015) alerted the PE community to the powerful impact assessment tests can have on the social construction of ability in PE, as these determine the movement dispositions that are –and are not– exchangeable for capital. Thus, assessment is a powerful system that influences students' learning, expectations and beliefs (Redelius and Hay, 2009). However, only pupils who possess valuable dispositions have access to different forms of recognition, whereas others are constrained by their personal histories and power relations, which in turn reproduce the unequal distribution of learning opportunities. As a consequence, it is acknowledged that assessment processes can trigger experiences of alienation and symbolic violence for those students who are unable to meet the expectations of specific bodily performances (Redelius et al., 2009).

Similarly, the curriculum itself can also have an impact on assumptions and ideals about valuable forms of physical capital in PE (Evans and Penney, 2008; Hay and Macdonald, 2010a; Koca et al., 2009). To illustrate, Evans and Penney (2008) found two contrasted forms of pedagogy in their analysis of two PE curriculum texts: (1) the horizontal or competency-based pedagogical model, and; (2) the vertical or performance-based pedagogical model. Each of these models communicates different assumptions about learning, ability and power relations in the field. While the former values and recognizes body and ability differences, the latter measures and ranks students' abilities based on normativity and principles of differentiation. The authors argued that most current curriculum texts are based on vertical pedagogical models, which are also supported by a political climate that supports a culture of performance and early differentiation.

2.3.2.2. Agents in the micro context

Structuring elements in the micro context, 'reproducing the game' (Hunter, 2004, p. 180) involved unaware actions and attitudes of both PE teachers and students (Evans et al., 2015). Regarding students, 'high ability' peers –commonly male sportspersons– were identified as significant reproducers of ability. Harmful practices, such as excluding classmates within games, teasing, or openly ranking peers' bodies (Hills, 2007), allowed them to maintain privileged positions while undermining other students' experiences in PE (Fitzgerald, 2005; Hay and lisahunter, 2006; Hay and Macdonald, 2010a; Hunter, 2004; Koca et al., 2009). Nevertheless, previous authors have also acknowledged that the complicity of students with limited access to capital contributes to the preservation of educational inequities embedded in PE contexts (Hay and lisahunter, 2006; Hunter, 2004).

Most studies identified PE teachers as the most influential mediators in defining what constituted the legitimated habitus in the playing field (Hay and lisahunter, 2006; Hay and Macdonald, 2010b). In fact, educators reinforced the traditional ideology of ability (Fitzgerald, 2005; Hay and Macdonald, 2010a, 2010b) through implicit messages and the impact of power relations on pedagogical practices (van Amsterdam et al., 2012; van Doodewaard et al., 2018). Hay and lisahunter (2006) explored PE teachers' educational

practices and found that the powerful messages they communicated were grounded in their own personal experiences within the movement culture. Broader discourses of ability were drawn on by PE teachers; however, it was evident that a discourse of natural ability prevailed in their descriptions of ability in PE (Croston and Hills, 2017; Svennberg, 2017).

2.3.3. The able student in PE

2.3.3.1. Valuable attributes for recognition

The structuring elements outlined above contributed to the definition of what 'to be able' means in PE. In the current context, ability in PE is related to the attributes possessed by students and how these fit within existing discourses (Evans and Penney, 2008). In other words, to be a 'good' PE student, pupils must have resources that match the PE habitus as anticipated at each period (Hay and Macdonald, 2010a; Koca et al., 2009). Moreover, students' ability to access capital in PE depends on their previous experiences of practicing sport-related techniques embedded in assessment standards (Hay and lisahunter, 2006; Svennberg, 2017; Tiden et al., 2015).

Specifically, the 'able' student was the one who possessed idealized physicality and attitudinal dispositions informed by sport, performance and hegemonic dogmas that celebrated and valued masculine-related dispositions (Hay and Macdonald, 2010b; Hunter, 2004; van Doodewaard et al., 2018). Physicality was contingent on dual attributes. It entailed the expression of a masculine and athletic corporeality (Hunter, 2004; Koca et al., 2009; Redelius and Hay, 2009). It also demonstrated physical potentiality in relation to high levels of fitness (Hunter, 2004) and motor skills (Fitzgerald, 2005; Hay and Macdonald, 2010b; Hunter, 2004; Koca et al., 2009; Redelius et al., 2009) during the team-sports commonly played in PE (Evans et al., 2015; Hills, 2007; Redelius and Hay, 2009).

These attributes facilitated the acquisition of physical capital, which was the most valued resource, and could be exchanged for other forms of capital (e.g. social and cultural

capital). This in turn influenced further participation and enjoyment of PE (Hills, 2007; Koca et al., 2009). Additionally, physical capital could also be gained through participation in after-school sports clubs (Hay and Macdonald, 2010a; Redelius and Hay, 2009) and through involvement in elite sport (Hay and Macdonald, 2010b).

Alternatively, attitudinal dispositions, whilst appreciated to a lesser extent than corporeal features, were an essential element of a good student for PE teachers (Redelius and Hay, 2009). These included the capacity to display male-associated conducts such as aggressive and competitive behaviors (Hay and Macdonald, 2010b; Hunter, 2004), to have a positive attitude towards the subject (Redelius et al., 2009), to show enthusiasm for sports (Hay and Macdonald, 2010a), to demonstrate effort (Hunter, 2004) and to exhibit leader qualities implicitly accessible only for 'astute' performers (Redelius and Hay, 2009). Thus, acceptable forms of embodiment worked to rank PE pupils based on the dispositions they brought to school (Hay and lisahunter, 2006). This selective process was further dependant on the attributes identified below.

2.3.3.2. Intersectionality matters

Intersectional theory, which originated in Black feminism (e.g. Hooks 1982), explores the complex relationships between different socially constructed axes of identity, such as class, race, gender, sexuality and disability. In doing this, it aims to make 'visible the multiple positioning that constitutes everyday life and the power relations that are central to it' (Phoenix and Pattynama, 2006, p. 187). As indicated in Table I, some of the papers included in this review have focused on how social constructions of ability in PE affect students' experiences, by focusing on either gender (Domangue and Solmon, 2012; Redelius et al., 2009), social class (Hay and Macdonald, 2010a) or disability (Evans et al., 2015; Fitzgerald, 2005), whereas others have explored pupils' lived experiences by addressing the interrelationships between different axes of oppression (Hay and lisahunter, 2006; Hills, 2007; Hunter, 2004; Koca et al., 2009; van Doodewaard et al., 2018).

In particular, gender, sexuality, disability, social class and ethnicity have been identified

as determinant factors on learners' possibilities to be recognized as able. This means that attributes of social order –grounded in binary and hierarchical thinking– influence the eligibility processes of students' abilities in PE, that is, what 'counts' as ability in PE (Domangue and Solmon, 2012; Evans and Penney, 2008). These were reproduced through vertical pedagogical models displaying discourses that were more likely to be embedded by students with particular bodies and tastes (Evans and Penney, 2008). In some cases, educators attempted to compensate for existing inequalities to access learning among pupils with different backgrounds (Svennberg, 2017). Yet, their actions were inconsistent with regards to official assessment criteria.

2.3.4. (Mis)educational consequences

2.3.4.1. Experiences of difference(s)

Acquisition of physical capital was not equally accessible for all students, as some constructed categories (e.g. male, white, healthy, slim, fit and able-bodied) were judged to be more admirable and desirable than others (van Amsterdam et al., 2012; van Doodewaard et al., 2018). Consequently, those being slim, physically mature, talented at ball games and able to exhibit male-associated attributes continued to occupy the most significant positions in the field. These students were given a greater opportunity to successfully display sporting techniques (Hay and Macdonald, 2010b; Koca et al., 2009; Redelius and Hay, 2009; Svennberg, 2017).

Nevertheless, a divergent reality was experienced by peers whose access to capital was restricted due to the impossibility to meet the demands of the field. These students were excluded and deemed to occupy peripheral positions in PE (Hay and Lisahunter, 2006; Hills, 2007; Koca et al., 2009). This picture was repeatedly evoked in the reviewed articles (e.g. Domangue and Solmon, 2012; Fitzgerald, 2005; Hay and Lisahunter, 2006; Hay and Macdonald, 2010a; Hills, 2007; Hunter, 2004; Koca et al., 2009) which made explicit the symbolic violence suffered by 'non-able' students. These experiences negatively affected students' motivation and willingness to learn and engage in movement culture in and outside of PE. This meant that their learning and individual development was restricted

(Hay and Lisahunter, 2006; Svennberg, 2017; Tiden et al., 2015), often by significant others (Domangue and Solmon, 2012; van Amsterdam et al., 2012). These experiences hindered the students' self-esteem, hopes for achievement (Hay and Macdonald, 2010a), self-perception of their bodies as (un)desirable (van Doodewaard et al., 2018) and self-identification as able (Fitzgerald, 2005; Hay and Lisahunter, 2006; Koca et al., 2009). Their sense of physicality was also damaged, as bodies that do not meet normative standards are seen as deviant (van Amsterdam et al., 2012) and presumed to be inappropriate to perform the movements required in PE (Koca et al., 2009). As a result, some learners' embodied subjectivity—habitus—was constrained (Domangue and Solmon, 2012; Hay and Lisahunter, 2006; Hunter, 2004; van Amsterdam et al., 2012) and overlooked (Hay and Macdonald, 2010a). Persistent experiences of symbolic violence led particular groups of students to become disempowered and excluded from PE (Fitzgerald, 2005), which reinforced a sense of otherness (Domangue and Solmon, 2012).

2.3.4.2. Closing spaces for inclusion agendas

The available discourses in PE closed spaces for recognizable forms of movement possibilities and diversity among learners (Hunter, 2004; Koca et al., 2009; Svennberg, 2017). In other words, while certain habitus and practices were accepted and supported, others were noticeably rejected. Hence, the effectiveness of PE to meet inclusion and equity agendas is arguable (Evans et al., 2015; Redelius and Hay, 2009).

In particular, gender inequities for the acquisition of valuable attributes in PE (e.g. high grades and access to precious resources) are evident (Hay and Macdonald, 2010b). Micro context agents such as PE teachers and students nurture and sustain these inequities with their stereotypical beliefs about males' and females' abilities (van Amsterdam et al., 2012), as well as their assumptions about what is valuable in PE (Redelius et al., 2009). Interestingly, while a biological understanding of gender differences was dominant among students, notions of ability as a sociocultural process started to emerge too (Domangue and Solmon, 2012).

2.3.4.3. Counterproductive learning in PE

As we have stated earlier in this paper, there is a prevalence of discursive spaces based on powerful sociocultural trends in PE, which critically diminishes its educational purpose (Evans and Penney, 2008). For instance, it turns out that only a few sport-related activities were legitimated (Koca et al., 2009; Svennberg, 2017). Consequently, students rarely distinguished PE from sports (Hunter, 2004). More importantly, difficulties with articulating what was being learned and valued as legitimated movement among students (Hay and Iisahunter, 2006) and teachers (Svennberg, 2017) made explicit that PE continued to be more about *doing* and *being* instead of *knowing* (Redelius et al., 2009).

As a consequence, justification of the subject in the school curriculum was questioned. Some of the embedded learning was considered counter-productive (Tiden et al., 2015) for other goals associated with PE, such as lifelong participation in movement culture (Hay and Iisahunter, 2006). As Redelius et al. (2009, p. 258) have stated, 'many pupils learn [through PE] they are not good enough'.

2.3.5. Practical implications

The following theme encompasses practical implications identified to overcome existing challenges in relation to sociocultural processes of ability in PE and PETE.

2.3.5.1. A call for active agents in the field

Practical implications were mostly directed towards PE educators and professional development programmes for teachers (Hay and Macdonald, 2010b; Redelius and Hay, 2009). These recognize the vital role teachers have in disrupting and rethinking the field (Fitzgerald, 2005). In order to confront doxa –the taken-for-grantedness of the social world– in PE (Hunter, 2004), reflective practice is considered essential as a way of overcoming deep-rooted unquestioned discourses of normalization and categorization that communicated discriminatory knowledge about the body (Fitzgerald, 2005; van Amsterdam et al., 2012; van Doodewaard et al., 2018). The aim of promoting reflective practice among PE teachers was twofold: (1) to encourage educators to critically (re)consider the role performance codes embedded in PE teachers' daily practices play in

generating an understanding of ability and learning in the field, and; (2) to incite reflection upon the extent to which discourses and pedagogical approaches stimulate an (un)equal desire to learn among students in movement education (Evans and Penney, 2008; Hay and Macdonald, 2010b). Hence, the need to elucidate PE teachers' discourses of ability was considered a key task to confront taken-for-granted beliefs (Fitzgerald, 2005; Hay and Macdonald, 2010b; Hunter, 2004; Svennberg, 2017; van Doodewaard et al., 2018).

More specific implications for PE teachers were associated with challenges related to assessment, curriculum and pedagogy. In relation to assessment, the need to incorporate assessment for learning practices and to broaden the abilities to be assessed was suggested (Tiden et al., 2015). Fitzgerald (2005) and Hunter (2004) also argued that educators should support learners' ability to critically reflect upon how students are differently positioned and recognized by agents in the micro context. Moreover, it is important to ensure consistency between the abilities that are valued and those stated in the syllabus (Redelius et al., 2009; Svennberg, 2017).

Concerning pedagogy, more horizontal (Evans and Penney, 2008), cooperative (Hills, 2007) and participatory pedagogical approaches are needed (Croston and Hills, 2017). These are more likely to positively influence PE students' experiences, regardless of their (physical) abilities. Moreover, the impact of embodied experience in activities that require new skills (e.g. adapted sports) has been acknowledged as a way to overcome students' traditional notions about (dis)ability in PE (Evans et al., 2015). Curriculum-related suggestions implied a shift in the content and purposes for PE away from a multi-activity model (Redelius et al., 2009; Svennberg, 2017), as well as the incorporation of more inclusive activities and teaching strategies to deal with inclusion, justice and equity agendas (Hay and Macdonald, 2010b; Hills, 2007; Hunter, 2004; van Amsterdam et al., 2012).

Similarly, implications for PE students included critical reflection upon how students come to be positioned differently in the field and what their contribution is on the sociocultural processes of ability 'that affords some people [...] capital not possible for

others' (Hunter, 2004, p. 189). This task might assist students to develop a more inclusive standpoint within movement contexts (Hills, 2007). To achieve this, teachers are encouraged to challenge students' deep-constructions of knowledge (Domangue and Solmon, 2012; van Doodewaard et al., 2018). In a similar vein, PE teacher educators are called to include marginalized PE students' life experiences into their teaching to provoke dialogue among future teachers about ongoing inequity in the field (Domangue and Solmon, 2012).

To conclude, a wider call invited the broader field of PE (Croston and Hills, 2017) to challenge oppressive ideologies in order to move beyond categorical thinking around the body and ability in PE, which is central to recognize multiple embodied subjectivities, and to meet the needs of a higher number of students (Hunter, 2004). More generally, Koca et al. (2009) encouraged the school community to critically reflect upon how exclusionary practices in educational settings might impact on learners' capacity to celebrate diversity in society. This can be achieved by constructing more inclusive and democratic learning spaces in schools.

2.4. Discussion

This review offers a synthesis of empirical evidence about the sociocultural processes of ability in PE and PETE, including the theoretical frameworks that underpin the literature in this area. In doing this, we have critically analyzed what is suggested to be a more appropriate way to think about ability in order to meet principles of inclusion in PE (Standal, 2015).

It is evident from our findings that an understanding of ability is still an obvious source of negative and exclusionary experiences, which in turn is an obstacle to deal with challenges of inclusion and social justice in PE (Evans, 2004; Fitzgerald, 2012). In line with earlier research (Wiltshire et al., 2017), experiences of inclusion/exclusion depend on the amount of physical and social capital students possess and on how meaningful PE is for students. That is, PE continues to generate constraining consequences, because only

some unquestioned qualities grounded on macro context ideologies are implicitly rewarded (Beltrán-Carrillo and Devís-Devís, 2019; Brown, 2005). A biological understanding of ability (Hay, 2005) and corrective devices, such as ableist normative notions of physicality (Standal, 2015), act as oppressive power structures that constrain some pupils from having a positive experience in PE. This is because abilities are ranked based on limited but identifiable attributes (Flintoff et al., 2008; Wright and Burrows, 2006). Thus, recognition and meaningful learning is available only for a few students that fit into constraining ideologies of performance, sports and healthism (Beltrán-Carrillo and Devís-Devís, 2019). Yet, this is inconsistent with the educational values of PE (Standal and Aggerholm, 2016). Dominant discourses in PE are problematic, as the PE environment fails to match many learners' capacities and interests. They fail to provide all students with opportunities to acquire practical knowledge and curtail meaningful embodied experiences. Consequently, mis-educational experiences in PE are common, which might limit children's lifelong participation in movement culture. These outcomes work against the aims and objectives of the subject in the school curriculum (Standal, 2015; Wright and Burrows, 2006). These findings are also relevant to the closely related context of extra-curricular school sports, where similar conceptions of ability and gender have been identified (e.g. Wilkinson and Penney, 2016).

As previously highlighted, none of the articles included in this review took place in PETE. It has been more than a decade since Evans articulated ability as a social construct in PE; however, little remains known about the social construction of ability in PETE. One explanation could be that articles that used similar concepts but not ability have been excluded from this review (Nyberg, Backman and Larsson, 2019), which is a limitation of this study. Other closely-related issues such as social justice (e.g. Walton-Fisette and Sutherland, 2018) or dominant discourses about the body (e.g. Wrench and Garrett, 2015) have progressively gained attention in PETE literature. However, little research has focused specifically on the sociocultural construction of ability and how this construction intersects with gender, race, ethnicity or sexuality. This may mean that debates around sociocultural processes of ability are absent in these contexts, which also minimizes possibilities for change. Thus, despite its advocacy, debates about understandings of ability in PE struggle to find a place within PETE (Walton-Fisette et al., 2018). A reason for

this might be that the ethos in PETE continues to operate in a traditional manner, by nurturing hegemonic (Serra, 2016), normative and sport-oriented professional knowledge of a technical-rational kind (Dowling, 2011). Simultaneously sociocultural and social justice issues are left unaddressed (Felis-Anaya, Martos-Garcia and Devís-Devís, 2017). Consequently, the effectiveness of PETE programs towards inclusion and diversity is questionable (Coates, 2012).

In light of this, we suggest that research on sociocultural processes of ability in PETE is needed as a first step to explore and disrupt dominant notions of ability and the purpose of PE. However, literature exploring PETE agents' views on ability is limited. Empirical work has been conducted in closely related contexts, such as Physical Activity and Sport Science programs² (e.g. Nabaskues, Usabiaga, Martos-Garcia and Standal, 2019), as well as studies that focused on interrelated themes such as embodied physicality (e.g. Wrench and Garrett, 2015). This research has contributed to uncovering future educators' narrow notions of ability in PE as a consequence of successful PE experiences and dominant discourses embedded in higher education programs. Therefore, there is a need for continued effort along this line of inquiry as it might assist PE teacher educators to comprehend and build on preservice teachers' beliefs to disrupt and transform internalized embodied experiences in movement contexts (Brown, 2005).

Thus, if higher education is an appropriate space to challenge future educators' beliefs (Barber, 2018; Brown, 2005), then PETE should become a site for transformation to assist students to critically reflect on sociocultural processes and social justice issues embedded within PE (Sparkes, Martos-Garcia and Maher, 2019; Walton-Fisette and Sutherland, 2018). However, in this review implications for PETE were only raised by one article (Domangue and Solmon, 2012). In line with Walton-Fisette and Sutherland (2018), we recommend that the practical implications suggested for PE should be also applied to PETE programmes. Moreover, we acknowledge that pedagogical strategies in the literature concerned with addressing social justice and sociocultural issues in PETE (for example, using the contextual twist and case studies to promote dialogue or asking

² The Physical Activity and Sport Science program is a four year bachelor's degree which is compulsory to access the one year Master's in PETE in the context where the study was conducted.

students to look inwards to explore how their own life histories influence their belief systems) might be useful in challenging narrow understandings of ability in PE, as this is a closely related field of study (e.g. Walton-Fisette et al., 2018).

Although all the reviewed papers strongly criticized traditional notions of ability, only Croston and Hills (2017) suggested the concept of physical literacy (Whitehead, 2010) as an alternative standpoint to think differently about ability. However, this philosophical perspective has received some criticism recently (Smith, 2011; Standal, 2015). This review has raised concerns about the idea of 'ability as physical literacy' (Wright and Burrows, 2006, p. 279), as this might continue to support a hierarchical order of students' capabilities, as it reinforces the quantitative attributes of performed movements (Standal, 2015). This is not to suggest that the concept of physical literacy is unhelpful. Rather, it is to warn scholars of the need to reconsider assumptions about ability.

With these thoughts in mind, and as reported by Standal (2015), we argue that the phenomenological concept of critical movement literacy offers an interesting framework to think about ability in a more flexible way. In fact, looking at ability as movement literacy, the notion of ability as something you could have more or less of is confronted as the focus is placed on learners' individual subjective experience in the movement context. Interestingly, this concept is grounded in a number of sociocultural, post-structural, feminist, philosophical, phenomenological and educational theories. This is an example of how a process of (in)compatibility across discourse communities, that is, connections between theories with similar 'cargo', could lead to a useful cumulative and strengthened understanding of ability, and ultimately, contribute to building a maturing field of interest (Tinning, 2015), in this particular case, enlightening an alternative way to think about ability in PE. At this point it is worth mentioning that even though part of the rationale for this research is its increased theoretical scope, it could be perceived as a potential weakness to use Evans', Bourdieu's and other closely related concepts as search terms (e.g. physical capital or physicality). However, these search terms were introduced by the operator OR, so it does not exclude other theoretical perspectives that might be used for exploring notions of ability in PE.

Furthermore, movement literacy is presented as a pedagogical model that offers practical guidance to build a habitable learning space in PE (Standal, 2015), some of which is in line with several recommendations identified in this review. Yet, empirical research exploring how pedagogical principles of movement literacy might contribute to dealing with the heterogeneity among students in PE is scarce. Accordingly, we suggest future research should focus on how the philosophy behind movement literacy might influence PETE and PE agents' way of thinking about ability and the purpose of PE.

Most participants in the reviewed articles were able-bodied male agents. In accordance with previous research (Domangue and Solmon, 2012; Hay and Macdonald, 2010b), we argue that attending to the experiences of 'not-so-able' participants might bring new insights to the reconceptualization of ability in PE. For instance, Grenier, Horrell and Genovese (2014) analyzed the impact of having a teacher with a disability on students' perceptions about disability and PE. Taking the capability approach as a theoretical framework, which is focused on what the person can do, it was found that having a teacher with a physical impairment influenced pupils' normativity discourses as they began to overcome embedded prejudices grounded on the medical model and started to recognize different ways of participating in PE. This is argued to be an essential step for change, as consideration of different movement possibilities encourage individuals to reflect on the rules of the playing field (Shilling, 2004), which ultimately might broaden pupils' tolerance towards diversity (Evans et al., 2015).

Additionally, in line with Standal (2015), the usefulness of the capability approach as a frame to deal with difference among PE students has been supported, as it is considered an appropriate standpoint to create a learning environment where everybody has the capacity to move at their own level (Grenier et al., 2014). In this vein, we argue that the use of the capability approach in combination with sociocultural and post-structural lenses encountered in the present review might offer an interesting frame to uncover critical questions and transform the field.

2.5. Conclusions

The aims of this review were: (a) to systematically review empirical research on sociocultural processes of ability in PE and PETE from 2004 to 2019; (b) to explore theoretical frameworks that have been employed for that aim, and; (c) to critically analyze practical implications suggested in order to think about ability in a more appropriate way to deal effectively with challenges of inclusion and equity.

Our findings suggest that despite the fact that Evans (2004) articulated ability as a social construct more than a decade ago, traditional discourses of ability in PE are still often uncontested. While the key findings from this review reinforce those of Wilkinson et al. (2013), this systematic review is innovative for several reasons. First, it contains and compiles the most recent research in the area. Second, it includes a further debate in relation to the field of PETE. Third, it comprises the key practical implications suggested. Fourth, it analyses the variety of theoretical lenses that have been used to make sense of empirical data. The diverse but inter-connected frameworks (i.e. sociocultural and post-structuralism) underpinning previous research have been useful to elucidate the counterproductive consequences of legitimated habitus in PE. Consequently, the field of PE continues to be a source of inequity and alienation for pupils who do not bring the valued dispositions to the field, which in turn limits any possibility to celebrate individual differences in daily practice.

The reviewed articles have acknowledged the importance of understanding ability as physical literacy, as well as recognizing a wide set of alternative capabilities. This is evident in the practical implications outlined above, which were directed mainly to PE teachers and students. However, suggestions for PETE programmes were limited. In considering the findings from this study, three major reflections are presented, with regards to: (1) the encountered gap in field of PETE; (2) the usefulness of looking at ability as movement literacy, and; (3) the need to attend to the diversity of voices. These reflections are followed by suggestions for future research.

We argue that in an attempt to move the field forward, it is imperative for PE and PE teacher educators to critically reflect on how dominant discourses that reproduce narrow versions of ability might be challenged through daily pedagogical practice. In that

direction, practical implications summarized in this review might be of consideration both for PE and PE teacher educators. Moreover, there is a need to increase the presence of social justice and sociocultural issues in teacher education programs so that future educators are provided with a space to think about how individual differences might be addressed in PE. For that aim, we advocate for the incorporation of pedagogical implications for PETE raised by Walton-Fisette et al. (2018). However, these steps require teacher educators and policy makers to rethink the resources and structure of PETE programs. It is hoped that findings from this review might provide some basis to (re)direct academics' and policy makers' attention towards this field of interest.

In conclusion, evidence from practice reveals that policy expectations in relation to inclusion are not being met consistently in PE, as the way the field is structured does not provide equal learning opportunities for all. That implies a shift in philosophy, going beyond strategies of adaptation and expanding notions of physicality in order to challenge relations of power and common practices in PE. By doing so, stakeholders might be looking at ability from a more appropriate standpoint from which to provide habitable (Standal, 2015) spaces in PE. That is, learning environments capable of ensuring a safe space to enjoy movement, to be successful and experience agency to a higher number of embodied subjectivities in PE.

2.6. References

- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532.
- Beltrán-Carrillo, V. J., & Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55), 20–34.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical

- education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349–365.
- *Croston, A., & Hills, L. A. (2017). The challenges of widening “legitimate” understandings of ability within physical education. *Sport, Education and Society*, 22(5), 618–634.
- *Domangue, E. A., & Solmon, M. A. (2012). Fitness testing: How do students make sense of the gender disparities? *Sport, Education and Society*, 17(2), 207–224.
- Dowling, F. (2011). “Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?” A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201–222.
- *Evans, A. B., Brown, L. J., & Bright, J. L. (2015). Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England. *Sport, Education and Society*, 20(6), 741–761.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and ‘ability’ in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
- Evans, J. (2014). Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review*, 20(3), 319–334.
- Evans, J., & Davies, B. (2017). In pursuit of equity and inclusion: populism, politics and the future of educational research in physical education, health and sport. *Sport, Education and Society*, 22(5), 684–694.
- *Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical ‘ability’ in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31–47.
- Felis-Anaya, M., Martos-Garcia, D., & Devís-Devís, J. (2017). Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314–329.
- *Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis) ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59.

- Fitzgerald, H. (2012). "Drawing" on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses'. *Sport, Education and Society*, 17(4), 443–462.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., & Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26(2), 91–108.
- Grenier, M. A., Horrell, A., & Genovese, B. (2014). Doing Things My Way: Teaching Physical Education With a Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(4), 325–342.
- Hay, P. J. (2005). Making judgements – student ability and assessment in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*, 38(1), 41–50.
- *Hay, P. J., & Iisahunter (2006). "Please Mr Hay, what are my poss(abilities)?: legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293–310.
- *Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010a). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1–18.
- *Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010b). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271–285.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). Chapter 10: Textual data analysis. In M. Hennik, I. Hutter & A. Bailey (Eds.), *Qualitative Research Methods* (pp. 233–268). London: SAGE.
- *Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317–336.
- Hooks, B. (1982). *Ain't I a woman? Black women and feminism*. Boston, MA: South End Press.
- *Hunter, L. (2004). Bourdieu and the Social Space of the PE Class: Reproduction of Doxa through Practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175–192.
- *Koca, C., Atencio, M., & Demirhan, G. (2009). The place and meaning of the field of PE in Turkish young people' s lives: a study using Bourdieu' s conceptual tools. *Sport, Education and Society*, 14(1), 55–75.

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-Garcia, D., & Standal, Ø. F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, 36(2), 118–124.
- Nyberg, G., Backman, E., & Larsson, H. (2019). Exploring the meaning of movement capability in physical education teacher education through student voices. *European Physical Education Review*.
- Overton, H., Wrench, A., & Garrett, R. (2017). Pedagogies for inclusion of junior primary students with disabilities in PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(4), 414–426.
- Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., & Alfrey, L. (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062–1077.
- Phoenix, A., & Pattynama P. (2006). Editorial: Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 187–192.
- *Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245–260.
- *Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Serra, P. (2016). *La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte*. Doctoral Thesis. Universitat de Barcelona.
- Shilling, C. (2004). Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 473–487.
- Smith, W. (2011). Skill Acquisition in Physical Education: A Speculative Perspective. *Quest*, 63(3), 265–274.
- Sparkes A. C., Martos-Garcia, D., & Maher, A. J. (2019). Me, osteogenesis imperfecta, and my classmates in physical education lessons: a case study of embodied pedagogy

- in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338–348.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. London: Routledge.
- Standal, Ø. F., & Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport Ethics and Philosophy*, 10(3), 269–282.
- Svendby, E. B. (2016). (Re)Telling lived experiences in different tales: a potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, Education and Society*, 21(1), 62–81.
- *Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 257–269.
- *Tiden, A., Redelius, K., & Lundvall, S. (2015). The social construction of ability in movement assessment tools. *Sport, Education and Society*, 22(6), 697–709.
- Tinning, R. (2015). Commentary on research into learning in physical education: towards a mature field of knowledge. *Sport, Education and Society*, 20(5), 676–690.
- *van Amsterdam, N., Knoppers, A., Claringbould, I., & Jongmans, M. (2012) 'It's just the way it is...' or not? How physical education teachers categorise and normalise differences. *Gender and Education*, 24(7), 783-798.
- *van Doodewaard, C., Knoppers, A., & van Hilvoorde, I. (2018). "Of course I ask the best students to demonstrate": digital normalizing practices in physical education. *Sport, Education and Society*, 23(8), 786–798.
- Walton-Fisette, J. L., Philpot, R., Phillips, S., Flory, S., Hill, J., Sutherland, S., & Flemons, M. (2018). Implicit and explicit pedagogical practices related to sociocultural issues and social justice in physical education teacher education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 497–509.
- Walton-Fisette, J. L., & Sutherland, S. (2018). Moving forward with social justice education in physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 461–468.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. New York: Routledge.
- Wilkinson, S., Littlefair, D., & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are

- socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147–164.
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2016). The involvement of external agencies in extra-curricular physical education: reinforcing or challenging gender and ability inequities? *Sport, Education and Society*, 21(5), 741–758.
- Wiltshire, G., Lee, J., & Evans, J. (2017). ‘You don’t want to stand out as the bigger one’: exploring how PE and school sport participation is influenced by pupils and their peers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 548–561.
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015). PE: it’s just me: physically active and healthy teacher bodies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 72–91.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275–291.

HIRUGARREN KAPITULUA

Non dago nire kapitala? Hausnarketa pertsonala abilezia
eta aitorpenerako aukeren inguruan HFan testuinguru
inklusiboagoak eraikitzeko bidean

3.1. Sarrera³

Artikulu honen helburua, emakume 'abilaren' bizi-esperientziak oinarri, JFKren esparruan nire abilezia ulertzeko era esploratzea eta ulermen horren transformazioan eragin duten aldagaiak identifikatzea izan da. Era honetan, ikuspegi soziokulturaletik, abileziaren eraikuntzari dagozkion mugak mahai gaineratu nahi izan dira, arreta berezia jarriz horrek HFren irakaskuntzan eragin ditzakeen ondorioetan, batik bat, ikuspegi inklusiboago eta justuagoak barneratzeko lehen urratsak emate aldera.

Evans eta Penneyren (2008) arabera, abileziak rol garrantzitsua jokatzen du ikasleen esperientzietan eta, bereziki, HFko saioetan. Hori dela eta, abilezia ulertzeko modu desberdinak eta horiek (erre)produzitzen dituzten mekanismoak ezagutzea interes handikoa izan da ikuspegi soziokulturean kokatzen diren egileentzat. Horiek abilezia eraikuntza sozial bat dela defendatzen dute, soilik 'abilak' diren ikasleei ahalbidetuz aitorpen edo kapital mota anitzak eskuratzeko aukera (Evans, 2004; Wright eta Burrows, 2006). Ildo horretan, HFan ikasle 'abilak', beren *habitus*-a esparruan baloratzen diren ezaugarriekin bat egiten duten ikasleak izan ohi direla kritikatu da (Fitzgerald, 2005; Hay eta Macdonald, 2010). Pierre Bourdieu soziologoak proposatutako *habitus* kontzeptua beste batzuekin harremantzen da: kapitala, esparrua eta biolentzia sinbolikoa, besteak beste (Bourdieu eta Wacquant, 2005). Bourdieuren (2000) arabera, *habitus*-a gorputzutako ezaugarriak dira –sinesmenak, jarrera, abilezia eta postura korporala– pertsonak oharkabean bere egiten dituenak esparruan nagusitzen diren diskurtso, dogma eta praktiken bidez. Hala, *habitus*-aren eragina esanguratsua da pertsona bat esparru sozial batean kokatzerako orduan (Hunter, 2004). Alabaina, HFren esparruan ezaugarri horiek gehien bat gaitasun motor, gorputz mota (Hunter, 2004) eta jarrerazko ezaugarrietara mugatzen dira (Redelius eta Hay, 2009). Horrez gain, adierazten da abileziaren ulermenean, bai eta horrek botere posizioetara ematen duen sarbidean, bestelako adierazle batzuk ere eragiten dutela; esate baterako, generoa, funtzio

³ Jatorrizko artikulua: Nabaskues, I., Usabiaga, O. eta Martos-Garcia, D. (2019). ¿Dónde está mi Capital? Una Reflexión Personal sobre la Habilidad y el Acceso al Reconocimiento para la Inclusión en Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 8(2), 126–147.

aniztasuna eta orientazio sexualak (Flintoff, Fitzgerald eta Scraton, 2008; Hunter, 2004).

Errealitate horren aurrean, praktika pedagogikoen bidez erreproduzitzen den diskurtso heteronormatiboetan errotutako sailkatze dikotomiko eta hierarkikoa salatzen da (Brown, 2005), besteak beste, botere harremanak indartu, pertsonak taldekatzeko ikuspegi mugatua sustatu eta ikasleen esperientziak apaldu ditzaketen estereotipoak elikatzen ditu eta. Halaber, pertsonaren identitatearen eraikuntzan eragina izateaz gain, HFan eta JFKren esparruan parte hartzeko aukerak gutxiagotu ditzake (Beltrán-Carrillo eta Devís-Devís, 2019; Evans eta Penney, 2008).

Ilido horretan, ikuspegi kritiko batetik egiaztatzen da HFan gailentzen diren abileziaren ikuskerak direla-eta (ikuspegi biologikoa eta soziopsikologikoa), abilezia modu sinplista, mugiezin eta tradizional batean definitzen dela, pertsona baten abilezia faktore genetikoa, motibazioa eta esfortzua bezalako aldagaiekin lotzen delarik (Evans, 2004; Wright eta Burrows, 2006). Hala, ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren autoreen aburuz, abilezia ulertzeko era diskriminatzailea izateaz gain, helburu hezigarrietatik aldentzen da; izan ere, HFan ikasleen abilezia anitzek aitorten desberdina eskuratzen dute esparruko joko-arauek zehazten dituzten estandarren arabera. Era berean, errealitate horrek inklusioaren printzipioak bermatzeko aukerak apaltzen ditu; hots, presentzia, parte hartzea, ikaskuntza edo lorpena, aitortpena eta onarpena (Ainscow, Booth eta Dyson, 2006).

Hala, ikuskera soziokulturala bereziki aberasgarria da HFan eta eskola kirolaren esparruan ikasle 'ez abilek' jasaten dituzten biolentzia sinbolikoko esperientziak eragiten dituzten egiturak ikusarazteko (Wilkinson, Littlefair eta Barlow-Meade, 2013). Biolentzia sinbolikoa gorpuztutako indarkeria ikusezinari deritzo, alor zehatz bateko botere harremanak ukaezinak direnean ematen dena, posizio dominanteak okupatzen dituzten pertsonen haien boterea bermatzen dituzten kategoriak erreproduzitzen dituztelarik. Ostera, kapitala eskuratzeko aukera mugatua duten pertsonen, nolabait, HFan ikusgai diren diskriminazio egoerok mantentzen laguntzen dutela aitortzen da (Hunter, 2004).

Azpimarratzekoa da biolentzia sinbolikoko esperientziak ikusgai direla giza motrizitateari

dagozkion esparru anitzetan, kirol esparrua kasu, non diskurtso hegemoniko eta heteronormatiboetan errotutako sinesmenek inplizituki mugatzen duten aitortpena eta posizio pribilegiatuak eskuratzeko legitimitatea norik izango duen (Dorken eta Giles, 2011). Hala, JFKren esparruan nagusi diren dogmak pertsona guztientzat mesedegarri ez direla adierazten da, besteak beste, errotutako botere harremanek zalantzan jartzen ez diren pertsonen arteko desberdintasunak (erre)produzitzen dituzte-eta, HFren esparruan adin goiztiarretan gertatzen den bezala (Beltrán-Carrillo eta Devín-Devís, 2019; Monforte eta Pérez-Samaniego, 2017).

Ilido horretan, HFan abilezia definitzen duten sinesmen normatiboetan oinarritutako praktika pedagogikoek eragiten dituzten ondorioak mahai gaineratu badira ere, *habitus* aldaketarako proposamen praktikoak alboratuak darraite (Hay eta Macdonald, 2010). Horren harira, salatzen da ikasle 'ez abilek' jasaten dituzten ondorio negatibo horiek hainbat eratarik ematen direla, hala nola: bazterketa, gaitasun indibidualak garatzeko aukera murrizak, pertzepzio motor baxua, HFan ikasteko barne motibazio eskasa eta, ondorioz, bizitzan zehar JFKa praktikatzeko interes apala (Evans, 2004). Gainera, azpimarragarria da abilezia maila baxua duten ikasleek biolentzia esplizitua edo *bullying*-a jasan dezaketela, umiliazioa, burlak, isekak, jazarpena edo biolentzia moduan eman daitekeena (Jachyra, 2016).

Hori dela eta, HFan, bai eta JFKren beste esparru batzuetan, abileziaren ulermen problematikoari eta aitortpena eskuratzeko aukera mugatuei aurre egiteko helburuarekin, aitortzen da ezinbestekoa dela etorkizuneko HFko irakaslearen hausnarketa kritikoa sustatuko dituzten estrategia pedagogikoak bultzatzea, hala, HFren esparruan ematen diren desberdintasunen gaineko kontzientzia areagotzeko (Nabaskues, Usabiaga, Martos-Garcia eta Standal, 2019). Horren harira, Standal eta Moek (2013) defendatzen dute HFko Hastapeneko Formakuntzan hausnarketa praktikoa sustatzeak ikasleek beren usteen gaineko gogoetarako gaitasuna hobetu dezakeela, ikastetxeetako kultura, politika eta praktiken bitartez azaleratzen diren eta ezaugarri jakin batzuk dituzten ikasleen bazterketa mantentzen dutenak (Echeita eta Ainscow, 2011).

Hala, JFKren esparruan abileziaren kontzeptuaren inguruko eztabaida zabaltzeko asmoz,

ondorengo hiru galderetan sakontzea izan dut helburu: (1) zein da emakume 'abilaren' esperientzia JFKren esparru desberdinetan bere abileziei dagokien aitorpenean oinarrituz? (2) zein eragin izan dezake emakume 'abilaren' ikuspegi kritikoak abileziaren birkontzeptualizazioan JFKren alorrean? eta; (3) zeintzuk dira ikuspegi inklusiboago baterantz (nire) abileziaren ulermenean eragin duten estrategia pedagogikoak?

3.2. Metodologia

Devís-Devísek (2017) berriki adierazi moduan, ikerketa narratiboa isilpean dauden eta argitara ateratzea merezi duten istorioak mahai gaineratzea ahalbidetzen duen metodologia da, bai HFren alorrean (Svendby, 2016), bai eta kirol esparruan ere (Dorken eta Giles, 2011). Ikerketa narratiboa JFKren esparruan suspertzen ari den metodologia kualitatiboa izanik (Carless, 2012; Devís-Devís, 2017; Sparkes, 2002), artikulu honetan bost bizitza-historien gaineko hausnarketa pertsonala azalratzea izan dut helburu, nik abileziaren ulermenean aldaketak eragin dituzte eta. Halaber, JFKren esparruan ditudan rol desberdinetan pentsatu eta ekiteko moduan eragina izan dute, besteak beste: JFKren doktoretza programako ikaslea, JFKZen graduako irakaslea, eskola kiroleko teknikaria eta, hamarkada batean zehar, lehenengo mailako futbolaria. Horretarako, Pascualekin (2003) bat eginez, garrantzitsua izan da, batik bat, bi alderdiren inguruko kontzientzia hartzea; lehenengoa nire iraganaren dagokio eta, bereziki, JFKren esparruan bizitukoak abilezia ulertzeko eran izandako efektua; bigarren zeregina, aipatutako aurrekari horiek nire diskurtsoetan eragindako muga eta ondorioak mahai gaineratzea izan da. Bi alderdi horiek rol garrantzitsua jokatzen dute irakasle eta ikertzaile bezala nire identitate eta garapen profesionalean JFKZ graduako irakasle bezala, inplikazio esanguratsuak dituenak HFan, zein eskola kirolaren alorrean (López, García-Peñuela, Pérez, López eta Monjas, 2004).

Ildo beretik, ikerketa narratiboa baliozko erraminta da gure gorputzean emozio bat sorrarazten duten bizitzako inflexio momentuetan sakondu, kontzientzia hartu eta horiei zentzua emateko (Monforte eta Pérez-Samaniego, 2017). Horretarako, ikertzaile bezala atzera begiratze, hausnarketa eta nire sentimenduen gaineko interpretazio prozesuak

funtsezko zereginak izan dira esperientzia pertsonal esanguratsuak identifikatu eta kontatzeko unean, alde batetik ikerketa-galderak erantzun eta, bestetik, kontakizun horietan ezkututzen diren egitura sozialak argitaratzeko (Sparkes, 2002). Era honetan, ikerketa hau autobiografia narratibo moduan aurkezten da (González eta Becerril, 2013; Sparkes, 2002), alegia, nire historia propioa, esperientzia pertsonalak jaso eta, inspiragarri diren heinean, horietan sakontzea esparruotako beste eragileentzat erabilgarriak izan daitezkeenak. Horrez gain, narratiba honek JFKren esparruko profesionalen errepertorioa handiagotu (Garrett eta Wrench, 2011) eta beren ekintzek duten eraginaren gaineko hausnarketa kritikorako joera piztu dezake (Sparkes, 2002).

Helburu horrekin, JFKren esparruan posizio pribilegiatuaz gozatu duen emakume 'abilaren' ikuspegitik bost inflexio momentuen gaineko hausnarketa pertsonala aurkezten da (Hunter, 2004). Era berean, isiltasuna apurtu eta biolentzia sinbolikoko esperientziak argitaratu nahi izan dira nire kontestu soziokulturalean existitzen diren botere harremanak mahai gaineratzeko asmoz (Carless, 2012). Jomuga hori asetzeko, jarraian kontatzen diren eszenak interesekoak izan daitezkeela uste dut. Ikerketa narratiboa sostengatzen duten paradigma epistemologiko eta ontologikoen ildotik, istorio txundigarri, koherente, esanguratsu, errebelatzaile eta sinesgarri bat sortu nahian (Sparkes, 2002), analisi prozesuan barne hausnarketa bidez identifikatutako eszena horiek lan honetako autoreekin partekatu dira begirada kritiko eta erreflexibo baten bila. Horrez gain, eszenak kokatzen diren testuinguruaren gaineko deskribapen zehatza eskainiz, horien egiazkotasuna bermatu nahi izan da.

Irakurleak inflexio momentuak hobeto ulertu eta kokatu ditzan beharrezkoa izan da, pertsona ikertua naizen aldetik, nire testuinguru soziokulturalari espazio bat eskaintzea (Pascual, 2003). Bide horretan, eszenei heldu aurretik, JFKren esparru desberdinetako diskurtso, elkarrekintza eta praktiken bidez barneratutako *habitus*-a konfiguratu duten paradigma eta egiturak argitaratu nahi izan dira.

3.3. Inflexio momentuak: non dago nire kapitala?

3.3.1. Abiapuntua: etengabeko kapitala, nire eguneroko ogia

Nire testuinguru soziokulturalean futbol trebetasunak izateak bizitzan zehar aitoren mota desberdinak eskuratzeko iturria izan da, besteak beste: kapital ekonomikoa, goi errendimenduko kirolari izateagatik jasotako diru-laguntza eta kirol klub batean jokatzeagatik izandako soldatapekoa; kapital soziala, gertuko eragileek transmititutako mirespena; kapital kulturala, HFan nota onen lorpena edo unibertsitatean sartzeko proba fisikoak ez egin behar izateko aukera eta, azkenik; kapital sinbolikoa, adibidez, komunikabideek eskainitako arreta mediatikoaren bitartez. Etengabeko kapital hori, zalantzarik gabe, JFKren esparru desberdinetan posizio nabarmenduetan kokatu nau, HFan ikasle 'abilen' taldean, esate baterako.

HFko ikasle nintzen garaian irakasgaiaren ezaugarri nagusiak, HF tradizional eta hegemoniko baten ezaugarriekin bat eginez (López et al., 2004), era honetan laburbildu daitezke: kirol anitzetako saio laburrak, testuingurutik at eta modu zuzen batean irakatsitako kirol tekniken ikaskuntza eta ebaluazio sistema batukari batean oinarritutako proba fisikoak gainditzeko beharra. Labur esanda, diskurtso teknikoarekin erlazionatzen den eta literatura espezializatuak kritikatu duen HFa (Beltrán-Carrillo eta Devís-Devís, 2019; Kirk, 2010). Ostera, nire kasuan, HFko ikasle nintzeneko oroitzapenak atseginak dira. Hori ez da harritzekoa kontuan hartuz ni irakasleak proposatzen zituen jardueretan erraztasunez moldatzen zen 'mari-mutil abil' horietako bat nintzela. Aldiz, 'ez abilen' esperientzia estugarriak gogoratzen ditut, 'gimnasiako' saioa asteko ordurik baliogabeena eta beldurgarriena zenena, beste autore batzuen aurkikuntzekin bat eginez (Beltrán-Carrillo eta Devís-Devís, 2019; Monforte eta Pérez-Samaniego, 2017). Aurrekari horien ondorioz, ikaslego guztia motibatze eta JFKren onura intrintsekoen gozarazteko gaitasuna izango zuen irakaslea izateko nahia handia zen, nire esperientzia pertsonalaren arabera, ugariak eta oso onak ziren eta.

Helburu hori ardatz, urte batzuk beranduago JFKZak ikasi nituen Euskal Herriko unibertsitatean, non kirol *habitus* trinkoa duten ikasleak elkartu ohi diren (López et al., 2004). Tamalez, didaktika eta HFrekin harremana zuten gaiak pisu gutxiko alorrak ziren ikasketa planean, kirolekin konparatu ezker. Ez da harritzekoa, beraz, beste hutsune

batzuren artean, JFKZ ikasketetan inklusioa eta genero ikuspegiarekin lotura zuten edukiak eskasak izatea (Martos-Garcia eta Valencia-Peris, 2016; Serra, Vizcarra, Garay, Prat eta Soler, 2016). Hortaz, gradua amaitu eta HFko etorkizuneko irakasle bezala nire formakuntza osatzeko aburuz, bi urteko master bat egin nuen Belgika eta Norvegian, zehazki, HF inklusiboaren esparruan espezializatuz (*Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity*). Jarraian, JFKren esparru anitzetan kokatzen diren bizipen pertsonaletatik eraikitako eszena desberdinak aurkezten dira, masterrean erabili ziren estrategia pedagogiko anitzen bitartez zentzua berreskuratu zutenak. Horiei esker, abilezia eta horren bidezko kapitala eskuratzeko aukeren inguruko ikuspegi kritikoago bat garatzeko aukera izan nuen.

Segidan kontatzen diren eszenen denbora lerroari eta eremuari dagokienez, lehenengo hiruak hezkuntzaren eta kirolaren eremuan kokatzen dira; lehenengo biak bigarren hezkuntzako ikasle nintzeneko etapan eta, hirugarrena, berriz, masterra amaitu ondoren igaro zen. Laugarren eta bosgarren eszenak, aldiz, masterra burutzen nengoela gertatu ziren eta, hortaz, testuinguru soziokultural desberdinetan kokatzen dira hezkuntza-aisialdiaren esparruan.

3.3.2. Hezkuntza eta kirol esparruak

Emakumea izan arren futbola bezalako gizonen praktika batean mutilen maila berean moldatzeak aukera eman dit, neurri batean behintzat, niri ez zegokidan mundu batean onartua izateko. Hala ere, hurrengo gertaerek erakusten duten bezala, pribilegio hori diskriminazio eta biolentzia sinbolikoaren iturri izan da kasu batzuetan, nire kapitala oharkabean desagertzen zelarik hezkuntzaren eta kirolaren esparruan.

3.3.2.1. Lehenengo eszena: ze pena ez zarela mutila!

Zalantzarik gabe HFko eta eskola kiroleko orduak asteko ordurik onenak ziren. Nire zorionerako, ordurako, gelako neska gehienek ez bezala, abilezia motor nahikoa eskuratu nuen irakasleak ezarritako kirol-jardueretan trebetasunez moldatzeko, hiruhileko bakoitzaren amaieran test fisikoak aise gainditzeko edo klase amaierako

partidutxoetarako lehen hiru pertsonen artean hautatua izateko. Ezaugarri horiek biltzen genituen ikasleok, hots, pertsona ‘abilok’, aitorpen mota desberdinetara sarbide erraza eskuratzen genuen. Alabaina, errealitate horrek identitate dilema pertsonalak ekarri zituen, batik bat, hezkuntzaren esparruan nagusi zen kategorizazio dikotomiko eta estereotipatuaren ondorioz.

Bederatzi urterekin heldu zen nire eskuetara eskolaz kanpoko jardueren eskaintza, non ikasleen parte hartzea generoaren arabera banatzen zen. Inplikaturako eragileek aitortutako banaketa hori naturalizatutako kanon ikusezina zen, ikasleen jokabide eta hautuetan eragin nabarmena zuena. Nire harridura eta atsekabea ikusita, gurasoek errealitate hura arduradunen aurrean salatzerantz animatu ninduten. Adoretu eta mesfidatu banaketa androzentriko hura ulertzen lagunduko zidan argudioen bila egoera salatzeko aurrera pausua eman nuen: *“zergatik ezin dut nire lagunekin futbolean jokatu?”* –zaletatu nion jardueraren koordinatzaileari. Nire kexaren aurrean bere kezka aurpegiak arazo bat zuela adierazten zuen. Azkenean talde aldaketa egiteko baimena lortu nuen. Esango nuke, kasu horretan, nire futbol trebetasunek nire alde jokatu zutela, hala, ikasleak taldekatzeko erabiltzen zen kategorizazio sinplista hura desegin eta hezkidetzaz sustatzea eta estereotipo diskriminatzaileak gainditzea eragozten zuten aurreiritzietan errotutako usteak zalantzan jarritz.

Egoera bera bi urte geroago errepikatu zen infantil mailan, non futbol klubetan jokalariei hautaketa ikasleen kirol ezaugarrien arabera egiten zen. Futbol trebetasunak izan arren, emakume izateak, beste behin ere, taldetik kanpo utzi ninduen. Arduradunen bulegorako bidea ezagutzen nuen eta, bertan, berriz ere, nire desadostasuna mahai gaineratu nuen. Beste behin ‘borroka’ irabazi banuen ere, oraingoan garaipena gazi-gozoa izan zen, ni taldean berandu sartzeak nire lagun baten berehalako kanporatzea ekarri baitzuen. Hamabi urteak bete berri, dagoeneko ikasle trebeenentzako tokia besterik ez zegoen.

Hurrengo bi denboraldietan, niri ez zegokidan mundu batean egotearen sentsazioa gero eta handiagoa zen: *“ze pena ez zarela mutila!”* –esaten zidaten etengabe. Kadete mailan sartzean nire taldekideen eta nire arteko desberdintasun biologikoek, gero eta ukaezinagoak zirenak, agintarien azken epaia justifikatu zuten. Isilpean, beharbada oker,

onetsi nuen garaia zela inguru hartan emakume ‘abil’ gisa nuen kapitalak iraungitze-data zuela onartzeko, agresibitateak eta kontaktu fisikoak jokoan berebiziko garrantzia hartzen zutela baitzirudien: *“zure helburua partidu honetan txartel horia lortzea izango da, oldarkorragoa izan zaitez nahi dut, arrautza pare batekin sartzea!”* –agintzen zidan entrenatzaileak zoroki atsedendaldian. Ohi bezala, orduan ere ez nuen kemenik bildu nire desadostasuna adierazteko eta, beraz, zegokidana betetzera mugatu nintzen: entzun, burua makurtu eta isilik geratu.

3.3.2.2. Bigarren eszena: irribarre egin eta, berriro, men egin

“Aita, ama! Emakumezkoen selekzio nazionalarekin joateko deitu naute!” –ezin nuen sinetsi. Kirolari ikuspegitik ospatzeko albistea bazen ere, laster ikasi nuen hura leku etsaia izango zela: irribarre egin, burua makurtu eta isilik geratu. Hori zen, zalantzarik gabe, arduradunen begirada arretatsuen aurrean oharkabean pasatzeko modurik egokiena; izan ere, kontrol-fokuak ziren gure pisua, gure platereko errazioa, gure portaera, gure gorputza, baita gure sexualitatea ere.

Testuinguru hartan, entrenatzaileari bere egunik onenetan jokalaria beteranoenekin hitz egitea gustatzen zitzaion, lau izarreko hotel haietan ‘espetxeratutako’ nerabeen artean beldurra sortzen zuten jarraibide matxista eta homofoboak bitxikeriaz justifikatuz: *“lesbianak larrua gaizki jotakoak dira!”* –argudiatzen zuen. Oraingoan ere ez nuen ihesbiderik izan: irribarre egin, burua makurtu eta isilik geratu. Hamarkada bat geroago, esaldi hura nire barnean darrai eta gogora dakarkit hurrengo deialdietara hautatua izatea ez zela hain pozgarria izan. Kontzentrazioetan bizi nuen beldurra eta mendekotasun egoera hura zelaiari somatizatzen hasia zen. Bitartean, bere atzaparretan erortzen ziren gainontzeko ‘neskatoak’ bezala, komandantearen egoa inkontzienteki elikatzen nuen, hala, inplikaturako pertsonak onartu eta naturalizatutako botere harremana erreproduzitzen.

3.3.2.3. Hirugarren eszena: kontzientzia profesionala areagotzea. Nire kapitala eskatzen dut!

Denbora dezente geroago, atzerrian egindako masterra amaitu eta nire jatorrizko

herrialdera itzuli nintzenean, futbol ibilbideari ekin nion berriro ere. Nire azken denboraldiko elkarrizketarik ohikoenak lan-bizitza eta kirol-bizitza uztartzearen ingurukoak ziren. Komunikabideek estatu maila goreneko futbol jokalariek bizi genuen egoeraren kontzientzia areagotzen saiatzen ziren. Masterrean zehar barneratu nuen ikuspegi kritikoari esker, ulertzen hasia nintzen goi errendimenduaren esparrua genero desberdintasunaren arrakala islatzen zen agertoki bat zela. Hala, atsegin nuen nire esperientziatik errealitate hori ikusarazten laguntzea. Baina, itzul gaitezen joko-zelaira.

Igande hura partida garrantzitsua izango zen, ziurrenik denboraldiko azken partida. Azken hilabeteetan min handia izan zuen belaunean, oinez hasten nintzenero errenka ibili behar izateraino. Botikek, azkenean, sufrimendua inhibititu zuten eta, anestesiaturatuta, berdegunera salto egin nuen. Han egon nahi nuen, nire habitatetan; aitoren iturria eta eguneroko tentsioak bideratzeko gune terapeutikoa. Hasierako txistua jo eta hamar minutura, aurkako taldeko erdilaria gainditzeko egin nuen bira batean nire eskuineko belauneko lotailuek "*nahikoa da!*" oihukatu zuten. Hiru aste geroago, lesio luzea izan ohi den *triada* diagnostikatu zidaten. Traumatologoak bere agenda begiratu eta irmotasunez orri bat bestearen atzetik pasatzen zuelarik, hotz-hotzean adierazi zidan ebakuntza bost hilabete barru izango zela: "*ezinezkoa! Lehen mailako futbolaria izan naiz hamar urtez; hori ez dago onartzerik!*" –pentsatu nuen negar-zotin artean. Ostera, ez zirudien inork nire ezinegona partekatzen zuenik. Kasu honetan, aurreko eszenatokietan ez bezala, nire sumindurak egoera horren aurrean isilik geratzea eragotzi zidan.

Hala, berehala komunikabideetara jo nuen, istorio horrek beren interes mediatikoa asetuko zuelakoan. Espero bezala, federazioko arduradunei ez zitzaien batere gustatu tratu bidegabea salatu izana, ezta sare sozialetan albistearen berehalako hedapena ere, 'premiazko' bilera batean 'adeitasunez' adierazi zidatenez. Bertan malko eta frustrazio neurrigabeen artean ulertu nuen futbol sarearen interes ekonomikoak harresi handiegia zirela niretzat. Hori horrela, isiltzea erabaki nuen baina, oraingoan, nire lan-bizitza berregin, nire osasuna lehenetsi eta, batez ere, kirolean genero berdintasunerako bidean nire aletxoak jartzeko behar nuen adierazpen askatasuna berreskuratuz; bide horri, ordea, irakasle-ikertzaile rol berri batetik helduko nion.

3.3.3. Hezkuntza eta aisialdi esparruak

Nire kirol ibilbidean geldialdi bat egin eta *Erasmus Mundus Master in Adapted Physical Activity* izeneko masterrean murgildu nintzen HF inklusiboaren arloan nire ezagutza areagotzeko asmoz. Hurrengo gertakariak etapa horretan kokatzen dira eta inflexio-une bi islatzen dituzte, zeinetan nire kapitala murriztu egiten den testuinguru soziokultural desberdinetan murgiltzearen ondorioz. Izan ere, jarraian kontatzen diren eszenen analisiaren arabera, testuinguru horietan kapitalaren banaketa ekitatiboago bat nagusitzen zen.

3.3.3.1. Laugarren eszena: kapital-menpekotasuna

Norvegiara iritsi eta hilabete pare bat igaro ostean, apenas izan nuen harremanik bertako inorekin. Horregatik, sorpresa atsegina izan zen fakultateko ikasle talde bat astero areto futbolean jokatzeko elkartzeko zela jakitea. Bi aldiz pentsatu gabe joatea erabaki nuen, lagun berriak egitea lan samurra izango zelakoan; nire futbol trebetasunen bidezko aitortpen sozial dosi baten bila ote nengibilen? Aukera tentagarria zen, dudarik gabe. Nire harridurarako, ordea, lehen saioetan parte hartu izanak ez zituen nire itxaropenak bete: "*futbolean oso ondo jokatzeko duzu, nongoa zara?*" –galdetu zidan niregana hurbildu zen lehen pertsonak. Euskal Herrikoa nintzela erantzun nion, Espainiako iparraldean. "*Bazen garaia norbait niregana hurbiltzeko*" –pentsatu nuen neure artean. "*A, espainiarra!*" –erantzun zidan–, "*han denok jokatzeko duzue futbolean. Tiki-taka*". Nire jatorrizko herrialdea kontuan hartuta ikasle harentzat ez zen harritzekoa, emakume izanda ere, jarduera horretan ondo moldatzea. Aldiz, nire testuinguru soziokulturalean kirol hori praktika maskulinizatua izanik, pertsona harentzat ni emakumea izatea axolagabea zela ikusteak nahastuta utzi ninduen. Hala, elkarri irribarre egin eta isilik jarraitu genuen zelaira jauzi egiteko gure txanda noiz iritsiko zain.

Zirudienez, nire futbol dohainak ez ziren nahikoak izango herrialde eskandinaviarrean lagun berriak egiteko: "*non dago nire kapital soziala? Bai hotzak zirela norvegiarrak!*" –galdetzen nion neure buruari egoera ezin ulertu.

3.3.3.2. Bosgarren eszena: kapitala zuretzako, kapitala niretzako

Masterrean, beste landa-praktika batzuen artean, funtzio aniztasuna zuten pertsonentzako kirol-udaleku bat gauzatu zen Belgikako herri txiki batean, programako ikasleek antolatuta eta zuzenduta. Kanpamentuko bigarren egunean Steve ezagutu nuen, ‘menpekotasun handiko’ taldean sailkatutako parte hartzaileetako bat. Steve bere aulki elektrikoan autonomiaz mugitzeko gai zen, eskuin eskuko hiru hatzetan zuen mugikortasunari esker.

Hurrengo egunean, kanpo-ekintza bat burutu zen bereziki ‘menpekotasun handiko’ multzoko partaideei zuzendua. Gure txanda noiz iritsiko zain geudenontzat zirkoko material desberdina atera zen. Hara hurbildu, diaboloa hartu eta airera jaurtitzen nuen bitartean konturatu nintzen Stevek ez ziola begirik kentzen: "*jolastu nahi duzu?*" –galdetu nion. Bi aldiz pentsatu gabe, Stevek arinki mugitu zuen bere besorik funtzionalena makiletako bat hartzeko asmoz, neure buruari objektu hura dantzan jartzea lortuko ote genuen galdetzen nion bitartean. Nire harridurarako Stevek makila posizio horizontalean mantentzea lortu zuen jarduera horretarako modu ezin hobean. Haren eskuin aldean kokatu eta esku artean nuen makila mugitzen hasi nintzen, Stevek berea tinko mantentzen zuen bitartean. Saiakera gutxi batzuen ostean, diaboloa mugimenduan mantentzeko gai ginen, baita bere inertzia mantenduz airean hartzeko ere. Poliki-poliki, gure irudimenaren emaitza ziren hainbat keinu ezartzen joan ginen, trikimailu zehatzak adierazten zituztenak. Minutu batzuk beranduago, inguruko pertsonak bat egin zuten gure bat-bateko emanaldiarekin.

3.4. Amaierako hausnarketak

Aurreko eszenak, JFKren esparru desberdinetan kokatzen diren bizi-esperientzia gisa aurkeztu dira emakume ‘abilaren’ begiradapean, zeinetan kapitalerako sarbide pribilegiatua desagertu edo diluitu zen. Azken batean, inflexio-une horiek nire abilezia ulertzeko moduaren bilakaera ekarri nahi izan dute gogora, hausnarketa prozesu baten ondorio izan direnak. Prozesu horrek, luzarora, kontzeptu horren gaineko kontzientzia

hartzeaz eta nire sinesmenak zalantzan jarri eta eraldatzeaz gain, ikuspegi biologikoan eta soziopsikologikoan errotutako usteez harago (Hay eta Macdonald, 2010; Wright eta Burrows, 2006), abilezia ulertzeko modu berriak deskubritzea ahalbidetu zidan (González eta Becerril, 2013). Aldaketa esanguratsuenak, batez ere, abilezia ulertzeko bestelako nozio bat ezagutzeari esker gertatu ziren ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren autoreen eskutik, abileziaren kontzeptua testuinguru jakin batean kirol teknika zehatz bat egiteko gaitasun hutsetik haratago definitzen zuena (Evans, 2004). Era berean, eta modu osagarri batean, masterrean ikuspegi kritiko batekin egin nuen topo, azken batean, JFKren esparruan oinarri justuagoak eraikitzea eragozten zuten eta gutxi batzuren posizio abantailatsuak erreproduzitzen zituzten mekanismoak mahai gaineratzeko aukera eman zidana (Standal, 2015).

Hori da lehen hiru eszenen kasua, non, atzera begiratu, biolentzia sinbolikoko egoerak identifikatu nituen lehiaketa eta eskola kirolaren alorrean. Bi testuinguruetan, Flintoffen eta kideen (2008) ildotik, ordura arte emakume 'abila' izanagatik eskura nuen aitorpena desagertu egin zen gertakariak kokatzen diren testuinguru soziokulturalean nagusi ziren diskurtso heteronormatibo eta hegemonikoen ondorioz. Lehenengo bi eszenetan, Hunterren (2004) behaketekin bat etorritik, inkontzienteki menpekotasun posizioetan kokatzen ninduten egiturak erreproduzitzen lagundu nuen bitartean, hirugarren agertokiaren azterketatik abiatuta, ikus daiteke, diskurtso menderatzaileen gaineko ikuspegi kritikoago bat izateak nire posizionamendua eta aitorpena lortzeko aukera mugatua salatzea ahalbidetu zidala. Desabantailan kokatzen ninduten egiturez jabetzea funtsezko ariketa bat izan zen ahalduntze prozesuan aurrera egin eta JFKren eremuan nagusi ziren dogmak gainditzeko (Hunter, 2004; Standal, 2015).

Bestalde, laugarren eta bosgarren eszenak testuinguru soziokultural desberdinetan igaro ziren. Kapital-mendekotasunaren sentimendua deitu dudana horrek eragindako nahasteak zentzua bereganatu zuen Basil Bersteinen diskurtso pedagogikori esker (Evans eta Penney, 2008). Diskurtso horrek bi eredu pedagogiko mota bereizten ditu: bertikala, non pertsonen abileziak hierarkizatu egiten diren arau estandarrak erreferentzia gisa hartuta, eta; horizontala, non ikasleen arteko abileziak berdin baloratu eta ikaskuntzarako elementu aberasgarri gisa hautematen diren. Azken eredu horrek ingurune inklusiboan

eraikuntza errazten du (Evans eta Penney, 2008; Standal, 2015), pertsona gehiagok bidezko aitortpena lortzeko aukera emateaz gain, indargabetu egiten baititu generoa, sexualitatea edo funtzio aniztasuna bezalako identifikatzaileek duten eragina (Flintoff et al., 2008; Hunter, 2004); hain zuzen, ikasleen esperientzia positiboak bermatzeko ezinbesteko elementuak direnak. Ildo horretatik, ondorioztatu nuen kontatutako azken bi eszenak ezezaguna zitzaidan eredu pedagogiko horizontalago bat gailentzen zen testuinguru batean kokatu zirela.

Hala, Evansen (2004) lanetik eratorritako ikerketa enpirikoen irakurketa erreflexiboari esker (Wilkinson et al., 2013), partekatutako eszenetan bizitako nahasmenak murgildurik nengoen ingurune soziokulturalean nagusi ziren egitura eta diskurtsoen ondorio zela ulertu nuen. Alabaina, kontzientzia areagotze horrekin batera, ikasle 'abiletzako' betiko HFa eskaintzen jarraituko zuen irakaslea izateak kezkatzen ninduen (Penney eta Harris, 1997); pentsamendu horrek nire abileziaren nozioa eta gorpuztutako diskurtsoak aztertu eta zalantzan jartzera eraman ninduen.

Zorionez, praktika erreflexiboa (Standal eta Moe, 2013) etengabeko ariketa bat zen masterreko irakasgai gehienetan, funtsezkoa izan zena nire ikuspegiak hezkuntzan izan zezaketen eraginaren gaineko kontzientzia areagotu eta nire usteen jatorria ulertzeko. Gogoeta prozesuei eta eztabaidarako espazioei esker, argiago ikusi ahal izan nituen JFKren esparruan nire *habitus*-aren, jarrerren, hautuen, aurreiritzien, beldurren eta posizio pribilegiatuaren konfigurazioa. HFko Hastapeneko Formakuntzan urriak izan ziren estrategia pedagogiko horiek aukera ematen zidaten nire nortasun profesionala zalantzan jarri eta berreraikitzeke, nire testuinguru soziokulturalean nagusi zen abileziaren nozioa biluzteke eta, horrek, inklusio printzipioekin zuen lotura barneratzeko. Azken batean, ulertu nuen HFan testuinguru inklusibo batek, beste gauza batzuen artean, norbanakoen arteko desberdintasunak errespetatu eta bidezko kapital banaketa bat eskaintzea ezinbestekoa zela (Standal, 2015).

Emakume 'abilaren' begirada kritiko batetik aurkeztu diren eszenen helburua, apalki, JFKren esparruko eragileen istorioen errepertorioa zabaltzea izan da; modu horretan, biolentzia sinbolikoko esperientziak irakasleen praktika pedagogikoei lotutako osagaiak

direlaren kontzientzia areagotu eta irakaskuntzaren ulermen sakonago eta sentikorrago bat piztuz (Monforte eta Pérez-Samaniego, 2017). Azken batean, kontatutako eszenen helburua arloko profesionalen artean hausnarketa eta elkarrizketa sustatzea izan da, JFKren eremuan erreproduzitzen dugun diskurtso tradizionala zalantzan jartzeko. Ildo beretik, abileziaren ulermen mugatuari aurre egitea ezinbestekoa da hezkuntza-legeek aldarrikatzen duten inklusioaren printzipioa bermatzeko. Gaur egun, ordea, inklusioak HFan erronka izaten darrai (Martos-Garcia eta Valencia-Peris, 2016). Bide horretan, pentsamendu kritikoa kokatzen diren autore erreferenteek (Sparkes, Martos-Garcia eta Maher, 2019; Svennberg, 2017) eraldaketak gauzatu dituzte HFan abileziaren ulermen inklusiboago baterantz aurrera pausuak emateko asmoz. Ildo horretan, hezkuntza, pertsonen arteko desberdintasunak gainditzeko funtsezko tresna dela aitortzen da, ikasleen emantzipazioa, gizarte eraldaketa eta, bereziki, ikasgelan kontrol eta bazterketa pairatzen duten ikasleen askatasunerako (Freire, 2003).

Horretarako, HFko Hastapeneko Formakuntza programak identitate profesionala berreraiki eta ikasleek berekin dakartzaten nozioak birkontzeptualizatzeko espazio egokitzat jotzen dira (Brown, 2005; Dowling, 2011). Horrek, ordea, HFko Hastapeneko Formakuntza programetan egiteke dagoen zeregina izaten darrai (Moen, 2011). Izan ere, egin berri den ikerketa enpiriko batean, JFKZ graduiko ikasleek, HFan abilezia ulertzeko modua inklusioa sustatzeko problematikoa izan daitekeela identifikatu zen, graduan zehar gai horien inguruan jasotako prestakuntza eskasa salatu zutelarik (Nabaskues et al., 2019). Hala, unibertsitate ikasketetan abilezia eta inklusioaren kontzeptuei buruzko eztabaidak sustatzea funtsezkoa kontsideratzen da errendimenduaren eta maskulinitate hegemonikoaren diskurtsoen, bai eta hezkuntza interesetatik urruntzen diren kirol-jarduera estereotipatuen presentziaren inguruan kontzientziatzeko eta horiek eraldatzeko (Martos-Garcia eta Valencia-Peris, 2016; Serra et al., 2016).

Helburu horrekin, jarraian, masterrean izandako esperientziak oinarri, abileziaren nozioa modu dinamikoago eta inklusiboagoan ulertzeko baliagarriak izan zaizkidan hainbat estrategia pedagogiko zerrendatzen dira: (a) praktika erreflexiboa, Standal eta Moek (2013) definitzen dutenaren arabera; (b) landa-praktiken bitartez funtzio aniztasuna duten pertsonekin elkarrekintza (Barber, 2018); (d) bestelako abileziak eskatzen dituzten

jarduera fisikoetan parte hartzea (Evans, Brown, eta Bright, 2015); (e) egoera zaurgarrian dauden pertsonen ahotsei arreta eskaintzea eta, horrela, bizitza-historien erreperitorioa zabaltzea narratiben funtzio pedagogikoa aitortuz (Monforte eta Pérez-Samaniego, 2017), eta; (f) kontakizun autobiografikoetan oinarritutako kontakizunak erabiltzea, besteak beste, barrura begirako teknika eta HFri buruzko sinesmenen inguruko kontzientzia areagotzeko ariketak sustatuz (González eta Becerril, 2013). Ildo beretik, interesgarria litzateke HFko irakasleen Hastapeneko Formakuntza programetan testuinguru inklusibo eta seguruak eraikitze lagungarriak izan daitezkeen ekintzen gaineko eztabaidak bermatzea (Ladda, 2016). Horiek Hastapeneko Formakuntza programen eraginkortasuna hobetzen lagundu dezaketen tresna pedagogikoak dira JFKren eta, bereziki, HFren esparruan. Izan ere, ikaskuntza giro 'bizigarriagoak' (*habitable*) eraikitze gai diren profesionalak prestatzeko (Standal, 2015) eta horien hausnarketa kritikorako gaitasuna hobetzeko baliozkoak izan daitezke (López et al., 2004).

Alde horretatik, interesgarria litzateke HFko Hastapeneko Formakuntzako ikasle eta irakasleek abileziaren inguruan dituzten ikuspegietan sakontzea, azken horiek transmititzen dituzten diskurtsoek berebiziko garrantzia baitute etorkizuneko irakasleen sinesmenetan. Halaber, aberasgarria litzateke aipatutako estrategia pedagogikoen abileziaren ulermenean eta inplikaturako eragileen identitate profesionalaren berreraikuntzan duten eragina ikertzea (Dowling, 2011). Bukatzeko, JFKren mundua pertsonen arteko aniztasuna ospatuko duen ikuspegi justuago batetik ulertu ostean (Evans eta Penney, 2008), testuinguru inklusiboago bat eraikitzen lagunduko duen eragile izateko erantzukizuna norbere gain hartzeko beharra aldarrikatzen dut.

3.5. Erreferentziak

Ainscow, M., Both, T., eta Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge.

Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: Rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532.

- Beltrán-Carrillo, V. J., eta Devís-Devís, J. (2019). El pensamiento del alumnado inactivo sobre sus experiencias negativas en educación física: Los discursos del rendimiento, salutismo y masculinidad hegemónica. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55(15), 20–34.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., eta Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23.
- Carless, D. (2012). Negotiating sexuality and masculinity in school sport: An autoethnography. *Sport, Education and Society*, 17(5), 607–625.
- Devís-Devís, J. (2017). La investigación narrativa en la educación física y el deporte. *Movimento*, 23(1), 13–24.
- Dorcen, S., eta Giles, A. (2011). From ribbon to wrist shot: An autoethnography of (a)typical feminine sport development. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 20(1), 13–22.
- Dowling, F. (2011). "Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?" A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201–222.
- Echeita, G., eta Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.
- Evans, A. B., Brown, L. J., eta Bright, J. L. (2015). Non-disabled secondary school children's lived experiences of a wheelchair basketball programme delivered in the East of England. *Sport, Education and Society*, 20(6), 741–761.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
- Evans, J., eta Penney, D. (2008). Levels on the playing field: The social construction of physical "ability" in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31–47.

- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., eta Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85.
- Freire, P. (2003) *Pedagogía del oprimido*. Madril: Siglo XXI Editores.
- Garrett, R., eta Wrench, A. (2011). Making physical education a fairer, safer and happier place: Putting critical practice into action. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 35–49.
- González, G., eta Becerril, R. (2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61–78.
- Hay, P. J., eta Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1–18.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: Reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175–192.
- Jachyra, P. (2016). Boys, bodies, and bullying in health and physical education class: Implications for participation and well-being. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(2), 121–138.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Ladda, S. (2016). Creating respectful and inclusive environments: The role of physical educators and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 87(3), 3–4.
- López, V. M., García-Peñuela, A., Pérez, D., López, E., eta Monjas, R. (2004). Las historias de vida en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 4(13), 45–57.
- Martos-Garcia, D., eta Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 159–175.
- Monforte, J., eta Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en educación física: Una historia

- reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-99.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktoretza Tesia. Norwegian School of Sport Science.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-Garcia, D., eta Standal, Ø. F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de educación física. *Retos*, 36(2), 118–124.
- Pascual, C. (2003). La historia de vida de una educadora de profesores de educación física: Su desarrollo personal y profesional. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 23–38.
- Penney, D., eta Harris, J. (1997). Extra-curricular physical education: More of the same for the more able? *Sport, Education and Society*, 2(1), 41–54.
- Redelius, K., eta Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
- Serra, P., Vizcarra, M. T., Garay, B., Prat, M., eta Soler, S. (2016). Análisis del discurso de género en las matrices curriculares de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Movimento*, 22(3), 821–834.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity: A qualitative journey*. United Kingdom: Human Kinetics.
- Sparkes, A. C., Martos-Garcia, D., eta Maher, A. J. (2019). Me, Osteogenesis Imperfecta, and my classmates in physical education lessons: A case study of embodied pedagogy in action. *Sport, Education and Society*, 24(4), 338–348.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. London: Routledge.
- Standal, Ø. F., eta Moe, V. (2013). Reflective practice in physical education and physical education teacher education: A review of the literature since 1995. *Quest*, 65(2), 220–240.
- Svendby, E. B. (2016). (Re)Telling lived experiences in different tales: A potential pathway in working towards an inclusive PE. *Sport, Education and Society*, 21(1), 62–81.
- Svennberg, L. (2017). Swedish PE teachers' understandings of legitimate movement in a criterion-referenced grading system. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 257–269.

- Wilkinson, S., Littlefair, D., eta Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147–164.
- Wilkinson, S. D., eta Penney, D. (2016). The involvement of external agencies in extra-curricular physical education: Reinforcing or challenging gender and ability inequities? *Sport, Education and Society*, 21(5), 741–758.
- Wright, J., eta Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275–291.

LAUGARREN KAPITULUA

Abileziaren ulermena heziketa fisikoan Jarduera Fisikoaren
eta Kirolaren Zientzietako graduko ikasleen ikuspegitik

4.1. Sarrera⁴

Ikerketa honek JFKZ graduko ikasleek abilezia HFan nola ulertzen duten aztertu eta ulertzeaz gain, haien usteek testuinguru inklusibo bat sustatzerako orduan izan ditzaketen ondorioak esploratzea izan du helburu.

Hezkuntza inklusiboaren kontzeptua, lan honetan, pertsona guztiek beren tokiko ikastetxean hezitzeko eskubide bezala ulertzen da (Flem eta Keller, 2010), ikasle oro partaide eta onartua sentituz (Reid, 2003) eta esperientzia motorren bidez gaitasun indibidualak garatzeko aukerez gozatuz (Evans eta Penney, 2008). Ildo horretan, Standal (2015) jarraiki, HFko inklusibo batean ondorengo irizpideak bermatu behar direla azpimarratzen dugu: (1) norbanakoaren desberdintasunak ospatzea; (2) ikasle guztiei aitorpenerako aukerak eskaintzea, eta; (3) ikasle goa talde mugatueta kokatzen dituzten kategorizazio murriztatzaileak alde batera uztea, generoa edo aniztasun funtzionala kasu.

Hezkuntza-legeek duela hamarkada bat baino gehiagotik inklusioa aldarrikatzen duten arren Espainian (Martos-Garcia eta Valencia-Peris, 2016; Ríos, 2009), zein nazioarte mailan (Penney, Jeanes, O'Connor eta Alfrey, 2018), gaur egun, ideologia eta praktikaren arteko arrakalaren inguruko kezka nabarmena da. Ildo horretan adierazten da, irakasleek, hezkuntza inklusiboaren garapenean eginkizun erabakigarria dutenek (Coates, 2012), zailtasunak dituztela abilezia desberdinak dituzten ikasleen barne-baldintzak (interesak, nahiak, gaitasunak) asetuko dituzten testuinguru 'bizigarriak' (*habitable*) eraikitzerako orduan (Standal, 2015). Hori dela eta, bazterketa esperientziak nabarmenak dira HFan 'hain abilak ez diren' ikasleen artean (Martos-Garcia, 2018).

Abilezia termino konplexua da, literaturan hainbat modutan definitzen dena eta esanahi inplizitu desberdinak dituena hizkuntzaren eta testuinguru soziokulturalaren arabera (Standal, 2015). Adibidez, ingelesez *disability* terminoak 'abilezia eza' adierazten du eta, aldi berean, funtzio aniztasuna duten pertsonak izendatzeko erabiltzen da, ikuspegi medikoan errotutako sinesmenen ondorioz. Izan ere, eredu medikoaren arabera,

⁴ Jatorrizko artikulua: Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-Garcia, D. eta Standal, Ø.F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, 36(2), 118–124.

urritasuna bera pertsonaren 'arazo' bat kontsideratzen da. Ildo beretik, pertsonak urritasuna izateagatik abilezia txikiagoa duela onartzen denez, oro har, beheagoko mailakotzat hartzen dira (Fitzgerald, 2005).

Bestetik, Wright eta Burrowsen (2006) arabera, HFan abilezia ulertzeko hiru ikuspegi bereizten dira: (1) ikuspegi biologikoa, abilezia pertsonaren berezkoa eta naturala den talentutzat hartzen duena; (2) ikuspegi soziopsikologikoa, abilezia ikaslearen motibazio eta esfortzuaren arabera areagotu edo estatiko gera daitekeen entitate bezala ulertzen duena, eta; (3) ikuspegi soziokulturalak, abilezia kapital edo aitorten mota desberdinak ekarri ditzakeen eraikuntza soziala dela defendatzen duena, soilik 'abilak' diren ikasleentzat eskuragarri daudenak (Evans, 2004).

Hala, begirada soziokulturalak, beste bi ikuspegiak ez bezala, esparru zehatz batean nagusitzen diren diskurtso eta egituren onurak nork jasotzen dituen ulertzea du helburu, nagusiki Pierre Bourdieu (2000) soziologoaren honako kontzeptuen bidez: *habitus*-a, kapitala, esparrua eta biolentzia sinbolikoa. *Habitus*-ak kontzientziaren atalasearen azpitik gorputzen diren disposizio, eskema, ezagutza eta gaitasunak jasotzen ditu. Horrela, testuinguru jakin batean botere posizioetan dauden eragileek legitimatutako ezaugarriekin bat datozen ikasleek bakarrik izango dute kapital mota desberdinetarako sarbideaz gozatzeko aukera (Hunter, 2004). Etengabe erreproduzitzen den sistema horrek, ordea, biolentzia sinbolikoko esperientziak –hots, ikusezinak eta ukaezinak diren diskriminazio egoerak– eragiten ditu ikasle 'ez abilen' artean (Bourdieu, 2000), kolektibo horren ikasteko aukerak eta bizitzan zehar jarduera fisikoan parte hartzeko aukerak mugatu ditzakeena (Wilkinson, Littlefair eta Barlow-Meade, 2013). Horrez gain, ikerketa objektuaren konplexutasuna nabarmentzekoa da, abileziaren eraikuntzan aldi berean hainbat identifikatzaileek eragiten baitute; hala nola, generoa, aniztasun funtzionala, sexualitatea, arraza edo klase soziala (Flintoff, Fitzgerald eta Scraton, 2008). Identifikatzaile horiek testuinguru soziokulturalean nagusi diren kirol, errendimendu eta diskurtso hegemonikoetan oinarritzen direnez, HFko ikasleen arteko desberdintasunak kategorizatzen eta indartzen dira. Diskurtso horiek HFan transmititzen dira, bereziki, irakasgaietan gailentzen den eredu pedagogiko bertikalaren bidez, gorputz eta zaletasun jakin batzuk dituzten pertsonen alde eginez (Evans eta Penney, 2008; Hunter, 2004).

lido horretan, aitortzen da HFko irakasleak abileziaren nozioa nola ulertzen duen erabakigarria dela ikasgeletan inklusioa sustatzerako orduan (Evans eta Penney, 2008); izan ere, irakaslearen abileziaren ulermenak eragina izan dezake HFan garrantzitsua zer den jakinarazten duten erabakietan eta, bereziki, curriculumaren interpretazioari, ebaluazio sistemari eta eredu pedagogikoari dagozkien hautuetan (Hay eta lisahunter, 2006). Hau hala izanda ere, literaturak irakasleek abilezia modu sinplistan definitzen dutela adierazten du (Hay eta lisahunter, 2006; Hay eta Macdonald, 2010a). Ondorioz, HFan posizio ahulenetan dauden ikasleen esperientziak negatiboak izan ohi dira eta, horien artean, bereziki, funtzio aniztasuna duten ikasleenak (Fitzgerald, 2005) eta nesken kolektiboena (Domangue eta Solmon, 2012; Hay eta Macdonald, 2010b; Hills, 2007; Hunter, 2004). Gainera, biolentzia sinbolikoko egoerok areagotu egiten dira kiroletan eta lehiakortasuna oinarritutako testuinguruetan, besteak beste, irizpide zehatz eta ohikoetan oinarritutako ebaluazio sistemaren bidez ikasgelan inklusioa oztopatuz (Canales, Aravena, Cárcamo Oyarzun, Lorca eta Martínez-Salazar, 2018). Egoera problematikoa bada ere, gai horri eskaintzen zaion arreta eskasa kezkarria da (Evans, 2004; Hay eta lisahunter, 2006).

Errealitatea eraldatzeko bidean, HFan eta Hastapeneko Formakuntza esparruetan izandako aurretiko esperientziek irakasleen sinesmenak eta pertzepzioak indartzen dituztela kontuan hartuta (Evans eta Penney, 2008), HFko Hastapeneko Formakuntza programek, hala nola, JFKZ graduak, bai eta Lehen Hezkuntza graduako gorputz hezkuntzako ibilbideak, etorkizuneko irakaslegoaren abileziaren birkontzeptualizazioa sustatu behar dutela aldarrikatzen da. Era berean, HFko Hastapeneko Formakuntza espazio egokitzat jotzen da ikasleen gogoeta sustatu eta errotutako sinesmenei aurre egiteko (Barber, 2018; Carreiro da Costa, González eta González, 2018). Proposamen hori irakasleek zalantzan jarri gabeko prozesu soziokulturalak eztabaidatzeko lagungarria izan daiteke (Mordal-Moen, 2011), hala, abilezia kontzeptuaren ikuspegi dinamikoago eta malguago bat barneratu, eta HFan inklusioa sustatzeko etorkizuneko irakasleen formakuntza hobetzeko aukerak areagotuz (Evans, 2004).

Hala ere, urriak dira HFko Hastapeneko Formakuntza programako ikasleen abileziaren ulermena aztertu dituzten ikerlanak (Barber, 2018; O'Connor, Penney, Alfrey, Phillipson

eta Phillipson, 2016). Hori dela eta, ikerketa honek, literaturan identifikatutako hutsunea asetu nahian, JFKZ graduko ikasleek HFan abileziaren kontzeptua nola hautematen duten aztertzea du helburu, horretarako ondorengo galderak erantzunez: (1) nola ulertzen dute JFKZ graduko ikasleek abileziaren kontzeptua HFan eta zein ondorio izan ditzake inklusioa sustatzerako orduan?; (2) JFKZ graduko ikasleak prest sentitzen al da inklusioa sustatzeko, eta; (3) zein eragin izan dezake haien hautemandako prestutasunak HFko ikasleen esperientzietan?

4.2. Metodologia

4.2.1. Parte hartzaileak

Euskal Herriko unibertsitateko (UPV/EHU) JFKZ graduko 300 ikasle inguru gonbidatu ziren ikerketan parte hartzera, titulazio hori Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako, Batxilergoko eta Lanbide Heziketako irakasle izateko graduondoan sartzeko ezinbestekoa baita. Azkenik, 14 ikasleek parte hartu zuten, zehazki, zazpi emakumek eta beste hain beste gizonek. Ikasleok elkarrizketak hasi zirenean (2016-2017 ikasturtea), lehenengo, bigarren eta hirugarren maila egiten ari ziren eta, azken elkarrizketetan (2017-2018 ikasturtea), ikasturte bat gorago zeuden. Hala, fakultatea zein parte hartzaileak intentziazko laginketa ez probabilistiko bidez hautatu ziren (Patton, 2002).

4.2.2. Metodoak

Ikerketa honen helburuari erantzuteko, erdi-egituratutako zazpi elkarrizketa gauzatu ziren talde-fokalaren teknika erabiliz, hau metodo egokia baita parte hartzaileen pertzepzio eta sinesmenak aztertzeko. Horretarako, ikerketa-galderetatik abiatuta, erdi-egituratutako gidoi bat egin zen (Kvale, 1996). Elkarrizketak hiru une desberdinetan egin ziren hiru eta bost parte hartzaile bitarteko taldeekin, elkarrizketa bakoitzak aurrekoarekin lotutako helburu desberdin bat izan zuelarik (II Taula). Elkarrizketa guztiak parte hartzaileen alde aurreko baimenarekin grabatuak izan ziren.

II. Taula. Ikasleekin egindako elkarrizketen laburpena.

Elkarrizketak (ikasturtea)	Talde-fokal kopurua (Partaide kopurua)	Helburua
1 (2016-2017)	1(5) 1(5) 1(3)	JFKZ graduko ikasleek abileziaren kontzeptua nola ulertzen duten aztertzea, honelako galderen bitartez: zer da HFan abila izatea?; HFko ikaslegoa bere abilezia mailaren arabera sailkatu zenezakete?
2 (2016-2017)	1(5) 1(4) 1(3)	Egindako elkarrizketetan azaleratu ziren gai gakoien inguruan eztabaidatzea, besteak beste: inklusioa sustatzeko zailtasunak, genero ikuspegia eta HFko ebaluazio sistema.
3 (2017-2018)	1(6)	Eztabaida eta hausnarketa kritikoa sustatu ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren irakurgaietatik abiatuz, abileziaren eraikuntzan gako diren alderdien inguruan (kapitala, biolentzia sinbolikoa eta eredu pedagogikoa, besteak beste).

4.2.3. Prozedura

Talde-fokalak 2016-2017 eta 2017-2018 ikasturteetan egin ziren fakultatean bertan, unibertsitateko Etika Batzordearen onarpena lortu eta ikasleen baimen informatuak bildu ostean. Baimen informatuak ikasleen parte hartzea boluntarioa zela eta eskuratutako datuen konfidentzialtasuna eta anonimotasuna bermatzeko konpromisoa hartzen zela adierazten zuen.

Elkarrizketen eguna eta ordua parte hartzaileekin adostu zen. Elkarrizketa bakoitzaren hasieran, ikasleei elkarrizketaren helburuaren berri ematen zitzairen. Elkarrizketa gehienak ikertzaile taldeko bi pertsonen gidatu zituzten, lan honen autore izateaz gain, fakultateko irakasleak zirenak; ikerketa proiektuak iraun bitartean, ordea, ez zizkieten eskolak ematen ikasle parte hartzaileei. Elkarrizketa bakoitzaren iraupena 60 eta 90 minutu artekoa izan zen. Elkarrizketak transkribatu ostean, ikertzaile nagusiaren egunerokoarekin triangulatu zen, non jarrera hausnartzaile batetik abiatuz, elkarrizketen inguruko ideiak eta pertzepzioak bildu ziren (Bogdan eta Biklen, 2003).

4.2.4. Datuen analisisa

Ikasleekin egindako elkarrizketak indukzio analitikoko metodoak erabiliz aztertu ziren (van Manen, 1997), ikerketa-galderekin harremana zuten gaiak identifikatzeko. Lehenik

eta behin, transkripzioak eta egunerokoa irakurri eta berrirakurri ziren, garrantzirik gabeko informazioa murriztuz. Ondoren, etengabeko konparaketa bidez, kategoriak eta azpikategoriak ezarri ziren, aurrez kodifikatutako eta multzokatutako erantzunetatik abiatuz. Analisisirako kategoriak identifikatu ostean, datuak berriro aztertu ziren etengabeko hausnarketa prozesu baten bidez. Horrez gain, ikerketa taldearen arteko eztabaidek, analisi prozesuan suertatu ziren desadostasunak edo interpretazio okerrak identifikatzea ahalbidetu zuten (Patton, 2002). Azkenik, ikasleen ahotsen interpretazio prozesua gauzatu zen, horiei esanahia emateko asmoz.

4.3. Emaitzak eta eztabaida

Talde-fokalen azterketatik, ikerketa-galderetan sakontzeko bide eman duten ondorengo lau gai nagusiak identifikatu ziren: (1) ikasle 'abilak' HFan; (2) ikasle 'ez abilen' esperientziak HFan; (3) ikasleen esperientziak birkonfiguratzeko estrategiak, eta; (4) ikaslegoaren hautemandako prestutasuna HFan inklusioa sustatzeko. Lehenengo bi gaiak, lehenengo ikerketa-galdera esploratzen duten bitartean, azken biek bigarrena aztertzen dute.

Ikasleen anonimotasuna bermatzeko ezizenak erabili dira, ikerketa hasi zenean parte hartzaile bakoitzaren maila adierazten duen zenbakiarekin batera.

4.3.1. Ikasle 'abilak' HFan

HFko aurretiko esperientzietan oinarrituz, parte hartzaileek zailtasunik gabe identifikatu zituzten ikasle 'abilak'; alegia, irakasleak proposatutako jardueretan erraz moldatzen zirenak. Jarduera horien artean, futbola, saskibaloia edo esku pilota nagusitu ziren, kirol maskulinizatuak kontsideratzen direnak (Sevil, Abós, Julian, Murillo eta García-González, 2015). Ildo horretan, ez da harritzekoa gimnastika artistikoan ona zen mutilak aitorten bera ez eskuratzen: *"hori ez zegoen ondo ikusia, hori ez zen abila"* (Josu-1). Zehazki, partaideek abilezia honako ezaugarriak zituzten pertsonekin lotu zuten: mutilak, aniztasun funtzionalik gabekoak, azkarrak eta fisikoki indartsuak. Horri dagokionez,

ikasleek adierazi zuten 'abila' izatea testuinguru sozialaren menpekoa zela eta, haien kasuan, bereziki, futboleko ona izatearekin lotzen zela. Bestetik, genero maskulinoko hainbat ikaslek nabarmendu zuten, neskek ez bezala, haiek jarrera ona izaten zutela HFan: "*dena ematen genuen, izerditan amaitu arte*" (Pablo-1), alderdi hori positiboki baloratzen zutelarik.

Emaitza horiek aurretiko azterlanekin bat datoz (Hay eta Macdonald, 2010b; Hunter, 2004). Ikerlanotan adierazten da HFan ikasle 'abilak' direla disposizio fisiko eta jarrera 'egokiak' dituzten pertsonak, bereziki, ezaugarri maskulinizatuak lehenesten dituzten errendimendu eta kirol diskurtso hegemonikoen ondorioz. Disposizio fisikoek, batik bat, trebetasun motorrei eta gorputz atletikoari egiten diete erreferentzia. Jarrerazko ezaugarriak, berriz, honako ezaugarriekin lotzen dira: jokabide lehiakorak eta oldarkorak erakusteko gaitasunarekin (Hunter, 2004), ikasgaiarekiko jarrera positiboa izatearekin (Redelius, Fagrell eta Larsson, 2009), kirolarekiko gogo bizia erakustearekin (Hay eta Macdonald, 2010a), esfortzuekin eta lidergo ezaugarriak adieraztearekin (Redelius eta Hay, 2009).

Parte hartzaileek azaldutakoaren arabera, ikasleen abilezien arteko hierarkia HFan indarrean dauden zenbait aldagairen bidez elikatzen eta erreproduzitzen da, hala nola: *ethos* lehiakorra, ikasleak taldekatzeko erabiltzen diren estrategiak, kirol-jardueren aniztasun urria eta, azkenik, ebaluazio sistema. Azken horri dagokionez, ikasleek test fisikoak ikasgaiaren kalifikazioan zuten garrantzia kritikatu zuten. Errealitate hori problematikoa izan liteke kontuan hartuta ebaluazio sistema kapitala bermatzen duten disposizioen berri ematen duen tresna pedagogiko bat dela (Domangue eta Solmon, 2012). Ondorioz, ebaluazio sistemak eragin nabarmena du HFan abileziaren eraikuntzan, baita ikasle 'ez hain abilen' esperientzietan ere (Redelius et al., 2009).

Lehiaketaren erabilerari dagokionez, aurretiko azterlanekin bat eginez (Harvey eta O'Donovan, 2013), elkarrizketatutako pertsonak ez zuten begi onez jo ikasgaiaren idiosinkrasia lehiakorra baztertzeko aukera. Ildo berean, HFren helburuetako bat lehiatzen ikastea zela adierazi zuten, beste arrazoi batzuren artean, bizitzarako alderdi garrantzitsua zela ulertzen zuten eta. Ikasleek diskurtso lehiakorra babesten bazuten ere,

zenbait kasutan baztertzaila izan daitekeela adierazi zuten, bereziki, lehiaketaren banakako orientazioa eta emaitzarekiko interes obsesiboa dela eta: "*lehiaketa ona da. HFan jarduera lehiakorrak egiten jarraituko nuke, baina ez orain arte egin den bezala, hain, hain...*" (Ane-1). Ildo beretik, lehia jardueretan lankidetzak ere lekua zuela gaineratu zuten, horrek harreman horizontalagoak sustatzea eta ikasle guztiek parte hartzea erraztuko lukeela argudiatuz: "*horrela onek txarrari lagunduko diote irabazi nahi dutelako*" (Unai-1). Dena den, parte hartzaile horrek berak, lehia jarduera batean sor litekeen gatazka bat mahai gaineratu zuen: "*konplikatu izan daiteke futbol partida batean norbaiti baloia pasatzea laguntzeagatik bakarrik, zure helburua irabaztea baita, eta txarrak ez dizu helburu hori betetzen lagunduko*"; hala, lehiaketa kooperatibo bat proposatzea falazia bat izan daitekeela iradokiz. Bestalde, ikasle batek nabarmendu zuen hori irakasleen diskurtsoaren araberakoa zela: "*irakasleak ezarri behar du helburua ez dela irabaztea, gainerakoei laguntzea baizik, jarrerazko alderdiak gaitasun motorren gaitetik baloratzuz; adibidez, talde lana edo sakrifizio txiki bat egitea behar duten pertsonen laguntzeko*" (Irati-1).

Agerikoa da literaturan HFko curriculumean lehiaketaren egokitasunaren inguruko eztabaida. Harvey eta O'Donovanekin (2013) bat etorriz, badirudi HFan lehiaketa ikasgaiaren berezko eta funtsezko alderditzat hartzen dela, nahiz eta ikasleek beharrezkotzat jo zuten lehia bestelako modu batean planteatzea haren ondorio baztertzaila indargabetzeko. Hala ere, Aggerholm, Standal eta Hordviken (2018) arabera, partaideek lehiaketaren izaerari buruz duten ikuspegia mugatzailea dela kontsideratzen da, besteak beste, ikasleen aniztasunari aurre egiteko arazo izan litekeena, nagusiki, bi arrazoiengatik; alde batetik, lehiaketari buruz duten pertzepzioa irabazi edo galtzera mugatzen delako eta, bestetik; lehia jardueretan 'abilak' ez diren pertsonen parte hartzea sustatzeko, irakasleak egokitzapen metodologikoak egitea eta 'abilak' diren ikasleek aldeko jarrera izatea nahikoa dela uste dutelako.

Ikasleen esperientzietatik ondorioztatzen da HFan kirol-lehiaketan errotutako diskurtsoak indarrean jarraitzen duela, ikasleen abilezien arteko sailkapen hierarkikoa sostengatuz (Aggerholm et al., 2018). Standalen (2015) arabera, eredu hori oztopo izan daiteke ikasleek HFra dakartzaten desberdintasunak ospatzeko eta, beraz, giro inklusibo

bat sustatzeko. Gainera, parte hartzaileek lehiaketaren inguruan azaleratu zituzten nozio tradizionalak kontuan hartuta, funtsezkotzat jotzen da HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza programetan sinesmenok birformulatu eta eraldatzeko espazioak eskaintzea. Horrek, HFren izaerari buruzko bestelako kontzepzioen garapena sustatu lezake (Carreiro da Costa et al., 2018; Harvey eta O'Donovan, 2013), abileziaren nozioa birkontzeptualizatzeko lehen urratsa delarik.

4.3.2. Ikasle 'ez abilen' esperientziak HFan

Elkarrizketatuko pertsonak ez zuten zailtasunik izan ikasle 'abilen' eta 'ez abilen' taldeak osatzeko. Hori agerikoa zela adierazi zuten, besteak beste, oro har, nota ikasle 'onenen' arabera ezartzen zen eta. Gainera, baieztatu zuten gaitasun motorrek estatus eta aitortpen handiagoa eskaintzen zutela ikaskideen partetik eta horren eragina agerikoa zela ikasleen posizioan eta esperientzian. Ildo horretan, adierazi zuten ikasle 'abilen' eta 'ez abilen' esperientziak, zalantzarik gabe, desberdinak zirela: "*HFan egiten ziren jardueretan abilak ez ziren pertsonak gaizki pasatzen zuten. Oro har, esperientzia negatiboa zuten HFan*" (Paula-3). Beste parte hartzaile batek gaineratu zuen "*pertsona horiek irakasgaia gorrotatzen bukatzen zuten txarrak zirelako*" (Unai-1), eta horrek parte hartzean eta konfiantzan eragiten zuela, etorkizunean ohiturak desegokiak barneratzeko aukerak areagotuz. Horrez gain, aipatu zuten, normalean, pertsona 'ez abilen' kolektiboak nota txarra ateratzen zuela HFan, beren motibazioa zapuztu eta HFko saioak saihesteko nahia handiagotuz. Ikasleek egoera hori arazotzat jo zuten, beren aburuz norbanakoaren gaitasun motorrak hobetzeko aukerak eta etorkizunean JFKan parte hartzeko aukerak mugatzen baitzituen.

Partaideen ahotsetatik ikasle 'ez abilek' jasaten zuten biolentzia sinbolikoaren inguruko kontzientzia antzeman zen. Gainera, biolentzia sinbolikoaren zenbait ondorio mahai gaineratu zituzten, aurretiko ikerketekin bat etorritik (Fitzgerald, 2005; Hay eta Lisahunter, 2006; Hay eta Macdonald, 2010a; Sánchez-Hernández, Martos-García, Soler eta Flintoff, 2018). Partaideen adierazpenen arabera, abileziak funtsezko rola betetzen darrai HFko ikasleen esperientzian eta posizionamenduan, beste behin ere, ebaluazio sistemaren eragina nabarmendu zutelarik. Horrenbestez, HFan ekitate eta inklusio printzipioak

bermatzeko eraginkortasuna zalantzan jartzen da (Redelius eta Hay, 2009). Era berean, Hillsek (2007) bat etorri, HFan abilezia fisikoak gehien estimatzen diren disposizioak direla hautematen da, hainbat kapital mota eskuratzea errazten dutelarik, hala nola, gainerako eragileen aitortzea eta errespetua edo kalifikazio altuen lorpena.

Parte hartzaileen iraganeko esperientzien arabera, pertsona 'ez abilen' taldea, gehienbat, ondorengo kolektiboek osatzen zuten: neskek, gainpisua zuten edo oso argalak zirenak, fisikoki oso indartsuak ez zirenak, txikiak zirenak, eskolatik kanpo kirolak egiten ez zutenak eta harremanak izateko zailtasunak zituztenak. Eragin nabarmena izan zuen aldagaietako bat generoa izan zen; izan ere, neska batzuk oso 'abilak' izan arren, oro har, kolektibo hori 'ez abilen' taldean kokatu zuten, batez ere ikasgaiarekiko motibazioa faltagatik: "*nahiago zuten eserita geratu edo jokoan lehenbailehen kanporatuak izan; guk, berriz, dena ematen genuen. Parte hartzaileagoak ginen, izerditan amaitzen genuen, gehiago ahalegintzen ginen edozein motatako jardueretan, futbolean edo esku pilotan, esaterako*" (Unai-1). Azken finean, genero maskulinoko parte hartzaile batzuk, HFan nesken jarrera desagokia zela sumatzen zuten. Horren ildora, Unai-1ek, lehenengo mailako ikasleak, honakoa gaineratu zuen:

– *Egun batean galdetu nien [taldeko neskei]: baina zergatik ez duzue jolastu nahi? Lotsa zela eta gurekin ez zutela jolastu nahi erantzun zuten (Unai-1).*

– *Eta zuk nola ikusten duzu? (Elkarrizketatzailea).*

– *Ez dakit, guk [mutilok] primeran pasatzen genuen. Irakasleak esaten zuen: gaur hau egingo dugu. Eta guk dena ematen genuen, jarduera edozein izanda ere: futbola, esku pilota, eskubaloia... (Unai-1).*

– *Zure ustez proposatzen ziren jarduerak nesken parte hartzean eragina zuten? (Elkarrizketatzailea).*

– *Puf, nik uste dut jarduera baino gehiago zela gu astoak bezala jolasten ikusten gintuztela eta pentsatzen zuten: ni ez naiz hor sartzen (Unai-1).*

Bestalde, nabarmentzekoa da ikasleek HFko esparruan identifikatutako parekotasun eza eta biolentzia sinbolikoko eszenatokiak funtzio aniztasuna zuten ikasleek jasandako

diskriminazio egoeren inguruan kokatu zirela: "*harmaitan eserita geratzen ziren. Inoiz ez dut irakaslerik ikusi jarduera egokitzen [funtzio aniztasuna duten pertsonak] HFan sartzeko*" (Josu-1). Horri dagokionez, nabarmentzekoa da parte hartzaileen gehiengoak bazterketa esperientzia horien inguruko desadostasuna adierazi bazuen ere, egoerok naturalizatzeko joera antzeman zela: "*azken finean, berak [funtzio aniztasuna duen ikasleak] betidanik izan du hazkunde arazo hori; soinetako klase ia guztietan geratzen zen baztertuta [...] Jada ohitura zen; iritsi eta eserita aparte*" (Josu-1). Horren ildora, partaide batek gaineratu zuen HFko saiuetan baztertuta geratzen zen ikaskide horrek jolasaldietan futbol partidetan parte hartzen zuela atezain bezala bazen ere. Gainerako gelakideen jarrera onari esker, funtzio aniztasuna zuen ikasle horrek esperientzia positibo batez gozatzeko aukera zuen: "*disimuluan uzten ginen eta berari baloia pasatzen saiatzen ginen berak gola sar zezan. Primeran pasatzen zuen*" (Unai-1).

Deigarria da elkarrizketatutako ikasleek funtzio aniztasuna zuten ikasleei eta nesken kolektiboari HFan beren egoeraren inguruko erantzukizun desberdina esleitzen zietela; neskak HFan bizi zuten esperientzia negatiboaren errudun kontsideratzen zituzten motibazio eza eta ikasgaiarekiko jarrera txarra zela eta. Aldiz, funtzio aniztasuna zuten pertsonen parte hartze eskasa irakasleek jarduera egokitze edo diskurtso nagusiak desafiatzeko gaitasun eskasarekin lotzen zuten. Hala ere, literaturak egiaztatu du genero desberdineko ikasleen artean HFan balioetsitako atributuak eskuratzeko parekotasun eza, batez ere, HFko saiuetan bizirik dirauen ekitate eskasaren ondorioz, hori egunerokoan erreproduzitzen delarik irakasleen erabaki pedagogikoen, usteen eta elkarrekintzen bidez (Hay eta Macdonald, 2010b; Sánchez-Hernández, Martos-García eta Soler, 2018; Valencia-Peris eta Lizandra, 2018).

lido horretan, deigarria da partaideek HFko irakaslea genero-ordena erreproduzitzen duen eragile bezala ez identifikatu izana; sinesmen horrek zerikusia izan dezake parte hartzaileek genero gaiei buruzko kontzientziario faltarekin, nesken jarrera eta jokabideak modu okerrean naturalizatuz. Hala, zalantzan jarri gabeko botere egitura eta harreman hegemonikoak indarrean darraite (Camacho-Miñano eta Girela-Rejón, 2016; Serra, 2016). Errealitate hori bat dator JFKZ ikasketa planean genero arloko formakuntza eskasiarekin, hala, etorkizuneko irakasleen kontzientzia kritikoa garatzeko aukerak

mugatuz. Gainera, Sánchez-Hernández eta kideekin (2018) bat eginez, ikasleek JFKZ graduan izena ematearen arrazoi nagusien artean HFan esperientzia positiboa bizi izana eta kirol praktikarako grina identifikatu ziren. Era honetan, etorkizuneko irakasleek kirola eta lehiarako *habitus*-a dutela egiaztatzen da. Camacho-Miñano eta Girela-Rejónen (2016) arabera, kolektibo horrek HFan izandako posizio pribilegiatuak mugatu egin dezake genero kontuengatik biolentzia sinbolikoko esperientziak identifikatzeko gaitasuna.

4.3.3. Ikaslegoaren esperientziak (bir)konfiguratzeko estrategiak

Elkarrizketatutako talde guztiek aitortu zuten ikasle 'abilen' eta 'ez abilen' arteko hierarkizazio bertikalik gabeko HFa imajinatzeke ezintasuna; izan ere, jarduera lehiakorak diren heinean, talde horiek beti existituko direla argudiatuz. Gainera, adierazi zuten lehia giroa HFko ia edozein jardueretan sortzen zela: "*talde horiek beti existitu dira HFan. Ez dut kategorizazio hori gabeko klaserik imajinatzen. Ezinezkoa ikusten dut, utopikoa*" (Aitor-3). Ikasle horrek adierazi zuen, gizarteak funtsezko rola jokatzen zuela HFan baloratzen ziren abilezien transmisioan eta, beraz, ikasleen kategorizazioan. Literatura zientifikoa ikasleen pertzepzioekin bat dator, testuinguru soziokulturaleko diskurtsoek –esaterako, errendimenduaren kultura edo hegemonia maskulinoa– inplizituki HFan ezartzen direla baieztatuz (Fitzgerald, 2005). Bestalde, elkarrizketatutako ikasleek ez zuten adierazpenik egin irakasleak praktika pedagogikoaren bidez diskurtso horien transmisioan duen rola inguruan; hala, berriz ere ikusezin bihurtuz irakasleak HFan abilezia legitimoak hautatzean duen eragina (Evans, 2004; Hay eta Lisahunter, 2006; Hay eta Macdonald, 2010b).

Ostera, elkarrizketatutako ikasleen adierazpenetatik, HFan ikaslearen posizionamenduan eragina zuten bestelako alderdi batzuk identifikatu ziren, esate baterako: kalifikazio ona lortzea, partida batean puntuatzea edo taldea garaipenera eramango duen ekintza burutzea, taldeak osatzeko orduan azken aukeratua ez izatea, taldekideek oposizio-kolaboraziozko jardueretan baloia pasatzea eta jardueren helburua lortzeko gai izatea. Beraz, ikasleen testigantzetatik ondoriozta daiteke, HFan jarduerak proposatzerako garaian, mahai gaineratutako alderdi horiek kontuan hartzekoak direla, ikasleen

abileziaren araberako hierarkizazioa ekiditeko.

Aipatutakoaren harira, bi parte hartzailek adierazi zuten proposatzen ziren jardueren izaerak ikasleen esperientzietan eragin handia zuela, nahiz eta *"batzuk jarduera guztietan ondo moldatzen diren, beste batzuk denetan baldarrak diren bitartean"* (Unai-1). Ildo horretan, partaideek aipatu zuten ikasle 'ez abilek' –nesken kolektiboa esaterako– aitorpena eskuratu ahal izateko, komenigarria litzatekeela dantza, soka saltoa, patin-gaineko irristaketa edo igeriketa bezalako jarduerak sustatzea, horietan hobeto moldatuko zirela argudiatuz. Hala ere, zenbait parte hartzailek arazotzat jo zuten estrategia hori; beste jarduera batzuk eginez gero, gaur egun 'abilak' diren ikasleen posizionamenduan negatiboki eragingo lukeelako. Bestalde, bigarren mailako Mainerrek bere desadostasuna adierazi zuen, aipatutako jarduerak neska guztien interesekoa izango ez zirela argudiatuz. Berak, esaterako, futbola edo esku pilota aukeratuko lituzke eta, beraz, egokiena ikasleei galdetzea zela adierazi zuen. Horren harira, deigarria izan zen nesken parte hartze handiagoa sustatzeko estrategiei dagokionez, emakumezko parte hartzaile gehienek zenbait mutilek mahai gaineratutako ideia estereotipatuen kontrako iritzirik adierazi ez izana. Baliteke elkarrizketatutako emakumeek gizonetako partaideen iritzi bera izatea, Sánchez-Hernández eta kideek (2018) egindako ikerketa batekin bat eginez, edo beste ideia bat adierazteko eroso sentitu ez izana. Hala, interesgarria litzateke genero femeninoko parte hartzaileekin aparteko elkarrizketak burutzea, beren esperientziak eta ikuspegiak adierazi ahal izateko konfiantza espazio bat ziurtatuz.

Ikasleen hierarkizazioa ekiditeko aipatutako beste estrategia bat joko-arauak aldatzean zetzan, hala, ikasleen trebetasunak parekatu eta aukera berdintasuna bermatuko zelakoan: *"futbolean jolasten ari bagara, abilek diren ikasleei bakarrik haien hanka txarrarekin jokatzeko esango nieke"* (Jaime-2). Hala ere, iradokizun hori problematikoa zen beste ikasle batentzat, izan ere, *"ikasle abilei kondizio hori jartzen badiezu, haiek hobek direla ulertarazten ari zara"* (Maidier-2) eta, beraz, ikasleen abilezien araberako hierarkizazioak bere horretan jarraituko luke.

Ikerketako partaideek ikasle 'abilen' eta 'ez abilen' birkonfiguraziorako proposatutako esku-hartzeen azterketa sakonetik bi alderdi nabarmendu daitezke. Lehenengoa,

estrategia gehienak arauak eta jarduerak aldatzean zentratzen zirela. Arauen egokitzapenari dagokionez, adierazitako egokitzapenen bitartez lehiak ikasle guztien aukera berdintasuna eta parte hartzea sustatuko duelaren ikuspegian oinarritzen da (Aggerholm et al., 2018). Aitzitik, arau aldaketa horiek 'betiko' jardueretan aplikatzen badira, testuinguruak nekez bermatuko du abilezia mota desberdinak dituzten ikasleen arteko berdintasuna. Bestetik, jarduerak aldatzeari dagokionez, HFan genero estereotipoak eraldatu beharrean, horiek erreproduzitzen lagundu dezaketen proposamenak identifikatu ziren. Ondorioz, Hastapeneko Formakuntza programetan gai horien inguruan eztabaidatzea premiazkoa kontsideratzen da, HFan proposatzen diren jarduerak nor saritzen duten agerian utzi eta jardueron egokitasuna zalantzen jartzeko (Evans, 2004). Hori ezinbesteko zeregina da abilezia desberdinak dituzten ikasleen parte hartzea eta ikaskuntza sustatuko duten estrategia pedagogiko eraginkorrak mahai gaineratzeko bidean. Ikasleen proposamenetatik azpimarratzekoa den bigarrena alderdia, eragin nabarmena duten aldagaiei eskainitako arreta eskasiari dagokio; ebaluazioa eta edukiak, besteak beste.

Aipatutakoa kontuan hartuz, ondorioztatzen da ikasleek proposatutako irtenbide batzuk problematikoak izan daitezkeen sinesmenetan errotzen zirela, HFan ikasleen abilezien araberako sailkapenerako joera indartu lezaketeenak. Gainera, nabarmentzekoa da elkarriketatutako ikasleen ikuspegiak lotura estua zuela abileziaren ikuspegi biologikoarekin, nahiz eta hiru parte hartzailek testuinguru soziokulturalak irakasgaiaren *ethos*-ean zuen eraginarekiko sentsibilitatea adierazi zuten. Hala ere, ikasleen diskurtsoetatik, genero estereotipoak indartzen zituzten usteak identifikatu ziren, Domangue eta Solmonek (2012) HFko ikasleekin egindako azterlanarekin bat eginez.

4.3.4. Ikaslegoaren pertzepzioa HFan inklusioa sustatzeko prestutasunean

JFKZ graduko ikasleek adierazi zuten ez zirela prest sentitzen abilezia desberdineko ikasleen beharrei erantzuteko HFa eskaintzeko: "*ez dut neure burua klase bat emateko gai ikusten, zalantzak izango nituzke alde guztietatik*" (Paula-3). Gainera, beren prestutasunaren gaineko pertzepzioa hare txikiagoa zen taldean funtzio aniztasuna zuen ikasleren bat egongo balitz. Ildo horretan, ikasle batek aitortu zuenez "*inoiz ez dugu arazo*

hori bizi izan, beraz, ez genuke jakingo zer egin kasu horietan" (Jaime-2). Ildo beretik, funtzio aniztasuna duten pertsonekin aurretiko esperientzia izandako ikasle batek hala adierazi zuen: "*oso zaila da, askotan ez dakigulako nola jokatu edo nola erantzun*" (Ane-3). Ondorioz, ikasleek gai horri buruz gehiago ikasteko nahia adierazi zuten, gehienek "*desgaitasuna duen edo inkluitua egoteko beharra duen norbaitekin egoteko*" (Alberto-2) aukerarik izan ez zutela adierazi baitzuten.

Horren ildora, ikasleen aburuz kezkarria zen graduan inklusioa edo funtzio aniztasunarekin lotutako gaiari buruzko prestakuntza teoriko eta praktikoa nahikorik jaso ez izana. Ikasleen testigantzak bat datoz Hardinen (2005) adierazpenekin; alegia, HFko irakasleek inklusiorako prestatzeko modu tradizionala ikasgai isolatuak eskaintzera mugatu ohi dela. Ikuspegi hori kezkarria da ikasleen arteko desberdintasunak indartzeaz gain, ez dituelako formakuntza, esperientzia eta ezagutza egokiak eskaintzen, ezinbestekoak direnak ikasleen aniztasunari eraginkortasunez erantzuteko. Gainera, ikasleek Hastapeneko Formakuntzaren alorrean izandako esperientzia praktikoa eskasa bat dator aurretiko ikerlanen emaitzekin (Coates, 2012; Hardin, 2005; Martos-Garcia eta Valencia-Peris, 2016). Ikerlanok baieztatzen dute, HFko Hastapeneko Formakuntzan testuinguru inklusiboetan esperientzia praktikoa eskaintzeak, eragin positiboa izan dezakeela etorkizuneko irakasleen hautemandako prestakuntzan, konfiantza mailan eta funtzio aniztasuna duten ikasleekiko pertzepzioetan.

Halaber, parte hartzaileek hautemandako prestakuntza eskasa bat dator HFko irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planetan inklusioaren gaiari dagokion posizio marginalarekin, bai Espainiar Estatuan (Ríos, 2009), baita nazioarte mailan ere (Standal, 2015). Serraren (2016) arabera, hori JFKZ gradutik transmititzen den ezagutza tekniko-arrazionalaren ondorio izan daiteke, kirol diskurtso hegemoniko eta normatiboetan oinarritzen direnak, hala, inklusioa eta justizia sozialarekin harremana duten edukiak baztertzuz. Errealitate horrek, etorkizuneko irakaslea problematikoak izan daitezkeen hiru egoeretara eraman lezake: (1) irakaslea ez ohartzea HFko egitura nagusiak eraiki eta erreproduzitzerakoan duen eraginaz; (2) ikasleen artean egoera diskriminatzaileen aurrean bitartekari lanetan eraginkortasunez jarduteko estrategiak ez ezagutzea eta, ondorioz; (3) ikasleen aniztasuna modu eraginkor batean kudeatzeko hautemandako

prestutasuna urria izatea. Hortaz, Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planak birplanteatzeko beharra premiazkoa da, etorkizuneko HFko irakasleak paradigma inklusiboaren hezkuntza-erronkei aurre egiteko prestatuagoak sentitu daitezzen (Petrie, Devcich eta Fitzgerald, 2018).

Hala ere, azpimarratzekoa da elkarrizketatutako ikaslegoak inklusioarekiko jarrera baikorra erakutsi zuela. Aldiz, hainbatetan erabilitako terminologian oinarrituz, inklusioa eta integrazioa kontzeptuak elkartrukean erabiltzen zituztela identifikatu zen. Kontzeptualizazio arazo hori, hain zuzen ere, inklusiorako mugetako bat kontsideratzen da (Svendby eta Dowling, 2012). Ildo beretik, nabarmentzekoa da, talde-fokaletan inklusioaren gaia aurkeztu zenean, ikasle gehienek berehala funtzio aniztasuna zuten pertsonak aipatu zituztela, inklusioa "*arazoren bat duten pertsonekin*" (Ane-3) lotuz, eta hala, gizartean nagusi den ikuskera epistemologiko agerian utziz, zeinaren bidez inklusioa hezkuntza premia 'bereziak' dituzten ikasleak integratzera mugatzen den (Ríos, 2009). Ildo beretik, funtzio aniztasuna zuten pertsonen inguruan hitz egiteko erabilitako terminologia desgaitasunaren eredu medikuan oinarritu zen. Inklusioaren filosofiatik aldentzen den ikuspegi horrek, funtzio aniztasuna duen pertsona etiketatzen du bere 'desgaitasuna' ala 'arazoaren' arabera, normalizatutako testuingurura egokitze erantzukizuna esleituz (Flintoff et al., 2008).

Azken batean, azterlan honen emaitzek erakusten dute JFKZ graduan abileziaren kontzeptuari buruzko eztabaidak ikusezinak direla, ikaslegoak barneratuta dakartzan nozioak desafiatzeko aukerak murriztuz (Mordal-Moen, 2011). HFko irakaslea, modu inkontzientean bada ere, ikasleen arteko desberdintasunak erreproduzitzen dituen eragilea dela kontuan hartuta (Camacho-Miñano eta Girela-Rejón, 2016; Hay eta Macdonald, 2010b), Hastapeneko Formakuntzan gai kritiko horiei buruzko eztabaidak txertatzeko beharra aldarrikatzen da, besteak beste, HFa beste modu batean birkontzeptualizatzeko asmoz (Evans, 2004; Penney et al., 2018; Petrie et al., 2018). Hala, hausnarketa kritikorako espazioak ezinbestekoak dira esparruan nagusitzen diren diskurtsoak isilarazi beharrean, eraldatzeko lehen urratsak emate aldera (Barber, 2018; Harvey eta O'Donovan, 2013). Horrek etorkizuneko irakasleek HFan testuinguru ekitatibo eta inklusiboak eraikitze hautemandako prestutasuna areagotzea ekarri lezake (Petrie

et al., 2018; Standal, 2015).

Valencia-Peris eta Lizandrarekin (2018) bat eginez, indarrean dagoen legedia bete dadin, berebiziko garrantzia du etorkizuneko HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planak birkonfiguratzeko. Transformazio prozesu horren ikuspegi inklusiboa eta eraginkortasuna bermatzeko, ondorengo alderdiak kontuan hartzea gomendatzen da: (1) inklusioa eta funtzio aniztasunaren inguruko irakasgai isolatuak eskaintzera ez mugatzea; (2) ikasketa planean eskaintzen diren irakasgaiak ikasleen arteko desberdintasunetan eta egin beharreko egokitzapenetan zentratzen diren errezeta pragmatiko eta pedagogikoez hornitzeaz haratago joatea (Evans, 2004; Petrie et al., 2018), eta; (3) programako irakasgai desberdinetan zehar inklusioaren paradigmen inguruko ezagutza txertatzea (Dowling, 2006; Hardin, 2005).

Azterlan honen muga gisa, aipatzekoa da interesgarria litzakeela, alde batetik, genero identitatearen araberako pertzepzioetan sakontzea eta, bestetik, datuen triangulaziorako interesekoak izan daitezkeen bestelako parte hartzaileen ahotsak biltzea; esate baterako, HFko Hastapeneko Formakuntzara bideratutako beste gradu eta graduondoko ikasle eta irakasleenak.

4.4. Ondorioak

Ikerketa honen helburua JFKZ graduko ikasleek abilezia nola ulertzen duten aztertzea, HFan inklusiorako hautemandako prestutasunean sakontzea eta horien hezkuntza-ondorioak esploratzea izan da. Ikuspegi soziokulturaletik interpretatutako emaitzen arabera, ondoriozta daiteke, oro har, JFKZ graduko ikasleek HFan abilezia ulertzeko modua estatikoa eta sinplista dela. Izan ere, beren nozioak ikuspegi biologikoan eta soziopsikologikoan oinarritzen dira, irakaskuntza testuinguru inklusiboak eraikitzeke oztopo izan daitezkeenak. Hala eta guztiz ere, partaide batzuk testuinguru sozialak abileziaren eraikuntzan duen eraginaz kontziente direla antzeman da, ikuspegi soziokulturalarekin bat eginez.

Bestalde, parte hartzaileak ez ziren prest sentitzen HFan abilezia anitzeko ikasleak hezteak dakarren erronkari aurre egiteko. Inklusioarekiko eta funtzio aniztasuna duten pertsonetikiko jarrera baikorra adierazi bazuten ere, inklusioa, funtzio aniztasuna, genero ikuspegia eta HFren izaeraren inguruko ikuspegi mugatuak identifikatu ziren. Ildo horretan, kezagarria da ikasleek talde-fokaletan aurkeztutako gai batzuei buruzko jakintasan maila urria erakutsi izana, goi mailako formakuntzan gai horiek nekez edo eraginkortasunik gabe lantzearen ondorio izan daitekeena. Hori dela eta, JFKZ graduko ikasketa planaren eraginkortasuna zalantzan jartzen da, zehazki, etorkizuneko irakasleak inklusiorako prestatzeari dagokionean. Evans (2004) jarraiki, defendatzen dugu, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzan abilezia kontzeptuaren inguruko eztabaidarik egon ezean, inklusio printzipioak bermatzea zaila izan daitekeela.

Etorkizunean lan hau HFko irakasleen beste Hastapeneko Formakuntza batzuetan abiaraztea proposatzen dugu, etorkizuneko irakasleek abileziaren inguruan duten pertzepzioaren irudi zehatzagoa lortzeko asmoz; esate baterako, Lehen Hezkuntzako Irakasleen graduko gorputz hezkuntzako ibilbidean eta Bigarren Hezkuntzako Irakasleen Prestakuntza unibertsitate masterrean. Gainera, fakultateotara iristen diren ikasleen usteak ezagutzea, curriculum egokitzeko eta estrategia pedagogiko eraginkorragoak diseinatzeko abagunea eskainiko luke, horrela, ikasleen ikuspegiak desafiatzeko aukerak areagotuz. Izan ere, ezer egin ezean, nekeza izango da errotutako sinesmenak zalantzan jartzea. Bestetik, JFKZ graduko irakasleak ezagutzaren transmisioan eragin esanguratsua izan dezakeela kontuan hartuz, interesgarria litzateke beren sinesmenak aztertzea. Ikerketa honetan jaso diren inplikazio praktikoek eta proposatutako etorkizuneko ikerketa lerroek, azkenik, HFko ikasleen esperientziak hobetzen lagundu dezaketela defendatzen dugu.

4.5. Erreferentziak

Aggerholm, K., Standal, Ø., eta Hordvik, M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385–400.

Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and

- disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532.
- Bogdan, R. C., eta Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education Group.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Camacho-Miñano, M. J., eta Girela-Rejón, M. J. (2017). Evaluación de una propuesta formativa sobre género en Educación Física para estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 12, 195–203.
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., eta Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212–217.
- Carreiro da Costa, F., González, M. A., eta González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251–257.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349–365.
- Domangue, E. A., eta Solmon, M. A. (2012). Fitness testing: How do students make sense of the gender disparities? *Sport, Education and Society*, 17(2), 207–224.
- Dowling, F. (2006). Physical Education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247–263.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
- Evans, J., eta Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical «ability» in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31–47.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41–59.
- Flem, A., eta Keller, C. (2010). Inclusion in Norway: a study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 188–205.

- Flintoff, A., Fitzgerald, H., eta Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in PE. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), 73–85.
- Hardin, B. (2005). Physical Education Teachers' reflections on preparation for inclusion. *The Physical Educator*, 62(1), 44–56.
- Harvey, S., eta O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767–787.
- Hay, P. J., eta lisahunter (2006). «Please, Mr Hay, what are my poss(abilities)?»: legitimization of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293–310.
- Hay, P. J., eta Macdonald, D. (2010a). Evidence of the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1–18.
- Hay, P. J., eta Macdonald, D. (2010b). The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 271–285.
- Hills, L. (2007). Friendship, physicality, and physical education: an exploration of the social and embodied dynamics of girls' physical education experiences. *Sport, Education and Society*, 12(3), 317–336.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175–192.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Martos-Garcia, D. (2018). Las diversidades funcionales en educación física: propuestas críticas para la provocación y la inclusión. In E. Lorente-Catalán, eta D. Martos-Garcia (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica* (pp. 141–165). Lleida/València: Universitat de Lleida/Universitat de València.
- Martos-Garcia, D., eta Valencia-Peris, A. (2016). Osteogénesis imperfecta y educación física. Un caso inédito de inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 159–175.
- Mordal-Moen, K. (2011). «Shaking or stirring»? A case-study of physical education teacher education in Norway. Doktorego Tesia. Norwegian School of Sport Science.

- O'Connor, J. P., Penney, D., Alfrey, L., Phillipson, S., eta Phillipson, S. N. (2016). The Development of the Stereotypical Attitudes in HPE Scale. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7), 70–87.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods* (3rd ed.). Beverly Hills, California: Sage.
- Penney, D., Jeanes, R., O'Connor, J., eta Alfrey, L. (2018). Retheorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(10), 1062–1077.
- Petrie, K., Devcich, J., eta Fitzgerald, H. (2018). Working towards inclusive physical education in a primary school: 'some days I just don't get it right'. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 345–357.
- Redelius, K., Fagrell, B., eta Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245–260.
- Redelius, K., eta Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275–294.
- Reid, G. (2003). Defining adapted physical activity. In R. D. Steadward, G. D. Wheeler, eta E. J. Watkinson (Eds.), *Adapted physical activity* (pp. 11–25). Edmonton, Canada: University of Alberta Press.
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 83–114.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., eta Soler, S. (2018). La (re)construcción de la identidad profesional de las profesoras de EF: de la complicidad y la reproducción de las relaciones de género a la disposición al cambio educativo. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 879–893.
- Sánchez-Hernández, N., Martos-García, D., Soler, S., eta Flintoff, A. (2018). Challenging gender relations in PE through cooperative learning and critical reflection. *Sport, Education and Society*, 23(8), 812–823.
- Serra, P. (2016). *La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte*. Doktorego Tesia. Universitat de Barcelona.

- Sevil, J., Abós, A., Julian, J. A., Murillo, B., eta García-González, L. (2015). Género y motivación situacional en Educación Física: claves para el desarrollo de estrategias de intervención. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 41(11), 281–296.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Londres: Routledge.
- Svendby, E. B., eta Dowling, F. (2012). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361–378.
- Valencia-Peris, A., eta Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 34, 230–235.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres: The Althouse Press.
- Wilkinson, S., Littlefair, D., eta Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147–164.
- Wright, J., eta Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport Education and Pedagogy*, 11(3), 275–291.

BOSGARREN KAPITULUA

Abileziaren ulermena heziketa fisikoan Jarduera Fisikoaren
eta Kirolaren Zientzietako graduako irakasleen ikuspegitik

5.1. Sarrera⁵

Ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren hainbat ikerketek egiaztatu dute abileziaren nozioa funtsezkoa dela HFan inklusioa sustatzerako orduan (Wilkinson, Littlefair eta Barlow-Meade, 2013). Horiek abilezia gizarte eraikuntza gisa definitzen dute (Evans, 2004), soilik HFan baloratzen diren ezaugarriekin bat egiten duten ikasle 'abilek' dutelarik aitortpena sarbidea eta parte hartze esanguratsuz gozatzeko aukera. Evansek (2004) *habitus*-a, kapitala, eremua eta biolentzia sinbolikoa bezalako kontzeptuen bidez (Bourdieu, 2000), adierazten du abilezia, HFan eta Irakasleen Hastapeneko Formakuntza programetan, modu tradizionalen ulertzen dela, batik bat, esparruotan nagusitzen diren kirol diskurtso nagusien ondorioz. Abileziaren nozio sinplista eta estatiko hori ikuspegi soziokulturalak kritikatuak bi ikuskeratan oinarritzen da (Wright eta Burrows, 2006): (1) ikuspegi biologikoa, non abilezia pertsonaren berezkoa eta naturala den talentutzat hartzen den, eta; (2) ikuspegi soziopsikologikoa, non abilezia areagotu edo estatiko gera daitekeen nozio gisa definitzen den, ikasleen motibazioa eta esfortzuaren baitan.

HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planetan gai horri eskaintzen zaion arreta eskasak eragin negatiboa du etorkizuneko irakasleen inklusiorako prestakuntzan; hori, hain zuzen, HFan ikasle 'ez abilen' irakaskuntza, motibazioa eta JFKrekiko atxikimendua sustatzeko arazo izan daiteke (Wilkinson et al., 2013). Era berean, Evans eta Penneyren (2008) arabera, HFan eta Hastapeneko Formakuntzan izandako aurretiko esperientziek irakasleen diskurtso eta usteen eraikuntzan eragiten dute. HFko Hastapeneko Formakuntzak etorkizuneko irakasleen abileziaren nozioa birkontzeptualizatzeko espazio egokia dela aitortuz, dagokion arduraren beregain hartzeko beharra aldarrikatzen da (Barber, 2018; Brown, 2005). Baina, zeregin horrek erronka izaten darrai HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza programetan (Nabaskues, Usabiaga, Martos-Garcia eta Standal, 2019).

Horren ildora, abileziaren birkontzeptualizazio prozesuan Hastapeneko Formakuntzako

⁵ Jatorrizko artikulua: Nabaskues, I. eta Usabiaga, O. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del profesorado de formación inicial de Educación Física. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 38, 68–81.

irakasleen ikuspegia erabakigarria da, beren sinesmen eta diskurtsoek etorkizuneko HFko irakasleen pentsamenduan eragin nabarmena izan dezakete eta. Kolektibo horrek abilezia nola ulertzen duen garrantzi handikoa izan arren, literaturan ez da eragile horien abileziaren inguruko usteak aztertu dituen ikerlanik identifikatu.

Hala, ikerketa honen bidez, literaturan identifikatutako hutsuneari arreta eskaini nahi izan zaio. Zehazki, ikerlan honen helburua HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako irakasleek abileziaren nozioa nola ulertzen duten aztertzea izan da, ondorengo ikerketa-galderen bitartez: (1) nola ulertzen dute HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako irakasleek abileziaren kontzeptua HFan?, eta; (2) zeintzuk izan daitezke beren usteen ondorioak HFko etorkizuneko irakasleak inklusiorako prestatzerako orduan?

5.2. Metodologia

5.2.1. Parte hartzaileak

Ikerketa honetan Euskal Herriko unibertsitateko (UPV/EHU) JFKZ graduako 10 irakasleek (hiru emakumek eta zazpi gizonak) hartu zuten parte; izan ere, gradu hori Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako, Batxilergoko eta Lanbide Heziketako irakasle izateko graduondoan sartzeko ezinbestekoa da. Fakultatea eta parte hartzaileak intentziorako laginketa ez probabilistiko bidez hautatu ziren (Patton, 2002), profil desberdineko irakasleak biltzeko asmoz (III Taula). Partaideek sei eta 33 urte bitarteko lan esperientzia zuten fakultatean eta horietatik lauk Irakasleen Prestakuntza unibertsitate masterrean eskolak emandakoak ziren. Beren formakuntzari dagokionez, bi irakasle Pedagogian lizentziatuak ziren eta gainontzekoak, berriz, JFKZ ikasketetan lizentziatuak ziren. Gainera, azken multzo horretako hiru partaidek Lehen Hezkuntzako gradua ikasi zuten, gorputz hezkuntzako ibilbidean espezializatu zirelarik. Pedagogian lizentziatuak ziren bi irakasleek izaera teorikoko eskolak eman zituzten (historia, pedagogia eta didaktika); JFKZ ikasketak zituztenek, aldiz, irakasgai teoriko-praktikoak ematen zituzten (kirolak, joko-jolasak eta natura jarduerak). Bestalde, partaide guztiek funtzio aniztasuna zuten pertsonekin aurretiko esperientzia bazutela adierazi zuten.

III. Taula. Elkarrizketatutako irakaslegoaren profila eta datuak.

Ezizena	Adina	Doktorea	Emandako irakasgaien izaera	JFKZ graduan urteak	Irakaskuntza masterrean eskolak ematea	Esperientzia profesionala (esparrua)	Funtzio aniztasuna duten pertsonekin esperientzia (esparrua)
Miren	54	Bai	Teorikoa	33 urte	Bai	Hezkuntza	Hezkuntza
Andoni	37	Bai	Teoriko-praktikoa	6 urte	Ez	Hezkuntza, kirola	Hezkuntza, kirola, pertsonala
Pablo	53	Bai	Teoriko-praktikoa	31 urte	Bai	Hezkuntza, kirola	Aisialdia, pertsonala
Manu	52	Ez	Teorikoa	30 urte	Bai	Hezkuntza	Hezkuntza
Dani	48	Bai	Teoriko-praktikoa	26 urte	Ez	Hezkuntza, kirola	Hezkuntza
Martin	47	Bai	Teoriko-praktikoa	25 urte	Ez	Hezkuntza, kirola	Kirola
Begoña	56	Bai	Teoriko-praktikoa	29 urte	Bai	Hezkuntza, kirola	Hezkuntza, pertsonala
Pedro	58	Bai	Teoriko-praktikoa	29 urte	Ez	Hezkuntza, kirola	Hezkuntza
Lourdes	53	Ez	Teoriko-praktikoa	28 urte	Ez	Hezkuntza, kirola	Hezkuntza, kirola, pertsonala
Santi	56	Bai	Teoriko-praktikoa	29 urte	Ez	Hezkuntza, kirola	Kirola

5.2.2. Datu bilketarako teknikak

Ikerketa honen helburuari erantzuteko metodologia kualitatiboa erabili zen. Talde-fokalen teknika bidez irakaslegoa elkarrizketatu zen ikerketa-galderetatik abiatuta erdi-egituratutako elkarrizketa-gidoi bat erabiliz, hori partaideen pertzepzio eta usteetan sakontzeko metodo egokitzat jo baitzen (Kvale, 1996). Talde-fokalak burutzeko irakaslegoa bost pertsonako bi taldeetan banatu zen haien ordutegiaren arabera.

5.2.3. Prozedura

Irakasle talde bakoitzarekin bi elkarrizketa egin ziren fakultatean 2016-2017 ikasturtean, unibertsitateko Etika Batzordearen onarpena lortu eta irakasleen baimen informatuak bildu ostean. Azken dokumentu horrek irakasleen parte hartzea boluntarioa zela eta eskuratutako datuen konfidentzialtasuna eta anonimotasuna bermatzeko konpromisoa hartzen zela adierazten zuen. Elkarrizketen eguna eta ordua parte hartzaileekin adostu zen.

Lehenengo elkarrizketaren helburua JFKZ graduko irakaslegoak abilezia HFan nola ulertzen zuen aztertzea izan zen. Bigarren saioan, berriz, elkarrizketaren helburua bestelakoa izan zen; alde batetik, egindako elkarrizketetan identifikatutako gai gakoan inguruan eztabaidatu zen eta, bestetik, abileziaren nozioaren inguruko ikuspegi desberdinak aurkeztu ziren, horien inguruan eztabaidatzeko asmoz.

Elkarrizketa bakoitzaren hasieran, partaideei elkarrizketaren helburuaren inguruan informatu zitzairen. Elkarrizketa guztietan ikerketa honen egile diren bi pertsona aritu ziren moderatzaile lanetan, ikerketa aurrera eramanean unean fakultateko irakasle ere bazirenak. Elkarrizketa bakoitzaren iraupena 90 minutukoa izan zen eta, partaideen alde aurreko baimenarekin, elkarrizketa guztiak grabatuak izan ziren. Horiek transkribatu ostean, irakasleen ahotsetatik eratorritako informazioa, ikerlari nagusiak prozesuan gertatutakoak erregistratzen zituen egunerokoarekin triangulatu zen (Bogdan eta Biklen, 2003).

5.2.4. Datuen analisisia

Irakasleekin egindako elkarrizketak indukzio analitikoko metodoak erabiliz aztertu ziren (van Manen, 1997), ikerketa-galderekin harremana zuten gaiak identifikatzeko. Lehenik eta behin, transkripzioak zein egunerokoa irakurri eta berrirakurri ziren, garrantzirik gabeko informazioa murriztuz. Ondoren, etengabeko konparaketa bidez, kategoriak eta azpikategoriak ezarri ziren, aurrez kodifikatutako eta multzokatutako erantzunetatik abiatuz. Analisisirako kategoriak identifikatu ostean, datuak berriro aztertu ziren etengabeko hausnarketa prozesu baten bitartez. Horrez gain, ikerketa taldearen arteko eztabaidek, analisi prozesuan suertatu ziren desadostasunak edo interpretazio okerrak

identifikatzea ahalbidetu zuten (Patton, 2002). Azkenik, irakasleen ahotsen interpretazio prozesua gauzatu zen, horiei esanahia emateko asmoz.

5.3. Emaitzak eta eztabaida

Emaitzen analisitik hiru gai nagusi identifikatu ziren: (1) abileziaren eraikuntza HFan; (2) inklusiorako estrategiak HFan, eta; (3) HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza eraldaketarako espazioa.

Aipatzeko da irakasle batzuren usteak ikuspegi soziokulturalarekin bat egin zuten bitartean, beste batzuenak ikuspegi biologikoan edo soziopsikologikoan kokatu zirela. Jarraian, horren inguruko ebidentziak eskaintzen dira.

5.3.1. Abileziaren eraikuntza HFan

Elkarrizketatutako pertsonen artean baziren "*abilezia gure pertzepzioetan eragina duen gizarte eraikuntza bat*" (Miren) zela defendatzen zutenak. Ildo berean, irakasle talde horrek, HFan 'abila' izatea zer den definitzerako orduan, gizarteak rol garrantzitsua jokatzen duela nabarmendu zuen: "*hitz egiten ari garen abilezia mota gizarteak inposatutako abilezia mota jakin bat da*" (Andoni). Ikuspegi soziokulturalaren ildotik, irakasle talde horrek adierazi zuen ikasle 'abilak' interes-eremuan baloratzen diren ezaugarriekin bat egiten dutenak direla: "*gizarteak baloratzen duen horretan ona ez banaiz, HFan txarren zakuan egongo naiz*" (Andoni). Beste parte hartzaile batek gaineratu zuenez, "*futbolean ona dena zazpi pilotekin malabarrak egiten dituenak baino abilagoa kontsideratzen da*" (Pablo). Hala, abileziaren eraikuntza "*gizarte sistemaren arazoa*" (Manu) dela ondorioztatu zuten.

Horrez gain, ikuspegi soziokulturalarekin bat eginez, HFko irakasleak ikasgelan abileziaren kontzeptualizazioan eragina zuela adierazi zuten. Horren ildora, Pablok aipatu zuen HFan 'abila' izatea irakaslearen posizionamendu politikoaren arabera dela eta, beraz, irakaslearen erabaki pedagogiko eta kalifikazio sistemaren arabera definituko dela zer

den HFan jakin behar dena eta gauzak egiteko modua, azken batean, HFan legitimatzen diren abileziak. Ildo beretik, mahai gaineratu zen irakasleak proposatutako jardueren barne-logikak eragina izan zezakela HFko ikasleen aitortpenerako aukeretan: *“harrapaketan izan daiteke ona edonor. Ez da gehien korritzen duena, ez da gehien egiten duena, baizik eta harreman onenak dituena [...] ze ona izatea harrapaketan da gauza bat eta ona izatea futbolean da beste bat”* (Pablo). Zenbait irakaslek, ordea, azken ideia horrekiko desadostasuna adierazi zuten, abileziaren gaia jarduera motaz haratago doan gai konplexua dela argudiatuz.

Ikuspegi soziokulturalaren ildo beretik (Wilkinson et al., 2013), irakasle gehienak ados zeuden testuinguru sozialak abileziaren eraikuntzan duen eraginarekin. Hala ere, zenbait partaidek adierazi zuten *“ikasleek jarduera bat egiteko duten abilezia, alde batetik, berezkoa izango da eta, bestetik, landu dutenaren arabera”* (Martin). Era berean, beste parte hartzaile batek gaineratu zuen *“HFan ahalegina eta hobekuntza balioestea dela garrantzitsuena”* (Begoña). Hala, irakasleen diskurtsoetatik abileziaren ikuspegi biologikoarekin eta soziopsikologikoarekin bat zetozen nozioak identifikatu ziren (Wright eta Burrows, 2006). Ikuspegiotatik, ordea, ikasleek abilezia motorrak garatzeko aukeretan hainbat aldagairen efektuak ikusezinak dira (Evans, 2004), besteak beste: testuinguru soziala, irakaslearen erabaki pedagogikoak, proposatutako jardueren barne-logika eta pertsonen esleitzen zaien generoa, funtzio aniztasuna edo klase soziala bezalako identifikatzaileen intersekzioen eragina.

5.3.2. Inklusiorako estrategiak HFan

Partaide guztiek HFak inklusioa izan behar zuela adierazi zuten. Ikuspegi soziokulturalarekin bat zetozen irakasle gehienek inklusioa egingarria zela adierazi zuten bitartean, abileziaren ikuspegi tradizionalagoak azaleratu zituzten beste partaide batzuk aitortu zuten inklusioa lortzea oso zaila zela, batik bat, baliabide eskasia eta HFko ikasleen abilezia anitzen ondorioz.

Zehazki, ikuspegi soziokulturalarekin bat zetozen irakasleek mahai gaineratu zuten ikasgelan inklusioa sustatzeko beharrezkoa zela inklusioaren kontzeptuari buruzko

ikuspegi zabalagoa eta proposamen metodologiko malguagoak txertatzea, hala, ikasle orok parte hartze esanguratsuago batez gozatzeko aukera izan zezan. Ildo horretan, HFan inklusioa sustatzeko erabilgarriak izan zitezkeen ondorengo estrategia metodologikoak aipatu zituzten: (1) ikasle guztiek lor ditzaketen helburu malguak proposatzea; (2) ikasleek joko-arauak taldearen ezaugarrien arabera adostea ahalbidetzea; (3) jarduera alternatiboak egitea eta HFan nagusi diren kirol tradizionalak albo batera uztea; (4) ikasleei parte hartzeko eta ezarritako helburuak lortzeko modua erabakitzen uztea; (5) erronka kooperatiboak proposatzea eta arazoetan oinarritutako ikaskuntza sustatzea, eta; (6) ikasleek jarduera inklusiboak diseinatzeko duten gaitasuna balioestea.

Literaturaren arabera (Velázquez, Fraile eta López, 2014; Yu-Ji, 2019), identifikatutako estrategiak metodologia aktiboen barruan koka daitezke, ikasleen arteko aniztasunari erantzuteko egokiak kontsideratzen direnak. Era berean, ikuspegi soziokulturalaren ildotik, parte hartzaileek iradokitako estrategietan irakaslearen usteek, erabaki pedagogikoek eta prestakuntzak HFan testuinguru 'bizigarriagoak' (*habitable*) eraikitzeko funtsezko rola jokatzen duela ondoriozta daiteke (Standal, 2015).

Bestalde, bere diskurtsoa ikuspegi biologikoan kokatzen zen parte hartzaile batek adierazi zuen inklusioaren eraginkortasuna, batez ere, pertsonaren funtzio aniztasunaren eta ikastetxeko baliabideen arabera zela: "*[ikasleak duen] desgaitasunaren arabera, agian ezingo duzu taldean integratu. Gainera, laguntzarik ez baduzu, hasieran oso konplikatu izango da. Denbora asko emango duzu pertsona horrekin eta ez dituzu gainontzekoak atendituko*" (Martin). Gainera, partaide horrek arazotzat jotzen zuen inklusioa errazteko metodologia aldaketa bat egitea, ikasgaiaren kalitatean eragin negatiboa izan zezakeelako. Ildo beretik, zenbait parte hartzailek adierazi zuten HFan abileziaren nozioa birkontzeptualizatzeko ez zela nahikoa beste abilezia mota batzuk balioestea "*modu horretan ere pertsona bat beste bat baino abilagoa izaten jarraituko lukeelako*" (Martin). Ildo horretan, abileziaren ikuspegi biologikoarekin bat eginez, Begoñak ikasleen abilezien hierarkizazioa naturalizat hartzen zuen "*munduan zehar abilak eta ez hain abilak daudela*" argudiatuz.

Azken irakasle talde horren pertzepzioetatik eta erabilitako terminologiatik abiatuz,

ikasleen abilezia aniztasunari eraginkortasunez erantzuteko asmoz proposatutako estrategiekiko kezka edo desadostasuna identifikatu zen; hain zuzen, estrategiok gainontzeko ikasleen irakaskuntza prozesuan eta irakasgaiaren kalitatean eragin negatiboa izango zuela uste zuten eta. Ikuspegi hori integrazioaren ideiarekin eta desgaitasuna eta abileziaren kontzeptuen ikuskera tradizionalarekin lotzen da (Flintoff, Fitzgerald eta Scraton, 2008; Svendby eta Dowling, 2012). Ikuspegi soziokulturalaren arabera, begirada hori HFan inklusioa sustatzeko oztopo izan daiteke, ikasleen desberdintasunak ospatu beharrean arazo kontsideratzen ditu eta (Standal, 2015).

5.3.3. HFko Irakasleen Hastapeneko formakuntza eraldaketarako espazioa

Ikuspegi soziokulturalaren ildotik, zenbait irakaslek fakultatea HFan abilezia birkontzeptualizatzeko espazio gisa identifikatzen zuten: *"gure ikasleei ematen diegun prestakuntzari buruz hausnartu beharko genuke; fakultatean abilezia ulertzeko modua aldatu behar ote dugun, gizarte justu eta inklusiboago bat eraikitze bidean"* (Andoni). Ildo beretik, Mirenek honakoa gaineratu zuten: *"ez duzu mundua aldatuko, ezinezkoa. Baina disonantzia bat sor dezakezu [ikasleengan]. Pentsatzera bideratu ditzakezu, gauzak beste ikuspuntu batetik ikustera"*. Horretarako, fakultateko irakasleek bete beharreko hainbat zeregin mahai gaineratu zituzten, besteak beste: (1) kritikoak izatea; (2) etorkizuneko irakasleei HFan abileziaren kontzeptualizazioak ezkututzen duen problematikaz ohartaraztea, eta; (3) ikasleen abilezia anitzak balioan jartzearen garrantziaz kontzientziaztea. Hala eta guztiz ere, irakasle batek Hastapeneko Formakuntza programak ikasleen usteen eraldaketan izan dezakeen eraginari zegokionez *"baikortasun pedagogiko"* (Manu) handia zegoela adierazi zuen. Horrez gain, honakoa gaineratu zuen: *"arazo nagusia ez da irakasleen Hastapeneko Formakuntzarena. Gizarte sistemaren arazoa da"* (Manu). Aldiz, ikuspegi biologikoaren eta soziopsikologikoaren diskurtsoekin bat egiten zuten irakasleek ez zuten gai horren inguruko iritzirik partekatu, eta soilik nabarmendu zuten *"zure bizitzako formakuntza guztia ez dela unibertsitatean eskuratzen"* (Begoña).

Bestalde, Flintoff eta kideekin (2008) bat eginez, ikuspegi soziokulturalarekin bat zetozen partaideek azpimarratu zuten Hastapeneko Formakuntzako irakasleen sinesmenak

abileziaren nozioaren transmisioan eragina zuela: "[HFko irakasgaiari esleitzen diozun] xedearekin lotuta dago eta zure pentsamenduaren egiturek baldintzatzen dute. Hezkuntza ulertzeko edo sentitzeko moduaren araberakoa da" (Miren). Ikasgelan inklusioa sustatzeko abileziaren nozioaren eragina nabarmena zela onartu arren, partaide batek honakoa adierazi zuen: "HFren gaia eta, bereziki, aniztasunaren gaia, fakultatean gutxien jorratzen dena da" (Manu). Irakasle horrek gaineratu zuen fakultatean "inklusioren ikuspegi klasikoa transmititzen dela eta inklusioa heziketa berezia, integrazioa, egokitzapena eta urritasunarekin harremantzen dela" (Manu). Gainera, nabarmendu zuen ikasketa planean nagusi diren ibilbideen bidez transmititzen diren ikuspegiak –kirol errendimenduarena, esaterako– inklusioaren filosofiatik oso urrun geratzen direla eta, ondorioz, "karreratik ateratzen diren ikasleak gai hauei dagokienez *babian*" daudela adierazi zuen. HFan inklusioa eta genero ikuspegia bermatzeko JFKZ graduko ikasketa planaren egokitasunari dagokion pertzepzio hori bat dator, ikuspegi kritiko batetik, estatu mailako JFKZ graduko programak sakontasunez aztertu zituen ikerlan baten emaitzekin (Serra, 2016).

Aitzitik, beste irakasle batek kontrako pertzepzioa azaleratu zuen ikasleak gai horiekiko duten prestakuntzari dagokionez: "ulertzen dut laugarren maila amaitzen duten ikasleek abileziaren alderdi sozialaren inguruko pertzepzio orekatua dutela" (Pedro). Aldiz, fakultate horretan bertan JFKZ graduko ikasleen abileziaren ulermena eta hautemandako prestutasunaren inguruan egindako azterketa enpiriko batean identifikatu zen ikasleok abileziaren ikuspegi biologikoan eta soziopsikologikoan errotutako nozioak zituztela, ikaskuntza testuinguru inklusiboak eraikitzeke oztopo izan daitezkeenak (Nabaskues et al., 2019). Gainera, etorkizuneko irakasleek adierazi zuten ez zirela prest sentitzen HFan inklusioa sustatzeko, betik bat, gai horren inguruan graduan zehar jasotako formakuntza urria zela eta. Ondorioz, Coatesekin (2012) bat eginez, etorkizuneko irakasleei inklusioa sustatzeko beharrezko diskurtso eta tresnak eskaintzeko Hastapeneko Formakuntzaren eraginkortasuna zalantzan darrai.

Bestetik, partaide batzuk, etorkizuneko irakasleak aniztasuna balioestearen garrantziaz kontzientziatzeko bidean, JFKZen graduko irakasleek funtsezko rola jokatzen zutela aitortu bazuten ere, zeregin hori benetan zaila zela uste zuten, bereziki, testuinguru

sozialaren eragina eta HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planen egitura zela eta: *“JFKZ graduaren arazoa da bere praktika profesionala anitza dela [...] karrera hau ez da lanpostu zehatz baterako formakuntza [...] arazo historikoa da HFa JFKZ fakultatean landu izana”* (Manu). Proposamen bezala, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzaren berrantolaketa mahai gaineratu zuten, herrialde anglosaxoien ereduaren ildo beretik.

5.4. Ondorioak

Ikuspegi soziokulturaletik interpretatutako emaitzetatik abiatuta, abileziaren kontzeptuari lotutako bi ikuspegi nagusi identifikatu dira HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako irakasleen artean; alde batetik, ikuspegi soziokulturalarekin bat egiten dutenak eta, bestetik, ikuspegi biologikoan eta soziopsikologikoan kokatzen direnak. Ikuspegi soziokulturalaren arabera (Wright eta Burrows, 2006), azken horiek arazo izan daitezke HFan abilezia anitzak dituzten ikasleen parte hartzea sustatzeko eta testuinguru hezigarriak eraikitzerako orduan. Horrez gain, adierazgarria da parte hartu zuten irakasleen hainbat aldagaik –lan esperientzia, funtzio aniztasuna duten pertsonekin alde aurretiko bizipenak eta irakasleek ematen dituzten irakasgaien izaera– ez direla esanguratsuak izan analisi fasean identifikatutako bi ikuspegiak justifikatzeko. Ikerketa honetako emaitzak orokortu ezin badira ere, horiek Estatu espainiarreko beste JFKZ fakultateetako datu adierazgarriak izan daitezke.

Ikerketa honen emaitzak kontuan hartuz, hezkuntza inklusiboagoa lortzeko bidean, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzan abileziaren nozioari buruzko eztabaida funtsezkoak dela defendatzen dugu (Evans, 2004), besteak beste, gogoeta sustatzeko eta ikasleagoak dakartzan sinesmenei aurre egiteko espazio egokia da eta (Barber, 2018). Horretarako, lehentasunezko zat jotzen da, alde batetik, Hastapeneko Formakuntzako irakasleek beren diskurtsoei buruz hausnartzeko eta kontzientzia hartzeko espazioak txertatzea, bai eta beren diskurtsoek etorkizuneko HFko irakasleen ikuspegietan duten eraginaz ohartzeko. Bigarrenik, komenigarria litzateke Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planetan gai zehatz batzuen inguruko eztabaidak txertatzea;

esaterako, abileziaren eraikuntza sozialak HFan inklusioa sustatzeko duen eragina. Proposamen horiek abian jarri ezean, etorkizuneko irakasleek nekez izango dute HFan abilezia desberdinak dituzten ikasleei aitortzerako aukera ekitatiboa eta inklusiboa bermatuko duen HFa eraikitzeko abagunea; horretarako, oztopo izan daitezkeen diskurtsoak eztabaidatzeko espazio batez gozatzeko aukera ezinbestekoa baita. HFan inklusioa eraginkortasunez txertatzeko bidean, ikerlan apal hau JFKZ fakultateetan abileziaren nozioaren inguruko, bai eta HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasketa planen egitura eta antolaketaren egokitasunari buruzko eztabaida sustatzeko abiapuntua izatea espero da.

5.5. Erreferentziak

- Barber, W. (2018). Inclusive and accessible physical education: rethinking ability and disability in pre-service teacher education. *Sport, Education and Society*, 23(6), 520–532.
- Bogdan, R. C., eta Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods* (4th ed.). New York: Pearson Education Group.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Brown, D. (2005). An economy of gendered practices? Learning to teach physical education from the perspective of Pierre Bourdieu's embodied sociology. *Sport, Education and Society*, 10(1), 3–23.
- Coates, J. K. (2012). Teaching inclusively: Are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349–365.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
- Evans, J., eta Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical «ability» in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 31–47.
- Flintoff, A., Fitzgerald, H., eta Scraton, S. (2008). The challenges of intersectionality: researching difference in PE. *International Studies in Sociology of Education*, 18(2),

73–85.

- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mordal-Moen, K., eta Green, K. (2014). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806–823.
- Nabaskues, I., Usabiaga, O., Martos-Garcia, D., eta Standal, Ø. F. (2019). Comprensión de la habilidad desde la perspectiva del futuro profesorado de educación física. *Retos*, 36(2), 118–124.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation methods* (3rd ed.). Beverly Hills, California: Sage.
- Serra, P. (2016). *La perspectiva de género en los estudios de ciencias de la actividad física y el deporte*. Doktorego Tesia. Universitat de Barcelona.
- Standal, Ø. F. (2015). *Phenomenology and pedagogy in physical education*. Londres: Routledge.
- Svendby, E. B., eta Dowling, F. (2012). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), 361–378.
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. Londres: The Althouse Press.
- Velázquez, C., Fraile, A., eta López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento*, 20(1), 239–259.
- Wilkinson, S., Littlefair, D., eta Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147–164.
- Wright, J., eta Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport Education and Pedagogy*, 11(3), 275–291.
- Yu-Ji, L. (2019). The influence of problem-based learning on learning effectiveness in students' of varying learning abilities within physical education. *Innovations in Education and Teaching International*, 56, 3–13.

SEIGARREN KAPITULUA

Tesiaren itxiera

6.1. Ondorioak

Tesi honen helburu nagusia JFKZ graduako ikasle eta irakasleek abilezia HFan nola ulertzen duten esploratzea eta ulertzea izan da. Jarraian, 1.3. atalean zehaztutako helburu zehatzen lorpena aurkezten da.

Lehen helburua: nola eraikitzen da abileziaren ulermena HFan eta HFko irakasleen Formakuntzan eta zein eragin du testuinguru inklusiboan eraikuntzan?

Egindako errebisio sistematikotik abiatuta, abilezia ulertzeko era ikuspegi tradizionaletan errotuta dagoela ondoriozta daiteke, hain zuzen, ikuspegi biologikoan eta soziopsikologikoan. Azken hamarkadetan ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren autoreek errealitate horren kontrako argudio eta eraldaketarako proposamen praktikoak aurkeztu badituzte ere, gaur gaurkoz, ikasle 'ez abilek' jasaten dituzten biolentzia sinbolikoko esperientziak ikusgai izaten darraite HFren esparruan. Ikerlanok irakaslearen rola garrantzitsua dela nabarmentzen dute diskriminatzaileak diren egitura eta diskurtsoen birmoldaketan. Ildo horretan, HFko irakasleen Formakuntza programak abileziaren inguruan errotutako sinesmenak zalantzan jartzeko espazio aproposa izan daitezkeela adierazten da. Alabaina, tesi-lan honetan egindako errebisio sistematikoan ez da HFko irakasleen Formakuntzaren esparruan kokatzen den ikerketarik topatu eta horrek, halaber, eraldaketarako bideak mugatu ditzakeela ondorioztatu da. Horrez gain, HFan testuinguru inklusiboagoak eraikitzeke asmoz, abilezia modu dinamikoago batean ulertzeko lagungarri izan daitezkeen gaiak eta aplikazio praktikoak eskaini dira.

Bigarren helburua: emakume 'abilaren' ikuspegitik nola ulertzen dut abilezia HFan eta zein eragin izan dezake HFan testuinguru inklusiboagoan eraikuntzan?

Bigarren ikerketa-galderan sakontzeko, ikerketa narratiboa erabili da abileziaren eraikuntza esploratzeko, ahots eta ikuspegi berri bat eskainiz. Hala, nire testuinguru

soziokulturalean 'abilen' taldean sailkatuta egon den emakume baten ikuspegitik, JFKren esparruan kokatzen diren bost bizitza-historien kontakizunak azertu dira. Bertatik ondoriozta daiteke ikuspegi soziokulturala tresna aproposa izan daitekeela HFan ikasleen aniztasunari eraginkortasunez erantzun eta abileziaren ulermenak duen eraginaz ohartarazteko. Ildo berean, eta modu osagarri batean, bizitza-historia horietatik azaleratutako estrategia pedagogikoak eskaini dira, abilezia modu dinamikoago batean ulertzeko bidean. Etorkizuneko irakasleen abileziaren inguruko usteak biluztu eta zalantzan jartzeko espazioak sustatzeko asmoz, ondorengo estrategiak proposatzen dira, bereziki, HFko Hastapeneko Irakasleen Formakuntza programetara bideratzen direnak: (1) abilezia maila desberdina duten pertsonekin elkarrekintza aukerak areagotzea; (2) isilpeko ahotsetatik eratorritako bizi-esperientzien gaineko eztabaida sustatzea, eta; (3) eragile inplikatuak, hots, ikasle eta irakasleen, barrura begirako lan autobiografikoak areagotzea. Horiek baliozkoak izan daitezke JFKren esparru desberdinetan barneratutako diskurtsoen inguruko kontzientzia handiagotu eta estrategiak etorkizuneko irakasleen jokabide, ekintza eta jarreretan nola eragiten duten aztertzeke. Barne begirada hori halabeharrezkotzat jotzen da etorkizuneko irakasleen identitatea (ber)eraiki eta, batik bat, HFan ikasle 'abilaren' ikuspegi tradizionala (er)aldatu bidean.

Hirugarren helburua: nola ulertzen dute abilezia HFan JFKZ graduko ikasleek?

Elkarrizketatutako ikasleen testigantzetatik abiatuta, abilezia ulertzeko eran ikuspegi biologikoan eta soziopsikologikoan errotutako sinesmenak antzeman dira. Hala ere, kontestu soziokulturalak abileziaren eraikuntzan duen eragina azalatu eta arazotzat jo duten ikasleen iritziak ere identifikatu dira. Partaideek HFan inklusioa sustatzearen aldeko jarrera izan arren, abilezia maila desberdina duten ikasleentzako saioak bideratzea zaila ikusten dute, bereziki, HFak berezkoa duen lehiakortasuna, egiten diren jarduera motak eta ebaluazio sistema kontuan hartuz. Era berean, elkarrizketetan, funtzio aniztasuna duten pertsonen eta inklusioaz hitz egiteko erabilitako terminologia mugatua dela antzeman da, eredu medikuan eta integrazioarekin harremana duten ideiak identifikatu direlarik, hurrenez hurren. Elkarrizketatuek abilezia desberdinak dituzten ikasleen arrakasta eta esperientzia positiboa bermatzeko irakaslearen rola garrantzitsua dela

aitortu badute ere, JFKZ graduan gai horren inguruan jasotako formakuntza nahikoa ez dela adierazi dute. Horren aurrean, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza programetan abileziaren eraikuntzaren inguruko eztabaida-guneak eskaintzea garrantzitsua dela azpimarratu da, hala, etorkizuneko irakasleen ikuspegi mugatuak zalantzan jarri eta diskurtso eta estrategia pedagogiko inklusiboagoei bidea egiteko.

Laugarren helburua: nola ulertzen dute abilezia HFan JFKZ graduko irakasleek?

Ikuskera soziokulturalaren begiradapean, JFKZ graduko irakasleekin egindako elkarrizketetatik, HFan abilezia ulertzeko bi ikuspegi identifikatu dira. Alde batetik, ikuspegi biologikoa eta soziopsikologikoa, HFan inklusioa sustatzeko oztopo izan daitezkeenak, eta bestetik; ikuspegi soziokulturala, HFan ikasleen arteko aniztasuna kudeatzeko aproposagotzat jotzen dena. Ikuspegi desberdinok irakasleen aurretiko formakuntzarekin eta ematen dituzten irakasgaien izaerarekin lotu dira. Oro har, irakasleek inklusioarekiko jarrera baikorra badute ere, desberdintasunak identifikatu dira. Ikuspegi soziokulturalarekin bat egiten duten irakasleek inklusioa lor daitekeela uste duten bitartean, ikuspegi tradizionalen kokatzen diren partaideek inklusioa bermatzeko zailtasunak antzeman dituzte, ikaslearen funtzio aniztasun mota eta ikastetxeko baliabideek inklusioaren eraginkortasunean garrantzi esanguratsua dutela adieraziz.

JFKZ graduak etorkizuneko irakasleen abileziaren ulermena eraldatzeko izan dezakeen eraginari dagokionez, ikuspegi soziokulturalean kokatzen diren irakasleek gradua gizarte inklusiboago baterantz bidea egiteko transformaziorako espazio bezala irudikatzen badute ere, graduan inklusioaren gaiari atentzio urria eskaintzen zaiola aitortu dute. Horrez gain, irakasleen diskurtsoek ikasleen sinesmenetan eragina izan dezaketenez, irakaslearen ikuspegi kritikoa ezinbestekoa dela adierazi da. Hala, abileziaren eraikuntzaren gaineko eztabaidak sustatu eta etorkizuneko irakaslearen inklusiorako gaitasunak areagotzeko, HFko Irakasleen Formakuntza programako ikasketa planen birmoldaketa mahai gaineratzea beharrezkoa dela argudiatu da.

6.2. Ikerketaren mugak

1.5.6 atalean (Ikerketa prozesua: partekatzeko hausnarketak) aipatu bezala, tesia lanaldi osoko kontratuekin uztartzeko erabakia hartu izanak eta ikerketa gauzatu den fakultatea nire bizitokitik 100 kilometrotara egoteak, tesi-lan hau burutzeko izandako denboran eragina izan du ezinbestean. Halaber, egoera horrek, ikerlanean topatutako hainbat zailtasun eta oztoporen jatorrian eragina izan du. Horiek ezagutzeak lana bere osotasunean ulertzen laguntzen duenez, jarraian, ikerketa prozesuan identifikatutako lau muga partekatu nahi dira.

Lehenengo mugari dagokionez, talde-fokala elkarrizketa formatuak partaide kopuru jakin bat egun eta ordu berdinetan biltzea eskatzen du, eta hori ez da erraza izan, bereziki, ikasleekin egindako elkarrizketetan. Horren harira, aipatzeko da 14 partaideetatik sei talde-fokal guztietara etorri baziren ere, gainontzeko ikasleak ez zirela hitzordu guztietara etorri. Ondorioz, elkarrizketa batetik bestera taldeak berrantolatu behar izan ziren ikasleen ordutegien arabera, talde-fokal guztietan partaide berberak mantentzea oztopatuz. Baliteke horrek elkarrizketa batetik bestera konfiantzazko giroa sortzeko aukerak gutxiagotu izana. Era berean, partaideen ordutegia zela eta, ikasle zein irakasleekin burututako talde-fokaletan ezin izan ziren literaturan gomendatutako gutxieneko sei partaide bildu (Finch eta Lewis, 2003). Hala ere, aipatzekoa da ikerketaren helburuaren arabera, partaide kopurua gutxiagoko talde-fokalak onartzen direla; esaterako, ikerlariak gai konkretu baten inguruan sakontzeko interesa duenean. Ildo beretik, partaideak talde txikitan beren esperientziak eta gai sentsibleen inguruko pentsamenduak azalertzeko erosoago sentitu daitezke. Ildo beretik, azpimarratzekoa da talde-eztabaidak hiru edo lau kiderekin egiten daitezkeela defendatzen duten autoreak ere badirela (Barbour, 2013). Aipatutakoa aintzakotzat hartuz, tesi-lan honetan hiru eta bost partaide bitarteko talde-fokalak burutu izana bildutako datuen kalitatea kaltetu ez duela defendatzen dugu.

Bestetik, ikerketa kualitatiboaren helburua gai zehatz bat ikusmira desberdinetatik nola ulertzen den aztertzea da. Gainera, errebisio sistematikotik eratorritako emaitzetatik abiatuz, abileziaren eraikuntzan sakontzeko ezaugarri anitzetako partaideen ahotsak

entzuteko beharra aldarrikatu zen. Horren harira, aipatzekoa da, ikerketa honen kasuan, talde-fokaletan parte hartu zuten ikasleen profila antzerakoa zela: funtzio aniztasunik gabekoa, kirolari *habitus*-a, arraza zuria eta maila sozioekonomiko ertainekoa. Ikerketa gauzatu zen fakultateko ikasle gehienek profil horrekin bat egiten bazuten ere, jakitun ginen ikerketa gauzatu zen ikasturtean fakultatean funtzio aniztasuna zuten ikasleak zeudela. Kolektibo horren lekukotza ikerketa-galderetan sakontzeko aberasgarria izan zitekeela pentsatzen bagenuen ere, laginketa prozesuan zehar kolektibo horri gonbidapen zuzenik ez egitea erabaki genuen, batik bat, horrek elkarriketetan parte hartzeko presioa sorrarazi zezakeelako.

Bestetik, aipatzekoa da, nire lan egoeraren ondorioz, laginketa prozesuan ez nuela parte hartzeko irizpideak betetzen zituzten ikasle guztien aurrean proiektuaren nondik norakoak aurkezteko abagunerik izan. Ondorioz, ikasle batzuk ikerketan parte hartzeko gonbita posta elektronikoz jaso zuten. Ikerketaren inguruko informazioa soilik ordenagailuko pantailaren beste aldean jasotzeak parte hartzeko erabakian eragina izan zezakeela uste dugu.

Hirugarrenik, azpimarragarria da ikasleekin egindako talde-fokaletan genero estereotipoak indartzen zituzten ideiak azaleratu zirela. Kasu horietan inork kontrako iritzirik partekatu ez izana deigarria egin zitzaigun, bereziki emakumeen kasuan. Egoera horren aurrean, genero ikuspegian gehiago sakontzea interesgarritzat jo bagenuen ere, denbora muga zela eta, ez genuen gai horretan gehiago ikertzeko aukerarik izan.

Tesi-lan honen mugak aitortzea etorkizuneko ikerlanei bidea egiteko lagungarri izatea espero dut.

6.3. Aplikazio praktikoak

HFko Irakasleen Formakuntza programek, horien artean, JFKZ graduak, ikasleen abileziaren ulermenean eta, halaber, hartuko dituzten erabaki pedagogikoetan duten eragina nabarmena izan daitekeela aitortuz, jarraian, programa horien eraginkortasuna

hobetzera bideratutako hainbat aplikazio praktiko eskaintzen dira. Proposatzen diren lan ildo horiek, bereziki, abilezia desberdinak dituzten ikasleen behar eta interesei modu eraginkorrago batean erantzuteko prestutasuna areagotzea dute helburu, azken batean, testuinguru inklusiboagoak eraikitzeke asmoz.

Hala eta guztiz ere, tesi-lan honetan aurkeztu den lan autobiografikoaren emaitzetan oinarrituz, kontuan hartzea komeni da abileziaren ulermenak JFKren bestelako esparruetan ere diskriminazio egoerak eragin ditzakeela. Hortaz, JFKZ graduan, hezkuntzarekin zeharkako harremana izan dezaketene beste arloko irakasgaiek ere, hots, kudeaketa, hastapena, errendimendua eta osasun arloko irakasgaiek, atal honetan jorratzen diren proposamenak kontuan hartzeko eskaintza luzatzen da. Halaber, nabarmentzekoa da, atal honetan eskaintzen diren giltzarriak esanguratsuak izan daitezkeela Lehen Hezkuntzako gradurako, zein Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako eta Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Hizkuntzen Irakaskuntzako Irakasleen Prestakuntza unibertsitate masterrerako.

Hala, tesi-lan honen emaitzetatik abiatuz, aipatu berri diren HFko Irakasleen Formakuntza programetara bideratutako ondorengo hiru aplikazio praktikoak proposatzen dira:

- Formakuntza programetan eskaintzen diren landa-praktiken gaineko hausnarketak ikaskuntzarako balio handikoak direla sinisten dut. Hori dela eta, garrantzitsua litzake hausnarketa horietan inklusioaren inguruko eztabaidak sustatzea, landa-praktiketako esperientzia eta literatura zientifikoa uztartuz. Bestalde, praktikak soilik gradu amaieran eskaini beharrean, ikasturte desberdinetan sakabanatzeak ikasleen usteak dantzan jartzeko eraginkorragoa izan daitekeela uste dut. Ildo beretik, landa-praktiketan genero, abilezia, maila sozio-ekonomiko, arraza eta identitate sexual desberdineko pertsonekin elkarrekintza-bizipenek, abileziaren inguruko aurreiritzien (des)eraikuntza sustatu dezaketela aintzakotzat hartuz, lagungarria izan daiteke HFko Irakasleen Formakuntza programek landa-praktikak egiteko aukeren artean ezaugarri heterogeneoak dituzten pertsonak parte hartzen duten testuinguruak eskaintzea.
- Hastapeneko Formakuntza esparrua etorkizuneko irakasleen ikuspegi, uste eta

ideologiaren inguruan kontzientzia areagotu eta horiek transformatzeko espazio aproposa bada, ikasketa planetan hausnarketa kritikorako joera uztartzea nahitaezkoa da. Eraldaketa horretan graduko irakasleek garrantzitsua jokatzen du, beren arteko elkarlana ezinbestekoa delarik. Bide horretan, ikasleen artean hausnarketa kritikoa sustatzeko zein metodologia eta ebaluazio sistema erabiliko den zehazteko, uste dut fakultateko irakasleek haien erabaki pedagogikoen inguruko hausnarketa eta eztabaidetan murgiltzea eman beharreko lehen urratsa dela.

- Aurreko bi proposamenen ildo beretik, HFan inklusioa sustatu nahi badugu, garrantzitsua da HFko Hastapeneko Formakuntza programetako irakasleek erabiltzen dituzten irakaskuntza estiloak inklusioaren filosofiarekin bat egitea. Horrek, ezinbestean, irakaslegoari irakaskuntza-jardunari ordu kopuru handiagoa eskaintzea ekarriko lioke. Eskaera hori aurrera eramatea konplikatu izan daiteke, kontuan hartuta, ikerketa aurrera eraman den hezkuntza sisteman inpaktuzko aldizkari zientifikoetan argitaratutako ikerketak direla merituen lorpenerako atal garrantzitsuenetako bat. Hori dela eta, ikerketa garrantzitsua dela uste dudan arren, irakasleek irakaskuntzari dagokion arreta eskaintzeko aukerak bermatuko eta baloratuko dituzten estrategiak abian jartzeko beharra aldarrikatu nahi dut. Gehien bat ikerketaren 'ekoizpena' saritzen duen sistemak, gure fakultateko irakaskuntzaren kalitatean eragina duela uste dut eta, horregatik, ikerketaren eta irakaskuntzaren arteko oreka bermatuko duen sistema baten aldeko apustua egiten dut.

Aipatu diren aplikazio praktikoak HFko Irakasleen Formakuntzako irakaskuntza eta, beraz, HFa eraldatzeko tresna izan daitezke, kontzientzia sozial handiagoko biztanleak garatzeko bidean (Felis-Anaya, Martos-Garcia eta Devís-Devís, 2017). Ikuspegi soziokulturalarekin bat eginez, esparruok sozialki eraikitako espazioak direnez, (er)aldaketarako aukerak bizirik dirau (Dowling, 2006). Erronka hori bideratzeko, ordea, gaur egungo politikak aztertu eta inklusioaren filosofia sustatu eta babestuko dituen erabakiak hartzea nahitaezkoa da (Echeita eta Ainscow, 2011). Erabakiok politikarien eztabaida mahaietara indar handiagoz iritsi daitezzen ikerketa zientifikoan oinarritutako ezagutzari atek zabaltzeko beharra ikusten dut.

6.4. Etorkizunerako ikerketa lerroak

Lan honek galdera, ideia eta ikerketa lerro berriei ateak zabaldu nahi dizkio. Ikerketaren emaitzetatik, abileziaren inguruko ikuspegi tradizionala partaideen diskurtsoetan errotuta dagoela ikusita, garrantzitsua iruditzen zait ikerlan honi amaiera eman aurretik etorkizuneko lan ildo batzuk aditzera ematea.

6.3. aplikazio praktikoan azpi-atalean, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntza programak birpentsatzeko beharra dagoela argudiatzeaz gain, moldaketak abiatzeko heldulekuak eskaini ditut, helburua etorkizuneko irakasleek testuinguru inklusiboak eraikitzekeo prestutasuna areagotzea izanik. Aldaketa horiek eraginkorrak izateko, ordea, prozesuan eragile desberdinen arteko elkarlana eta eztabaida-guneak ezinbestekoak dira, hala, eragile horiek aldaketak bere egin ditzaten. Horretarako, nazioarte mailan abian dauden ereduaren inguruko informazioa izatea lagungarri bezain garrantzitsua izan daiteke, gida-lerro eta ikuspegi berriak ezagutzeko aukera eskaini lezake eta.

Bestetik, gure fakultatean plazaratu diren aplikazio praktikoak txertatzeko erabakia hartuko balitz, ikerketa-ekintza parte hartzaile bat abiatzea interesgarria izan liteke; izan ere, transformazio prozesuetatik badago beti zer ikasia. Metodologia hori tresna aproposa izan daiteke testuinguru zehatz bateko eraldaketa prozesuaren inguruko ikerketa egiteko, bidean sortutako oztopo, erabaki, ikaskuntza eta esperientziak jaso eta, antzeko ezaugarriak dituzten bestelako esparruetan, gurean eraikitako ezagutza partekatzekeo aukera eskaintzen baitu.

Horrez gain, HFko Irakasleen Hastapeneko Formakuntzako ikasle eta irakasleekin, haien interes eta beharretatik abiatuta, abilezia, funtzio aniztasuna eta inklusioaren ulermenaren inguruko aurreiritziak kolokan jarriko dituzten esku-hartzeen eragina esploratzea aberasgarria izan daitekeela pentsatzen dut. Estrategia pedagogiko desberdinek ikasleek barneratutako usteetan izan dezaketen eragina aztertu eta ulertzeak, formakuntza programa eraginkorragoak eraikitzekeo bideak eskaini litzake.

Bestetik, ikerketaren mugak aintzakotzat hartuz, interesgarria litzake funtzio aniztasuna

duten partaideek HFan abilezia nola ulertzen duten aztertzea. Era berean, Lehen Hezkuntzako graduan gorputz hezkuntzako ibilbidean espezializatzen ari diren ikasleen ahotsak entzutea esanguratsua izan daiteke. Izan ere, haurtzarotik hasi eta nerabezaroaren atarira bitarteko etapan, ikasleek abileziaren inguruko aurreiritziak finkatzen dituzte eta, horrek, JFKren esparruan, ikasleen partaidetza mailan eragin dezake. Ildo beretik, graduondoko irakaskuntza masterrean parte hartzen duten ikasle eta irakasleen sinesmenak aztertzeak ikerketa-fokuaren inguruko ezagutza aberasteaz gain, ikuspegi desberdinen arteko konparaketarako aukera eskainiko luke, abileziaren ulermenean eragin dezaketen bestelako faktore eta aldagaiak identifikatzeko atea zabalduz.

Azkenik, kontakizun konfesionalean aipatuko dudan bezala, partaideekin egindako elkarrizketetan, ikasle eta irakasleen arteko deskonexioa antzeman da. Ikasleek, ikasle eta irakasleen arteko harreman bertikala eta irakaslean oinarritutako metodologiak bizirik dirautela kritikatzeko duten bitartean, irakasleak ikasleen jarrera pasiboaz eta ikasteko motibazio faltaz kexu dira. Pertzepzio hori JFKZ graduko partaide guztien errealitatea denik esan ezin dezakegun arren, elkarrizketetako partaideek bizipenon inguruan transmititutako ezinegona kontuan hartuz, heldu beharreko gaia dela deritzot. Baina, ikerlan honetan, denbora muga dela eta, ez dut gai horretan sakontzeko aukerarik izan.

6.5. Aitorpen kontakizuna

Tesia hasteko asmoz zuzendariaren bulegoan sartu nintzen lehen eguna gogoratzen dut. Amaierako lerro hauek idazten ari naizela, atzera begiratu eta bidaiari zehar ikasitakoaz ohartzeko naiz. Hala, tesi-lan hau itxi aurretik, ikuspegi pertsonal bezain subjektibotik, prozesuan bizi izandako ikaskuntza esanguratsuenak partekatze beharra sentitu dut.

Ikerketa eraldaketarako tresna dela sinestuz heldu nion tesi-lan honi, doktoradutza programan izena ematea nire barrenak lasaitzeko bidea izango zelakoan; izan ere, 1.1. atalean (Ikerketaren jatorria) adierazi bezala, hein handi batean, JFKren esparruan pertsonalki bizi eta ikusitako diskriminazio egoerak ulertzeko beharrak bultzatuta

hasitako bidea izan da. Ikerketa prozesuan abileziaren eraikuntza soziala gorpuztu duten ikuspegi desberdinak (soziokulturala, post-estrukturalista eta feminista), tresna baliagarriak izan dira emakume 'abila' bezala JFKren alor desberdinetan bizitako beldurrak eta hartutako erabakiak ulertzeko, bai eta nire identitate pertsonal zein profesionalaren garapenerako.

Bestetik, tesi-lan honen bidez ikerketa zientifiko bat egiten ikasi dut. Zehatzago esanda, ikerketa kualitatiboa eta errebisio sistematikoa burutzeko prozedura teknikoak ikasi ditut: datu baseetan bilaketak egiten, artikulua baten zuzentasun irizpideak bermatzeko alderdiak kontuan hartzen, aldizkari zientifikoetara artikulua bat bidaltzen, ikerketa taldeko partaideei ekarpenak modu eraikitzailean egiten, elkarrizketaren fase desberdinetan moderatzaile lanak egiten, kongresu baterako komunikazioa egiten eta aurkezten, eta abar.

Alabaina, ikasketa tekniko horiez gain, bestelako ikaskuntza prozesuak ere bizi izan ditut, tesi-lanaren bidea gora-behera emozional handikoa izan baita. Hainbatetan tesia uzteko beharra sentitu dut, bat-batean egindako lanak zentzurik ez zuela sinestuta, behe-lainoak median gora harrapatzen nauen egun horien antzera, aurrera bidea ezin ikusi eta buelta erdia ematea egokiagoa izango delaren ideiak itsututa. Bereziki gogorak izan dira gutxi lo egindako gauak, bizitza soziala eta osasunari dagokion arreta ez eskaini izanaren sentipena, tesia birbideratzeko erabakia edo aldizkarietako artikulua ez argitaratzeko erabakiaren jakinarazpena jasotzea. Ostera, helmugara iristen ari naizela, tesi-lan hau frustrazio eta etsipen momentu horiek kudeatzen ikasteko aberasgarria izan dela uste dut.

Aurretik aipatu bezala, lanaldi osoko kontratu desberdinekin uztartu behar izan dut tesia ia prozesu guztian zehar, ikerketari eskaini diezaiokeen denboran eragina izan duelarik. Horrez gain, abileziaren eraikuntza sozialaren inguruko ikerketa kualitatiboa egiteko erabakia hartu izanak, ikerketa talde batean sartzeko aukerak murriztu zituen. Hori dela eta, egunerokotasunean bidaia hau nahiko indibiduala izan dela esango nuke, ugariak izan direlarik lau paretan artean bakardadean pasatako orduak. Zuzendariak eta (H)ariketaren ikerketa taldeko kideak gertu eta beti laguntzeko prest sentitu izan baditut

ere, egunerokotasunean tesia egiten ari ziren beste ikasle batzuekin harreman gutxi izan dut. Beharbada horregatik, pertsonalki oso esanguratsuak izan dira ibilbide berdina egiten ari diren beste pertsona batzuekin partekatutako momentuak; horien artean bereziki, zuzendariekin egindako bilerak, kongresuetan parte hartzea, (H)ariketan taldeko partaide izatea eta Irlandako Limerick unibertsitatean egindako ikerketa-egonaldia.

Ikerlan hau lagungarri izatea espero dut abileziaren eraikuntzaren problematika hezkuntza komunitateko eztabaida mahaietara ailegatzeko eta eraldaketarako bideak irudikatzeko. Lerro hauek gizartean inklusioa eta justizia sozialaren aldeko bidean aurrera egiteko aletxo bat gehiago izango dela sinestuta jaitsiko naiz denbora batez tren honetatik. Horretarako, ordea, ezinbestekoa da eraldaketa sustatzeko aukera duten eragileek –politikariek, irakasleek, ikerlariek eta komunikabideek– lerroartean irakurri eta dagokien ardura bere gain hartzea. Nik behintzat, ikerketa mundutik kanpo ere, JFKren esparru desberdinetatik eraldaketarako eragile izateko ardura hartzen jarraitzeko konpromisoa obligazio moralizat hartzen dut.

6.6. Erreferentziak

Barbour, R. (2013). Los grupos de discusión en investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Dowling, F. (2006). Physical Education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-26.

Echeita, G., eta Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46.

Felis-Anaya, M., Martos-García D., eta Devís-Devís, J. (2017) Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314–329.

Finch, H., eta Lewis, J. (2003). Focus Groups. In J. Ritchie eta J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 170-198). London: Sage.

