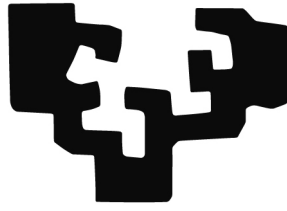


eman ta zabal zazu



---

**EUSKARAZKO MURGILKETA**  
**HAUR HEZKUNTZAN:**  
**EUSKARA-GAZTELANIA**  
**ELEBITASUNAREN AZTERKETA.**

**Ahozko ipuinen analisi diskurtsiboa eta didaktikoa.**

---

**IBON MANTEROLA GARATE**

Europako doktorego tesia.

Zuzendariak

**ITZIAR IDIAZABAL (UPV / EHU)**

**JOAQUIM DOLZ (Université de Genève)**

EUSKAL HERRIKO UNIBERTSITATEA

LETREN FAKULTATEA

HIZKUNTZALARITZA ETA EUSKAL IKASKETAK SAILA

VITORIA-GASTEIZ, 2010



*Euskaraz egin ez arren seme-alabak euskaraz eskolatzen dituzten gurasoei.*

*Euskaraz gutxi egiten den herri eta hirietako Ikastoletan  
ikasleak euskalduntzen dabiltzan guztiei.*

## **Esker ona**

2001-2002 ikasturtean hasitako bide hau hain interesgarri eta hain aberasgarri egiteagatik, eskerrak eman nahi dizkiet tesiaren zuzendariei, Itziar Idiazabali eta Joaquim Dolzi. Itziar, eskerrik asko etengabeko babesa emateagatik, tesia idazte hau benetan zeregin polita egiteagatik, eta hainbeste denbora emateagatik tesiaren auskalo-zenbat-zirriborro irakurtzen. Joaquim, moltes gràcies pel teu suport i tota l'energia positiva que m'has transmès. Els bons records de les estades a Ginebra apareixen a cada pàgina d'aquesta tesi!

Jon Casenaveri eta Sandrine Aebyri, eskerrik asko bihotz-bihotzez. Frantsesezko Xuxen-en eskuetan erori balitz, den-dena gorritz utziko lukeen tesiaren frantsesezko laburpena irakurri duzue. Ez zarete makalak. Sandrine: tu as fait un vrai miracle! Tout comme pendant mes séjours au cinquième de Pignon, tu as été extraordinaire. Eskerrik asko!

Behin ere bukatuko ez zela zirudien bide honetan Leire Diaz de Gereñuk jarri ninduen. Beti eskuzabal, han etorri zitzaigun behin eskolara, lizentziaturako ikasleoi “ikerketarako beken” berri kontatzera. Eta hor abiatu zen dena... Eskerrik asko, Leire, hainbeste emateagatik!

Eskerrik asko Zumaiako Maria eta Jose Ikastetxeko eta Lizarra Ikastolako zuzendariei, irakasleei, eta batez ere, ikerketan parte hartu duten haurrei. Haien laguntzarik gabe hau dena ezinezkoa izango zen!

Leire Beloki ere ezinbestekoa izan da bide honetan. Zenbat ordu, zenbat atzera-aurrera... eta errematea: tesia irakurtzeko eta gomendioak egiteko pazientzia hartu ez du ba! Eskerrik asko, Leire!

Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera Ikertaldeko lankide eta lagunei ere, eskerrik asko bene-benetan. Ikerketa norbere kasa baino, taldean eginda askoz ere dibertigarriagoa

dela erakutsi didazue urte hauetan denetan. Amaia Munarriz, Andoni Barreña, Ane Ortega, Arantza Ozaeta, Eneritz Garro, Esti Amorrortu, Gontzal Aldai, Ines Garcia, Itziar Idiazabal, Larraitz Zubeldia, Leire Beloki, Leire Diaz de Gereñu, Luis Mari Larringan, Maider Huarte, Maitena Etxeberria, Margareta Almgren, Josune Zabala... eskerrik asko!

Kongresuetako hitzaldiak edota askotariko argitalpenak prestatzerakoan hainbeste erakutsi didazuen taldekideei: Alaitz Alegria, Eider Lardizabal, Itziar Idiazabal, Leire Beloki, Leire Diaz de Gereñu, Margareta Almgren eta Marijo Ezeizabarrena. Eskerrik asko ikerketaren ahozko eta idatzizko generoetan trebatzen laguntzeagatik!

Garai bateko Fonetika Laborategian, ondoren Psikolinguistika Laborategian zein doktorego ikasketetan, eta gaur egun Hizkuntzalaritza eta Euskal Ikasketak Sailean bidelagun zaituztedan lankide eta lagunei: Adam Zawiszewski, Alaitz Alegria, Amaia Munarriz, Ander Tarlowski, Aitor Lakasta, Aritz Irurtzun, Edurne Petrirena, Eneritz Garro, Esther Gomez, Irene De la Cruz, Iraia Yetano, Izaskun Villareal, Josune Zabala, Julen Manterola, Junkal Gutierrez, Leire Diaz de Gereñu, Kepa Erdozia, Maia Duguine, Mikel Aierbe, Mikel Santesteban, Urtzi Etxeberria, Yolanda Acedo, Zelin Mounole, eta beste hainbat... onenak zarete! Eskerrik asko hainbeste momentu eder emateagatik!

Joan den lau ikasturteetan Letren Fakultatean ikasle izan zaituztedanei ere eskerrik asko, eskoletan irakatsi didazuen guztiagatik.

Etxekoei ere eskerrik asko, beti hor egoteagatik eta bide luze hau egiten laguntzeagatik.

Zuk bai meritua, Esti. Meritua, pazientzia, umorea... Zurekin askoz ere errazagoa egin zait dena. Eskerrik asko!



## AURKIBIDEA

SARRERA.....	15
--------------	----

## LEHEN ZATIA

### HIZKUNTZEN DIDAKTIKA IKERKETA ESPARRU GISA MURGILKETA BIDEZKO HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZAREN AURREAN: EUSKAL MURGILKETAREN KASUA.

<b>1. kapitulua. Hizkuntzen didaktikaren ikuspuntua murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzerakoan .....</b>	<b>25</b>
1. Hizkuntzen didaktika ikerketa esparru modura.....	26
2. Mintzairaren garapena ikuspegi didaktikotik.....	27
3. Forma eskolarra: hizkuntza edukien diziplinarizazioa eta hizkuntzen ikaskuntza.....	29
4. Ikuspegi didaktikoa eleaniztasunaren aurrean.....	34
<b>2. kapitulua. Murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza: ikuspegi orokorretik Haur Hezkuntzara .....</b>	<b>41</b>
1. Murgilketaren definizioa.....	42
2. Murgilketaren aldaerak.....	43
2.1. Adina.....	43
2.2. Intentsitatea eta esposizioa.....	44
2.3. Hizkuntzen distantzia tipologikoa.....	45
3. Murgilketako ikaslea, irakaslea eta hizkuntza edukiak.....	45
3.1. Murgilketako ikaslea.....	46
3.2. Murgilketako irakaslea.....	46
3.3. Murgilketako hizkuntza edukiak.....	47
4. Murgilketaren oinarri psikolinguistikoak.....	50
5. Murgilketa Haur Hezkuntzan.....	54
6. Murgilketaren lorpenei buruzko ebaluazioak.....	57

7. Murgilketaren forma eskolarraren zenbait osagai.....	59
<b>3. kapitulua. Euskara eskolan: ikuspegi orokorretik Haur Hezkuntzako irakaskuntzara.....</b>	<b>63</b>
1. Euskararen gaur egungo egoera soziolinguistiko orokorra.....	64
1.1. Euskal herritarren lehen hizkuntza.....	64
1.2. Hizkuntzen ezagutza.....	64
1.3. Euskararekiko jarrera.....	68
1.4. Euskararen erabilera.....	70
2. Hezkuntza elebiduna Euskal Herrian.....	73
2.1. E.A.E.ko eskola elebiduna: euskararen normalizazioa xede....	74
2.2. Nafarroako eskola elebiduna: eremuen arabera euskararen irakaskuntza.....	76
2.3. Iparraldeko eskola elebiduna.....	78
2.4. Ereduen bilakaera.....	79
2.5. Euskal irakastereduen ebaluazioak.....	82
3. Euskararen irakaskuntza eta ikaskuntza Haur Hezkuntzan.....	88
3.1. Testu pedagogiko “ofizialak” eta material didaktikoak.....	89
3.2. Argibide osagarriak ikerketen eskutik.....	92
4. Tesiko ikerketa-galderak: aurreneko formulazioa.....	96

## **BIGARREN ZATIA**

### AHOZKO IPUIN-KONTAKETA MURGILKETA BIDEZKO ELEBITASUNA AZTERTZEKO TRESNA GISA

<b>4. kapitulua. Ipuina, ikerketarako eta irakaskuntzarako tresna gisa.....</b>	<b>103</b>
1. Gertakari zehatz batek gertakari orokorrago baten berri ematen duenean.....	104
2. Ipuina, haurren hizkuntza jabekuntza ikertzeko tresna modura.....	106
2.1. Haurrek ipuinak konta ditzaten sortutako egoera komunikatiboak.....	106



2.2. Egoera komunikatiboak izan dezakeen eragina.....	107
3. Ipuina Haur Hezkuntzan.....	109
3.1. Ipuina, itxuraldatutako irakaskuntza objektua.....	109
3.2. Ipuina, edo hainbat jarduera ezberdin izen berberaren azpian..	112
3.2.1. Ipuina irakurri ala kontatu.....	113
3.2.2. Ikasleekiko elkarrekintza-modua.....	113
3.2.3. Ikasleen banakako kontaketa ala taldean egindako kontaketa.....	114
3.2.4. Marrazkien edo irudien erabilera kontaketa jardueran.....	116
3.3. Ipuina Haur Hezkuntzan testu-genero modura.....	117
<b>5. kapitulua. Ipuina testu-genero modura.....</b>	<b>121</b>
1. Testuen azterketa Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD) ikuspegitik.....	122
1.1. Mintzaira jarduera eta testuak.....	122
1.2. Testu-generoak.....	123
1.3. Tipo diskurtsiboak.....	126
1.4. Testuaren arkitektura.....	128
1.4.1. Testuaren azpiegitura orokorra.....	128
1.4.2. Testuratze-mekanismoak.....	129
1.4.2.1. Konexio mekanismoak.....	129
1.4.2.2. Izen kohesio mekanismoak.....	129
1.4.2.3. Aditz kohesio mekanismoak.....	130
1.4.3. Ardura enuntziatiboaren mekanismoak.....	130
2. Ikerketarako objektua eraikitzen: ipuinaren analisi bat ISDren markoan.....	130
2.1. Ipuineko azpiegitura orokorra: edukien antolaketa.....	133
2.2. Ipuineko azpiegitura orokorra: tipo diskurtsiboak.....	137
2.2.1. Narrazioa.....	138
2.2.2. Diskurtso interaktiboa.....	138
2.3. Ipuinetako testuratze mekanismoak: konexioa.....	139
2.4. Ipuinetako testuratze mekanismoak: izen kohesioa.....	140
2.5. Ipuinetako testuratze mekanismoak: aditz kohesioa.....	141

2.6. Ardura enuntziatiboa ipuinetan.....	141
<b>6. kapitulua. Kontaketa gaitasunen jabekuntza.....</b>	<b>143</b>
1. Mintzairaren jabekuntza ISDren ikuspegitik.....	144
1.1. Mintzairaren jabekuntza askotariko testu-generoez jabetzean datza.....	144
1.2. Testu-generoen jabekuntza elkarrekintza sozialari esker gertatzen da.....	146
1.3. Testu-generoen jabekuntza atzemateko, hiru gaitasunen bereizketa.....	147
1.4. Jabekuntza elebiduna ISDren ikuspegitik.....	150
2. Kontaketa gaitasunen garapena haurrengan.....	153
2.1. Kontaketarako autonomiaren jabekuntza.....	154
2.2. Egitura narratiboaren jabekuntza.....	157
2.3. Konexio baliabideen jabekuntza.....	162
2.4. Izen kohesio baliabideen jabekuntza.....	166
2.5. Aditz kohesio baliabideen jabekuntza.....	169
2.6. Ardura enuntziatiboaren baliabideen jabekuntza.....	172
3. Laburbiltze aldera.....	174
3.1. Kontaketa gaitasunen garapenaz laburpentxo bat.....	174
4. Tesiko ikerketa-galderak zehazten.....	178

## **HIRUGARREN ZATIA**

### PARTE HARTZAILEEN ETA IPUINAK BILTZEKO METODOLOGIAREN AURKEZPENA

<b>7 . kapitulua. Alderdi metodologikoak.....</b>	<b>183</b>
1. Parte hartzaileak: testuinguru soziolinguistikoa eta didaktiko orokorra..	184
1.1. H1 taldea: etxetik euskaldunak, ingurune euskaldunean, euskaraz eskolatuak.....	184
1.1.1. H1 taldearen euskarazko eskolatzea.....	186

1.2. H2 taldea: etxetik erdaldunak, ingurune erdaldunean, euskaraz eskolatuak.....	188
1.2.1. H2 taldearen euskarazko eskolatzea.....	190
2. Ikasleen testuinguru didaktiko zehatza, edo, batzuetan uste gabe ikerketak nola konplikatzen diren.....	194
2.1. H1 taldea eta ipuin-kontaketa jarduerak.....	196
2.2. H2 taldea eta ipuin-kontaketa jarduerak.....	197
2.3. “Ipuinak kontatzen ikasiko dugu” saioa H2 taldeko ikasleekin.....	200
3. Tesiko ikerketa-galderen birformulazioa eta corpusaren aurkezpena....	203
4. Ikasleen ipuinak biltzeko dispositiboa.....	208
4.1. Aukeratutako ipuinak.....	208
4.1.1. Euskaraz: Mattin Zaku.....	208
4.1.2. Gaztelaniaz: Centellita.....	210
4.1.3. Ipuinen marrazkiak.....	211
4.2. Ikasleen ipuinen bilketa.....	211
4.2.1. Zenbait ohar ipuinak biltzeko dispositiboaz.....	213
4.3. Grabaketak eta transkribaketak.....	217
4.3.1. Transkribaketak egiteko irizpideak.....	217

## LAUGARREN ZATIA

### IKASLEEK EKOIZTUTAKO IPUINEN AZTERKETA

<b>8. kapitulua. Euskaraz ekoiztutako ipuinen azterketa.....</b>	<b>223</b>
1. Ipuinen ezaugarri orokorrak.....	225
1.1. Hitz kopurua eta aditz dentsitatea.....	225
1.2. Ahozkotasanaren zenbait aztarna.....	230
1.2.1. Erritmoa eta isiluneak.....	231
1.2.2. Hasiera faltsuak.....	233
2. Kontaketarako autonomia.....	235

2.1. Azterketarako galbahearen aurkezpena.....	235
2.2. Ikasleen kontaketarako autonomia-maila.....	236
2.3. Autonomia-maila mugatzen duten arrazoiak.....	241
2.4. H2 taldeko bi saioen arteko bilakaera.....	243
3. Eduki tematikoaren antolaketa.....	246
3.1. Azterketa galbahearen aurkezpena.....	248
3.2. Eduki tematikoaren agerrera ikasleen ipuinetan.....	253
3.3. Eduki tematikoaren antolaketa ikasleen ipuinetan.....	256
4. Konexio mekanismoak: testu-antolatzaileak.....	266
4.1. Azterketa galbahearen aurkezpena.....	266
4.1.1. Testu-antolatzaile motak bereizteko galbahea.....	267
4.2. Testu-antolatzaileak ikasleen ipuinetan: datu orokorrak.....	269
4.3. Testu-antolatzaile motak.....	271
4.4. Denborazko testu-antolatzaileak.....	273
4.5. Testu-antolatzaileen barietatea.....	277
4.6. Denbora ainguraketa.....	279
4.7. Itxiera.....	282
4.8. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereizteko galbahea.....	285
4.9. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak ikasleen artean.....	295
5. Euskaraz ekoiztutako ipuinen azterketaren sintesia.....	299
<b>9. Kapituluak. Gaztelaniaz ekoiztutako ipuinen azterketa.....</b>	<b>303</b>
1. Ipuinen ezaugarri orokorrak.....	304
1.1. Hitz kopurua eta aditz dentsitatea.....	304
1.2. Ahozkotasanaren zenbait aztarna.....	305
1.2.1. Erritmoa eta isiluneak.....	305
1.2.2. Hasiera faltsuak.....	306
2. Kontaketarako autonomia.....	308
2.1. Azterketarako galbahearen aurkezpena.....	308
2.2. Ikasleen kontaketarako autonomia-maila.....	308
2.3. Autonomia-maila mugatzen duten arrazoiak.....	311
2.4. Hizkuntza aldaketak eragindako helduaren erregulazioak.....	313
3. Eduki tematikoaren antolaketa.....	317
3.1. Azterketa galbahearen aurkezpena.....	317

3.2. Eduki tematikoaren agerrera ikasleen ipuinetan.....	322
3.3. Eduki tematikoaren antolaketa ikasleen ipuinetan.....	324
4. Konexio mekanismoak: testu-antolatzaileak.....	329
4.1. Azterketa galbahearen aurkezpena.....	329
4.2. Testu-antolatzaileak ikasleen ipuinetan: datu orokorrak.....	330
4.3. Testu-antolatzaile motak.....	331
4.4. Denborazko testu-antolatzaileak.....	332
4.5. Testu-antolatzaileen barietatea.....	333
4.6. Denbora ainguraketa.....	334
4.7. Itxiera.....	336
4.8. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereizteko galbahea.....	338
4.9. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak ikasleen artean.....	342
5. Gaztelaniaz ekoiztutako ipuinen azterketaren sintesia.....	344

## ONDORIOAK

<b>10. kapitulua. Ondorioak.....</b>	<b>347</b>
1. Ipuinen analisisiei dagozkien ondorioak. Ikasleen gaitasun eta zailtasunak.....	348
1.1. Etxetik euskaldun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen euskara gaitasunak (H1 taldea).....	348
1.2. Etxetik gaztelaniadun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen euskara gaitasunak (H2 taldea-I saioa).....	353
1.3. Etxetik gaztelaniadun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen euskara gaitasunak (H2 taldea-II saioa).....	357
1.4. Etxetik gaztelaniadun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen gaztelania gaitasunak (euskara H2 taldea).....	362
2. Hainbat gogoeta teoriko murgilketa bidezko ikaskuntza-irakaskuntzaz.	368
2.1. Hizkuntzen didaktikak murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzeke marko baliagarria eskaintzen du.....	368

2.2. Testuinguru didaktikoaz gain, testuinguru soziolinguistikoa ere kontuan hartu behar da irakaskuntza elebiduna/eleanitza (tartean, murgilketa) aztertzekoan.....	369
2.3. Murgilketa bidezko irakaskuntza eta ikaskuntzan, hizkuntzen diziplinarizazioa testu-generoetan oinarritzea egokia da, Haur Hezkuntzatik bertatik hasita.....	371
<b>Bibliografia</b> .....	375

## ERANSKINAK

1. eranskina. Ikasleen gurasoentzako galdetegiak, etxeko hizkuntza ohiturei buruzkoak.
2. eranskina. H1 eta H2 taldeko irakasleentzako bide-orria, ipuinak lantzeko jardueri buruzko elkarrizketak bideratzeko.
3. eranskina. Mattin Zaku ipuina (idatzizko bertsioa eta helduak ekoiztutako adibide bat).
4. eranskina. Centellita ipuina (idatzizko bertsioa eta helduak ekoiztutako adibide bat).
5. eranskina. Mattin Zaku eta Centellita ipuinen marrazkiak.
6. eranskina. Ikasleek ekoiztutako Mattin Zaku eta Centellita ipuinen adibide bana, transkribaketak egiteko irizpideen erakusgarri.

## SARRERA

Tesi honek murgilketa bidezko elebitasuna aztertzea du xede nagusi. Etxetik gaztelaniadun izan, ingurune gaztelaniadunean bizi, baina D ereduan euskaraz eskolatu diren Haur Hezkuntzako ikasle talde baten euskara eta gaztelania gaitasunak aztertzen dira. Erantzun nahi dugun galdera nagusia da giro erdaldunean hazitako baina euskaraz eskolatutako ikasle horiek Haur Hezkuntzaren bukaeran zer-nolako trebetasunak dituzten, bai euskaraz eta baita gaztelaniaz ere. Alegia, etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatzen diren ikasleek Haur Hezkuntzaren bukaeran ea zer-nolako elebitasun maila lortzen duten jakin nahi dugu. Horretarako, ikasleen euskararen eta gaztelaniaren erabilera zehatz bat behatuko dugu: ahozko ipuin-kontaketa. Testu-mota zehatz honetaz baliatuko gara murgilketako ikasleak etxeko zein eskolako hizkuntzan nola moldatzen diren ikusteko. Tesian zehar hainbat aldiz azpimarratzen den moduan, ikasleen mintzaira gaitasunak testu-mota zehatz batean aztertzeak aukera emango digu murgilketa bidezko elebitasuna bezalako auzi zabal baten aurrean analisi eta emaitza enpiriko oso zehatzak eskaintzeko.

Tesi hau HIJE Ikertaldeak<sup>1</sup> 2002tik esku artean daukan egitasmo zabalago baten barruan kokatzen da. Haur Hezkuntzaren bukaeratik hasi eta Lehen Hezkuntzaren amaiera arte bi ikasle talderengan euskararen eta gaztelaniaren garapena aztertzen dihardu ikertaldeak. Talde bat etxetik euskaldun diren eta ingurune euskaldunean bizi diren ikasleek osatzen dute. Bestea, berriz, etxetik gaztelaniadun diren eta inguru gaztelaniadunean bizi direnek. Bi taldeak euskaraz eskolatuak daude, baina noski, batzuentzat etxeko hizkuntzan eskolatzea esan nahi du horrek, eta besteentzat, aldiz, etxekoa ez duten hizkuntzan, alegia, bigarren hizkuntzan, murgilketa bidez. Batzuen zein besteen euskarazko eta gaztelaniazko ahozko ipuinak bildu ditu ikertaldeak, eskolaldiaren hiru unetan: Haur Hezkuntzako azken urtean (5-6 urte), Lehen Hezkuntzako hirugarren mailan (8-9 urte) eta Lehen Hezkuntzako azken urtean (11-12 urte). Euskara-gaztelania elebitasunaren garapena modu longitudinalanean aztertzeak aukera paregabea eskaintzen du ahozko ipuin-kontaketekin ikertaldeak osatu duen corpus honek<sup>2</sup>.

Tesi honetan aztergai duguna, hain zuzen ere, corpus longitudinalaren lehen garaia da, Haur Hezkuntzaren azken urteari dagokiona. Eta gure interesgune nagusia

---

<sup>1</sup> Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera Ikertaldea (EHU), <http://www.elebilab.com>.

<sup>2</sup> Aipatu behar da, halaber, 11-12 urteko corpusean idatzizko testuak ere bildu direla (errezetak, zehazki), bi taldeetan, bai euskaraz eta baita gaztelaniaz ere.

etxetik erdaldun den taldean dago, alegia, ikertu nahi duguna da ea talde honek murgilketa bidezko eskolatzea bizpahiru urte lehenago hasita, zer-nolako mintzaira trebetasunak garatu dituen, bai euskaraz (H2an) eta baita gaztelaniaz (H1ean) ere Haur Hezkuntzaren azken urtean daudenean. Halaber, etxetik euskaldun den taldearen ekoizpenak ere aztertuko ditugu, nolabait, euskara lehen hizkuntza denean egiten den garapenaren erreferentzia puntu bat izateko. Labur esateko, euskarari dagokionez, ikerketa honetan euskararen ikaskuntzaren bi kasu edo bi egoera kontrastatu dira: bata, H1 taldearena, etxetik euskaldun den, kalean ere euskaraz bizi den eta gainera, eskolatu ere euskaraz egin den taldearena. Eta beste kasua, edo beste egoera, H2 taldearena: etxetik gaztelaniadun dira ikasle hauek, bizi diren inguruan ere gaztelania nagusi da, baina euskaraz eskolatuak daude, murgilketa ereduan. Garbi dago euskararen ikaskuntzaren testuingurua nahikoa kontrastatua, ezberdina dela bi taldeentzat. H2 taldekoak gaztelaniaz nola moldatzen diren ere ikertuko dugu, euskaraz eskolatzeko H2 taldekoentzat etxekoa (eta kalekoa) den hizkuntza horren jabekuntzan nolako eragina izan dezakeen jakiteko asmoz<sup>3</sup>.

Gorago esan dugun bezala, bi taldeek ekoiztutako ahozko ipuinen analisisian oinarritzen da murgilketari buruzko ikerlan hau. Ipuinen azterketa hori euskararen zein gaztelaniaren ikaskuntzaren testuinguruan kokatuko dugu. Hau da, ikasleen ipuinetan ikusiko ditugun mintzaira gaitasunak zein zailtasunak bi hizkuntzen testuinguru soziolinguistiko eta didaktikoarekin lotuko ditugu. Kontuan izango dugu, batetik, euskarak eta gaztelaniak zer-nolako egoera soziolinguistikoa daukaten ikasleak bizi diren inguruan; eta bestetik, bi hizkuntza horiek zein leku daukaten ikasleen eskolatzeko, oro har, eta baita ere, zehazkiago, ikasleek eskolan nolako jarduerak egin dituzten ikerketa honetan eskatu zaien testu-mota zehatzari dagokionez, hau da, ahozko ipuin-kontaktari dagokionez.

Ikasleen mintzaira gaitasunak testuinguru soziolinguistiko eta didaktikoarekin uztartzea postura teoriko jakin baten ondorioa da. Mintzairarekiko ikuspegi interakzionistak eraman gaitu lotura hori planteatzera. Edo zehatzago, Interakzionismo sozio-diskurtsiboak (Bronckart, 1996/2004), eta horren barruan, testu-generoetan

---

<sup>3</sup> Etxetik euskaldun diren ikasleak gaztelania H2an ipuinak kontatzen nola moldatzen diren ez dugu tesi honetan aztertuko, aurrez adierazi dugun moduan, gure interesgune nagusia H2 taldean kokatu dugulako. Dena dela, eta oso ginetik bada ere, aipatu behintzat egin genezake bost urterekin ikasle hauek ia denek ez dutela lortzen gaztelaniaz ipuinik ekoiztea ere (Almgren, et al., 2008b). Aldiz, zortzi urterekin, garapen ikusgarria erakusten dute gaztelaniaz, hainbat trebetasun diskurtsiboetan euskaraz dituzten trebetasunen parera iritsiz (Manterola & Almgren, argitaratzeko).



oinarritzen den hizkuntzen didaktikak mintzairaz eta mintzairaren garapenaz proposatzen duen ikuspegiak (Dolz & Schneuwly, 1998; Larringan, 2009).

Hain zuzen ere, tesiaren lehen kapituluan aurkeztu dugu zeri deitzen diogun “hizkuntzen didaktikaren ikuspuntua”. Izenburuak honela dio: “Hizkuntzen didaktikaren ikuspuntua murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzerakoan”. Hizkuntzen didaktika hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikertzen duen arlo modura aurkeztearekin batera, ideia hau da azpimarratzen dena: hizkuntzen didaktikaren ikerrarlotik abiatuta, murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikertzeko funtsezko elementuak azter litezke: ikasleen mintzairaren garapenaren analisia, esku hartze didaktikoaren analisia eta irakaskuntza objektuaren (edo hizkuntza edukien) analisia. Ikuspuntu honen arabera, eskolako hizkuntzek eskolaz kanpoko testuinguru sozialean daukaten egoera soziolinguistikoa ere kontuan hartu behar da. Aipatu ditugun hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntzaren hiru dimentsioak (ikaslea, esku hartzea, objektua) modu integratuan aztertzeke aukera ematen du hizkuntzen didaktikak, elkarren arteko loturak eta eraginak azpimarratuz (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009). Eta hau guztia, hizkuntzen egoera soziolinguistikoa kontuan hartuta (De Pietro et al., 2000). Lehen kapitulu honetan nabarmendu nahi genukeen beste funtsezko ekarpen bat da ikuspuntu didaktikoak mintzairari erabilera den aldetik begiratzen diola. Hau da, hizkuntzen didaktikaren begiekin begiratuta, mintzaira jarduera diskurtsiboa da, testuetan gauzatzen dena. Hortik abiatuz, esaterako, ikasleen mintzaira gaitasunak eta zailtasunak aztertzeke ikasleek egoera komunikatibo zehatzetan ekoiztutako testuetara jo behar dela aldarrikatzen du ikuspegi didaktikoak.

Garrantzitsua deritzogu tesiaren lehen kapitulutik bertatik oinarri teorikoak finkatu izanari, izan ere, tesian zehar hainbat aldiz itzuliko gara oinarri horietara, eta beste une batzuetan, berriz, oinarri horiek pixka bat gehixeago garatuko ditugu.

Bigarren kapituluan murgilketa zer den azaltzen da, hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza bideratzen dituen marko modura zein ezaugarriak dituen zehaztuz. Murgilketaz jarduterakoan ohikoak diren dimentsioak aipatzeaz gain (murgilketaaren hasierako adinaren faktorea edo intentsitatearena, esaterako), arreta berezia jarriko diegu hizkuntzen irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako murgilketak proposatu izan dituen edukiei. Lehen kapituluan aurkeztuko dugun ikuspuntu didaktikoak ematen dio pertinentzia murgilketako hizkuntza edukien gaineko hausnarketa honi. Kapitulu honetan egingo dugun hausnarketari esker, tesiaren ondorioetan Haur Hezkuntzan

murgilketa bidezko euskararen irakaskuntzarako hizkuntza edukien inguruan proposamen zehatz bat egingo dugu.

Hirugarren kapitulua euskararen irakaskuntzari buruzkoa da. Ikuspuntu orokor bat emango dugu hasieran, euskara irakaskuntzarako hizkuntza bilakatzeko prozesuan euskararen egoera soziolinguistiko ahulak eragin handia izan duela azpimarratuz. Murgilketa bidezko euskararen irakaskuntzak orain arte izan dituen lorpenak ere hizpide izango dira kapitulu honetan, eta noski, arreta berezia jarriko dugu Haur Hezkuntzako euskararen irakaskuntzan, ez bakarrik eskolaldiaren adin honetan ikasleek zer-nolako mintzaira gaitasunak lortzen dituzten jakiteko, baina baita ere Haur Hezkuntzan murgilketa bidez euskara irakasteko proposatzen diren hizkuntza edukiak zein diren ikusteko asmoz. Hemen ere berriro agertzen zaigu tesiaren lehen kapituluan aurkeztuko den ikuspegi didaktikoaren arrastoa. Hirugarren kapitulu honen azken puntuan tesiaren ikerketa-galderen lehen formulazioa egingo dugu. Laburbilduz: Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskara (eta gaztelania) gaitasunak lortzen dituzte testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan eskolatutako haurrek, eta bereziki, euskarazko murgilketa bidez eskolatutako haurrek?

Hurrengo hiru kapituluetan ikerketa-galderei erantzuteko tesi honetan eraiki dugun bitartekoa aurkezten da: ahozko ipuin-kontaketa. Berriro ere ikuspuntu didaktikoan oinarrituta, ahozko ipuin-kontaketari hiru begiratu emango dizkiogu: lehenengoan (laugarren kapituluan), ikusiko dugu ipuin-kontaketa nola erabili izan den, batetik, ikerketaren esparruan haurren mintzaira gaitasunak aztertzeke tresna gisa, eta bestetik, Haur Hezkuntzan zer-nolako esku hartzea egin den ipuinaren bitartez; bigarren begirada ipuinarentzat berarentzat izango da, bosgarren kapituluan. Ipuina testu-genero bereizita den aldetik aztertuko da, horretarako ISDren testu-arkitekturaren edo testu-antolaketaren eredu jarraituta. Eta hirugarren begirada, seigarren kapitulukoa, haurren mintzaira gaitasunetara zuzenduko da. Zehazki, haurren kontaketa gaitasunetara. Narrazio gaitasunen jabeak orain arte idatzi diren lanen halako bilduma bat egingo dugu seigarren kapitulu horretan.

Tesi honetan mugari dira hiru kapitulu hauek, erabaki teoriko-metodologiko garrantzitsu baten ondorioa direlako. Ikuspuntu teorikotik, ikasleen mintzaira gaitasunak eta zailtasunak ipuin-kontaketen bidez aztertzeak badu zentzu edo norabide teoriko garbi bat: mintzaira jarduera diskurtsiboa den heinean, jarduera hori gauzatzen diren hizkuntzaren askotariko erabilerekin jo beharra dago mintzairaren analisia egiteko (Bronckart, 1996/2004; Larringan, 2009). Eta askotariko erabilera horiek testu-

generoetan islatzen dira. Beraz, tesi honen kasuan ere, ikasleen mintzaira gaitasunak aztertu nahi diren momentutik, hizkuntzaren erabilera zehatz eta jakin bat hautatu beharra daukagu. Larringanek ondo ulertzeko moduan dio: “Ez dago mintzairara zuzenean iristerik, testutik eta diskurtsotik pasatu barik” (2009: 517). Guk egindako hautua ipuin-kontaktarena izan da. Testu-genero hau ekoizterakoan ikasleek erakutsitako abileziak eta zailtasunak izango dira ikasle horien mintzaira gaitasunetako gure sarbidea. Eta hari honi tiraka, argi ikusten da, ikuspegi teoriko honen ondorioz hartu dugun erabaki metodologikoa zein den: ikasleek ekoiztutako testu-generoak jaso eta aztertu behar dira. Guk egin dugun hautua, ipuin-kontaktarena, oso ohikoa eta hedatua da haurren mintzaira jabekuntzaren ikerrarloan (Berman & Slobin, 1994; Verhoeven & Stromqvist, 2001), ipuinek (edo beste hainbat genero narratibok) aukera paregabea eskaintzen dutelako haurren mintzaira gaitasunak testuaren eta diskurtsuaren ikuspegitik aztertzeko. Bermanen hitz hauek ondo datozkigu: “narratives thus provide an advantageous site for tracing the long development route from emergence to mastery in language acquisition” (2009: 355).

Hiru kapitulu hauen ondoren, ikerketa-galderen birformulazioa dator. Izan ere, behin ipuin-kontakteta finkatuz gero ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzeko tresna gisa, lausoegi geratzen da tesiaren galderak “murgilketa bidezko euskararen eta gaztelaniaren ikaskuntzari” erreferentzia egitea. Aitzitik, ikerketa-galderak kontakteta gaitasunei dagozkie, eta are zehatzago, ipuin-kontaktaren hiru osagaiari: kontaktetarako autonomia (edo ipuina hasi eta buka kontatzeko gaitasuna), edukien planifikazioa (edo ipuinetan egitura narratibo osoa ekoizteko gaitasuna) eta konexioa (edo ipuineko ekintzak, pasarteak eta faseak testu-antolatzaileen bidez josteko gaitasuna).

Behin tesiak landu nahi duen auzia zein den aurkeztuta (lehen hiru kapituluak) eta ondoren auzi horri erantzuteko bitartekoa zehaztuta (lau, bost eta seigarren kapituluak), hurrengo pausoa ikerketan parte hartu duten bi ikasle taldeen berri ematea izango da (H1 eta H2), eta baita ere ipuinak nola bildu ziren esplikatzea. Tesiaren kapitulu metodologikoa da zazpigarrena, beraz. Atal honetan azalduko dugu, baita ere, ikerketa honen abiapuntuan aurreikusten ez zen elementu berri baten agerrera. Elementu berri hori eskolan ipuinak lantzeko moduari dagokio: ipuinen bilketa abian jarri ondoren konturatu ginen bi taldeak bereizten zituena ez zela bakarrik euskararen egoera soziolinguistikoa edo euskara etxeko hizkuntza izatea ala ez izatea. Batzuek eta besteek eskolan ipuin-kontakteta lantzeko zuten modua ere diferentea zen, hau da, ipuinaren inguruan batzuek eta besteek jarduera ezberdinak egiten zituzten eskolan. Zazpigarren

kapitulu honetan xehetasunez azalduko dugu aurreikusita ez zegoen gertakari honek ikerketaren norabidea apur bat aldatu zuela. Honen ondorioz, H2 taldearekin halako esku hartze didaktiko bat egin zen eta ondoren berriro bildu ziren euskarazko ipuinak. Beraz, ikerketaren abiapuntuan ikasle talde bakoitzaren euskarazko ipuin-multzo bana aztertzea bazen ere asmoa (H2 taldearen kasuan, gaztelaniazko ipuin-multzo bat ere bai, noski), ustekabeko elementu berriaren ondoren H2 taldearen kasuan bi ipuin-multzo aztertzen dira. Eta noski, tesiaren ikerketa-galderak berriro (azkeneko aldiz) birformulatuko ditugu zazpigarren kapitulu honen amaieran.

Zortzigarren eta bederatzigarren atalak ipuinen analisiari dagozkie. Zortzigarrengoan bi ikasle taldeek euskaraz ekoiztutako Mattin Zaku ipuinak aztertzen dira, gorago esan bezala, hiru alderdiri begiratuta: kontaketarako autonomia, planifikazioa edo egitura narratiboa, eta azkenik, konexioa. Bederatzigarrenean, berriz, H2 taldeak gaztelaniaz ekoiztutako Centellita ipuinen analisia aurkezten da. Noski, ipuin hauetan ere euskarazkoetan behatutako hiru alderdi berberak aztertzen dira. Aipatu behar da bi kapitulu hauetan egindako azterketetan irizpide kuantitatiboak eta kualitatiboak konbinatu ditugula. Estatistika oso maila oinarrizkoan erabili dugu analisi kuantitatiboak egiterakoan, izan ere, gure arreta batez ere irizpide kualitatiboetan oinarritutako analisisietan jarri dugu. Hau da, ipuinetan aztertutako hiru elementuetan trebetasun maila ezberdinak islatzen dituzten perfilak bereizten saiatu gara. Adibide modura, autonomiaren kasuan, hiru maila edo perfil bereizi ditugu: erabateko autonomia (edo ipuina hasi eta buka batere laguntzarik gabe kontatzeko gaitasuna), autonomia handia (edo ipuina ia laguntzarik gabe kontatzeko gaitasuna) eta azkenik, autonomia txikia (edo ipuina norbere kasa kontatzeko gaitasun mugatua, eta ondorioz, helduaren laguntza etengabea izatea). Gisa honetako analisi kualitatiboekin, uste dugu, nahikoa modu egokian iritsi garela ikasleen kontaketa gaitasunen berri ematera.

Azken atala ondorioena da. Sarrera honen lehen lerroetan esan dugu tesi honen jomuga nagusia etxetik gaztelaniadun diren Haur Hezkuntzako ikasleek murgilketa bidez lortzen duten euskara-gaztelania elebitasuna aztertzea dela. Alegia, batez ere ikasleen mintzaira gaitasunetan jarri dugu arreta, eta beraz, ondorioen lehen orrialdeak galdera nagusi horri erantzuteko izango dira. Azpimarratu egin nahi genuke ikasleen gaitasunak testu-genero jakin batean aztertu izanak murgilketa bidez lortzen den elebitasunari buruz dezenteko argitasunarekin edo zehaztasunarekin jarduteko aukera ematen digula.

Ondorioen azken orrialdeetan murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntzari buruzko hainbat proposamen egingo dugu. Tesia hasi eta buka zeharkatzen duen ikuspuntu didaktikoari esker, edo ikuspuntu horrek ematen duen koherentziari esker, Haur Hezkuntzan murgilketa bidez euskara irakasteko baliagarri izan daitezkeen hainbat oinarri didaktiko proposatuko dugu.



## **LEHEN ZATIA**

HIZKUNTZEN DIDAKTIKA IKERKETA ESPARRU GISA MURGILKETA  
BIDEZKO HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZAREN AURREAN:  
EUSKAL MURGILKETAREN KASUA.





## 1. KAPITULUA

### **HIZKUNTZEN DIDAKTIKAREN IKUSPUNTUA MURGILKETA BIDEZKO HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZA AZTERTZERAKOAN**

Sarreran aurreratu bezala, murgilketari buruzko ikerketa bat da hau. Jakin nahi duguna da Haur Hezkuntzaren bukaeran murgilketako ikasleek euren bi hizkuntzetan (etxekoan, gaztelaniaz; eskolakoan, euskaraz) zer-nolako gaitasunak eta zailtasunak dituzten. Tesian zehar hainbatetan adieraziko dugun moduan, ikasleen ekoizpenak ditugu aztergai nagusi, baina ikasleen mintzaira gaitasun eta zailtasunak ez ditugu modu isolatuan aztertuko, baizik eta euskararen zein gaztelaniaren egoera soziolinguistikoarekin eta testuinguru didaktikoarekin uztartuta. Hau posible izan dadin, ordea, ezinbestekoa zaigu tesian hartuko dugun mintzairaren jabekuntzaren ikuspegia ez mugatzea ikuspegi “psikolinguistiko hutsera”. Alegia, alde batera utziko ditugu mintzairaren garapena haurraren berezko ahalmen kognitibo edota linguistikoaren ondorio dela aldarrikatzen duten ikuspegiak. Aitzitik, ikasleengan behatuko ditugun mintzaira gaitasunetatik abiatuta, murgilketako esku hartze didaktikoaren eta hizkuntzen egoera soziolinguistikoaren garrantzia azpimarratu nahi ditugu. Bereziki interesatzen zaigu, esaterako, jakitea zein diren ikasleen elebitasunaren garapena bideratzen duten murgilketa bidezko irakaskuntzaren osagaiak.

Horregatik, eta ikuspegi “psikolinguistiko hutsa” alde batera utzita, tesi honetan hizkuntzen didaktikaren ikuspuntua hartuko dugu murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzeko orduan. Tesian zehar erakutsi nahi genuke ikuspuntu didaktikoa baliagarria dela murgilketaren testuinguruan gertatzen den elebitasunaren garapena aztertzeko. Tesiaren lehen kapitulu hau, hortaz, lan honetan zehar bide-erakusle izango dugun ikuspuntu didaktikoa zer den azaltzeko erabiliko dugu. Horretarako, hizkuntzen didaktikaren ikerketa esparruak garatu dituen hainbat oinarri teoriko eta azterketarako tresna aurkeztuko dugu. Halaber, hizkuntzen didaktikak testuinguru soziolinguistiko konplexuen aurrean egiten dituen proposamenei arreta berezia jarriko diegu.

## 1. Hizkuntzen didaktika ikerketa esparru modura

Hizkuntzen didaktika nahikoa berria da ikerrarlo autonomo gisa (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009). Eskolan gertatzen den hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza prozesuak aztertzen ditu, ikaslearen, irakaslearen eta irakasten den hizkuntzaren (edo irakasten diren hizkuntzen) arteko lotura konplexuak kontuan hartuta. Alegia, sistema didaktikoa edo irakaskuntza eta ikaskuntzaren sistema osatzen duten hiru muturren arteko loturak aztertzen ditu hizkuntzen didaktikak. Dolz, Gagnon eta Mosqueraren hitzetan, hauxe da hizkuntzen didaktikaren aztergai nagusia:

“su objeto central puede ser identificado como el estudio de la transmisión y la apropiación de las lenguas, en particular, sobre los procesos de construcción de prácticas y de conocimientos lingüísticos desarrollados en el contexto escolar” (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009: 118).

Hizkuntzen didaktikaren ikuspegitik, funtsezkoa da ikasleak eskolan egiten duen ezagutza edota gaitasun berrien jabekuntzan hiruki didaktikoko beste bi muturrek daukaten zeregina ere aztertzea. Hau da, hizkuntzen didaktikak ez du ikusten ikaslearengan gertatzen den garapena bere gaitasun kognitiboen bilakaera soil bezala. Aitzitik, irakasleak, irakatsitako hizkuntzen edukiak, eta oro har, eskolaren sistema konplexu guztiak ikaslearen garapenean egiten duten ekarpena aztertzen saiatzen da. Horregatik esaten da Dolz, Gagnon eta Mosqueraren aipuan “la transmisión y la apropiación”, eta ez “apropiación” bakarrik. Ez da inondik ere ukatzen ikaslearen gaitasunen garrantzia, justu kontrakoa. Ikasleak eskolaren testuinguruan garatzen dituen mintzaira gaitasunak aztertzeak berebiziko garrantzia dauka (Dolz, 2004). Baina neurri berean, irakasten diren hizkuntza edukiak zein diren ere azertu egin behar da (curriculum, ikasmaterial edota gelako elkarrekintzetan). Eta halaber, hizkuntza edukiak ikasleak beregana ditzan irakasleak egiten duen esku hartzea ere kontuan hartu behar da. Azken finean, hizkuntzen didaktikaren ikuspegiak, edo oro har, didaktikaren ikuspegiak, ikaslearen garapena gertatzen den “eskola” erakundearen sistema konplexua bere osotasunean aztertzeke erronka hartzen du.

Ikuspegi epistemologiko orokorrigo batetik begiratuta, Bronckartek (2001a) defendatzen du didaktika, oro har, eta jakintza-gai ezberdinen didaktikak, zehazki (tartean, hizkuntzen didaktika), psikologiaren arloan kokatu behar direla. Didaktikaren izaera autonomia batere ukatu gabe, didaktikak testuinguru formaletan gertatzen den

pertsonen formazioa<sup>4</sup> duenez aztergai, psikologiaren esparruan sartzen da didaktika. Noski, gaur egun hedatuen dauden psikologiaren korronteek (konstruktibista, kognitibista) ukatu egiten dute gizakiaren garapenean inguru sozialak jokatzen duen funtsezko papera, eta Bronckarten irudiko, ikuspegi hauek ez dute didaktika psikologiaren baitan kokatuko. Baina psikologiaren korronte interakzionista sozialak (Vygotski, 1934 / 1997) aldarrikatzen du gizakiaren garapena inguru sozialaren esku hartzeari esker gertatzen dela hein handi batean. Eta esku hartze hori gertatzen den leku sozialetako bat eskola denez, eskolaren testuinguruan gertatzen den gizakiaren garapena psikologia interakzionista sozialaren jakin-min nagusienetakoa bihurtzen da.

## **2. Mintzairaren garapena ikuspegi didaktikotik**

De Pietro, Dolz, Idiazabal eta Rispailek (2000) bi hatsarre orokor azpimarratzen dituzte didaktikaren ikuspegitik mintzairaren garapena azaltzeko orduan: batetik, mintzairaren garapena mintzaira praktika konplexuen jabekuntza progresiboan datza. Eta bestetik, prozesu hau, haurren inguru sozialaren laguntzarekin gertatzeaz gain, egoera sozial ezberdinek bideratzen dute. Egoera sozial ezberdin horiek etxeko elkarrekintzei zein eskolaren sistema konplexuari dagozkie.

Mintzaira praktika konplexuen jabekuntza aipatzen dute De Pietro eta lankideek. Ez dira ari gramatikaz, baizik eta hizkuntzaren erabileraz. Mintzairari begiratzeko beste ikuspuntu bat planteatzen da hemen, mintzairaren dimentsio komunikatiboa lehenesten duena, eta Bronckartek (1996/2004) Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD) barruan garatu duena. Habermasengan (1987, Bronckartek etengabe aipatua) oinarrituta, nabarmentzen da mintzaira ezer baino lehen jarduera dela, gizakiek elkarrekin komunikatzeko asmoarekin egiten duten jarduera dela.

Mintzaira jarduera testuetan gauzatzen da, hau da, gizakiek elkarrekin komunikatzen dutenean testuak ekoizten dituzte, ahozkoak, idatzizkoak, zein keinuzkoak. Adibidez, lagun batek beste bati kalean ikusi eta “aio!” esandakoan, hor testu bat ekoiztu da. Hizkuntzaren bidezko jarduera bat egon da hor, laburra, baina jarduera bat. Eta jarduera hori testuan gauzatu da.

Mintzairari buruzko ikuspegi didaktikoaren beste funtsezko elementu bat testu-generoak dira. Testuek itxura ezberdina hartzen dute ekoiztuak izan diren egoera komunikatiboaren ezaugarrien eraginez. Adibidez, testuaren antolaketa ezberdina

---

<sup>4</sup> Pertsonen formazioa, esaterako, hizkuntzen ezagutzan eta praktikan, edo pertsonen formazioa ezagutza matematikoetan.

izango da afaltzera gonbidatzeko lagun minari idatzitako SMS batean eta tesi baten jendaurreko azalpenean eta ondorengo eztabaidan. Adibidez, SMS bidezko testua oso laburra izango da, idatzizkoa, eta hizkuntzaren aldaera informalean ekoiztua. Tesiaren ahozko azalpen eta eztabaida, berriz, testu oso luzea izateaz gain, hizkuntzaren aldaera formalean egina izango da. Mintzakidearekiko tratamendua ere erabat ezberdina izango da batean (gertutasuna adierazten duten baliabideak SMSan) eta bestean (distantzia eta errespetua adierazten dutenak, tesiaren ahozko azalpenean). Esan nahi duguna da testuen ezaugarriak eta antolaketak aldatu egiten direla askotariko egoera komunikatiboen eraginez, eta beraz, baieztatu liteke testu-mota ezberdinak daudela. Hemendik abiatuta, esango da testuak testu-generoetan biltzen direla. Antzeko egoeretan ekoiztutako testuek antzeko ezaugarriak izango dituzte, eta testu horiek multzo batean bilduko dira, testu-genero jakin batean.

Testuaren eta testu-generoaren inguruko planteamendu hau oso garrantzitsua da hizkuntzen didaktikaren ikuspegitik. Kontu honetan tesiaren 5. kapituluaren sakonduko badugu ere, oinarritzeko ideia hau behintzat aurrera liteke: testu-generoak dira komunikatzeko orduan erabiltzen diren bitartekoak. Bronckart eta Dolzen (1999 / 2007) hitzetan:

“los géneros textuales –entrevista, debate, etc.— son herramientas semióticas complejas que permiten a los agentes realizar acciones verbales determinadas, aprender a expresarse oralmente. En suma, apropiarse de los instrumentos para hablar en diversas situaciones de comunicación” (160. orr.).<sup>5</sup>

Idea honetan oinarrituta, ikasleengan mintzaira gaitasuna garatzeko orduan, testu-generoen irakaskuntza-ikaskuntza defendatu izan da (Larringan, 2009), eta baita haien irakaskuntzarako baliabide didaktiko zehatza proposatu ere: sekuentzia didaktikoa Dolz & Schneuwly, 1998).

Mintzairarekiko ikuspegia aldarazteaz gain, ikuspegi didaktikoak mintzairaren garapenez ere badu zer esanik. Gorago azpimarratu dugu mintzairaren garapenean inguru sozialaren funtsezko esku hartzea. Baina horrez gain, ikuspegi didaktiko batetik, badago beste ideia interesgarri bat: mintzairaren garapena ez da amaitzen haurra hizkuntzaren gramatikaren zenbait ezaugarriez edo zenbait hizketa-egintzez jabetzen denean, hau da, jaio eta handik lau bat urtera. Testu-generoen jabetzaren egitura

---

<sup>5</sup> Bronckartek eta Dolzek ahozko adierazpena aipatzen dute aipu honetan, baina noski, generoei buruzko ideia hau idatzizkorako ere baliagarria da.

morfosintaktiko batzuen edo hizketa-egintza batzuen jabeakuntza baino prozesu askoz luzeagoa da (De Pietro al., ibid.). Adibide modura, euskaraz egin diren hainbat ikerketa aipa litezke. Erakutsi izan da gaztetxoek azalpen edota argudio motako ahozko zein idatzizko testu-generoen hainbat ezaugarri ez dituztela menderatzen Bigarren Hezkuntzan zehar (Sainz, 2002; Garcia Azkoaga, 2002; Garro, 2007).

Laburbiltzeko, iruditzen zaigu eskolaren testuinguruan mintzairaren garapena aztertzeke orduan ikuspegi didaktikoak ekarpen interesgarriak egiten dituela. Interakzionismo Sozio-Diskurtsiboan kokatuta, mintzairaren dimentsio komunikatiboa azpimarratzen da, eta hori ulertzeko ezinbestekoa da testuaren edota testu-generoaren inguruko teorizazioa. Halaber, gizakiaren garapenean inguru sozialak daukan rola erdigunean jarrita, eskolaren sistema konplexua ulertzeko bidea zabaltzen du ikuspegi didaktikoak. Dena dela, tesiaren 5. eta 6. kapituluetan berriro helduko diegu, hurrenez hurren, testuaren / testu-generoen eta mintzaira garapenaren azalpenei.

Hurrengo atalean forma eskolarra izango dugu hizpide. Gure ustez, eskolaren testuinguruan gertatzen den mintzairaren garapena hobeto ulertzeko hizkuntzen didaktikak aztertzen duen elementu oso inportantea da forma eskolarra. Ikuspuntu interakzionista-sozial batetik, eskolaren rola azpimarratzen bada ikasleen garapena azaltzeko orduan, ezinbestekoa da eskola zer den eta nola funtzionatzen duen aztertzea. Tesi honetan sartu-irten bat besterik ez dugu egingo benetan konplexua eta sakona den gai honetan.

### **3. Forma eskolarra: hizkuntza edukien diziplinarizazioa eta hizkuntzen ikaskuntza**

Eskola ez da mintzairaren edo bestelako gaitasunen garapena gertatzen den espazio fisiko bat bakarrik. Eskola ikasleen gaitasunak eraldatzeko helburua duen erakundea da (Schneuwly, 2000, Thévenaz-Christen-ek (2005) aipatua). Eskolan erlazio sozialak modu jakin batean gertatzen dira, eta honez gain, eskolan jakintzak eta ezagutzak transmititzen dira (Vincent, Lahire & Thin, 1994, Amigues eta Zerbato-Poudouren (2009) lanetik hartua). Sozializatzeko forma edo modu honi forma eskolarra deitzen zaio (Dolz, 2008; Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009). Funtsean, ikasleen ikaskuntza eta garapena bideratzeko eskolak sortu duen antolakuntza konplexuari dagokio forma eskolarra.

Antolaketa horren barruan sartzen dira, esaterako, i(ra)katsi beharreko jakintzak aukeratzea, kodifikatzea eta sistematizatzea (curriculumaren, ikasgaien eta edukien diseinua), eta prozedura didaktikoak edota pedagogikoak zehaztea (material didaktikoak

sortzea). Halaber, eskolaren eraikinaren antolaketak, eskolaldiaren denbora- eta maila-antolaketak eta ikasgelaren antolaketa fisikoa zein sozialak ere forma eskolarra osatzen dute (Amigues eta Zerbato-Poudou, ibid.; Thévenaz-Christen, ibid.) . Elementu hauen guztien bidez eskolak egiten duena da ikasleei jakintzarako sarbidea bideratzea. Honexegatik esaten da eskola ez dela, besterik gabe, ikaskuntza (hizkuntza, kasu) gertatzen den testuinguru bat “gehiago”.

Forma eskolarraren dimentsio sozio-historikoari gainera bada ere begiratu gero, aipatu behar da jakintzen transmisioa familiako esparru sozialetik atera izanak ekarri zuela forma eskolarraren sorrera (Amigues & Zerbato-Poudou, ibid.). Orduetik, noski, etengabe eraldatu da. Esaterako, gaur egun irakaskuntzan hainbeste aldarrikatzen diren teknologia berriak ere forma eskolarraren izaera sozio-historiko nabarmena erakusten dute. Ikasleak askotariko jakintzak beregana ditzan sortutako bitartekoak dira teknologia berriak, orain urte batzuk forma eskolarra osatzen ez zutenak. Hemendik hamarkada batzuetara forma eskolarraren bilakaera aztertzen denean, esaterako, arbel elektronikoaren agerrera aipatuko da ikasgelako elkarrekintzen eraldaketa ekarri zuen elementu modura. Interneten erabileraz ere beste hainbeste esan liteke. Zentzu honetan, eskola ez da, inondik ere, testuinguru neutro edo “natural” bat: “le milieu scolaire, comme d’autres, est donc un milieu “artificiel”, constitué non pas par des objets “naturels” mais “culturels” (Amigues & Zerbato-Poudou: 99. orr.).

Beste alde batetik, argitu behar da forma eskolarra eta forma preskolarra bereizi izan direla, azken honek badituelako hainbat berezitasun (Thévénaz-Christen, 2005). Forma eskolarra Lehen Hezkuntzatik aurrerako eskolaldiari dagokio, eta forma preskolarra, berriz, Haur Hezkuntzakoari. Berezitasunen artean aipa liteke forma preskolarra hezkuntzaren ikuspegi asistentzian oinarritzen dela, alegia, Haur Hezkuntzan haurra zaindu eta babestu egin behar da. Baina era berean, haurrei helduekiko duten mendekotasuna murrizten laguntzen zaie, autonomia handiagoa lor dezaten. Beraz, Haur Hezkuntzako sozializazio-moduan garbi agertzen da helduekiko mendekotasuna gutxitzen joateko bidea. Forma preskolarraren beste ezaugarri batzuk hezkuntza globalizatzailea, bat-batekotasuna, sistematizaziorik gabeko hezkuntza informala, edota ikaskuntza egunerokotasun naturalean txertatzea dira (Eusko Jaurlaritzak, 1992: 30).

Thévénaz-Christenen (2005) ustez, Haur Hezkuntzako elkarrekintza didaktikoek ere forma preskolarraren berezitasuna erakusten dute. Kontuan hartu behar da eskola-aurrean mintzaira idatzia ez dela tresna baliagarria irakaskuntzarako, ez behintzat Lehen

Hezkuntzatik aurrera izango den neurri berean. Haur Hezkuntzaren bukaera aldera idatzia gero eta gehiago agertzen bada ere, ezin da konparatu Lehen Hezkuntzatik aurrera irakaskuntza eta ikaskuntzarako idatziak izaten duen garrantziarekin. Ahozko mintzaira da nagusi forma preskolarrean. Thévénez-Christenen arabera, eskola-aurreko “milieu” edo bitartekoa oso antolatua dago, egonkorra da, eta behin eta berriz errepikatzen diren esperientziak gertatzen dira bertan. Hauetan ahozko mintzaira da bitarteko nagusia.

Dena dela ere, ez dago forma eskolarra eta forma preskolarra marra lodi batez bereizterik. Izan ere, Lehen Hezkuntzatik aurrera nagusitzen den sozializazio-modua Haur Hezkuntzan agertzen hasten da poliki-poliki. Zentzu honetan, Haur Hezkuntzan badago bi ekintza-guneren arteko nolabaiteko tentsioa (Thévénez-Christen & Schneuwly, 2006): batetik, haurrak bere erara edo bere kasa jokatzeko eskatzen dio, baina bestetik, irakasleak gero eta gehiago jardura jakin batzuk egiteko eskatzen dio. Alegia, poliki-poliki, forma eskolarraren baldintzak eta murriztapenak nagusitzen joaten dira ikaslearen “programa propioaren” edo nahien gaitetik. Aipatutako tentsio hori erakusten dute Ruiz, Urkola eta Lopez de Luzuriagak (1991). 3 urteko haurren gelan behatutako bi jardura-mota deskribatzen dituzte. Batean, haurrak “jolasa” deritzon jardueran daude, taldeka zein banaka: “es la situación escolar más libre y espontánea, es decir, sin un esquema fijo ni tan pautado (13. orr.). Bestean, berriz, haurrak irakaslearen bueltan-bueltan esertzen dira, borobil-erdi bat eginez, eta irudiak irakurtzea, irakaslearen ipuin-kontaketa, edota objektu berrien aurkezpena izan daitezke jarduerak: “resulta ser la situación que contiene actividades más pautadas y colectivas y de marcado carácter escolar.” (10. orr.). Adibide politak dira bi hauek, garbi gera dadin forma preskolarretik forma eskolarrera ez dagoela goizetik gauerako jauzi bat. Halaber, adibide hauek ondo erakusten dute, gure ustez, eskolan gertatzen den garapena, dela mintzairarena, edo dela beste edozein gaitasunena, ez dela oso “naturala”, eta ezta ere bat-batekoa. Ukatu gabe haurraren garapeneko lehen garaietan bere gaitasun “biologikoek” nolabait garapenaren bidea markatzen dutela (garapen “naturala”), argi dago poliki-poliki haurraren inguru sozialak (gurasoek, eskolak...) haurra “bide naturaletik atera” eta erabat “bide kulturala eta soziala” den beste esparru batera eramaten duela. Eskolako lehen urteetan ere, haurra eskolako bere inguru berrira bere gaitasun “biologikoen” laguntzaz egokitzen da, baina poliki-poliki, forma preskolarrean murgiltzen da.

Forma eskolarra eta preskolarra bereiz ditzakeen beste elementu bat irakaskuntza edukien diziplinarizazioa da. Eskolan irakasten diren edukien problematika hartzen du diziplinarizazioak. Gorago esan bezala, forma eskolarraren ezaugarrietako bat irakaslearen eta ikaslearen artean gelan gertatzen diren elkarrekintza didaktikoak dira. Baina hauek gerta daitezten, nahitaezkoa dira irakaskuntza edukiak, hau da, irakasleak ikasleari zerbait irakasten dio, eta honek, zerbait hori ikasi beharra dauka. Irakaskuntza edukiak sortzeko prozesuari deritzo, hain zuzen ere, edukien diziplinarizazioa. Hainbat fase bereizi izan dira prozesu honetan: batetik, beharrezkoa da, lehendabizi, zientziaren esparruan, jakintzak sortzea. Eta bestetik, jakintza horiek eraldatu eta eskolan txertatzea. Eduki horiek eskolan, edo hobeto esanda, hezkuntzaren munduan sartzerakoan, bi pauso nagusi aipatu behar dira: curriculumen diseinua eta ikasmaterialen sorrera. Eta hemendik pasatakoan sartzen dira irakaskuntza edukiak gelara, eta irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintza didaktikoen erdigune bihurtzen dira. Jakina, forma eskolarraren funtsezko ezaugarrietako bat da irakaskuntza edukiak ikasgaietan edo jakintza-gaietan banatzen direla. Eskolan irakasten diren jakintza-gaiak eskolaz kanpoko errealitatearen gainean eraikita daude, edo bestela esanda, jakintza-gaien bidez sartzen da gelara eskolaz kanpoko errealitateaz eraikitako jakintza guztia (Schneuwly, 2007). Esaterako, “euskara” hizkuntza zer den eta zein ezaugarri dituen ikertu izan da eskolaz kanpo. Euskarari buruzko jakintza bat sortzen ari da etengabe ikerketaren esparruan. Jakintza hori ez da oso-osorik eta bere horretan eskolan txertatzen, ikasleei irakatsia izan dadin. Aitzitik, forma eskolarraren baldintzetara egokitzen da eta ikasgaietan banatzen. Euskararen adibidearekin jarraitzeko, “euskara” jakintzari dagozkion edukiak “Euskara” edo “Euskara eta bere literatura” ikasgaietan sartu izan dira. Eta eduki horiek ikasgai jakin horretan sartzerakoan, era askotako aukerak eta erabakiak hartzen dira, adibidez, zein eduki irakatsi eta zein ez, edukiak zein ordenetan irakatsi edo nolako jardueren bidez irakatsi halako eta halako edukiak (Dolz, 2008). Noski, erabaki eta aukera hauek denak jakintza-gai batek historian zehar izan duen bilakaera-prozesuan txertatu behar dira. Alegia, eta adibidetxo bat ematearren, gaur egun euskararen deklinabidea irakasten bada eskoletan, hori ez da goizetik gauera hartutako erabaki bat, baizik eta euskararen irakaskuntzaren historia (laburrean) egin izan den hautuaren emaitza.

Jakintzak sortzeko, gizartean zehar hedatzeko eta ondoren hezkuntzaren esparruan txertatzeko, beharrezkoa da jakintza horiek idaztea. Bai behintzat gu bizi garen gizartean. “Scripturalisation” edo idazketa deitzen da jakintzak sortzeko eta



hedatzeko prozesua eta Thévénaz-Christenen (2005) arabera, forma eskolarraren oinarri-oinarrian dago. Alegia, zaila da imajinatzen gure gizarteetako forma eskolarra idazketarik gabe. Eskoletan jakintza transmititzen bada, hori gertatzen da neurri handi batean behintzat jakintza horiek idatzita daudelako. Lahireren (1993) lana aipatuz, Thévénaz-Christenek idazketaren bi prozesu bereizten ditu. Gorago aipatu ditugu biak ere, horrela izendatu gabe izan bada ere. Lehenengoa zientziaren idatzietan aurki daitezkeen jakintzei lotua dago. Gorago aipatu berri dugun jakintzen idazketari dagokio hau. Thévénaz-Christenen (ibid) beraren hitzetan, “la scripturalisation des pratiques expertes ou scientifiques constitue une condition à l’enseignement” (160. orr.).

Idazketaren bigarren prozesua, berriz, eskolako diziplinei dagokiena da. Hemen sartzen dira irakaskuntza edukien sorreratik hasi eta hauek gelan txertatzen direneraino gertatzen diren idazketa-prozesu guztiak: eskolako curriculumak sortzea, edukiak jakintza edo “ikasgai” ezberdinetan biltzea, ikasgai bakoitzaren programazioa, eta eskolako mediazioa edo bitartekotza (Thévénaz-Christen, ibid.).

Garbi samar ikusten da oso estu lotuta daudela idazketa-prozesua eta edukien diziplinarizazioa. Dena dela ere, hizkuntzen didaktikaren ikerketa esparruan azken hamarkadan egin diren ikerketek erakutsi dute eskolako testu ofizialetan idatzita agertzen diren irakaskuntza edukiak era batera edo bestera eraldatu egiten direla ikasgelan irakaslearen eta ikasleen arteko elkarrekintza didaktikoan txertatzen direnean (Schneuwly & Dolz, 2010). Wirthnerrek (2006) oso argi dio irakasleek ez dutela hitzetik hortzera jarraitzen ikasmaterialetan idatzita dagoena, “les enseignant-e-s ne se contentent pas, loin s’en faut, d’obéir à la lettre aux prescriptions qui accompagnent un nouvel outil, mais adaptent celui-ci à leur classe, à leur style d’enseignement (350. orr.).

Iruditzen zaigu forma eskolarrari buruzko ikerketek, oro har, eta edukien diziplinarizazioari buruzkoek, zehatzago, ekarpen interesgarria egin diezaioketela hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzaren ezagutza sakonago bati. Atal honen lehen puntuan azpimarratu dugu mintzairaren garapenari ikuspuntu didaktikotik begiratzeak irakaslearen gaitasunez gain, irakaslearen esku hartzea eta irakaskuntza edukia ere kontuan hartzea eta aztertzea eskatzen duela.

Dena dela ere, edukien diziplinarizazioak merezi du ñabardura bat forma preskolarrak jardun behar badugu. Izan ere, nahikoa da Euskal Autonomia Erkidegoko Haur Hezkuntzako Oinarrizko Curriculum Dekretura jotzea diziplinarizazioa saihestu behar dela irakurtzeko: “jakintzagaizko antolakera, erabat arbuiagarria ez bada ere, ez da oso egokia Haur Hezkuntzan, zeren haurrak ikasteko duten era ez da zatikatua.”

(Eusko Jaurlaritza, 1992: 32). Forma preskolarra aurkeztu dugunean, aipatu dugu Haur Hezkuntzan ikaslearen garapen globala bilatzen dela, halako edo bestelako jakintza-gai batean gehiegi sakondu gabe: “proposatzen diren edukinak ez dira zuzenean haurrei transmititu beharreko gaien zerrenda bat bezala hartu behar, ez eta bakoitza bere aldetik landu behar diren alderdi isolatu bezala ere.” (Eusko Jaurlaritza, 1992: 65). Alegia, forma eskolarrean funtsezkoa baldin bada jakintza-gaien banaketa, ez dirudi halakorik kabitzen denik forma preskolarrean.

Dena dela, dokumentu ofizialetan ageri dena hori bada ere, gehiegi esatea dirudi edukien diziplinarizaziorik ez duela batere lekurik Haur Hezkuntzan. Adibide bat ematearren, Thévenaz-Christenek (2005) Lehen Hezkuntzako diziplinarizazioaren arrastoak aurkitzen ditu Frantziako eta Genevako kantoiko eskola-aurrean, esaterako, hiztegiari edo idatzizko mintzairari dagokionez. Egia da Haur Hezkuntzan irakaskuntza edukiak ez direla zuzenean ikasgaien bidez irakasten, baina egia da, baita ere, Lehen Hezkuntzatik aurrera ikasgaietan banatzen diren eduki batzuk dagoeneko Haur Hezkuntzan landu egiten direla.

Laburbiltze aldera, oso interesgarria iruditzen zaigu forma eskolarraren azterketak zabaltzen duen esparruaren barruan irakaskuntza edukien diziplinarizazioari buruzko hausnarketa egitea. Tesi honetako aztergai nagusia murgilketa bidez eskolatutako ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzea bada ere, ez diogu muzin egingo irakaskuntza edukiei buruzko hausnarketari. Tesian zehar behin baino gehiagotan helduko diogu auzi honi. Uste dugu ikasleen ekoizpenetatik aterako ditugun emaitzek horretarako bidea zabalduko digutela. Gure iritziz, ikasleen mintzaira garapena ikuspegi didaktikotik aztertzeak zabaltzen dituen aukerak dira hauek denak.

Hurrengo atalean, orain arte hizpide izan dugun ikuspegi didaktikoari testuinguru soziolinguistikoaren gaineko hausnarketa erantsiko diogu. Izan ere, auzitan jartzeko modukoa da ea orain arte ikuspegi didaktikoaz eman ditugun azalpen guztiak edozein hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntzarako baliagarriak diren modu orokor batean, hizkuntza horren egoera soziolinguistikoa batere kontuan hartu gabe.

#### **4. Ikuspegi didaktikoa eleaniztasunaren aurrean**

Hainbat autorek azpimarratu izan du hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikertzerakoan testuinguru eleanitzek dituzten berezitasunak ere aztertu egin behar direla. De Pietro eta lankideen hitzetan:

“nous considérons indispensables une réflexion et une prise en considération des facteurs sociolinguistiques qui déterminent le statut des langues en présence, les représentations et les pratiques” (De Pietro et al, 2000: 137).

Frantsesaren didaktikaren esparruan gero eta zabalkunde handiagoa duten ideiak dira hauek. Sozioidaktika izena ere eman izan zaio korrante honi: ez dago hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzerik hizkuntza horiek eskolaz kanpoko testuinguruan daukaten presentzia alde batera utzita, edozein hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntza prozesua berbera dela pentsatuz (Dabène, 1994; Rispail, 2003; Dolz & Wharton, 2006).

Tesi honi begira, aipu honetatik bereziki interesatzen zaiguna da azpimarratzea ikasleen mintzaira gaitasunetan hizkuntzen egoera soziolinguistikoak izan dezakeen eragina aztertu behar dela. Izan ere, tesian aurrerago ikusiko dugun moduan, aztergai izango ditugun ikasleen euskara eta gaztelania gaitasunei ez dago modu isolatuan begiratzetik. Eskolaz kanpo bi hizkuntzek daukaten presentzia aintzat hartzea ezinbestekoa zaigu ikasleok murgilketa bidezko irakaskuntzan egiten duten garapen elebiduna ulertzeko.

Esan dugu, halaber, sozioidaktikaren ikuspegitik beharrezkoa dela eskolako hizkuntzek eskolaz kanpo daukaten status eta presentzia sozialaren inguruko gogoeta egitea. Hau da, ikus daiteke hizkuntza bateko hiztunek zein presentzia eta bizindar etnolinguistiko daukaten eta zenbat darabilten hizkuntza hori euren egunerokoan (Dolz, 2005). Giles, Bourhis eta Taylorri (1977) zor zaie bizindar etnolinguistikoaren kontzeptua. Joly eta Urangak (2010) dioten moduan, bizindar etnolinguistikoak talde bati talde arteko egoeretan izaki kolektibo desberdin eta aktibo gisa jokatzeko aukera handiagoa ematen dio. Hainbat faktorek eragiten du bizindar etnolinguistikoan. Hamers eta Blancek (2000) aipatzen dituzten faktore soziokulturalen artean daude faktore demografikoak (hiztunek komunitate nahikoa eta beregaina osatzea ahalbidetzen dutenak), instituzionalak (hedabideetan, administrazioan eta paisaia linguistikoan hizkuntzaren presentzia bermatzen dutenak), eta azkenik, faktore sozialak (gizartean hiztunen posizio sozio-ekonomikoa zein posizio publikoa finkatzen dutenak).

Beharrezkoa da, halaber, eskolako hizkuntzek elkarrekiko daukaten gertutasun edo kontaktua ere aztertzea. Gertutasun hau neur liteke ikusita ea gizartean hizkuntza bata zein bestea erabiltzen diren guneak partekatuak diren ala ez. Halaber, komeni da kontuan izatea “azoka linguistikoaren” ikuspegitik zein den hizkuntza bakoitzaren balioa antzekoak diren gune sozialetan. Alegia, ea hizkuntza batek besteari lekua

kentzen dion, ala bakoitzak bere tokia badaukan. Azkenik, eskolak aintzat hartu behar du ea irakatsi beharreko hizkuntzen arteko erlazioak eta kontaktuak zein izaera daukan, alegia, ea egoera parekatua gertatzen den ala bestela, diglosikoa. Hizkuntzen arteko erlazio hauek guztiek, noski, eragin handia izan dezakete ikasleek hizkuntza horiek irudikatzeko moduan. Pentsa liteke eskolaz kanpo baliagarritasun eta status altua duen hizkuntza bat ikasteko orduan ikasleek motibazio eta jarrera aldekoagoak izan ditzaketela.

Faktore psikosozial hauek inportanteak dira bi hizkuntzen arteko gertutasuna eta urruntasuna neurtzeko. Eskolan irakatsi eta ikasi beharreko hizkuntzen arteko distantzia ez baita bakarrik hizkuntzen sistema linguistikoa aztertu behar (Dolz, 2005). Hau da, esan izan da H2 bat ikasterakoan, H1 eta H2 tipologikoki antzekoak izateak erraztu egiten duela H2rako sarrera. Hala ere, “gertutasun linguistikoa” daukaten hizkuntzen ikaskuntzan ere, bestelako bi fenomeno hartu behar dira kontuan H2aren ikaskuntza ulertzeko: batetik, fenomeno linguistikoekiko distantzia hartzea eta hausnarketa egitea. Eta bestetik, ikaslea norbere mintzaira portaeren kontrol kontzientera iristea. Alegia, ikasleak ikasi behar du distantzia hartzen bere hizkuntzekiko, baina baita ere bere “etnoarekiko” eta bere “gizartearekiko”. Hau eginaz, ikasleak ez du bakarrik bigarren hizkuntza bat (eta lehenengoa, noski) ikasten. Hizkuntza horien erabileren funtzionamendua gizartean (“bere” gizartean, eta H2arenean) ere ikasten du. Honek, noski, ezberdina den horrekiko errespetua garatzea dakar.

Iruditzen zaigu soziodidaktikak lehen hizkuntzaren didaktikak edo atzerriko hizkuntzaren didaktikak baino oinarri interesgarriagoak dauzkala egoera eleanitzetako hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza aztertzeke orduan. Ekarpen interesgarria iruditzen zaigu eskolaren esparrutik irten eta hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza fenomenoak hobeto ulertzen saiatzeko, soziolinguistikaren esparrura sartzea, eskolan irakasten diren hizkuntzen status eta presentzia soziala aztertzeke xedearekin.

Eskolako hizkuntzak bakarrik ez, ikaslea bera ere testuinguru soziolinguistikoaren barruan kokatzen du soziodidaktikak. Ikasleak eskolako hizkuntzekiko izan ditzakeen jarreretan eta ikasleak eskolako hizkuntzetan lor ditzakeen gaitasunak, biak ala biak, hizkuntzen egoera soziolinguistikoaren eraginpean daude. Lehenik eta behin, jarreraren auziari helduta:

“Tout individu en contact plus ou moins intense avec plusieurs langues ne peut manquer d’adopter face à chacune d’entre elles une attitude particulière plus ou

moins marquée de subjectivité, qui sera déterminée par l'action conjointe de tout un ensemble de facteurs" (Dabène, 1994: 79. orr.).

Faktore horien artean daude, batetik, hiztunak inguruan dauzkan hizkuntzekiko "sentitzen" duen lotura afektiboa. Lotura hau estuagoa izango da hiztunak hizkuntza bat bere gertuko inguruarekin erlazionatzeko darabilen neurrian. Beste faktore bat litzateke hiztunak hizkuntza bat gizatalde bati lotzeko erabiltzen duen ala ez. Hizkuntzen nortasun-balioaz ari gara hemen, kontuan hartuta hizkuntza dela gizabanakoa gizataldeari lotzeko tresna, eta ez hori bakarrik, hiztunak hizkuntza hori darabilela gizataldearekiko lotura hori adierazteko. Baina hizkuntza bati ematen zaion balio instrumentala ere kontuan hartu beharra dago hiztunak hizkuntza horrekiko izan dezakeen jarrera ulertzeko. Izan ere, lotura afektiboez eta gizataldearekiko loturez gain, hizkuntzen erabilgarritasunak ere jarrera jakinak sortzen ditu hiztunarengan. Adibidez, hizkuntza bat erabiltzeak zenbat eta onura gehiago ekarri maila sozialean, orduan eta aukera gehiago izango ditu hiztunengan prestigio eta erabilgarritasun jarrera positiboak sortzeko.

Rispailek (1998), esaterako, Frantziara joandako gaztetxo etorkinekin izandako elkarrizketak azaltzen ditu. Bertan ederki ikusten da gaztetxoek nola bizi duten eleaniztasuna eta zer-nolako jarrerak eta portaerak dituzten etxeko hizkuntzen eta harrera hizkuntzaren (frantsesaren) aurrean. Harrera hizkuntza frantsesa bezalako hizkuntza indartsua izateak asko indartzen du frantsesaren ikaskuntzak integrazioa dakarren ustea:

"Parler et parler bien, parler français si possible, est signe d'adaptation. Parler français signifie être français. Parler une autre langue ouvertement signifie être étranger: et de cela, les enfants ne veulent pas" (213. orr.).

Rispailen aipu hau gurera ekarrita azpimarratu nahi duguna da ikasleengana iritsi egiten dela hizkuntzen egoera soziolinguistikoa, hau da, ikasleek eleaniztasunerantz egiten duten prozesuan hizkuntzek gizartean daukaten presentzia eta garrantziak zeresana izan dezaketela.

Jarreretan bakarrik ez, ikasleen gaitasun linguistikoetan ere eragina izan dezake hizkuntzen egoera soziolinguistikoak, goraxeago aurreratu dugun moduan. Labur bada ere azpimarratu nahi genuke mintzaira gaitasuna hizkuntzen erabilerari lotua ulertzen dugula. Tesiaren 6. kapituluaren sakonago azalduko dugu mintzaira gaitasuna ulertzeko

daukagun modua, baina aurrera genezake mintzaira gaitasuna egoera komunikatibora egokitutako testuak ekoizteko trebetasunekin lotzen dugula. Abiapuntu honek nahikoa bide ematen digu sozioididaktikaren ikuspegitik ikasle elebidun edo eleanitza nola definitzen den azaltzeko.

Aurrez, ordea, hiztun elebiduna definitzeko egin diren proposamen batzuk dakartzagu, Dabènek (1994) egiten duen bilketa jarraituta. Adibidez, ikuspegi bloomfieldarraren arabera, hiztun bat elebidun kontsidera dadin, bi hizkuntzetako sistemetan hizkuntza bakoitzaren elebkarrek adinako gaitasuna erakutsi behar du. Proposamen honi Dabènek egiten dion kritika zentzuzkoa da erabat: “c’est (...) une définition fortement restrictive, qui ne peut s’appliquer que dans des cas rarissimes, voire inexistants” (83. orr). MacNamarak (1967), berriz, elebitasuna mintzairaren lau trebezien bidez azaltzen du: pertsona bat elebiduna izango da, baldin eta ulertu, hitz egin, idatzi, eta irakurri egiten badu ama-hizkuntza ez duen beste hizkuntza batean. Azkenik, Dabènek beste autore bat ere aipatzen du. Titonerentzat (1972) hauxe da elebitasuna: gizabanako batek bigarren hizkuntza batean adierazteko daukan gaitasuna, bigarren hizkuntza honen kontzeptu eta egiturak errespetatuz, bere ama-hizkuntza parafraseatu beharrean. MacNamararena eta Titonerena ez dira, inolaz ere, ikuspuntu beretik egindako ekarpenak, baina biak ere nahikoa hankamotz geratzen dira. Lehenengoa, hizkuntza trebezietara joz, maila oso orokorrean geratzen delako; eta bigarrena, mintzairaren dimentsio komunikatiboa alde batera uzten duelako.

Hain zuzen ere, mintzairaren dimentsio komunikatibora jotzea behar-beharrezkoa ikusten dugu baldin eta ikasle eleanitza zer den behar bezala ulertuko bada. Gure ustez, askotariko egoera komunikatiboetan hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko gaitasuna duen ikaslea da ikasle eleanitza. Proposamen honek ez du inondik inora ere “eskatzen” ikasleak bere hizkuntza guztietan trebetasun edo maila berbera izatea. Oso litekeena da dena delako egoera komunikatibo batean hizkuntza batean besteetan baino hobeto moldatzea. Eta aldiz, hizkuntza berbera ez hain ongi menderatzea bestelako egoera komunikatibo batean.

Cenozek (2009) ematen duen hurrengo definizio honetan ere ildo beretik jotzen da. Europa aldetik erakunde ofizialek proposatutakoa da: “the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives (European Comission 2007: 6)”.

Butler eta Kenjik (2006), Mohanty eta Perregaux (1997) aipatuta, adierazten dute gaur egun elebitasuna definitzerakoan gero eta gehiago hartzen dela trebetasun

komunikatiboen ikuspuntua, mintzairaren erregela formalen ezagutzan oinarritzen den ikuspuntua alde batera utzita.

Euskararen gaineko ikerketan ere badira hainbat proposamen interesgarri, oro har mintzaira gaitasuna eta zehatzago elebitasuna edota eleaniztasuna hizkuntzaren erabilerarekin uztartzen dutenak. Hau da, mintzaira gaitasuna testuinguru komunikatiboaren arabera hizkuntza erabiltzeko gaitasuna litzateke. Ildo honetan, esaterako, Idiazabal eta Larringanek (2004) Roulet (2000) jarraituz proposatzen duten gaitasun diskurtsiboaren nozioa aipa liteke. Idiazabal eta Larringanen arabera, gaitasun eleanitz eta kulturantza ez da eraikitzen gaitasun elebakarrak elkarren ondoan jarritz, baizik eta komunikatzeko gaitasunaren konposizio konplexu baten bidez. Komunikatzeko gaitasun honen barruan, funtsezkoa jotzen da gaitasun diskurtsiboaren nozioa, hau da, beharizan sozialen eta egoera komunikatiboen arabera diskurtsoa ekoizteko gaitasuna. Honek jarraian zerrendatu ditugun hiru ezagutza edota trebezia mota hartzen ditu bere baitan: batetik, diskurtsoaren ekoizpena kokatzen den egoera komunikatiboa ezagutzea. Bestetik, diskurtso jakin batek eskatzen dituen ezagutza linguistikoa, tematiko eta testualak. Eta azkenik, intuitiboak eta kontrolatuak izango diren prozesu linguistiko egokiak abian jartzeko trebezia diskurtsiboa, testu/ekoizpen bat kontrolatzeko eta prozesu linguistiko horiek egoerari aplikatzeko asmoz.

Tesi honetan hartuko den mintzaira gaitasunaren ikuspegiarekin bateragarria da Rouletengan oinarrituta Idiazabal eta Larringanek proposatzen dutena. Geure aldetik, hala ere, Dolz eta Schneuwly (1998) edota Bronckart eta Dolzen (1999/2007) lanetan proposatzen den markoa erabiliko dugu. Baina hau tesiaren 6. kapitulurako utziko dugu. Kapitulu honetarako, erabat baliagarria deritzogu goian azaldutako proposamenari. Gainera, eta ñabardurak ñabardura, Rouleten definizioa bat dator Grosjeanek (1982, Dabènek aipatua) eta Dabènek berak proposatzen dituzten kontzeptuekin: Grosjeanek berbazko errepertorioa proposatzen du ikasle eleanitz batek hizkuntza bat baino gehiago erabiltzeko daukan gaitasunaz jarduterakoan. Eta Dabènek, berriz, errepertorio komunikatiboa. Antzekotasunak begien bistakoak direla uste dugu.

Kapitulu hau itxi aurretik, bertan azaldu diren eta tesian zehar behin baino gehiagotan agertuko diren hainbat oinarri gogoratuko ditugu. Murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzeke orduan, ikuspuntu didaktikoak egin ditzakeen ekarpenak azpimarratu nahi izan dira. Ikuspegi didaktikoak proposatzen du hizkuntzen ikaskuntzaren azterketa ez dela ikaslearen gaitasunetara mugatu behar, eta aitzitik, ikaslearen gaitasunekin batera hiruki didaktikoa osatzen duten beste bi muturrak

ere aztertzea beharrezkoa dela, hau da, irakaslearen esku hartzea eta irakaskuntza edukiak. Izan ere, mintzairaren garapena elkarrekintzaren esparruan kokatzen da didaktikaren ikuspuntutik. Elkarrekintza esaten denean, gainera, ez da soilik irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintza aipatzen, baizik eta eskolak, erakunde modura, daukan sozializazio-modu konplexuari egiten zaio erreferentzia, forma eskolarrari, alegia. Forma eskolarraren osagaia da, esate baterako, irakaskuntza edukien diziplinarizazioa. Hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntzari dagokionez, ikasleen mintzaira gaitasunak garatzeko helburuarekin sortutako irakaskuntza edukiei dagokie edukien diziplinarizazioa.

Kapitulu honetan hizpide izan dugun beste gai bat soziodidaktika izan da. Eskolaren testuinguruko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikertzeko orduan didaktikaren ikuspegia baliagarritzat hartuta ere, eskolaz kanpoko faktore soziolinguistikoek hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntzan izan dezaketen eragina aztertzeke proposatzen du soziodidaktikak. Dударik ez daukagu murgilketa bidezko elebitasunaren garapena aztertzeke orduan oso baliagarria izango litezkeela soziodidaktikatik egiten diren ekarpenak.

Hurrengo kapituluan murgilketa bidezko irakaskuntza eta ikaskuntza izango dugu hizpide. Besteak beste, lehen kapitulu honetan azaldutako irakaskuntza edukien auzia izango da ukituko dugun gaietako bat.



## **2. KAPITULUA**

### **MURGILKETA BIDEZKO HIZKUNTZEN IRAKASKUNTZA ETA IKASKUNTZA: IKUSPEGI OROKORRETIK HAUR HEZKUNTZARA.**

Tesi honetako ikergai nagusia murgilketa bidez eskolatutako Haur Hezkuntzako ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzea denez, beharrezkoa da murgilketa zeri deitzen zaion ongi azaltzea. Hurrengo orrialdeetan murgilketa bidezko irakaskuntzaren hainbat ezaugarri orokor emango dugu. Murgilketaren oinarri psikolinguistikoez ere jardungo dugu, eta kapituluaren bukaera aldera, berriz, murgilketak Haur Hezkuntzan zein ezaugarri dituen ikusiko dugu.

## 1. Murgilketaren definizioa

Murgilketa bidezko irakaskuntza ikasleak etxean ikasitakoa ez duen beste hizkuntza batean eskolatzean datza. Lehen hizkuntzaren eta atzerriko hizkuntzen ikasgaiak izan ezik, gainontzeko eduki guztiak (gizarte/natur zientziak, matematika, historia, fisika/kimika...) ikasleen bigarren hizkuntzan ikasten dira. Honexegatik, Brohyk (2004) dioen modura, murgilketa izendatzeko beste bi modu ere erabiltzen dira: “enseignement de matières par intégration d’une langue étrangère” (EMILE) edota “content and language integrated learning” (CLIL). Alegia, murgilketako geletan, H2a eta gainontzeko edukiak modu integratuan edo bateratuan ikasten dira. Zentzu honetan, Bakerrek (2002) dio alor bat menderatzea alor horretako hizkuntza menderatzearekin lotuta dagoela neurri batean. Gajoren (1999) oharra ere, dena dela, kontuan hartzekoa da. Bere ustez, hizkuntza ez beste edukiak H2an ikasteak ez du nahitaez esan nahi H2aren irakaskuntza egiten denik alor guztietan.

Murgilketaren helburu nabarmenena hiztun elebidunak sortzea da. Alegia, ez bakarrik eskolan ikasgaiak emateko erabiltzen den hizkuntza ikastea, baizik eta ikasleek etxetik dakarten hizkuntza ere garatzea bilatzen du murgilketak. Honexegatik, hezkuntza elebidun mota ezberdinen artean, Bakerrek (2002) “strong forms of education for bilingualism and biliteracy” modura sailkatzen du murgilketa, esan bezala, bere helburua ikasleak elebidunak izan daitezen lortzea delako<sup>6</sup>.

Montrealen orain berrogei bat urte etxetik ingelesdun ziren haurrak modu arrakastatsuan frantsesez eskolatzeari ekin zitzaionetik, munduan murgilketa bidezko irakaskuntza asko hedatu da, eta murgilketa-mota ezberdinak ere sortu dira, hizkuntzen egoera soziolinguistikoak eta irakaskuntza-plangintzak aldatu egiten baitira txoko batetik bestera. Adibidez, Bakerrek (ibid.) murgilketa ereduak bereizteko balio duten zenbait parametro aipatzen ditu: bigarren hizkuntzaren bidezko irakaskuntza hasten deneko eskolaldiaren garaia (Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza...); murgilketa erabatekoa den ala ez eskolaldiaren garai guztietan (ikasgai batzuk H1ean ala denak H2an; edo adibidez, Lehen Hezkuntzan batzuk H1ean, beste batzuk H2an, eta abar.); irakasleen, ikasleen zein arduradun politikoen konpromisoa zenbaterainokoa den murgilketa bidezko hezkuntzarekin; edota bigarren hizkuntzaren estatusa eskolatik kanpo. Murgilketa egiten deneko testuinguruan dauden hizkuntzen arteko distantzia

---

<sup>6</sup> Badaude, halaber, “weak forms of education for bilingualism” modukoak, etxetik hizkuntza gutxitu bat dakarten ikasleak hizkuntza handi batean eskolatzen dituztenak, adibidez. Hauen helburua ez da ikaslearen bi hizkuntzak garatzea, etxekoa baztertuz eskolako ikastea baizik.

tipologikoa ere aipatu izan da (Cenoz, 1998). Jarraian, aipatu berri ditugun faktore batzuetan pixka bat sakonduko dugu.

## **2. Murgilketaren aldaerak**

### **2.1. Adina**

Asko ikertu da murgilketa eskolaldiaren zein garaitan hastea komeni den. Noski, honen atzean, adinaren faktorea dago. Alegia, ea adinak zenbaterainoko eragina duen ikasle bat murgilketa bidez eskolatzerakoan, ea hobe den murgilketa bidezko irakaskuntza txikitatik hastea, ala beranduago hasita ere antzeko emaitzak lortzen diren. Gai honek erlazio zuzen-zuzena dauka bigarren hizkuntzaren jabekuntzako ikerketetan adin kritikoaren auzia bezala ezagutzen denarekin. Hau da, mintzairaz jabetzeko gaitasuna bizitza osoan zehar berbera da ala adin edo garai jakin batean gaitasun hori eraldatu egiten da? Penfield eta Roberts (1959) eta Lenneberg (1967) jo izan dira adin kritikoaren auzi honetan aitzindari (Cenoz, 2009). Adin kritikoaren hipotesiaren arabera, garunean mintzairaren garapena posible egiten duten mekanismo neuropsikologikoak heldu egiten dira nerabezaro garaian. Horregatik, mintzaira garapena 3-12 urteen artean aktibatu behar litzateke. Aldiz, Hamers-ek eta Blanc-ek (2000) diote nerabezaro ondoren ere hizkuntzak ikasteko gaitasuna badaukala gizakiak. Hortaz, adin kritikoaz baino, “sensitive age”-ez mintzo dira bi autore hauek, hau da, “a developmental period during which there should be a greater receptivity for language” (75.orr.).

Geneseerentzat (2004), eztabaidagarri izaten jarraitzen du ea badagoen H2aren jabekuntzarako adin kritikorik. Izan ere, Kanadan edo Quebecen ikusi da, batetik, murgilketa bidezko H2aren ikaskuntza bigarren hezkuntzan hasten dutenek ere aurrerapen handiak egiten dituztela. Txikitatik murgilketa programetan hasitako ikasleen maila bera edo ia bera lortzen dute. Baina, bestetik, kontrakoa ere ikusi da, hau da, murgilketa bidezko irakaskuntza goizago hasitakoek berantiaragoek baino maila hobea lortzea.

Azken finean, Geneseek (2004) ondo dioen moduan, eskolaren testuinguruko hizkuntzen ikaskuntzaz hitz egiterakoan, oso kontuz hartu behar dira bestelako testuinguruetan egindako ikerketen ondorioak. Esaterako, Geneseek gogorarazten du adin kritikoaren inguruko baieztapenak eskolaz kanpoko jabekuntza-testuinguruan egindako ikerketatik datozela. Horregatik, ondorio hauek ezin dira zuzenean eskola bidezko H2aren ikaskuntzari aplikatu, eskolako testuinguruak badituelako zenbait

berezitasun (pedagogiari eta ikasleei dagozkienak), mintzairaz jabetzeko balizko predisposizio biologikoarekin zerikusirik ez daukatenak.

Dena dela ere, eta adinaren faktoreari hainbesteko garrantzia ez ematea onartuta ere, azaldu beharra dago zer dela eta lor litezkeen emaitza onak murgilketa goiztiarrean zein berantiarrean. Genesek (ibid.) dioenez, murgilketa goiztiarrean arrakasta faktore hauei egozten zaie: ikasleen berezko gaitasuna hizkuntza ikasteko; hizkuntza eta kultura berriekiko jarrera irekia; goiz hastearen ondorioz, H2arekiko esposizio luzea; ikasleen ikaskuntza estiloak eta H2aren pedagogia eraginkorra bat etortzea. Aldiz, murgilketa berantiarrean arrakasta, berriz, ondoko faktore hauei legokieke: H1aren garapen aurreratua, batez ere, idazketa-irakurketa trebetasunak garatuak izatea H1ean, trebetasun horiek H2ra transferitzea posible eginez (Cummins, 2000); murgilketa berantiarra aukeratzen dutenak akademikoki maila altuko ikasleak izatea; eta honi lotua, H2a ikasteko motibazio berezia.

Adinarena zabalik dagoen auzia izanda, Genesek (2004) ondorio nagusi bat ateratzen du: murgilketa goiztiarra zein berantiarra, biak izan litezke arrakastatsuak baldin eta pedagogia egokia eta eraginkorraren bidez egiten badira. Eta hemen oso kontuan hartu behar dira faktore soziokulturalak eta politikoak. Esaterako, eskolaz kanpo bi hizkuntzen erabilera nahikoa hedatua den kasuetan, murgilketa goiztiarra komeniko da, modu honetan ikasleak txikitatik izango baitira gai gizarteko bi hizkuntzetan jarduteko. Azken batean, kontua ez da adin hoberena zein den bilatzea, gizarte batentzat hoberena dena beste batentzat ez baita beti hoberena izango.

## **2.2. Intentsitatea eta esposizioa**

Ikasleek gelan H2arekin eduki beharreko kontaktuak edo esposizioak zenbat denborakoa izan behar duen ere jakin-min nagusia izan da murgilketari buruzko ikerketan. Bakerren (2002) ustez, komeni da H2an egindako irakaskuntza lau eta sei urte artekoa izatea, honek bermatuko bailuke ikasleek H2a eskuratzea. Halaber, aipatzen du %50 proposatu izan dela estandar modura (hizkuntza bakoitzean ikasgaien erdiak, alegia). Baina neurri hau ez da kasu guztietarako baliagarri, hizkuntza bakoitzak eskolaz kanpo duen erabilera eta presentzia ere kontuan hartu behar baitira.

Genesek (2004), bere aldetik, Kanadako ikerketek eman dutena jasotzen du. Hauen arabera, erabateko murgilketan erdizkakoan baino emaitza hobeak lortzen dira. Baina denboraren eta H2aren ikaskuntzaren arteko lotura ez dela lineala azpimarratzen du, izan ere, ikusi da H2an irakaskuntza-ordu gutxiago eginda ere, ordu gehiagoan

egondako ikasleen adinako emaitzak lortzen direla. Hemen, ondorioz, irakaskuntzaren funtsezko papera nabarmendu behar dela dio Geneseek. Dena dela, esposizioaren auzia ez da soilik ordu kopuruaren arazoa, baita esposizio-intentsitatearena ere. Itxura denez, zenbat eta kontzentratuago, orduan eta emaitza hobeak lortzen dira.

### **2.3. Hizkuntzen distantzia tipologikoa**

Irakaskuntzako hizkuntzen distantzia tipologikoa ere murgilketan kontuan hartu beharreko faktorea da. Proposatu izan da ez dela berdin ikasleen H1 eta H2a tipologikoki eta ortografikoki gertukoak izatea ala ez: zenbat eta gertuagokoak, orduan eta aukera gehiago hizkuntzen arteko transferra gertatzeko (Cenoz, 1998). Hala ere, Geneseek (2004) dio ez dagoela ikerketarik ezberdintasun tipologiko handiek modu esanguratsuan ikasleen emaitzak baldintzatzen dituztela erakusten duenik.

Gure ustez, hizkuntzen arteko distantzia ez da soilik parametro tipologikoetan neurtu behar. Lehen kapituluaren esandakoaren harira, hizkuntzen arteko erlazioak parametro soziolinguistikoetan ere aztertu behar dira (Dolz, 2005): errespetuzko erlazioa dagoenean ikasleek bi hizkuntzak modu positiboan irudikatuko dituzte, eta ondorioz, errazago gertatuko dira hizkuntzen arteko transferentziak.

Ez da zaila pentsatzea, beraz, munduan zehar murgilketa gauzatzeko hainbat eta hainbat modu ezberdin daudela. Beste aldagai bat eskolatzearen kultura bera izan liteke, honen arabera ere murgilketa bidezko irakaskuntza ezberdinak bereiz bailitezke (Lauren, 1995).

Ikusten da, beraz, hemen goian aipatu ditugun aldagaiak kontuan hartuta, murgilketa bidezko irakaskuntzaren argazki heterogeneo xamarra ateratzen dela. Ikuspuntu honetatik, baieztatu liteke murgilketa ez dela irakaskuntza forma homogeen bat, baizik eta tokian tokiko hizkuntzen ezaugarri soziolinguistikoaren, baldintza soziopolitikoaren, eta zergatik ez, eskolatzearen kulturaren arabera modu bateko edo beste forma hartzen duela. Jarraian murgilketako ikaslea, irakaslea eta hizkuntza edukiak izango ditugu hizpide.

### **3. Murgilketako ikaslea, irakaslea eta hizkuntza edukiak**

Tesi honetan etengabe agertuko den ikuspuntu didaktikoak bultzatuta bildu ditugu atal beraren azpian murgilketako ikaslea, irakaslea (edo esku hartzea, irakaslearengan pertsonifikatu gabe) eta hizkuntza edukiak. Hiruki didaktikoaren hiru poloak dira hauek, hiru muturrak, sistema didaktikoa osatzen dutenak (Dolz, Gagnon &

Mosquera, 2009). Hurrengo lerroetan banan-banan aztertuko ditugu, murgilketa zer den eta nola funtzionatzen duen hobeto ezagutzeko asmoarekin.

### **3.1. Murgilketako ikaslea**

Murgilketako ikaslea etxekoa ez duen hizkuntzan, beretzat bigarren hizkuntza den horretan, eskolatzen da. Gainera, litekeena da eskolaz kanpo hizkuntza horrek presentzia txikia izatea. Edo gerta liteke, baita ere, eskolako hizkuntza kaleko eta lagunarteko erabileretan ere oso hedatua egotea.

Bakerren (2002) edota Hamers & Blancen (2000) lanetan murgilketako ikasleak ekoizten duen hizkuntzaren bi ezaugarri nagusi aipatzen dira: bata ikasleak H2an egiten dituen akatsei dagokie; eta bestea, berriz, hizkuntzartea edo interlanguage bezala ezagutzen denari.

Esan izan da murgilketako geletan ikasleen ekoizpenetako akatsek tratamendu berezia izaten dutela: ikasleek bigarren hizkuntza erabiltzerakoan egiten dituzten akatsak ez dira porrot modura ikusten, ikaskuntza prozesuak berea eta ohikoa duen zerbait bezala baizik (Baker, 2002). Horregatik, murgilketako geletan irakasleak akatsen etengabeko zuzenketa saihestu behar duela nabarmendu izan da, honek gelako komunikazioa eteten eta edukiaren ikaskuntza oztopatzen baitu (Met & Lorenz, 1997, Baker (2002) lanetik jasoa).

Hizkuntzarteak, bere aldetik, ikasleak H2a ikasten ari den bitartean ekoizten duen hizkuntzari egiten dio erreferentzia. H1aren ezaugarriak H2aren ezaugarriekin nahasten ditu ikasleak, alegia, bere H1a erabat utzi gabe H2an hitz egiten du, hortik hizkuntzartea deitzea, ez H1 eta ez H2 ez dena, tartekoa. Esan izan da murgilketako ikasleengan ohikoa dela fenomeno hau, batez ere murgilketaren hasieran. Hala ere, joera nagusia da poliki-poliki hizkuntzarte hori gero eta H2aren ezaugarri gehiago hartzen joatea (Hamers & Blanc, 2000). Aipatu berri dugun akatsaren tratamendu bereziak badu zeresanik hizkuntzartearen auzian: Bakerren ustez (2002), ez dago zertan hizkuntzartea akats modura hartu beharrik: : “it indicates the linguistic creativity of students who are using their latent understanding of the first language to construct meaningful communication in the second language” (363). Hau da, ikasleak H2a ikasterakoan bere H1etik abiatuta sortzen duen tarteko sistema bat da, probisionala.

### **3.2. Murgilketako irakaslea**

Murgilketako irakaslearen jardunak ere ezaugarri bereizle batzuk badituela azpimarratu izan da. Hasteko, murgilketa bidezko irakaskuntzan irakasleak elebidunak dira, alegia, eskolako hizkuntza menderatzeaz gain eta ikasleari eskolako hizkuntzan egiteaz gain, ikasleak etxetik dakarren hizkuntza ere ulertu, baloratu eta bere egiten dute<sup>7</sup>. Honetan guztian irakaslea ikasleen eredu da: bi hizkuntzen erabileran zein bi hizkuntzekiko errespetuan. Funtsezko ideia honetatik haratago, esan izan da murgilketako irakasleak kontuan hartu behar duela ikasleek murgilketako hizkuntzan (hau da, etxean ikasitakoa ez duten hizkuntzan) dituzten ulermen trebetasunak ez direla oso garatuak izaten, eta zentzu honetan “zaintzailearen hizketa” bezala ezagutzen denaren antzeko zerbaitean egin behar diela ikasleei (Tardiff, 1991; Baker, 2002): hiztegi murriztua, gramatika zein sintaxia sinplifikatua, hizketa-eritmo motelagoa edo keinuez asko baliatzea lirateke hizketa horren ezaugarriak. Halaber, errepikapen asko erabili behar ditu irakasleak eta mantsoago hitz egin (haur hizkuntza eta “foreigner talk”-en antzekoa, zentzu honetan). Komeni da ikasleei galdera asko egitea, horrela ulermena ziurtatzeko.

Input ulergarria eta esanahiaren negoziazioa dira Bakerrek murgilketako irakaslearen jardura deskribatzerakoan aipatzen dituen bi ezaugarri garrantzitsu. Input ulergarriak ikasleek irakaslearekin eraiki beharreko komunikazioa erraztuko luke, eta honek, bere aldetik, ikasleen eta irakaslearen artean esanahien negoziazioa bideratuko luke. Alegia, gelako komunikazioan gaizkiulerturik balego, ikasleen eta irakasleen arteko elkarrekintzak argituko luke komunikazioa.

Versterbackaren (1991) arabera, irakasleak arreta bereziarekin bultzatu behar ditu ikasleak egunero etengabe errepikatzen diren esamolde eta adierazpideak ekoiztera. Horretarako, esamolde eta adierazpide horiek erabiltzen diren testuinguru komunikatiboak eraiki behar ditu irakasleak, erabiliaren erabiliaz, ikasleek testuinguru horiek hizkuntza ekoizpen jakin batzuekin lotzen baitituzte, eta beraz, hizkuntza ekoizpenak dagozkien testuinguru komunikatiboetan erabiltzen ikasten baitute ikasleek.

### **3.3. Murgilketako hizkuntza edukiak**

---

<sup>7</sup> Baieztapen honi, ñabardura bat gehitu behar zaio: leku askotan gero eta zailagoa zaio irakasleari bere gelako haurren etxeko hizkuntzak jakitea, jatorri ezberdineko gero eta ikasle gehiago baitago ikasgeletan. Honek ez du kentzen, inondik ere, irakasleak ikasle guzti-guztien etxeko hizkuntzak modu positiboan baloratzea. Dibertsitatea bultzatzea nahi duen hezkuntza eleanitzaren oinarrietako bat da ikasleek etxetik eskolara daramatzaten hizkuntza guztiak prestigioatzea.

Azkenik, murgilketan irakasten diren hizkuntza edukiek ere murgilketa bestelako irakaskuntza moduetatik bereizten dute. Genesek (2006) gogorarazten duen moduan, murgilketak ikuspegi komunikatibo edo funtzionalean oinarritutako hizkuntzen irakaskuntza aldarrikatu izan du hasieratik, gramatikaren eta hiztegiaren irakaskuntza sistematikoan eta zuzenean oinarritzen zen ikuspegi tradizionalaren aurrean (azken hau, erabat nagusi zen lehen nahiz bigarren hizkuntzen irakaskuntza tradizionalan). Murgilketaren pedagogiak proposatzen zuena zen irakaskuntza ez zegoela zertan testuinguruz kanpoko gramatika eta hiztegia modu isolatuan irakasteen oinarritu beharrik, eta aldiz, hizkuntzen irakaskuntzako edukia hizkuntzen erabilera izan behar zela, hau da, helburu komunikatiboetatik abiatuz hizkuntza erabiltzen irakatsi behar zela.

Gramatikaren irakaskuntza eta hizkuntzaren erabileraren irakaskuntza. Irakaskuntza edukiei buruzko dikotomia honek askotarako eman du hizkuntzen irakaskuntzari buruzko ikerketan. Ez bakarrik hezkuntza elebidunari buruzko ikerketan, baita lehen hizkuntzaren irakaskuntzari buruzko ikerketan ere. Adibide bat ematearren, Suitza frankofonoan ere (Genevako kantoian, esaterako) frantsesa lehen hizkuntzaren irakaskuntzan bi hizkuntza eduki nagusiren arteko auzi honek ikerketa dezente bultza du. Eztabaidatu izan dena da ea irakaskuntzan mendeetan zehar nagusi izan den gramatikak zein leku hartu behar duen gaur egun, adierazpenaren edo “expression”-en irakaskuntza (adierazpen idatzia bakarrik ez, ahozkoa ere bai) irakaskuntza lau haizeetara aldarrikatzen den garai hauetan. Bestela esanda, eta ñabardurak ñabardura, eztabaidagai nagusia berbera da beti, ea zer gailendu behar den hizkuntzen irakaskuntzan, gramatika-formen eta hiztegi-zerrenden irakaskuntza ala egoera komunikatibo errealetan balioa eta zentzua duten (ahozko/idatzizko) hizkuntzaren erabileren irakaskuntza. Halaber, bi eduki nagusi horiek, gramatika eta hizkuntzen erabilera, uztartu egin behar diren ala bakoitza bere aldetik irakatsi behar den, edo uztartzekotan, nola uztartu behar diren... lehen hizkuntzaren zein bigarren hizkuntzaren irakaskuntzan asko eztabaidatu izan diren eta oraindik ere eztabaidatzen diren gaiak dira (Besson, et al., 1979; Bronckart, & Besson, 1988; Bain & Canelas-Trevisi, 2007). Gurean ere bada hausnarketa eta proposamen interesgarriak hizkuntzen irakaskuntzan gramatikak izan beharreko lekuaz (Idiazabal, 2008; Larringan, 2009).

Esan bezala, murgilketaren pedagogiak mintzairaren ikuspegi komunikatiboan eta funtzionalean oinarritutako irakaskuntza aldarrikatzen du. Hatsarre orokor honetatik abiatzen diren bi proposamen zehatzago ikusiko ditugu jarraian.



Aurrenekoa “focus on meaning” bezala ezagutzen den irakaskuntza da. Ikasleek hizkuntza erabileraren erabileraz eta modu inkontzientean edo nahi gabe ikasten dutela onartzen da, eta hemendik abiatuta, ikasleek gelan hizkuntza erabiltzea sustatzen da, benetakoak, esanguradunak eta balio komunikatibodunak diren egoerak sortuz (Baker, 2002; Genesee, 2004). Planteamendu hau batez ere murgilketa goiztiarrari begira defendatzen da. Bakerren (ibid.) hitzetan: “immersion education is based on the idea that a first language is acquired relatively subconsciously. Children are unaware that they are learning a language in the home. Immersion attempts to replicate this process in the early years of schooling (...) It is the task at hand that is central, not conscious language learning” (361.orr.). Noski, ikuspegi honek ezkutatu egiten ditu etxean zein eskolan haurren eta ikasleen hizkuntza ikaskuntza mediatizatzen duten gurasoekiko eta ikaskideekiko/irakasleekiko elkarrekintzen papera. Zehazki eskolari dagokionez, Bakerrek ez du aipatzen irakasleak irakaskuntza edukiak darabiltzala ikasleen hizkuntza garapena bideratzeko bitarteko gisa. Eduki horiek curriculumetan eta material didaktikoetan aurreikusiak daudenez, aurrez pentsatuak eta prestatuak direnez, nekez defenda liteke gelan hizkuntzen ikaskuntza nahigabe gertatzen denik. Guztiz kontrakoa baieza liteke: eskola ikasleen ikaskuntza gertatzeko berariaz prestatutako sistema konplexu bat dela, eta sistema horren parte direla, hain zuzen ere, irakaskuntza edukiak.

Murgilketara bueltatuta, esan dugu nola irakaskuntza eduki nagusia balio komunikatibodun hizkuntzaren erabilera dela (“focus on meaning”). Komeni da gogoratzea hizkuntzen irakaskuntzaren ikuspegi hau “focus on forms” edo hizkuntzaren gramatikaren arauen irakaskuntzan oinarritutako ikuspegiari kontrajartzen zaiola. Dena dela, Geneseearen (2004) arabera, erakutsi da ikasleek gelan hizkuntza erabiltzean bakarrik oinarritutako irakaskuntza ez dela nahikoa ikasleen hizkuntza gaitasuna garatzeko. Kanadan egindako ikerketek erakutsi dute “focus on meaning” izeneko irakaskuntza jasotako ikasleek hizkuntzaren alderdi batzuekin arazoak izaten dituztela, esate baterako, aditz denborarekin, izenordainekin eta preposizioekin.

Gauzak honela, ikuspegi komunikatiboa oinarri hartuta hizkuntza egitura eta forma zehatzak modu esplizituan irakasteen oinarritzen den “focus on form” delakoa tarteko bide bezala proposatu izan da (“focus on form” hau ez da nahastu behar gramatikaren form hutsetan oinarritutako “focus on forms” motarekin). Geneseearen ustez, ikasleek euren beharrian komunikatiboak betetzeko behar dituzten hizkuntza formak modu esplizituan irakasteak ondorio onak izan ditzake. Autore honen arabera, agerikoak dira “the potential benefits of instruction that explicitly teaches forms

relevant to students' communicative needs or that draws their attention to linguistic forms by making these forms salient during communicative classroom activities" (2004: 555 orr.).

Cumminsek (2000) antzeko proposamen bat egiten du. "Focus on form" delakoaren pareko oinarriak aldarrikatzen ditu, alegia, uztartu egin behar direla hizkuntzen erabileraren eta hizkuntzaren ezaugarri formalen irakaskuntza. Hortik aurrera, input ulergarriaren garrantzia azpimarratu eta hizkuntzari dagozkion hainbat jakintzan oinarritutako irakaskuntza proposatzen da: hizkuntzaren sistemei dagokienez, esaterako, soinuen eta hizkien arteko erlazioa, gramatika eta hiztegia; hainbat forma literarioen (poesia, fikzioa...) eta musikalen (rapa, musika countrya...) konbentzioak; testuinguruaren arabera, adierazpenaren egokitasuna (kortesia baliabideak, kaleko vs. eskolako hizkuntza...); ahozko zein idatzizko diskurtsoaren antolaketak mezu indartsu eta pertsuasiboak sortzeko (erretorika politikoa, publizitate diskurtsoa...); testuinguru elebarkar eta eleanitzetan hizkuntza erabileraren dibertsitatea (kode nahasketa erkidego elebidunetan, hizkuntza transmisioa familietan...).

Cumminsen proposamenak aurrez ikusitakoaren aldean badu zehaztasun-maila handiagoa irakaskuntza edukiei dagokienez. Hala ere, ematen du hizkuntzaren erabileraren irakaskuntza zein edukiren bitartez bideratu behar den zehazterakoan, halako nahasketa handi bat egiten dela. Gramatika eta hiztegia aipatzen dira, testu-mota literarioak ere bai, kaleko eta eskolako hizkuntza moldeak kontrajartzen dira eta abar. Ez da sumatzen hizkuntzaren bidezko komunikazioa gauzatzea ahalbidetzen duen mintzaira unitate baten definizio zehatzik. Ez behintzat ISDren barruan hizkuntzen irakaskuntzarako unitate modura testu-generoa proposatzerakoan Dolz eta Schneuwlyk (1998) edo Larringanek (2009) izan duten zehaztasun eta koherentzia maila berean.

Murgilketak, beraz, eta hainbat aldaeren arabera gauzatze ezberdina izan badezake ere, baditu ezaugarri komun batzuk, nahikoa orokorrak izanda ere, irakaskuntza modu berezitu bezala hartzea posible egiten dutenak. Hurrengo atalean, murgilketaren oinarri psikolinguistikoak ikusiko ditugu.

#### **4. Murgilketaren oinarri psikolinguistikoak**

Kanadako edota Quebeceko ereduaren ikerketatik abiatuta, Cumminsek (1979/1983, 2000) bi hipotesi psikolinguistiko nagusi proposatzen ditu murgilketan ikasleek lortzen duten elebitasun-maila azaltzeko asmoz.

Hasteko, garapenaren interdependentzia bezala ezagutzen den hatsarrea proposatu zuen 1979an, honako galdera honi erantzuteko: nola azaldu irakaskuntza elebidunean hizkuntza txikia izanda irakaskuntzarako hizkuntza, ikasleek hizkuntza nagusiaren garapenean apenas kosturik edo batere kosturik ez izatea? Galdera honen erantzuna hezkuntza elebiduneko emaitza orokorrak azaltzera zetorren oro har, eta garai hartan, zehazki, H1eko eta H2ko irakurketa trebetasunek leukaketen elkarren arteko menpekotasuna azaltzera. Testuinguru honetan, interdependentziaren hipotesia planteatu zuen Cumminsek: “To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (Cummins 2000).

Murgilketan ikasle elebidunek bi hizkuntza ikastea, beraz, hizkuntzen arteko transferraren bidez azalduko litzateke. Transfer hori, bere aldetik, x hizkuntza eskolan modu eraginkorrean irakastearen, y hizkuntzak eskolan edota eskolaz kanpo presentzia edukitzearen eta y hizkuntza ikasteko motibazioaren menpe legoke. Baldintza hauek beteta, ikasleek eskolan hizkuntza batean ikasitakoa beste hizkuntzara transferituko lukete, eta hortik, hezkuntza elebidunaren arrakasta. Cumminsek (2000) dioen moduan, interdependentziaren hipotesi hau garrantzitsua da ez bakarrik ikasle elebidunen lorpenak ulertzeko, baina baita ere testuinguru elebidunetan hezkuntza politika egokiak bideratzeko ere.

Baina zerk ahalbidetzen du x hizkuntzatik y hizkuntzara mintzaira trebetasunak mailegatzea? Cumminsen arabera, hiztun elebidunengan badago bi hizkuntzen jakintzatik haratago dagoen sakoneko gaitasun komun bat, “common underlying proficiency” (CUP) delakoa, bi hizkuntzentzat komunak liratekeen gaitasun kognitiboz eta akademikoaz osatua. Hau horrela, hizkuntza bakoitzaren ezaugarriak azalekoak lirateke, eta hauen azpian legoke, berriz, sakoneko gaitasun komun hori. Horrela, irakurketa trebetasunei dagokienez, ahoskera edota jariora hizkuntza bakoitzaren azaleko ezaugarriak lirateke, hizkuntza bakoitzarenak eta bereziak, baina hauetatik haratago sakoneko gaitasun kognitibo-akademikoa legoke, ikaslearen trebetasunak hizkuntza batetik bestera transferitzea ahalbidetuko lukeena (Cummins, 2008). Are argiago erakusteko, Cumminsek berak euskarari eta gaztelaniari buruz jarritako adibide hau: ikasleei euskaraz idazketa-irakurketa irakatsiz gero, honek ez litzuke bakarrik ikasleen euskarazko idazketa-irakurketa trebetasunak garatuko. Sakonagoa den mintzaira eta kontzeptu gaitasun bat ere garatuko luke, eta gaitasun hau gaztelaniazko trebetasunekin

lotuta legokeenez, gaztelaniaz ere idazketa-irakurketa trebetasunak garatu egingo lirateke (Cummins, 2004). Idazketa-irakurketa gaitasunak, kontzientzia fonologikoa eta ahozko ekoizpenaren zenbait alderdi pragmatiko hizkuntzen arteko interdependentziaren lekuko lirateke. Idiazabalen eta Larringanen (1997) arabera, mintzairaren alderdi diskurtsiboak ere transferitu egiten dira ikasleen bi hizkuntzen artean. Ikasle elebidunek euskaraz eta gaztelaniaz ekoiztutako argudio testuak (“ikastetxeko zuzendariari gutuna”) aztertu zituzten, ikasleekin euskaraz halako argudio testuen antolaketa hobetzeko irakaskuntza-saioak egin ondoren. Emaitzek erakutsi zuten ikasleek euskaraz zein gaztelaniaz ekoiztutako testuak hobeak zirela antolaketari zegokienez<sup>8</sup>.

Cumminsek (1979, Cavalliren (2005) lanetik jaso) hizkuntza trebetasunen arteko bereizketa bat ere proposatu zuen: batetik, “Basic Interpersonal Communicative Skills” (BICS) edo Oinarrizko Pertsonarteko Komunikazio Trebetasunak, eta bestetik, “Cognitive-Academic Language Proficiency” (CALP) edo Hizkuntza Gaitasun Kognitibo-Akademikoa. BICS delakoak, nolabait esatearren, oinarrizko trebetasunak lirateke, eta hizkuntzen arteko ezaugarriei legozkieke. Aldiz, CALP delakoak maila kognitiboko eta akademikoko gaitasunei lotuko litzaizkieke, eta hauek lirateke eskolak ikasleari eskatzen dizkion ataza konplexuagoak egiteko behar-beharrezkoak diren trebetasunak. Cumminsen arabera, bi urteren buruan ikasleak hizkuntzazko oinarrizko trebetasunak edo BICS delakoak eskuratuko lituzke. Aldiz, gaitasun kognitibo-akademikoen jabetasunak gehiago luzatuko litzateke, 5-7 urtean zehar. Bereizketa honi esker, Cumminsek iradoki zuen elebitasun-maila egokia lortzeko ez dela nahikoa BICSez jabetzea, eta beharrezkoa dela CALP delakoa ere garatzea.

Murgilketa bidezko irakaskuntzari lotutako beste auzi bati ere heldu zion Cumminsek (1979/1983): nola azaldu hezkuntza elebidun programa batzuetan ikasleek emaitza onak lortzea eta beste programa batzuetan emaitza ez hain onak lortzea? Cumminsek “Threshold Hypothesis” edo mintzaira gaitasunen atalasearen hipotesia proposatu zuen galdera honi erantzun asmoz. Hipotesi honen arabera, elebitasunak maila kognitiboan ondorio onak izan ditzan, beharrezkoa da ikasleak garatzen ari den hizkuntzetan gutxienezko maila lortzea. Gauzak honela, hizkuntzetan gaitasun-maila jakin bat lortu ezean, elebitasunak ondorio kognitibo negatiboak izan litzake. Gutxieneko maila honetatik gorako maila batean, baina goragoko beste maila batera

---

<sup>8</sup> Ikus, halaber, Idiazabalen (2000) artikulua.

iritsi gabe, elebitasunak ez leukake ondorio zehatzik. Azkenik, maila jakin batetik gora, elebitasunak ondorio kognitibo positiboak leuzkake, eta elebitasun gehitzailea ekarriko luke, alegia, ikasleak lehen zein bigarren hizkuntza egoki garatzea.

Murgilketaren alderdi psikolinguistikoekin amaitze aldera, ikaslearen H1a balioestearen garrantzia azpimarra liteke. Hamersek (2005) dioen bezala, eskolan ikaslearen H1a egoki baloratzeak ondorio positiboak dakartzkio H2aren ikaskuntzari eta garapen kognitiboari. Izan ere, H1a balioestearen ondorioz, haurrak H1 hori tresna kognitibo baliagarritzat hartuko du. Hamersen arabera, H1 egoki balioesteko modu bat izan daiteke irakaskuntzan erabiltzea, eta nola ez, gizartean oro har zein etxean zehazki bere presentzia hedatua izatea. Azken batean, baldintza sozialak eta psikologikoak aldekoak izanda, ikaslearen garapen elebiduna arrakastatsua izan daiteke.

Cumminsen hipotesiak oso garrantzitsuak izan dira murgilketari buruzko ezagutzan sakontzeko. Hizkuntza batean ikasten dena beste hizkuntzara mailegutzen edo transferitzen dela erakustea funtsezkoa izan da, eta transfer hori gerta dadin ahalbidetzen duten baldintza psikolinguistikoak eta soziolinguistikoak proposatzea ere aurrerapauso handia da, dudarik gabe. Halaber, elebitasunak ondorio onak izan ditzan bi hizkuntzetan gutxieneko maila bat (atalasearen hipotesia) lortu behar dela proposatzea ere oso zentzuduna da. Dena dela ere, interdependentziaren zein atalasearen hipotesia mintzairaren dimentsio testual-diskurtsiboan azaldu beharra dagoela uste dugu (idea berbera garatzen da Idiazabal & Manterola (2009) lanean). Gure ustez, murgilketaren oinarri psikolinguistikoei mintzairaren bestelako ikuspegi batetik begiratu behar zaie, baldin eta hipotesi horiek tesian aldarrikatzen den mintzairaren ikuspegi komunikatibo-pragmatikoan koherentzia izango badute. Adibidez, paragrafo batzuk gorago aipatu dugun Idiazabalen eta Larringanen (1997) lanean ikasle elebidunengan gertatzen den mailegua edo transferentzia mintzairaren dimentsio testual-diskurtsiboan ere gertatzen dela erakusten da.

Mintzaira ezer baino lehen eta ezer baino gehiago jarduera baldin bada, eta mintzaira jarduera hori testuetan gauzatzen bada, murgilketa bidez eskolatutako ikasleen gaitasun elebidunak, hizkuntza arteko transferentziak edota mintzairaren atalase mailak testuaren / diskursoaren mailan aztertu behar direla uste dugu. Hain zuzen ere, tesi honen bidez egin nahi genukeen ekarpen nagusienetakoa horixe da, murgilketa bidez eskolatutako ikasleen gaitasun elebidunak maila testual-diskurtsiboan aztertzeo saiakera bat egitea.

Hurrengo atalean, Haur Hezkuntzara mugatuko dugu murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntzaren azterketa, tesian aztertuko diren ikasleak eskolaldiaren garai honetakoak direlako.

## **5. Murgilketa Haur Hezkuntzan**

Weberen (1991) arabera, Haur Hezkuntzako pedagogia tradizionalki komunikazioan eta elkarrekintzan oinarritu da gehien bat. Horregatik, Haur Hezkuntzan murgilketa bidezko bigarren hizkuntzaren irakaskuntzak lehen hizkuntzaren irakaskuntzaren antza handia dauka, bata zein bestea komunikazioan eta elkarrekintzan oinarritzen direlako. Canadako Haur Hezkuntzako murgilketako gelez ari dela, Weberrek honako jarduera didaktikoak zerrendatzen ditu: talde osoko jardueren artean, era askotako erritualak (gelakideen presentziaz, eguraldiaz, egutegiaz), abestiak, istorioak, solasaldiak, hiztegi jolasak edota txotxongiloak. Eta talde txikiko jarduerak gelako hainbat txoko zehatzetan: panpinen etxea, eskulanak, liburutegia, eta abar.

Weberren arabera, Haur Hezkuntzan murgilketa bidez bigarren hizkuntza bat ikasten ari den haurrak hainbat estrategia baliatzen ditu hasi berria duen H2ren ikaskuntzan. Irakasleak gelan esaten duen guztia goitik behera ulertzen saiatu beharrean, dirudienez, haurrek zuzenenean jotzen dute irakasleak nahi duena ulertzera. Alegia, helburua ez dute irakasleak esaten duen dena hitzez hitz ulertzea, baizik eta irakaslearen asmoak, eskaerak barneratzea. Horretarako, hizkuntzaz kanpoko elementuetan jartzen dute arreta handia, keinuetan, begiradetan, eta baita ere komunikazio-egoerako alderdi material eta kontestualetan. Eta irakaslearen hizkuntzari arreta jartzerakoan, ikasleek euren H1era jotzen dute, H2an ustez ulertzen dutenari H1eko hitzak jarriz. Irakaslearen diskurtsoa ulertzeko orduan ikasleek hartzen duten estrategia hauen erakusgarri, honakoa: “Nous ne comprenons pas le français, mais nous comprenons le professeur” (55. orr). Halaxe esaten omen zioten ikasleek ikerlariari (ingelesezt), honek ea frantsesa ulertzen zuten galdetuta.

Weberrek azpimarratzen duen beste elementu bat esanahien negoziazioa da. Bere ustez, murgilketako geletan ikasleek H2a ikasterakoan etengabe erabiltzen dituzte ikaskideek proposatutako interpretazioak. Irakaslearen diskurtsoa ulertzeko orduan, talde osoak batera bilatzen du irakasleak esandakoaren esanahia eta irakasleari etengabe egiten dizkiote ulermen galderak.

H2aren ikaskuntzan erabiltzen den beste funtsezko estrategia bat elkarrekintza egoerak aurreikustean datza. Askotan errepikatzen diren jarduerak izateak lagundu

egiten du ikasleek jarduera horietan irakasleak egiten eta esaten duena ulertzen. Irakaslearen egiteko eta esateko erak barneratzen dituzte ikasleek poliki-poliki, baita jarduera horietan parte hartzeko beharrezkoak diren hizkuntzaren erabilerak ere. Eta hor imitazioa edo irakaslearen eredia jarraitzea nabarmentzen du Weberek. Ikasleek murgilketa bidez H2a ikasten dutenean irakaslea eredutzat hartzen dute. Errepikatuak diren jarduera didaktikoetan parte hartzerakoan eredia jarraitzea eta imitatzea ikasleek sarri erabiltzen dituzten baliabideak dira.

Weberek ondorioztatzen du H2an eskolatzea ez dela arazoa haurrentzat, ezta eskolatzearen hasieran bertan ere. Irakasleak egiten dien hizkuntza apenas ulertu arren, ikasleek lortzen dute irakaslearen nahiak, asmoak, eskaerak ulertzea. Komunikazioaren testuingurura jotzen dute ulermenerako arrastoen bila eta hor asko laguntzen die Haur Hezkuntzan jarduerak oso erritualizatuak eta errepikatuak izateak. Baita ikaskideen eta irakasleen aurrean hitza hartzeko, denen aurrean ulermen galderak etengabe egiteko edo irakaslearen ahotik entzundakoa interpretatzeko aukera asko izateak ere (H1ean zein H2an).

Hovik (1995) etxetik finlandieraz egiten duten haurrek suedierazko murgilketa geletan egiten dituzten jarduera zehatzak azaltzen ditu: taldekako ipuin-kontaktak, asmakizunak, panpinekin jolasak, panpinak etxera eraman eta hurrengo egunean panpinaren ahotik etxean egindakoa kontatzea, antzerkia, irudiak komentatzea, ipuinen irakurketa... jarduera hauek esaldi jakin batzuk etengabe errepikatzeko aukera ematen dute. Adibidez, taldekako ipuin-kontaktetan edo panpinen bitarteko jolasetan, hainbat esaldi errepikatzaren errepikatzeaz haurrek hizkuntza ikasi egiten dute. Zentzu berean, Haur Hezkuntzan errutinak sortzearen beharra azpimarratzen du Hovik, errutinetan irakasleak hizkuntzaren zenbait erabilera behin eta berriz errepika ditzakeelako eta horrela ikasleen ikaskuntza bideratu.

Vesterbackaren (1991) behaketen arabera, ikasgelan errepikatutako egoeretan ikasleek irakaslearen diskurtsoa errepikatzeko joera daukate. Honek ez du esan nahi murgilketako ikasleak hasiera-hasieratik ekoizten dituen hitzen esanahiak ulertzen dituenik, baina ikaskideekin eta irakaslearekin H2an elkarrekintzan jarduteko lehen pausoa dira: "The most important function of the routines seems to be to establish social interaction, whereas the linguistic / grammatical aspect has no major influence on the routine" (40 .orr).

Errutinak izan daitezke jatorduak edo arropak janzteko edo kentzeko momentuak. Beste alde batetik, gelako jarduerak talde txikietan egitearen abantaila

aipatzen Hovik (ibid.), irakasleak bere laguntzaileekin talde txiki bakoitza gertuagotik kudeatzeko aukera izaten duelako, eta beraz, ikasle bakoitzak murgilketako hizkuntzarekiko kontaktua talde osoan egonda baino handiagoa delako.

Mardek (1995), bere aldetik, iradokitzen du Haur Hezkuntzako murgilketan hizkuntzaren irakaskuntza modua berezian egiten dela. Batetik, irakaslea ikasleen hizkuntza-eredu dela ahaztu gabe, batez ere ekintzan edo jardueran oinarritzen da murgilketa bidezko irakaskuntza. Hizkuntzaren irakaskuntza ez da, Mardek dioena jarraitua eta nolabait esatearren, oso esplizitua. Baina bestetik, jarduerak egite hutsetik haratago, irakasleak hizkuntza landu egin behar du, ikasleen ikaskuntza bideratu egin behar du. Eta hor errutinak sortzea baliabide eraginkorra dela defendatzen du Mardek. Autore honen arabera, errutinetan irakasleak ikasleak poliki-poliki bakarrik uzteko joera izan lezake, baina horiexek dira irakaslearen hizkuntza-eredu papera ondoen betetzeko uneak.

Luqueren (2004) ikerketa bereziki interesgarria da, Haur Hezkuntzako euskarazko murgilketa aztertzen baitu. Etxetik euskaldun diren haurren aldean, erdaldun direnek gehiago hartzen dute hitza irakasleak eskatuta euren kabuz baino. Luqueren arabera, irakasleak euskara H2 duten haurrei galdera zuzen gehiago egiten dizkie, dela akatsen zuzenketa eskatzeko, dela zuzenketen baieztapena eskatzeko. Etxetik euskaldun direnen hitz hartzeetan, ostera, bat batekoak gehiago dira irakasleak eskatutakoak baino. Dirudenez, murgilketako ikasle-irakasle elkarrekintzan leku handiagoa daukate akatsen zuzenketek eta irakaslearen zuzenketen onarpenek edo baieztapenek, etxetik euskaldun diren ikasleen eta irakaslearen arteko elkarrekintzan baino.

Dena dela, etxetik euskaldunak eta euskara H2dunak antzeko egiten dituen hitz hartzeen luzera gero eta handiagoa da. Ikasle guztiek 4 urterekin 2 urterekin baino trebetasun handiagoa daukate hitza hartu eta mantentzeko, etxetik euskaldun izan zein eskolan euskaldunduak izan. Hitz hartzeak luzeagoak dira gai berriak ateratzerako edota solasaldiaren gaiari ekarpenak egiteko trebetasun handiagoa daukatelako 4 urterekin.

Murgilketa bidezko Haur Hezkuntzako irakaskuntza dela eta, jarduera komunikatiboaren garrantzia eta irakaslearen eredu izatea azpimarra litezke. Eskolako hizkuntza behar bezala menderatu gabe ere, ikasleek poliki-poliki lortu egiten dute taldeko jardueretan parte hartzea, eta horretarako irakasleak eskaintzen dien laguntza eta eredu ezinbesteko euskarri dira.

Hurrengo atalean murgilketa bidezko irakaskuntzaren inguruan egin diren ebaluazioen berri emango dugu. Ikusiko dugunez, hainbat baldintza betez gero,



murgilketa bidez ez da bakarrik lortzen ikasleek etxekoaz gain eskolako(k) ere ikastea. Eskolatzeko-erantzua orokor onak ere lor litezke.

## **6. Murgilketaren lorpeni buruzko ebaluazioak**

Ziurrenik, murgilketa bidezko irakaskuntza azken berrogei urtean munduan zehar hedatu izanaren arrazoietakoa batzuk ebaluazioek erakutsitako erantzua onetan bilatu behar dira. Gajok (1999) zerrendatzen ditu murgilketa ebaluatzeko orduan ikertzaileek planteatu izan dituzten zenbait galdera: H1en garapenari kalterik egiten al dio ikasleak H2an eskolatzeko? H2an zein maila lortzen da? Zenbat eta ordu gehiago H2n, orduan eta maila altuagoa? Eskola arrakasta dela eta, H2n eskolatzeko kalterik egiten al dio hizkuntza ez diren beste ikasgaiak menderatzeari? Ikasleen profil soziopsikologikoa dela eta, edozein jatorri sozio-ekonomikoko ikasleri komeni al zaio murgilketa? Zailtasunak dituzten ikasleen garapena ez al du oztopatuko murgilketak?

Batean eta bestean egindako ikerketek argi utzi dute murgilketa bidezko irakaskuntzak ikasleen elebitasuna bultzatzen duela. Johnson & Swainen hitzetan (1997): "under conditions favorable to immersion, claims based on research have gone beyond additive bilingualism to include cognitive, cultural and psychological advantages...Under less favorable conditions, doubts have arisen concerning the potential of immersion programs to achieve a full additive bilingualism" (15.orr.). Hori bai, Genesee (2006) zein Cummins (2000) azpimarratzen duten modura, murgilketaren arrakastak ezinbestekoa du hezkuntza-sistemako aktore ezberdinen konpromisoa: ikasleena zein irakasleena, gurasoena eta hezkuntza-politikan dihardutenena.

Halaber, ikusi da hizkuntza handi bateko ikasleek H2a gehiago ikasten dutela hezkuntza elebidunaren bidez, H2aren irakaskuntza tradizionalaren bidez baino (Genesee, 2004). Hala ere, kontuan hartu behar da ahozko ekoizpena eta ulermena zein idatzizko ekoizpena eta irakurketa ez direla modu berean neurtu leku guztietan. Zentzu honetan, Genesee aipatzen du, oro har, murgilketako ikasleek H2an ulermen trebetasunak ekoizpenekoak baino gehiago menderatzen dituztela.

Ikasleek H1ean lortzen duten maila dela eta, azpimarratu behar da hezkuntza elebiduneko ikasleek H1a irakaskuntza tradizionalako ikasleen H1 bezainbeste garatzen dutela. Honetan zerikusirik handia dauka hizkuntzen eskolaz kanpoko presentziak. H2an eskolatuta ere, eskolatik kanpo H1aren presentzia handia denean (etxean, hedabideetan, kalean...), ikasleengan arazorik gabe garatzen da H1a. Litekeena da, Genesee (ibid.)

dioen modura, eskolatzearen lehen urteetan atzerapena edukitzea H1eko irakurketa-idazketa-ortografia trebetasunetan, baina behin H1a ikasgai bezala ikasten hasita, ikasleak denbora gutxian iristen dira ikasketa guztiak H1ean egiten dituzten ikasleen mailara.

Datozen paragrafoetan Kanadako edota Quebecoko murgilketa egindako zenbait ikerketa zehatzagoak aipatuko dira. Frantsesa murgilketa goiztiar bidez ikasten duten ikasleengan ikusi da frantses maila altua lortzen dutela, frantsesa ikasgai gisa ingelesezko irakaskuntza egiten duten ikasleek lortzen dutena baino altuagoa (Genesee, 2006). Etxetik frantsesdunak izanik frantsesez eskolatzten diren ikasleekin konparatuta, berriz, murgilketa bidezko ikasleek antzeko emaitzak lortzen dituzte, nahiz eta zenbait desberdintasun badauden bi taldeen artean. Adibidez, lexikoa eta sintaxi egiturak ingelesetik hartzeko joera erakusten dute murgilketako ikasleek, edo hiztegia etxetik frantsesdun direnek baino murriztagoa daukate. Dena dela, Genesee azpimarratzen du emaitza hauek guztiak eskolaren testuinguruko hizkuntza erabilerei dagozkiela eta ez direla orokortu behar eskolaz kanpoko testuinguruetara. Izan ere, eskolako erabilerak menderatzeak ez du esan nahi nahitaez eskolaz kanpokoak ere menderatzen direnik.

Etxetik ingelesdun izan eta frantsesez txikitatik eskolatzten diren ikasleen ingeles-mailari dagokionez, ikusi da lehen urteetan badagoela atzerapen bat ingelesezko irakurketa-idazketa trebetasunetan etxetik ingelesdun direnekin alderatuta (ez ordea ahozko ekoizpenean eta ulermenean). Atzerapena, ordea, desagertu egiten da ingelesa ikasgai gisa irakasten hasi eta urtebetera, eta gainera, ondorengo urteetan, murgilketako ikasleek etxetik ingelesdun direnek adina menderatzen dute ingelesa. Genesee gogoratzen du, atzerapenak atzerapen, garrantzitsua dela murgilketako ikasleek ingelesez irakurtzeko trebetasunak izatea ingelesa ikasgai gisa ikasten hasi aurretik. Honek erakutsiko luke frantsesez eskolan ikasten diren trebetasunak ingelesera pasatzen direla, nahiz eta ingelesa oraindik ez ikasi ikasgai modura. Halaber, eskolaz kanpo ere ingelesezko irakurketa trebetasunak gara litezkeela ere erakutsi lezakete ingeleseko emaitzek. Azkenik, emaitza akademikoak. Ingelesez egindako matematika eta zientzia frogetan, ikasgaiok frantsesez egin dituzten ikasleek ingelesez ikasi dutenen pareko emaitzak lortzen dituzte.

Emaitza hauek guztiak murgilketa berantiarreko ikasleen emaitzekin konparatuta, frantsesezko trebetasunetan murgilketa goiztiarreko ikasleen antzeko joera ikusi da: ahozko zein idatzizko ulermenean natiboen pareko gaitasunak lortzen dituzte, aldiz, gaitasun mugatuagoa lortzen dute ahozko zein idatzizko ekoizpenean. Ingelesezko

trebetasunei dagokionean, ikerketek erakusten dute murgilketa berantiarreko ikasleek ingelesez ikasten dutenen pareko emaitzak lortzen dituztela. Emaitza akademikoak direla eta, azkenik, kimika, geografia edota historia bezalako ikasgaien frogak erakutsi dute murgilketa berantiarreko ikasleek ez dituztela beste ikasleek baino emaitza txarragoak lortzen.

Oro har, azpimarratu behar da murgilketa bidezko irakaskuntza bereziki eraginkorra dela hizkuntza handiekin kontaktuan dauden hizkuntza gutxituen transmisioa bermatzeko orduan (Idiazabal et al. 2008). Ikerketek erakutsi dute haurrak etxekoa edo lehenengoa ez duten hizkuntzan eskolatuta emaitza onak lortzen direla, ez bakarrik bigarren hizkuntzaren ikaskuntzan, baita lehen hizkuntzaren garapenean eta beste ikasgaien ikaskuntzan ere. Euskal murgilketaren emaitzek ere beren ekarpena egin dute, murgilketa bidezko irakaskuntzaren izen ona zabaltzeko orduan. Tesiaren 3. kapituluaren euskal ereduaren ebaluazioak sakonago aztertuko badira ere, aurrera litekeen ideia orokorra da etxetik erdaldun izanda murgilketa bidez euskara ikasten duten ikasleek euskarazko emaitza askoz hobekiago lortzen dituztela euskara ikasgai soil modura ikasten duten ikasleekin konparatuta (Etxeberria, 2005). Gaztelaniaz, aldiz, euskaraz eskolatutakoek gaztelaniaz eskolatutakoen antzeko emaitzak lortzen dituzte. Dirudienez, gaztelania ez da kaltetuta gertatzen euskarazko eskolatzeari. Aldiz, gaztelaniazko eskolatzeari, euskarazko emaitzak ez dira batere onak.

Ziurrenik, murgilketa bidezko irakaskuntzaz dugun ezagutza sakontzeko bidean, euskal ereduak orain arte utzi dituzten emaitzarik esanguratsuenetakoak Idiazabalek (2003) nabarmentzen dituenak dira, alegia, “ama hizkuntza eskola hizkuntza” printzipioa batez ere hizkuntza txikiarentzat dela nahitaezkoa, eta aldiz, eskolara etxetik hizkuntza handia (H1) dakarten ikasleen kasuan, murgilketa bidez lortzen direla emaitzarik onenak eskolako hizkuntzan (H2n). Eta gainera, etxeko hizkuntzan eragin txarrik izan gabe.

Tesiko 2. kapitulu hau ixteko, murgilketa bidezko irakaskuntzari buruzko halako laburpen bat egingo dugu, horretarako, tesiaren 1. kapituluaren azalduko forma eskolarraren eta forma preskolarraren ikuspegia hartuta.

## **7. Murgilketaren forma eskolarraren zenbait osagai**

Labur bada ere, gogoratu behar da forma eskolarraren kontzeptuak eskolan gertatzen den sozializazio-moduari egiten diola erreferentzia eta baita ere ikasleen formazioa gerta dadin eskolak sortu duen antolakuntza konplexua hartzen duela bere

baitan. Curriculumak forma eskolarra osatzen duten elementuak dira, baina baita ere ikasgela baten antolaketa fisikoa ere. Eskolako antolakuntza bere osotasunean hartzen du, beraz, forma eskolarrak.

Murgilketaren forma eskolarra dela eta, azpimarratu daitekeen ideia nagusienetakoa bat da eskolaz kanpoko faktore soziolinguistikoek asko eragiten dutela. Izan ere, gizartean, eskolatik kanpo, hizkuntza jakin batek daukan presentzia eta estatusa eraldatzeko tresnatzat hartu izan da murgilketa bidezko irakaskuntza. Esaterako, gizartean gutxitu estatusa duen hizkuntza bat biziberritzeko (euskarazko murgilketa, adibidez), edo gizartean presentzia urria izan arren nazioartean nagusitasuna duen hizkuntza bat ikasleek ikasteko (ingelesezko murgilketa), edo baita ere gizartean presentzia handia duen hizkuntza bat etxetik hizkuntza hori ez dakarten haurrei irakasteko (frantsesezko murgilketa Quebeceko ingelesdunentzat, adibidez). Ondoriozta liteke, beraz, murgilketaren forma eskolarrean bereziki iragazten direla eskolan irakatsi beharreko hizkuntzen egoera soziolinguistikoak.

Azpimarra liteke, halaber, murgilketa eskolaz kanpoko faktore soziolinguistikoek hain lotuta egote hori, ziurrenik, murgilketa-mota ugari egotearen arrazoi nagusienetakoa dela. Ikusi dugu nola murgilketaren gauzatze ezberdinak egon daitezkeen, hainbat faktoreren arabera. Zentzu honetan, murgilketaren forma eskolarra ertz askokoa da, ez oso homoginoa. Herrialde bakoitzean hezkuntza eta hizkuntza politikatik hartzen diren erabakiek murgilketa bidezko irakaskuntza egiteko modu ezberdinak dakartzate beraiekin, eta beraz, forma eskolar diferenteak.

Murgilketaren forma eskolarraren dimentsio orokor huez gain, murgilketan irakatsi beharreko hizkuntza edukiei buruzko hausnarketa bat ere proposatu nahi genuke. Forma eskolarraren barruan, edukien diziplinarizazioaren esparruan kokatzen gara orain, hau da, gelan irakatsi beharreko irakaskuntza edukien esparruan. Kapitulu honen bigarren atalean ikusi dugunez, murgilketa bidez hizkuntza irakasterakoan ikuspegi komunikatiboa hartu izan da metodologia orokor modura. Alegia, ikasleei hizkuntza erabiltzen irakatsi behar zaie. Hatsarre orokor honetatik haratago, hainbat proposamen egin izan dira, adibidez, “focus on meaning” delakoa eta “focus on form” deitzen dena. Lehenengoaren mugak garbiak dira: zaila da defendatzen eskolan hizkuntzak modu inkontzientean ikasten direla eta nahikoa dela ikasleak hitz egiten jartze hutsa hizkuntza ikasteko. Hizkuntzen ikaskuntzaren ikuspegi honek forma eskolarraren konplexutasuna errotik ukatzen duela iruditzen zaigu. Izan ere, eskola zerbait bada, ikasleen gaitasunak (tartean, mintzairazkoak) eraldatzeko propio

entsatutako sistema oso konplexu bat da (Schnewly, 2000). Hezkuntza erakundeek curriculumak eta material didaktikoak sortzen dituzte, espazio fisikoaren eta denboraren antolaketa jakin bat egin edo irakasleari jardura didaktikoak antolatzeko eta kudeatzeko ardura eta baliabideak eman, zertarako eta ikasleek, besteak beste, hizkuntzak ikas ditzaten.

“Focus on form” delakoak edo antzeko beste proposamen batzuek, aurrekoaren gabeziak ikusita, hizkuntzaren irakaskuntza esplizituagoa proposatzen dute, hau da, hizkuntza formak irakatsi egin behar direla aldarrikatzen dute. Gure ustez, ordea, ez da asmatzen hizkuntzaren erabilera i(ra)kasteko pertinenteena den edukia zehazterakoan. Ematen du gramatikaren eta hiztegiaren mugetatik haratago joan ezina dagoela hizkuntza formen irakaskuntza aldarrikatzerakoan. Eta jakina den bezala, gramatika eta hiztegia irakastea ez dira nahikoa ikasleek hizkuntzak erabiltzen ikasteko (Idiazabal, 2008). Tesiaren lehen kapituluaz azaldu dugun bezala, hizkuntzaren erabilerak i(ra)kasteko bitarteko egokienak testu-generoak dira, haien bidez lortzen baitu hizkuntzaren erabiltzaileak mintzaira jardueretan parte hartzea (Dolz & Schnewly, 1998; Larringan, 2009).

Haur Hezkuntza, 1. kapituluaz esan bezala, ez da, berez, forma eskolarraren barruan sartzen, baizik eta forma preskolarraren barruan. Izan ere, forma preskolarrak baditu forma eskolarretik bereizteko moduko hainbat ezaugarri: hezkuntza globalizatzailea, sistematizaziorik gabeko hezkuntza, ahozkoaren nagusitasuna, eta abar. Lehen eta Bigarren Hezkuntzaren aldean, Haur Hezkuntza bestelako sistema bat da, funtsean.

Murgilketako Haur Hezkuntzako ikasgeletan irakaslearekiko eta ikaskideekiko komunikazioa eta elkarrekintza hizkuntzen ikaskuntzarako funtsezko baliabidetzat jotzen dira. Hau, dena dela, lehen hizkuntza bidezko eskolatzean ere halaxe da, beraz, puntu honetan ez legoke alde handirik bi irakaskuntza moduen artean. Baina elkarrekintza horietan murgilketako ikasleak H2a barneratzeko erabiltzen dituen estrategiak murgilketa ezaugarritzeko balio dezakete: irakaslearen diskurtsoa hitzez hitz ulertzera baino, irakaslearen asmo eta eskaerak ulertzera jotzen dute ikasleek, irakaslearen keinuetan edo doinuaren eta komunikazio egoerako elementu materialetan arreta handia jarrita. Weberrek jasotako aipua berriro dakargu hona: “nous ne comprenons pas le français, mais nous comprenons le professeur” (55. orr). Irakaslearen esanak interpretatzeko orduan ikasle-talde osoaren arteko negoziazioa ere aipagarria da Haur Hezkuntzako murgilketaren ezaugarri modura. Azkenik, ikasleak H2 barneratzean

errutina edo jarduera errepikatuez nola baliatzen diren ere azpimarratu behar da. Jarduera horietan irakaslearen diskurtsoa oso errepikatua izateak lagundu egiten die ikasleei jarduera horien esanahiak barneratzen, baita jarduera horietan parte hartzeko hizkuntzaren erabilerak menderatzen ere.

Haur Hezkuntzako murgilketaren azken ezaugarri honek, zentzu batean behintzat, auzitan jar lezake Haur Hezkuntzan bat-batekotasuna eta sistematizaziorik eza nagusi direlako ustea. Ezin da ukatu Haur Hezkuntzako geletan gertatzen diren elkarrekintza didaktiko askotan bat-batekotasuna nagusituko dela, eta ikaslearen nahiak eta unean uneko gogoak eskolaldiaren gainontzeko garaietan baino gehiago hartzen direla kontuan. Baina beste alde batetik, kapitulu honetan zehar erakutsi dugu murgilketa bidez bigarren hizkuntza bat irakasteko orduan, sekulako garrantzia daukatela errutinek eta jarduera errepikatuek. Bat-batekotasunari lekua eginda, noski, baina ikusi dugunez, halako elkarrekintza didaktikoak aurrez nahikoa planifikatuak egoten dira. Ikerketetan ikusitakoaren arabera, irakasleak bere eredu-rola oso modu kontzientean jokatzen du, adibidez, Haur Hezkuntzan hain ohikoak diren eguraldiaren errepassoa, asteko egunen izenak ikastea edo istorioen kontaketa bezalako jardueretan. Halako egoeretan hizkuntza edukien planifikazioa ez da, noski, Lehen edo Bigarren Hezkuntzan bezainbestekoa izango, baina beste alde batetik, egoera horietan hizkuntza asko irakatsi eta ikasi daitekeela erakusten dute ikerketek.

### **3. KAPITULUA**

#### **EUSKARA ESKOLAN: IKUSPEGI OROKORRETIK HAUR HEZKUNTZAKO IRAKASKUNTZARA**

Aurreko atalean murgilketa bidezko irakaskuntzaz jardun ondoren, kapitulu honetan euskararen irakaskuntza eta ikaskuntza izango ditugu hizpide, noski, arreta berezia jarritz murgilketa bidezko euskararen irakaskuntza eta ikaskuntzari. Horretarako, lehenbizi, euskararen egoera soziolinguistikoa izango dugu hizpide, ez baitago euskararen irakaskuntza behar bezala ulertzerik euskararen egoera soziolinguistiko orokorra aurkeztu gabe. Jarraian, euskal irakaskuntza-sistemak aurkeztuko ditugu, eta hor barruan, murgilketa bidezko euskararen irakaskuntza. Eta hirugarren atalean Haur Hezkuntzara mugatuko gara, bertan euskararen irakaskuntza nola planteatzen den aztertzeko. Azkenik, tesiko ikerketa-galdera nagusiak aurkeztuko ditugu.

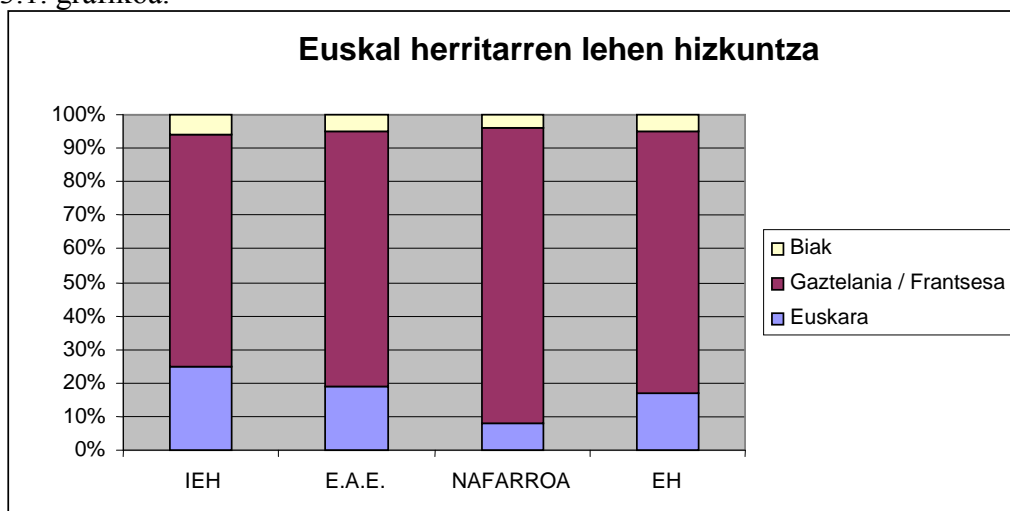
## 1. Euskararen gaur egungo egoera soziolinguistiko orokorra

Informazio mordoan eman liteke Euskal Herriko egoera soziolinguistikoaz, baina hemen asmoa euskararen irakaskuntzaren testuinguru soziolinguistiko orokorra zein den erakusten denez, euskararen ezagutza, erabilera eta euskararekiko jarreraren datu orokorrak ematera mugatuko gara.

### 1.1. Euskal herritarren lehen hizkuntza

3.1. grafikoak erakusten duena da Euskal Herriko biztanle gehien-gehien lehen hizkuntza gaztelania edo frantsesa dela. Euskara bakarrik %17ren lehen hizkuntza da, eta etxetik elebidunak, berriz, %5 besterik ez dira. Lurraldeka, Ipar Euskal Herrian E.A.E.n eta Nafarroan baino hiztun gehiago daude lehen hizkuntza euskara dutenak.

#### 3.1. grafikoa.



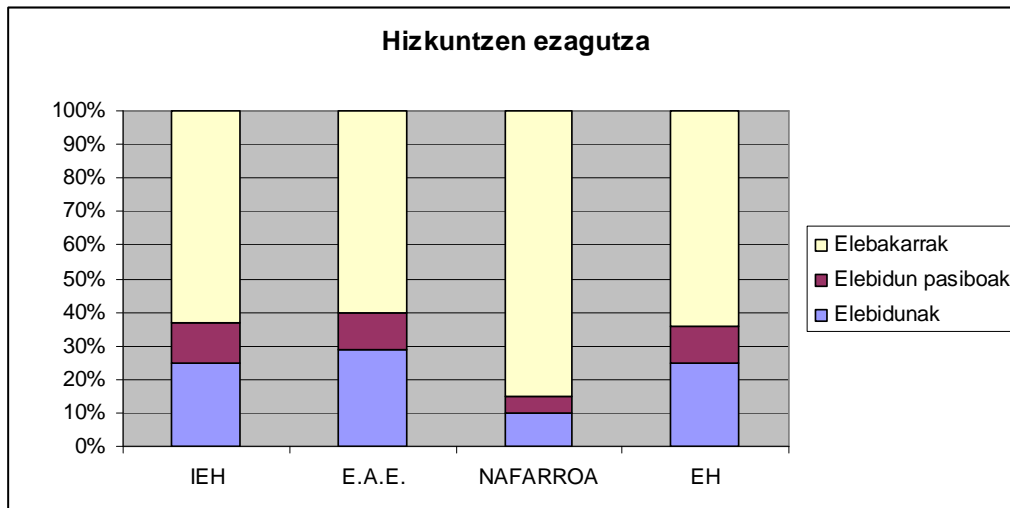
Iturria: Eustat 2002, Etxeberriak (2005) jasoak. (Moldatua)

### 1.2. Hizkuntzen ezagutza

Euskal Herriko zein hiru lurraldeetako euskararen zein erdaren ezagutza datuak ematen dira beheko 3.2. grafiko honetan.

#### 3.2. grafikoa

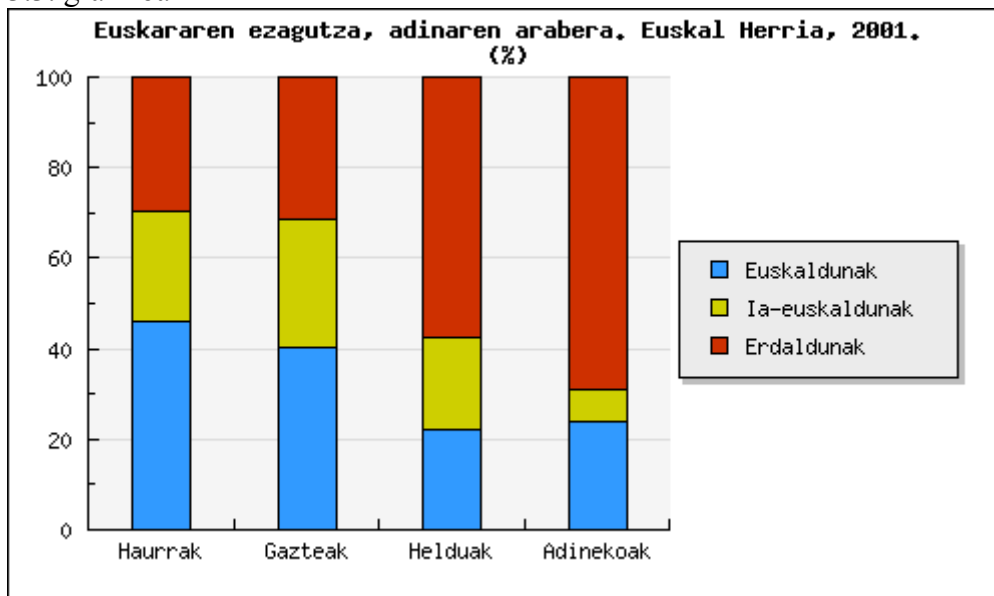




Iturria: Eustat 2002, Etxeberriak (2005) jaso. (Moldatua)

Euskal Herria osorik hartuta, biztanleen laurdenak bakarrik dira elebidun “osoak”. Aldiz, %63 dira elebakarrak (gaztelaniadun elebakarrak, noski). Beste alde batetik, aldeak daude lurraldeen artean. Batetik, E.A.E.n eta Iparraldean biztanleen laurdena inguru dira elebidunak, eta bestetik, Nafarroan, kopuru hau %10eraino jaisten da. Elebakarrei dagokienez, berriz, Nafarroan gehiengo nabarmena dira, eta beste bi lurraldeetan, erdia baino gehiago.

### 3.3. grafikoa

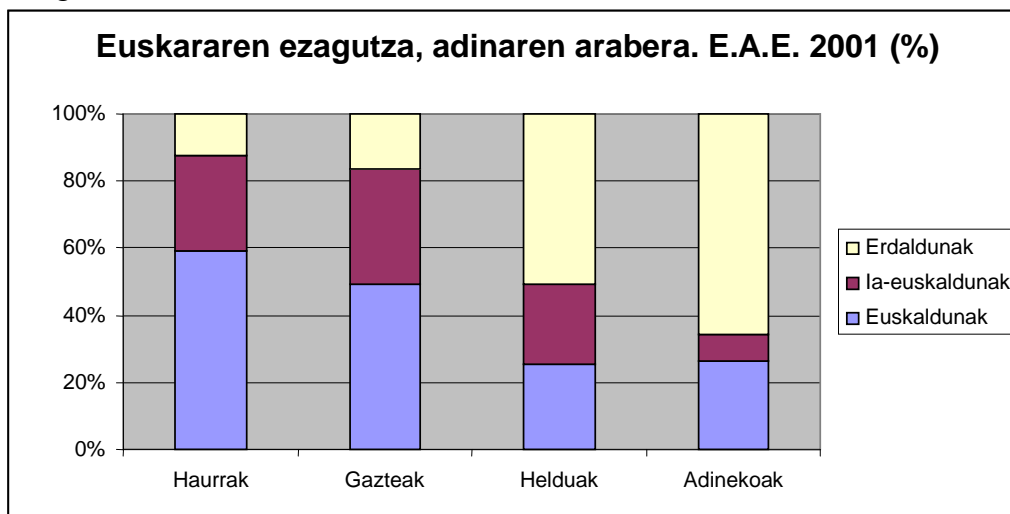


Iturria: Euskararen Datu Basea

3.3. grafikoa laguntzarekin Euskal Herri osoko euskararen ezagutza adinaren arabera begiratu gero, nabarmen geratzen da batez ere haurrak eta ondoren gazteak

direla emaitzarik altuenak lortzen dituztenak. Helduak eta adinekoak oso behetik daude, %20aren inguruan.

### 3.4. grafikoa

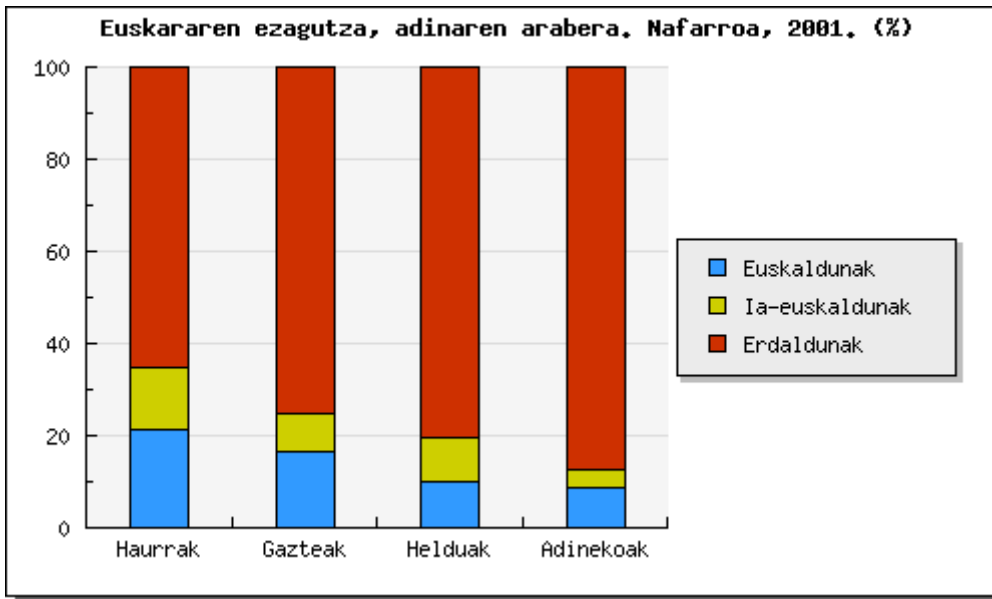


Iturria: Euskararen Datu Basea (egokitua).

Ezagutza lurraldeka eta adinaren arabera aztertuz gero, ñabardura interesgarriak azaltzen dira. Adibidez, E.A.E.ri dagokionez, goiko 3.4. grafiko honetan ikusten da haurren eta gazteen artean bakarrik gailentzen zaiola euskaldunen kopurua erdaldunenari. 35 urtetik aurrera, erdaldun gehiago dago E.A.E.n, eta alde hau nabarmena da 50 eta 64 urte artean.

Hiztunen tipologia zehatzagoak baieztapen honi ñabardurak eransten dizkio. Horrela, garbi dago euskal elebidun funtzionalen eta euskal elebidun orekatuen kopuru handiena 15-24 adin tartean dagoela. Aldiz, erdaldun elebazarren %75a 34-64 adin tartean dago.

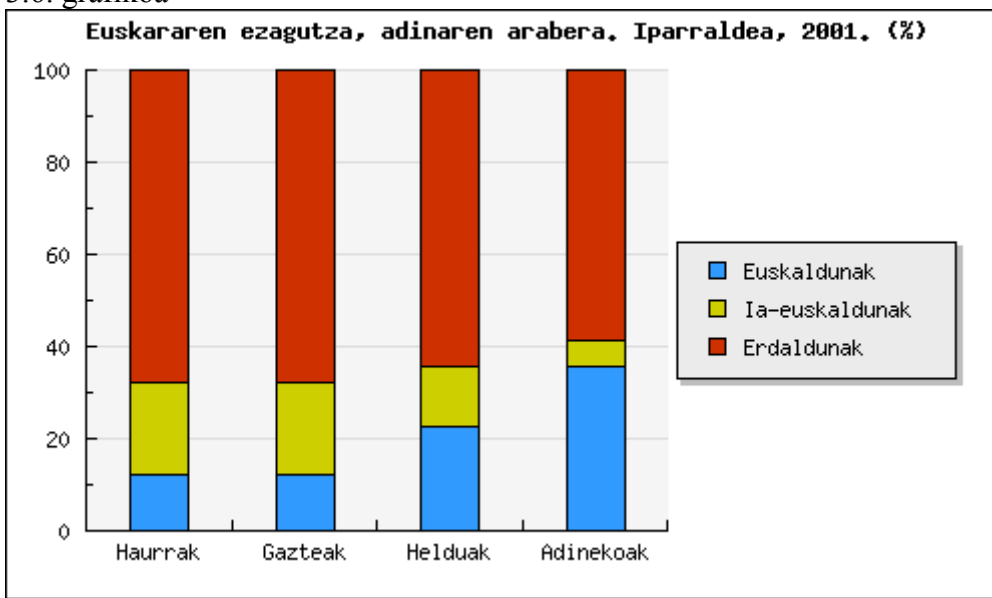
### 3.5. grafikoa



Iturria: Euskararen Datu Basea

Nafarroari dagokionez, 3.5. grafikoak erakusten du adin-talde guztietan erdaldunak gehiago direla. Ez hori bakarrik, euskaldun eta ia-euskaldunak batuta ere, kopuru handiena (haurrena) ez da %40ra iristen. Eta beste alde batetik, zenbat eta edadetuago, orduan eta euskaldun gutxiago dago Nafarroan.

### 3.6. grafikoa



Iturria: Euskararen Datu Basea

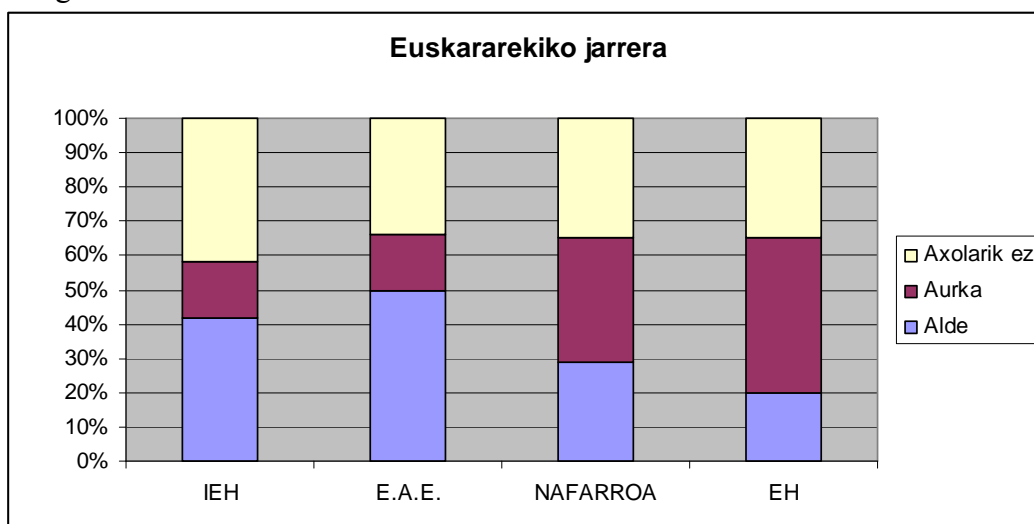
Azkenik, 3.6. grafikoak Iparraldeko datuak erakusten ditu. Adinekoen artean dago euskaldun kopururik handiena. Haurren eta gazteen emaitzak antzekoak dira,

euskaldunak %20ra ere iristen ez direlarik. Nafarroan eta E.A.E.n ez bezala, helduak eta adinekoak dira euskaldun kopuru handiena biltzen duten taldeak.

### 1.3. Euskararekiko jarrera

Jarraian euskararen sustapenaren eta erabileraren aurrean herritarrek dituzten jarrerak erakusten dira.

### 3.7. grafikoa



Iturria: Eustat 2002, Etxeberriak (2005) jasoa. (Moldatua)

Euskal Herriari oro har begiratuta, ikusten da euskararen alde agertzen direnak bostetik bat direla. Ia erdia euskara sustatzearen eta erabiltzearen aurka daude. Lurraldeka, antzeko emaitzak ageri dira Iparraldean eta E.A.E.n: bietan %15 inguru dira aurkako jarrera erakusten dutenak. Aldiz, E.A.E.n gehixeago dira aldekoak, herritarren erdia, zehazki, Iparraldean %42 diren bitartean.

Hurrengo taulak, berriz, euskararen aurrean 13-14 urteko ikasleek dituzten jarrerak agertzen ditu.

### 3.1. taula. Ikasleen euskararekiko jarrerak (1991 ean jasotako datuak) (%)

	Guztira, 3.655	E.A.E.	Nafarroa	Ipar Euskal Herria
<b>Euskarak lana topatzeko balio du</b>				
<b>Ados</b>	37	43,7	21,8	12,4
<b>Aurka</b>	49,8	45,2	55,4	75,7
<b>Ez da euskararik jakin behar euskalduna izateko</b>				
<b>Ados</b>	48,5	46,3	53,5	56,8
<b>Aurka</b>	34,8	37,9	22	34

<b>Ez dago Euskal Herririk euskararik gabe</b>				
<b>Ados</b>	67,7	72,3	42,5	78,4
<b>Aurka</b>	15,8	15,6	17,7	13,9

Iturria: Larrañaga (2003), geuk moldatua.

Taula honetan ikusten da, batetik, ikasleek zenbateraino lotzen duten euskara euskaldun izaerarekin, eta bestetik, nolako balio instrumentala aitortzen dioten lan munduari dagokionean. Azken honekin hasita, garbi dago E.A.E.n, Nafarroan eta Lapurdi, Behe Nafarroan eta Zuberoan ez dela berdin ikusten euskarak lan mundurako izan dezakeen balioa. Balio instrumentalik baxuena Ipar Euskal Herrian dauka, eta hortik gora, baina modu mailakatuan, Nafarroan eta E.A.E.n.

Izaera edo nortasun alderdiei begiratuta, berriz, galdeketan parte hartutako gehienek euskara Euskal Herriarekin lotzen dute, edozein delarik ere lurraldea. Aldiz, euskalduntasuna eta euskara ez dituzte hain estu lotzen, ez E.A.E.n, ez Nafarroan eta ezta Ipar Euskal Herrian ere. Dena dela, Larrañagak gehitzen du 8 urte beranduago egindako beste ikerketa batean euskararen eta euskalduntasunaren arteko lotura estuago agertzen dela.

Jarrerren atal honekin amaitzeko, Cenozek (2009) aipatzen dituen bi ikerketa dakartzagu, bata Madariagarena (1994) eta bestea Aiestaranena (2003). Lehenengoak Mungiako Lehen eta Bigarren Hezkuntzako ikasleen euskararekiko jarrerak aztertzen ditu (A eta D ereduak). Bigarrengoak, Arabar Errioxako ikasleenak, Bigarren Hezkuntzakoak (A, B eta D ereduak).

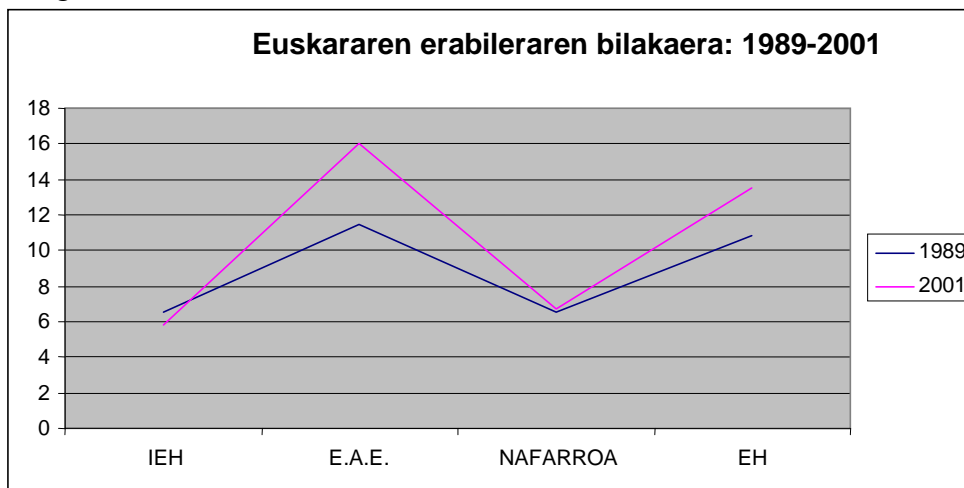
Madariagaren emaitzen arabera, D ereduko ikasleek euskararekiko dituzten jarrerak askoz positiboagoak dira A ereduko ikasleenak baino. Halaber, euskararekiko jarrerak euskara gaitasunean eragiten du.

Aiestaranen ikerketa dela eta, Cenozek berak nabarmentzen du nola euskararen erabilera nahikoa txikia den eskualde batean (Araber Errioxa) ikasleen euskararekiko jarrerak oso positiboak direla, oro har. Ikasle gehienek erabateko adostasuna erakusten dute “merezki du euskara ikastea” baieztapenarekin, eta aldiz, oso ikasle gutxi daude ados beste honekin: “euskara etxean eta lagunekin bakarrik jarduteko da”. Hizkuntza ereduaren arteko aldeak ere agertzen dira Aiestaranen ikerketan. Esaterako, “garrantzitsuagoa da ingelesa ikastea euskara ikastea baino” baieztapenarekin ados dauden ikasleak gehiago dira A eredukoak B eta D eredukoak baino. Edo “euskara ikastea atsegina dut” baieztapenarekin gehiago egiten dute bat B eta D eredukoak A eredukoak baino.

### 1.4. Euskararen erabilera

Bukatzeko, euskara kalean zenbat erabiltzen den ikusiko dugu ondorengo tauletan. 90. hamarkadako bilakaera ere aztertzeke modua izango dugu.

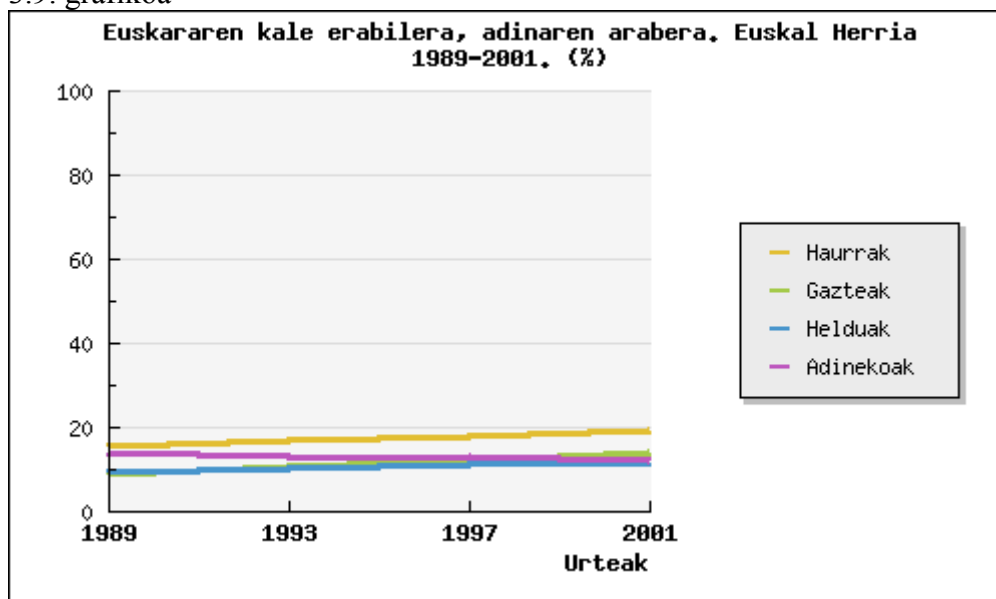
### 3.8. grafikoa



Iturria: Altuna (2002), Etxeberriak (2005) jaso. (Moldatua)

Euskal Herria osorik hartuta, euskararen kaleko erabilera zertxobait hazi dela nabari da. Alde handi samarra dago, hala ere, E.A.E. eta gainontzeko lurraldeen artean, ez bakarrik erabilera portzentajeetan, baita bilakaeran ere: Iparraldean pixka bat jaitsi da euskararen erabilera, eta Nafarroan pixka bat igo. Aldiz, E.A.E.n euskararen erabilera igo egin da, eta Nafarroan baino gehiago, gainera.

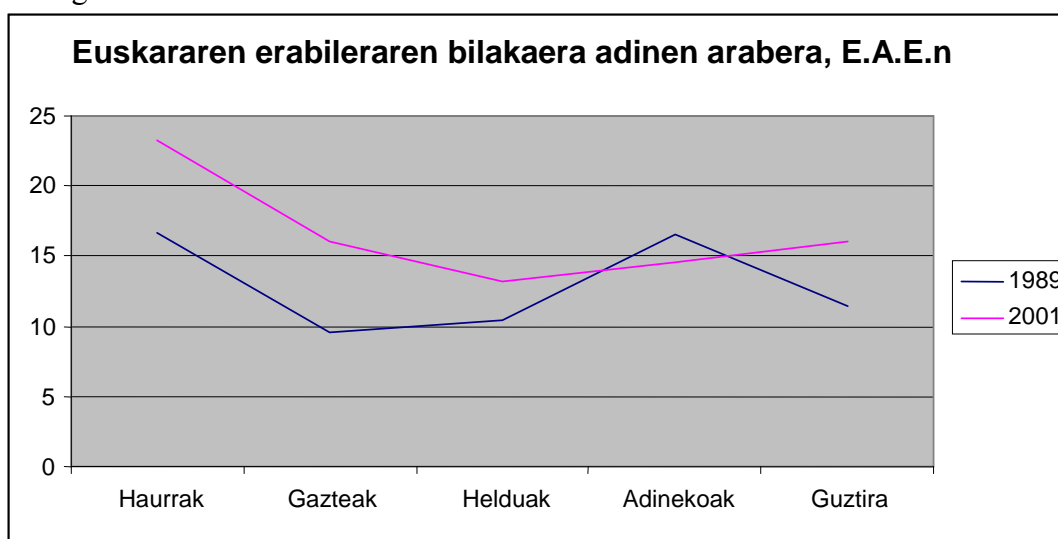
### 3.9. grafikoa



Iturria: Euskararen Datu Basea

Euskararen erabileraren bilakaera adinen arabera begiraturaz gero, ikusten da adinekoetan izan ezik, gainontzeko adin-tarte guztietan gora egin duela, nahiz eta gorakada hau ez izan oso handia. Horrela, adibidez, haurren eta gazteen erabilera da 1989tik 2001era gehien hazi dena, eta bi talde hauek dira, hain zuzen ere, 2001eko datuetan erabilera handiena erakusten dutenak.

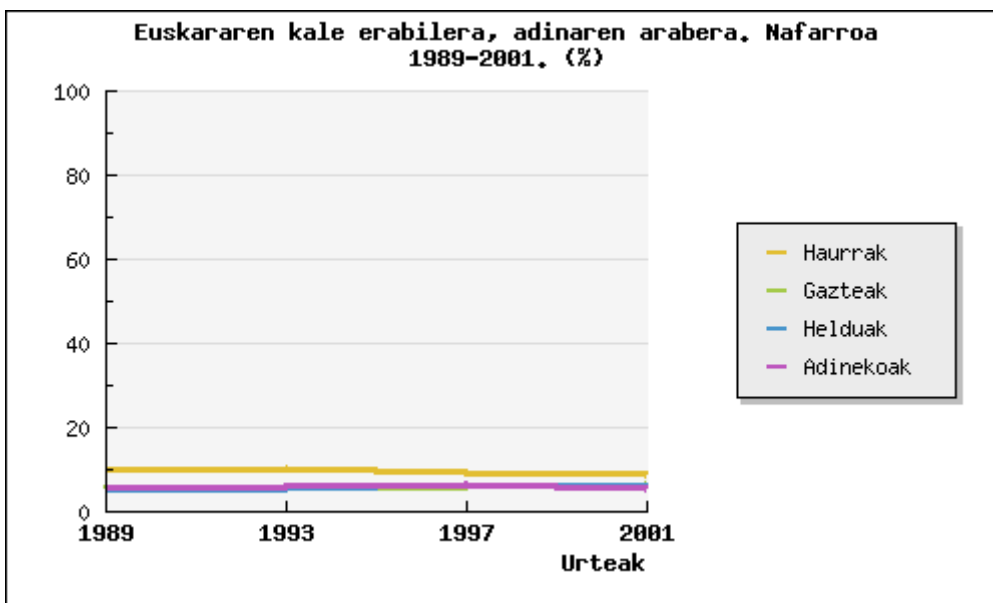
3.10. grafikoa



Iturria: Altuna (2002), Etxeberriak (2005) jaso. (Moldatua)

3.10. grafiko honek E.A.E.ko euskararen erabilera adinen arabera eta 1989 eta 2001 urteen artean sailkatzen du. Adinekoengan izan ezik, gainontzeko adin talde guztiengan euskararen erabilera igo egin da 90. hamarkadan zehar. Koska nabarmenenak haurren eta gazteen artean ageri dira.

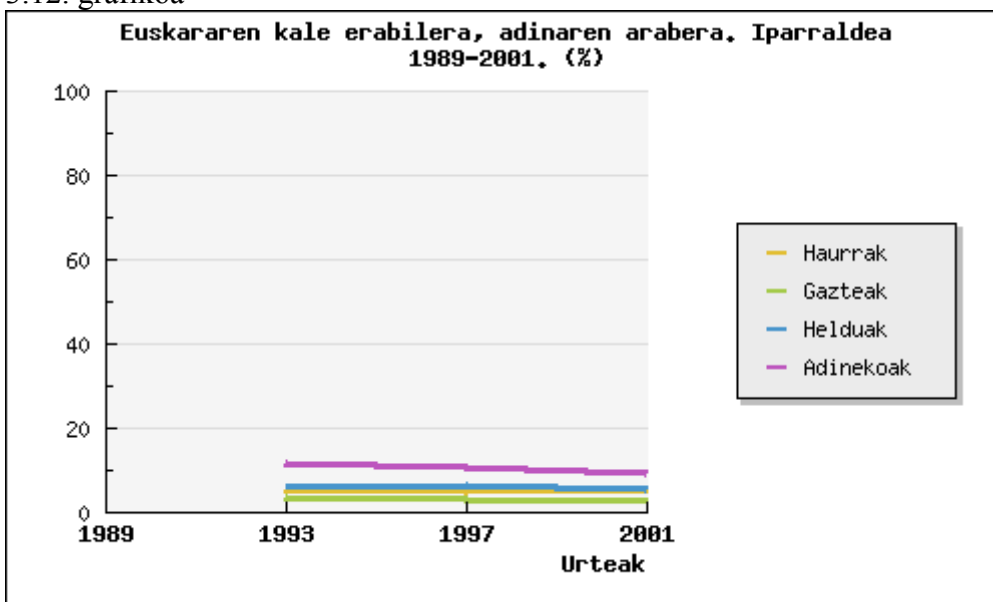
3.11. grafikoa



Iturria: Euskararen Datu Basea

Goiko grafiko honek Nafarroako kale erabilerearen bilakaera aztertzen du, adin-tarte ezberdinak aintzat hartuta. Garbi ikusten da erabilera antzeko mantendu dela 90. hamarkadan, eta hau adin guztietan gertatu dela. Gainera, E.A.E.n bezala, haurrak dira erabilera handiena erakusten dutenak.

### 3.12. grafikoa



Iturria: Euskararen Datu Basea

Azkenik, Iparraldeko datuak 3.12. grafikoan. E.A.E.n eta Nafarroan ez bezala, adinekoak dira kalean euskara gehien erabiltzen dutenak, eta joera hau 90. hamarkada osoan mantentzen da. Dena dela, gainontzeko adin-taldeetan bezala (haurren



salbuespenarekin), erabilera gutxitzeko joera agertzen da urteak pasa ahala. Haurren eta gazteen arteko dagoen erabilera urria ere azpimarratzekoa da, Nafarroako eta batez ere E.A.E.ko datuen aldean.

Bigarren atal honen helburua euskararen errealitate soziolinguistikoaren argazki orokor bat ateratzea izan da. Garbi samar geratzen da Euskal Herria osatzen duten lurraldeetan euskararen egoera ez dela berbera, baina badago guztietan errepikatzen den errealitate bat: euskararen egoera ez da hizkuntza normalizatu batena, biztanleen gutxiengoa baita euskaraz dakiena eta euskaraz hitz egiten duena.

Lurraldeen arteko aldeak direla eta, garbi dago E.A.E.ko emaitzak Nafarroakoen eta Iparraldekoen gainera daudela, bai ezagutzari dagokionez, eta baita erabilerari dagokionez ere. Euskararen aldeko jarreretan ere E.A.E.ko emaitzen aldeko joera bera nabari liteke, baina beste bi lurraldeetako datuak ez daude ezagutzaren eta erabileraren kasuan bezain urrun.

Beste alde batetik, adinaren arabera aldakortasuna ere nabarmentzekoa da. Haurren eta gazteen ia erdiak euskara daki Euskal Herrian, aldiz, helduen eta adinekoen artean euskararen ezagutza askoz ere txikiagoa da. Erabileran ere haurrak dira emaitza onenak dauzkatenak, nahiz eta %20koa baino gutxiagokoa izan. Gazteen, helduen eta adinekoen erabilera antzekoa da Euskal Herri mailan, %12 ingurukoa, hain zuzen ere.

Kapitulu honen lehen zatian azpimarratu dugu eskolan ikasi beharreko hizkuntzen egoera soziolinguistiko orokorra ezagutzea beharrezkoa dela eskolan gertatzen den hizkuntzen ikaskuntza behar bezala ulertzeko. Gure kasuan, tesi honetan eskola bidezko euskararen ikaskuntza aztertu nahi denez gero, hizkuntza honen egoera soziolinguistikoaren berri eman nahi izan dugu.

Jarraian, berriz, Euskal Herriko eskola elebidunaren ezaugarri orokorrak azalduko ditugu. Datu soziolinguistikoaren kasuan bezalaxe, oraingo honetan ere testuinguru orokorra nahi da eskaini.

## **2. Hezkuntza elebiduna Euskal Herrian**

Jarraian, gaur egungo euskararen irakaskuntzaren oinarriak eta testuinguru orokorra aurkeztuko ditugu. Honetarako, Euskal Herria zatitzen duten hiru eremu administratibo nagusiak banan-banan hartuko ditugu, biztanle kopuruaren arabera ordenatuta: Euskal Autonomia Erkidegoa, Nafarroa eta Iparraldea. Kasu bakoitzean ikusiko dugu nola arautua dagoen euskararen irakaskuntza, eta zein diren arautze honen atzean dauden oinarriak. Halaber, eskola eredu elebidunen ezaugarri orokorrak eta

bilakaera erakutsiko ditugu. Azkenik, euskal eskola elebidunaren inguruan egin diren ebaluaketen berri emango dugu.

### **2.1. E.A.E.ko eskola elebiduna: euskararen normalizazioa xede.**

Hezkuntzaren esparruan hizkuntzei dagokien araudian sakondu baino lehen, gogoratu behar da unibertsitate aurreko eskolaldia hiru maila nagusitan bereizten dela: haur hezkuntza 2 eta 6 urte artean; lehen hezkuntzan (6-12 urte) eta bigarren hezkuntzan (12-16) banatua; eta batxilergoa eta lanbide heziketa (16-18 urte). Berez, derrigorrezko hezkuntza lehen eta bigarren hezkuntzak osatzen dute, baina gaur egun haur ia denek haur hezkuntzan hasten dute eskolaldia. Eta asko eta asko, haur hezkuntzara haurtzaindegian egon ondoren pasatzen da.

Sare publikoak zein pribatuak batak zein besteak gutxi gorabehera ikasleen %50a daukala ere aipatu behar da (ikastolen sarea pribatuetan sartuz gero, noski).

Euskal Autonomia Erkidegoari dagokionez, Espainiako Konstituzioa eta Gernikako Estatutuak zehazten dute hezkuntzaren esparruko araudia. Batetik, 1978ko Espainiako Konstituzioak ofizialtasuna aitortzen die euskarari eta gaztelaniari, eta bestetik, 1979ko EAEko Estatutuak horixe berresten du, euskara Euskal Herriaren berezko hizkuntzat hartzeaz batera. Halaber, Estatutuak zehazten du herri aginteen zeregina dela bi hizkuntzen erabilera bermatzea EAE osoan, horretarako bi hizkuntzen ezagutza ziurtatzeko beharrezkoak diren neurri guztiak hartuz.

EAEko hezkuntza sistemaren beste oinarri nagusia 1982an Eusko Legebiltzarrak onartutako “Euskeraren Erabilera Arauzkotzeko Oinarri Legea” da (Euskararen Legea edo Euskararen Normalizazio Legea bezala ezagunagoa). Lege honek zehazten du EAEko hezkuntza-sistemak ahalbidetu behar duela ikasle guztiek euskaraz zein gaztelaniaz irakurtzen eta idazten jakitea. Xede hau lortzeko, ordea, hainbat aukera edo bide eskaintzen ditu hezkuntza-sistemak, gurasoei (edo ikasleei) eskolatzearen hizkuntza hautatzeko aukera emanez. Aukera horiexek dira, hain zuzen ere, euskal irakaskuntza eredu ezagunak. Zalbidek (2007) zehazten duen moduan ikasleek bi hizkuntzak menderatzea “erabateko eskakizuna” da eskolarentzat eta “hartzten den bidea hartzen dela, azken xedea komuna da sistema osoarentzat: euskaraz eta gaztelaniaz jarduteko gai diren gazteak (parez pareko elebidun funtzionalak, nolabait esanik) sortu behar ditu eskolak”. Euskara zein gaztelania, biak irakatsi eta ikasi behar dira ikasgai modura, nahitaez, baina hortik aurrera, atzerriko hizkuntza ez diren gainontzeko

ikasgaiak euskaraz eta gaztelaniaz egin, hori gurasoen edo ikasleen hautuaren araberakoa da.

Garbi dago, beraz, EAEn hezkuntza-sistema euskararen normalizaziorako tresnatzat hartzen dela. Zalbidek (1998) argi eta garbi dio: “sin escuela que euskaldunice de forma extensa e intensa no hay ya futuro para el euskera” (268. orr.). Alegia, 1982ko Euskararen Normalizazio Legean eskolari ematen zaio E.A.E.ko biztanleak euskalduntzeko eta ondorioz euskara normalizatzeko zeregina. Normalizazioa honela ulertuta: euskal hiztunak eta erabilera-eremuak gehitzea, euskara ohiko hizkuntza bihurtuz testuinguru formal zein informaletan, ahoz zein idatzizko elkarrekintza sozialean. Beraz, E.A.E.ko derrigorrezko irakaskuntza bukatzerakoan, ikasleek euskararen eta gaztelaniaren ezagutza praktikoa nahikoa izan behar dute.

Beste alde batetik, gizartearen ezaugarri soziolinguistikoak eta ikastetxeen ezaugarriak kontuan hartuta, eskola-ibilbide edo eredu ezberdinak eskaintzen dira normalizaziora iristeko, hain ezagun diren A (euskara ikasgai gisa eskaintzen duen gaztelaniazko irakaskuntza), B (euskarazko eta gaztelaniazko irakaskuntza) eta D (gaztelania ikasgai gisa bakarrik eskaintzen duen euskarazko irakaskuntza).<sup>9</sup> Ikerlari batek baino gehiagok azpimarratu izan du normalizazio-xedera iristeko ereduek eskaintzen duten malgutasun eta aniztasuna nekez aurkitzen dela nazioartean (Idiazabal, 2003; Zalbide, 2007). Halaber, ereduaren malgutasun horrek izan dezakeen bilakaera gurasoen aukeraren eta ikastetxeen ezaugarrien araberakoa izatea ere euskal ereduaren berezitasuntzat har liteke.

Beraz, eskolak, eredua dena dela izanda ere, euskararen normalizazio-zeregin hori E.A.E.ko lurralde eta txoko guztietan bete behar du. Nafarroan ez bezala (jarraian ikusiko dugu), lurralde-irizpidea globala da, eta ez dago lurralde edo bestelako bereizketarik egiterik normalizazio-zeregina Araban, Bizkaian edo Gipuzkoan gauzatzearen arabera. Bestela esanda, euskararen normalizazioa erregulatuko duen oinarritzko irizpidea ez da lurraldetasunarena, edo ikaslearen etxeko hizkuntzarena, baizik eta hezkuntzako aktoreena: gurasoak, ikasleak eta irakasleak dira normalizazio-zeregina betetzeko biderik egokiena zein den erabakitzen dutenak. Horrela, hauek erabaki ahal izango dute zein eskola-eredu aukeratu.

Azkenik, irakaskuntza elebiduneko eredu edo ibilbideak ez dira printzipioz inposatzen, ezta debekatzen ere. Ereduen eskaintza eta bilakaera aldatu egin da

---

<sup>9</sup> 1979an lau izan ziren diseinatutako ereduak (A, B, C eta D) baina 1983ko Elebitasun Dekretuak hirura mugatu zituen: A, B eta D (Idiazabal, 2003).

denboran zehar, berez-berez erregulatu da. Bilakaera honen atzean leudekeen faktoreen artean gurasoen nahia eta giza-baliabideen disponibilitatea aipa litezke (azken hau eskola pribatuei dagokienez, Zalbideren arabera).

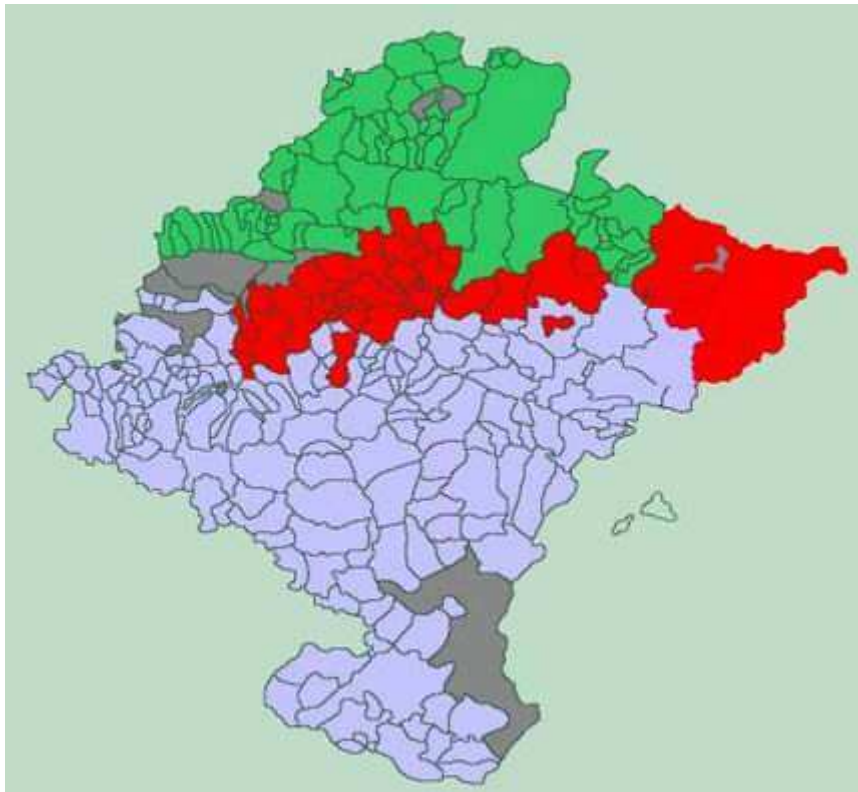
Ikusten da, beraz, E.A.E.ko eskola elebiduna bi zutabe nagusiren gainean dagoela eraikia: batetik, lurralde guztian euskara normalizatzeko-zeregin berbera ematen zio eskolari, eta bestetik, normalizaziora iristeko eskolak eskaintzen dituen eredu edo ibilbideak aukeratzea hezkuntza-aktoreen esku uzten da.

## **2.2. Nafarroako eskola elebiduna: eremuen arabeko euskararen irakaskuntza.**

E.A.E.n bezalaxe, Nafarroan ere haur asko eta asko haurtzaindegietatik sartzen dira haur hezkuntzara (2-6 urte), eta hemendik, derrigorrezko eskolaldia egiten dute (6-16 urte), hau da, lehen hezkuntza eta bigarren hezkuntza.

Euskarari dagokionez, Nafarroako Euskararen Foru Legea 1986koa da. Honen arabera, euskarari ez zaio ofizialtasuna aitortzen lurralde osoan. Aitzitik, Nafarroa hiru zatitan banatu eta bakoitzean lege status diferentea ematen zaio (ikus beheko irudia): eremu euskaldun deitzen den horretan ofiziala da euskara. Bertan bizi da nafarren ia %11. Oroz eta Sotese (2008) zehazten dutenez, eremu euskaldunean ez dago 10.000 biztanle baino gehiagoko herririk. Eremu mistoan ofizialtasuna ez da erabatekoa, eta bertan bizi da nafarren erdia pasatxo, asko eta asko Iruñean. Azkenik, eremu ez euskaldunean euskara ez da ofiziala. Nafarroako biztanleen %37 bizi da bertan.

Nafarroako hizkuntza eremuak (iturria: Oroz, 1999).



■ Eremu euskalduna   
 ■ Eremu mistoa   
 ■ Eremu ez-euskalduna

Irakaskuntzari dagokionez, Nafarroan ere eredu ezberdinak eskaintzen dira. E.A.E.n desagertuta edo ia desagertuta dagoen euskararik gabeko irakaskuntza, Nafarroan G eredia deitzen dena, indarrean dago. Gainontzeko hiru ereduak E.A.E.koen parekoak dira: euskara ikasgai gisa soilik eskaintzen duen gaztelaniazko irakaskuntza (A eredia), euskarazko eta gaztelaniazko irakaskuntza (B eredia), eta gaztelania ikasgai izanik euskarazkoa den irakaskuntza (D eredia).

Dena dela, Nafarroan euskarak bizi duen status zatikatzailak zuzenean eragiten du hezkuntzaren esparruan. Aldasorok (2001) argitzen du nola gune euskaldunean, euskara ofiziala denez, ikasle edo gurasoak hauta dezaketen irakaskuntza euskaraz ala gaztelaniaz egitea, baina edozein kasutan, euskararen irakaskuntza derrigorrezkoa da. Ikasketak euskaraz egin ala gaztelaniaz egin aukera liteke, alegia, A, B edo D ereduaren artean hautatu behar da. Gainera, derrigorrezko eskolaldiaren bukaeran ikasleek euskaraz zein gaztelaniaz gaitasun nahikoa lortu behar dute. Eremu mistoari dagokionez, berriz, euskara ez da derrigorrezkoa, eta ikastea hautatzekotan, era mailakatuan sartzen da irakaskuntzan, hala eskatzen duten ikasleek euskaraz ikasteko aukera izan dezaten, beti ere ikasle-kopurua nahikoa bada. Irizpide honek euskarazko irakaskuntzarako balio du, baita irakaskuntza gaztelaniazkoa izanik euskara ikasgai gisa

irakasten denerako ere. Azkenik, eremu ez-euskaldunean ez dago euskarazko irakaskuntzarik. Aukera dago euskara ikasgai bezala irakasteko (A ereduan), halaxe eskatzen duten ikasleentzat eta gutxieneko ikasle-kopurua betetzen bada. Noski, hau sare publikoari dagokionez<sup>10</sup>. Izan ere, jakina da eremu ez-euskalduneko ikastoletan D eredia badagoela.

Nabarmena da, beraz, E.A.E.ren eta Nafarroaren arteko aldea euskararen irakaskuntzarako legediari dagokionez: Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan eskolatzea euskaraz egiteko eskubidea lurralde osora hedatzen den bitartean, Nafarroan eskubide horren legezko aitortza osoa populazioaren zati txikiena bizi den eskualdeari bakarrik dagokio.

### **2.3. Iparraldeko eskola elebiduna**

Jakina da Frantzia frantsesari bakarrik aitortzen zaiola hizkuntza ofizialaren izaera. Etxeberriak (2005) dioten moduan, Frantziako legerian frantsesa ez beste hizkuntzekiko aipamenak irakaskuntzari lotutako lege edota aginduetan bakarrik azaltzen dira. Alegia, irakaskuntza-mundutik kanpo, ez dago frantsesa ez den beste hizkuntzarenganako errekonozimendurik Frantzia. Eta irakaskuntzan, zenbait lege eta zirkular tarteko<sup>11</sup>, euskararen presentzia egon badago sare publikoan hala eskatzen duten ikasleentzat, baina presentzia hau mailakatua eta txikia da. Pribatuan berriz, ikastolak dira euskarazko irakaskuntza eskaintzen dutenak. Eskola publikoetan euskara eta euskal kultura gehienez astean 3 ordu irakats litezke, beti ere irakaslearen borondatearen eta ahalmenen menpe (Mercator-Education, 2007). Savary Zirkularraren arabera, talde elebidunak ere sor litezke sare publikoan, beti ere gutxienez 15 gurasok halaxe eskatuz gero. Dena dela, Mercator-Educationen lanean esaten den bezala, sare publikoan, pribatuan (erlijioso katolikoetan) zein ikastoletan, euskararen irakaskuntza gehiago bultzatzen da gurasoen zein irakasleen aldetik, administrazioaren aldetik baino.

Beraz, garbi dago euskararen irakaskuntza zehazten duten oinarriak eta testuinguru orokorra ez direla berberak Euskal Herrian. Hizkuntzaren statusa ez da berbera lurralde guztietan, eta ondorioz, ezta irakaskuntza-sistemetan ere. Horrela, E.A.E.n eskolak sare publikoan zein pribatuan euskararen irakaskuntza garatu behar du

---

<sup>10</sup> Aldasororen arabera, zenbaitek dio legea eskutan ezin dela debekatu euskarazko irakaskuntza eremu honetan. Alegia litzateke, hau da, egungo legerian agertzen ez den kasu bat litzateke, baina ez ordea ilegala.

<sup>11</sup> Deixonne Legea, Savary Zirkularrak edo Bayrou Zirkularra, adibidez. Hauen berri zehatzagoa nahi duenak Etxeberriaren (2005) liburuan aurkituko ditu zehaztasunak.

hiru lurraldeetan, horretara iristeko ereduak gurasoen eskaeraren eta ikastetxeen giza-baliabideen arabera erregulatuz. Nafarroan, aldiz, gurasoen eta ikastetxeen eskaria baino gehiago, gune geografikoaren arabera antolatzen da sare publikoko euskararen irakaskuntza. Hau da, euskarazko irakaskuntza euskarak indar soziolinguistikoa daukan eremuetara mugatzen da oro har. Puntu honetan kontraste nabarmena sumatzen da E.A.E-ren eta Nafarroaren artean. Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan eskolari euskara biziberritzeko zeregina ematen zaio, aldiz, Nafarroan, sare publikoari dagokionez, eskolari ez zaio ematen euskararen egoera normalizatzeko zereginik beratu ahul dagoen eremuetan. Azkenik, Iparraldean, euskarari ez zaio hizkuntza ofizialaren aitortzarik egiten, ezta eskolari euskara biziberritzeko zereginik ematen ere. Salbuespena ikastolak lirateke, batez ere.

#### **2.4. Ereduen bilakaera**

Nabarmena da ereduak aldatu egin direla. Ez bakarrik bakoitzean egon den ikasle kopurua. Hori baino lehen aipatu behar da, EAEn behintzat, eredu kopurua ere aldatu egin dela. “Betiko” A, B eta D ereduez eta desagertutako X ereduaz gain, gogoratu behar da hasiera batean C eredu ere izan zela. Zalbidek (2007) dioen modura, lau ereduko banaketaren zergatia ikaslearen etxeko hizkuntzari eman zitzaion garrantzia handia dago: A eredu etxetik erdaldunak izan eta giro erdaldunean bizi diren haurrentzat sortu zen. B eredu etxetik erdaldunak izanda ere, giro erdi euskaldunean bizi diren haurrentzat pentsatu zen<sup>12</sup>. C eredu, berriz, etxetik erdi euskaldunak izanik giro erdaldunean bizi ziren haurrentzat zen. Eta azkenik, D eredu, etxetik euskaldunak ziren haurrentzat sortu zen, inguruko hizkuntza handietan bezalaxe, haur euskaldunak etxeko hizkuntzan eskolatzeko aukera izan zezaten, etxeko hizkuntza, eskolako hizkuntza goiburuari jarraituz (Idiazabal, 2003). D ereduaren jatorrizko bertsio hau, ordea, laster aldatu zen, eta etxetik gaztelaniadun huts ziren gero eta ikasle gehiago hasi ziren eredu hau aukeratzen. Beraz, haur euskaldunentzako eredu hutsa izatetik murgilketa eredu ere bihurtu zen.

Ereduen bilakaera dela-eta, datu oso ezberdinak daude Euskal Herriko hiru eremu administratiboen artean., E.A.E.ri dagokionez, eta derrigorrezko eskolaldia

---

<sup>12</sup> Idiazabalek (2001) dioen bezala, orain hogeitun urte pasatxo B eredu hau ere izan zen benetan berritzailea: irakaskuntzaren zati bat etxekoa ez zen hizkuntzan egiten zen, hau da, euskaraz. Murgilketa partziala, beraz.

hartuz gero<sup>13</sup>, ikasleak gero eta gehiago pilatzen dira D eta B ereduetan, A ereduko ikasle kopurua gero eta txikiagoa den bitartean. D eredia etengabe doa goraka, eta B eredia, berriz, mantendu egiten da. Adibidez, 2007-2008 ikasturteko Haur Hezkuntzako datuak argigarriak dira: D ereduan ikasleen %63k eman zuen izena, B ereduan % 28k eta A ereduan %8k<sup>14</sup> (Zalbide, 2007). Nafarroan ere euskararen presentzia gero eta handiagoa da irakaskuntzan, baina bestelako bilakaera nabari da. Oroz eta Sotese (2008) 1988-1989 eta 2005-2006 arteko haur eta lehen hezkuntzako datuak erakusten dituzte, eta ikusten da G eredu ia erdira jaitsi dela (%47). Aldiz, D eredia<sup>15</sup> bikoiztu egin da (%26) eta A eredia boskoiztu (%27).

Eremuen arabera, ordea, emaitzak ez dira berberak. Pentsatzeko denez, ikasle-kopuru handiena eremu mistoan dago (%61), ez euskalduna deitzen den eremuan (%31) eta euskalduna deitzen den eremuan (%8) baino askoz gehiago (Oroz & Sotes, ibid.). Azken honetan D eredia da nagusi, ikasleen ia %90ekin. 90. hamarkadatik hona etengabe hazi da eredu hau<sup>16</sup>. Eremu mistoak goraxeago aipatu den Nafarroako egoera orokorra islatzen du: G ereduaren gainbehera baina oraindik ere nagusitasuna (%44), eta A (%26) eta D (%30) ereduen hedatze handia. Azkenik, eremu “ez euskaldunear”, G eredia nagusi da (%63), behera egin badu ere. A ereduak izugarri egin du gora (%34) eta D ereduaren presentzia are txikiagoa da (%3). Baina Oroz eta Sotese dioten moduan, eremu “ez euskalduneko” datu “ofizial” hauek ez dituzte aintzat hartzen ikastolak, eremu honetan ez baitaude legezaturik. Autoreen arabera, %6 inguru izango dira eremu honetan D ereduan dabilen ikasleak.

Azkenik, Ipar Euskal Herriko datuak erakusten dute ikasleen %77k ez duela ez euskaraz ezta euskara ere ikasten. Gainontzeko ikasleak honela banatzen dira: %11 hezkuntza elebidunear dago, %6k euskaraz ikasten du, eta beste %6k euskara ikasgai gisa ikasten du, Hegoaldeko A ereduaren antzeko programa batean. Etxeberriaren(2005) hitzetan, joera hau bere horretan mantendu izan da azken urteetan.

Jarraian, E.A.E.ko eta Nafarroako ereduen bilakaeraren interpretazio kualitatibo bat proposatuko dugu.

EAEko bilakaeraz, zer dela eta egin du hain nabarmen gora D ereduak? Idiazabalek (2003) eta Luquek (2004) aipatzen dituen arrazoiak bildu ditugu jarraian.

---

<sup>13</sup> Alegia, hemen ez dira Lanbide Heziketako edo Unibertsitateko datuak sartzen.

<sup>14</sup> Eta ia %1 X ereduan sartu zen. Ofizialki desagertutzat badago ere, ikusten da oraindik ere X eredia egon badagoela EAEn.

<sup>15</sup> B ereduan oso ikasle gutxi dago Nafarroan. D ereduaren barruan sartzen dute Oroz eta Sotesek.

<sup>16</sup> 2005-2006 ikasturtekoak dira bilakaeraren azken datuak.



Lehenik eta behin, ematen du gizartean zabaldu egin dela ikerketek erakutsi duten emaitza, alegia, euskara ikastea ziurtatzen duen eredia D dela. Euskararen balio instrumentala ere goraka doala dirudi, hau da, lanerako euskara behar izateak ikasleak D eredian sartzea ekarri du. Beste alde batetik, ematen du gurasoek modu positiboan baloratzen dutela seme-alabek ikasketak bigarren hizkuntzan egitea. Honek halako esfortzu gehigarria eskatuko balieke bezala ikasleei, eta hau ongi ikusia legoke guraso askoren begietan. Guraso erdaldunengan integrazioari lotutako arrazoiak aurkitu ditu Luquek: D eredian eskolatuta haurrak euskal kulturaren sartzeko aukera ikusten dute, Euskal Herrian txertatzeko aukera eta baita ere etorkizuneko ikasketak euskaraz egiteko aukera. Amorrortu eta Ortegak (2009) ere ildo bereko arrazoibideak bilatu dituzte.

Antzeko arrazoibidea ere erabil liteke oro har eskolekin. Euskaraz irakasteak etengabeko prestakuntzara bultza du irakasle asko, eta formazioaren aldeko jarrera hau kalitatearekin lotu izan da. Gauza bera eskola-antolamenduari dagokionez ere: ingurune erdaldunetan ikasleak euskaraz heztea ikastetxe osoarentzat da erronka, ez euskara irakaslearentzat bakarrik. Eta erronkak lanerako konpromisoa lekarke, eta honek, lanaren kalitatea.

B eredia dela-eta, Idiazabalen (2003) ustez malgutasuna litzateke urteen joan etorrian eredu honen aukera bere horretan mantendu izanaren arrazoietakoa bat. Malgutasuna, alderdi batean baino gehiagotan: eredu honetako ikasleek lortu beharreko euskara-maila zehaztu gabe egoteak eredu honen aldeko aukera erraztu izan dezake. Halaber, ikasgai batzuk gaztelaniaz izateak guraso erdaldunek haurrei ikasketetan laguntzeko aukera bermatzen du. Azkenik, Idiazabalek (2003) edo Etxeberriak (2005) azpimarratu izan dutenez, B eredia ez da batere homoginoa, eskaintza ezberdina egiten duten ikastetxeak sartzen dira bertan, batzuek D eredutik gertuago leudeke, beste batzuk, aldiz A eredutik.

Nafarroari dagokionez, gorago esan bezala, eredu elebidunen aukera goraka doa hemen ere, nahiz eta ez E.A.E.n bezain indartsu. Aldasorok (2001) hizkuntzen ezagutzari lotutako bi funtzioak aipatzen ditu bilakaera hau ulertzeko: hizkuntza bat ikasteko arrazoietakoa bat litzateke ikasleak hiztun-taldera biltzeko izan dezakeen gogoia, hau da, hiztun komunitate batekin identifikatzeko gogoia. Eta beste arrazoiari instrumentala deritzo Aldasorok. Adibidez, lanerako euskara behar izateak bultza lezake jendea euskara ikastera. Gauzak honela, Aldasorok uste du Nafarroan D eredia aukeratzearen atzean euskal munduarekiko atxikimendua eta mundu horretan integratzeko gogoia leudekeela. Aldiz, euskara ikasgai bezala bakarrik ikastea

aukeratzen dutenen arrazoia instrumentalagoa litzateke: euskara lanerako beharrezko hizkuntza jotzea, alegia.

## **2.5. Euskal irakastereduen ebaluazioak**

Euskal ereduen lehen ebaluazioak laurogeigarren hamarkadan egin ziren, EIFE-1 (Gabiña et al., 1986) delakoetan. Beranduxeago etorri ziren EIFE-2 (Sierra & Olaziregi, 1989) eta EIFE-3 (Sierra & Olaziregi, 1990). Ikasleen euskara eta gaztelania trebetasunak aztertu zituzten, jakin nahian ea hiru irakaskuntza-ereduen emaitzak nolakoak ziren. Halaber, ebaluazio hauen denen helburua ere bazen bi hizkuntzen ikaskuntzan eragiten zuten faktoreak zein diren jakitea, esaterako, etxeko hizkuntza, hizkuntzekiko jarrera edo jasotako inputa.

Sierrak (2008) gogoratzen du nola ebaluazio hauek hasiera-hasieratik erakutsi zuten gaztelanian lortutako trebetasunak antzekoak zirela hiru ereduetan. Alegia, gaztelaniaz, euskaraz zein bietan eskolatu, gaztelaniaz antzera moldatzen ziren ikasleak. Gaztelaniaren bizindar etnolinguistikoak bermatzen zuen bere ikaskuntza, eskolan euskaraz eskolatuta ere. Aldiz, euskarazko emaitzak bestelakoak izan ziren. D ereduko ikasleenak izan ziren emaitzarik onenak, B eredukoena baino batez ere A eredukoena baino hobeak. Hortaz, ikusi zen haurra etxeko hizkuntzan eskolatzea nahitaezkoa zela euskararen kasuan. Aldiz, gaztelaniaren kasuan, ez. Bestela esanda, euskal ereduek erakutsi dute “ama hizkuntza eskola hizkuntza” hatsarre ezaguna bereziki euskara bezalako hizkuntza gutxituentzat dela beharrezkoa (Idiazabal, 2003).

Oro har, beraz, murgilketa ereduek (D ereduak batez ere, baina B ereduak ere bai neurri batean) ikasleen elebitasuna ahalbidetzen zutela erakutsi zen, oso garrantzitsua zen beste emaitza hau ere nabarmenduz: etxetik erdaldun izanda euskaraz eskolatzen ziren ikasleek, euskara ikasteaz gain, gaztelania ere ikasten zutela. Emaitza hauek euskal murgilketa nazioarteko plazara irten zedin lagundu zuten, ordurako hain ezagun ziren Kanadako emaitza positiboekin bat egiten baitzuen.

Norabide berean jo zuten hizkuntza ez beste ikasgaietan egindako ebaluazioek ere. Esaterako, PISA 2003 neurketak murgilketako ikasleen emaitza onak azalerazi zituen: matematikan, zientzietan, geografian, historian eta idatzizko ulermenean, gramatikan eta literaturan egindako neurketek Hego Euskal Herriko ikasleak Espainiako erkidegoetakoak baino gorago zeudela erakutsi zuten.

Hizkuntza trebetasunak neurtu dituzten ebaluazio berriagoak dira, berriz, “Hizkuntzen ikaskuntza, irakaskuntza eta ebaluaziorako Europako erreferentzia

markoa” erabilia egin direnak. B1 eta B2 frogei dagozkien ebaluazioez ari gara (ISEI-IVEI, 2005; 2007), aurrena Lehen Hezkuntzako 6. mailako ikasleekin egina, eta bigarrena, DBH bukaeran egina. Sierraren (2008) arabera, Europa mailan abian diren ebaluazio-irizpide hauek erabili izanak bereziki interesgarriak egiten ditu ebaluazio hauek, hizkuntzei dagozkien hezkuntza helburuak zehazten lagun baitezakete.

B1 mailako froga Lehen Hezkuntzako 1599 ikaslek egin zuten, eta euskarazko irakurmen, idazmen, entzumen eta mintzamen trebetasunak neurtu zitzaizkien. Aipatu behar da, dena dela, mintzamen froga ikasle horiek denek ez baizik eta 308 ikaslek egin zutela, eta aztertu, berriz, 168 ikasleren froga aztertu zela. Ikasleen euskara trebetasunak aztertzeko irizpideak lexikoan, gramatikan eta testuan/diskurtsoan oinarritzen dira. Adibidez, arau morfosintaktikoak, paragrafoen banaketa, informazioaren antolaketa edo lexikoaren aberastasuna aipa litezke idatzizko testuak ebaluatzeko irizpideen erakusgarri. Ahozko trebetasunak neurtzeko, batetik, ikasleak elkarriketatu zituzten aztertzailleek, ikasleei euren egunerokoaz eta bizitzaz mintzaraziz. Argazki baten deskribaketa-azalpena ere egin behar izan zuten bakarka, eta azkenik, binaka, elkarriketa bideratua egin zuten. Hona hemen, ikasleen ahozko jarduna aztertzeko erabilitako irizpideak: hitz egiteko era (autonomia, interakzioa, hitz jarioa eta ahoskera), diskurtsoaren dagozkion trebetasunak (adierazpen maila eta lexikoa) eta zuzentasuna (gramatika eta sintaxia).

Emaitzen arabera, ikasleen %48,7 dira Lehen Hezkuntzaren bukaeran euskarazko B1 maila lortzen dutenak<sup>17</sup>. Baina aldeak handiak dira ereduaren arabera: A ereduko %2k, B ereduko %39,3k eta D ereduko %66,9k gainditu zuten B1 maila. Ingurune soziolinguistikoak ere eragina duela ikusi zen, gune euskaldunetan bizi diren ikasleen emaitzak hobek izan baitziren.

DBH 4n pasatako B2 frogari dagokionez, 1191 izan ziren parte hartzaileak. Nabarmendu behar da A ereduko ikasleek ez zutela froga honetan parte hartu, ikerketa pilotu batek erakutsi baitzuen A eredukoek ez zituztela B2 frogak eskatzen dituen gutxieneko trebetasunak euskaraz. B1 testean neurtutako trebetasunez gain (goraxeago aipatutako irakurmena, idazmena, eta abar), hizkuntza ezagutza ere neurtu zen: lexikoa, esamoldeak eta gramatika. Eta B1 testean bezalaxe, mintzamenaren froga egin zutenak ikasle-multzo txikiagoa izan ziren, ez 1191 ikasleak. Zehazki, 243 ikasle.

---

<sup>17</sup> Mintzamen froga ere egin zuten ikasleek bakarrik ari gara. Mintzamina egin ez zutenen artean, B1 maila %38,2k lortzen du.

Ikasleen %53,7k gainditu zuen B2 froga. Baina aldeak ikusten dira ikasleak etxetik euskaldunak diren ala ez: euskaldunak direnen %77,2-k gainditzen dute, aldiz, euskaldun ez direnen %46,9-k. Ereduen arabera ere aldeak daude, B ereduko ikasleen %32,6k gainditzen duen bitartean, D ereduko %68k gainditzen baitu. Hala ere, ereduen barruan ere, joera ezberdinak daude etxeko hizkuntzaren arabera. Esaterako, D eremuan, etxetik euskaldun direnen %80,2k gainditzen du, eta etxetik euskaldun ez direnen %61,2k.

Bestalde, ingurune soziolinguistiko zenbat eta euskaldunagoa, orduan eta ikasle gehiagok gainditzen dute froga. Zehazki mintzamenari dagokionez, populazioaren %63 baino gehiago euskalduna denean, ikasleen %75k gainditzen du mintzamen froga. Aldiz, euskaldunen proportzioa %50era iristen ez den inguruetan, ikasleen %37,5ek gainditzen du froga. Etxetik erdaldun direnengan ere eragin handia dauka inguru euskaldunak. Ikasle hauen emaitzak etxetik euskaldun direnen emaitzetara hurbiltzen dira baldin eta ingurua euskalduna badute.

Euskarazko irakaskuntzak azken ia hogeita hamar urteetan egindako ibilbidea laburtzea ez da zeregin erraza, baina badira nabarmendu beharreko zenbait alderdi. Honetarako, Zalbideren (1998; 2007) lanez baliatuko gara, EAEko hezkuntza-sistemaren hainbat datu kuantitatiboz gain, bestelako hausnarketa oso interesgarriak ere proposatzen dituelako.

Ikasleen elebitasun-maila dela eta, egin diren ebaluazioek erakutsi dute emaitzak ez direla berberak euskararentzat eta gaztelaniarentzat. Euskara-mailan gaztelania-mailan baino askoz ere aniztasun handiagoa dago, hau da, euskara ikasle askok eta askok ikasi badute ere, ugari dira euskaraz ondo moldatzen ez direnak, edo euskaraz ahul dabilzanak. Aldiz, gaztelanian ikasleek lortutako trebetasunak euskarazkoak baino askoz ere sendoagoak dira, eta batez ere, ikasleen artean ez dago halako alde handirik (salbuespenak albuespen). Zentzu honetan, baieztatu liteke euskara ez dagoela bermatua, bai, ordea, gaztelania. Gazte elebidun orekatuak gutxi dira, eta, aldiz, askoz gehiago dira gaztelaniaz euskaraz baino hobeto moldatzen direnak.

Ereduei begiratuz gero, ebaluazio guztiek erakutsi dute D eremuan lortzen direla emaitzarik onenak, bertako ikasleak direlako elebitasun-maila altuena lortzen dutenak, B eta batez ere A eredukoekin konparatuta. Gaztelaniaz A eremuan lortzen dira emaitzarik onenak, baina D eredukoari ateratzen dien aldea txikiagoa da, euskaraz D eredukoek A eredukoari ateratzen dienarekin konparatuta. Hau da, A ereduak ez du elebitasun-maila orekaturik bermatzen. Dena dela, elebitasun-mailaren auzia, ereduaz

gain, etxeko hizkuntzak ere badu zerikusia: B2 ebaluazioa gainditu dutenen artean, gehiago dira etxetik euskaldunak diren ikasleak, bai B eremuan, eta baita D eremuan ere. Emaitza hauek denek eskola bidezko euskalduntzearen porrota erakusten dutela diotenen aurrean, Zalbidek eskolaren arrakasta azpimarratzen du, izan ere, batetik, kontuan hartu behar da eskola-adineko haur eta gazteen %75 inguru etxetik erdaldundela, eta ia denek euskara ikasi dutela, gehiago ala gutxiago. Eta bestetik, etxetik euskaldun direnen kasuan, Zalbidek gogoratzen du ikasle horiek denak euskaraz alfabetatu direla.

Inkesta soziolinguistikoetara ere jotzen du Zalbidek, azpimarratzeko gazte euskaldunen portzentaje eta kopuruak gora egin duela. Edo 25 urtean 300.000 lagun pasatxok EGA lortu izana ere neurri handi batean eskolaren lanagatik dela nabarmentzen du Zalbidek.

Eskolaren esparruan euskara zenbateraino erabiltzen den ere hizpide da Zalbideren lanean, Soziolinguistika Klusterreko ARRUE ikerketan oinarrituta. Gela barruan euskaraz egiten duen ikasle gehienek gaztelaniara jotzen dute gelatik kanpo. Dirudenez, gelaren testuinguruak ikasleak euskaraz jardutera bideratzen dituen bezalaxe, gelatik kanpoko egoerak gaztelaniaren erabilera dakar. Ikasleak euskaraz ez egitea bultzatzen duten faktoreen artean ikaskideek gaztelaniarako duten joera nabarmentzen da. Aldiz, gelaz kanpo ere euskaraz egiten dutenen kasuan, hurbileko harreman-sare euskalduna (lagunak, anai-arrebak...) da eragile nagusia. D eredukoak dira euskaraz gehien egiten dutenak, baina ezin besterik gabe ereduari egotzi euskararen gelaz kanpoko erabilera hori, etxean eta kalean euskaldun diren ikasleak baitira D ereduko horiek.

Zalbideren iritziz, oraindik ezin da orokortu emaitzarik ARRUE ikerketatik. Baina duela 30 urte ez bezala, orain jakintzat ematen da eskola ez dela nahikoa ikasleak euskalduntzeko. Aldeko baldintzak sor ditzake, bai, baina dena ezin du egin eskolak: “eskola-saio horren ekarpena baino mila bider konplexuagoa da ordea mintzajardunaren gizarte-moldaera, eta konplexutasun horretan jokatzeko da gure neska-mutilen eta gazte-jendearen euskarazko jardunaren atzera-aurrera” (98.orr.).

Ikuspegi orokor batetik begiratuta, garbi dago Euskararen Normalizazio Legeak ahalbidetutako hezkuntza sistemak euskal hiztunak ugaritu dituela, euskal hiztun gazteak ugari dituela, zehatzago esanda. Zalbideren (2007) ustez, ordea, gertatzen dena da euskal hiztun berri horietako askok eta askok euskara-maila mugatua dutela: “kapaz dira gazte-gaztetxok hizkera- molde bateratuan esaten zaien gehiena entenditzeko.

Idatzizko azalpen asko (errazenak eta eskola-kutsukoak bereziki) ulertzeko ere gai dira. Ondotxoaz gehiago kostatzen zaie, aldiz, txukun idaztea eta garbi hitz egitea” (130). Urrutirago doa Zalbide, baieztatzen duenean “hitzez eta idatziz ondo, erraz eta zuzen moldatzen diren neska-mutil eta gazteak” (ibid.) agian gutxitu egin direla. Ahozkoaz, zehazki: hitz-etorri bizian eta doinuera jatorrean, joskera aberats eta ulerterrazean, hitz-eraketa emankorrean eta itzulika jorien sormenean,.. aurrera ordeztatu egin da hainbat kasutan. Lehen ere baziren, jakina, euskara mordoiloan jardun ohi zutenak. Orain asko dira” (ibid.). Baina beste alde batetik, eta giro euskaldunean hazi eta hezten diren ikasleei dagokienez, inoiz ez bezalako euskara-erabiltzaileak daude: ahoz jarduteaz gain, euskaraz idatzi ere egiten dutelako (“alfabetatze masiboa”, Zalbideren hitzetan).

Euskara-mailaren problematika hau guztia ez da, ordea, ikasleei soilik dagokien kontua. Gogoan izanda hogeita hamar urteetan milaka irakasle euskaldundu direla, garrantzitsua da irakasleen euskaraz ere gogoeta egitea. Zalbidek ondo dioenez, 80. hamarkadaren hasieran irakasle gehien-gehienak erdaldunak ziren. Orain, berriz, elebidunak dira gehienak. Zehazki, 20.000 irakasle baino gehiagok lortu du EGA edo baliokideren bat.

Zifra kuantitatibo orokor hauen atzean, ordea, bada kezkarik, Zalbideren ustez (2007): asko dira euskaraz “nolabait” moldatzen direnak; euskaraz gutxi idazten da eskolaren esparruan, eta “idazten den horrek, berriz, zer pentsatua ematen du sarri: etxeetara iristen diren azalpen-idazkiak har balitez lekuko, edota administraziora bidaltzen diren gutun-eskutitzak, badago motiborik uste izateko hizkera idatziaren aberastasun-maila ertainera ere nekez iristen dela halako asko. “Nolabaiteko euskara” bat zabaltzen ari da eskoletan, ikasleen artean eta are irakasle askoren jardunean” (131.orr.).

Nahikoa nabaria da eskolaren munduan erabiltzen den euskara aztertzearen beharra. Zalbidek ikasleen euskara eta irakasleen euskara aztertze beharra dagoela iradokitzen du. Egia da EIFE edo B1/B2 bezalako neurketek halako ikuspegi orokor bat ematen dutela ikasleen euskara/gaztelania trebetasunen gainean. Dударик ez, funtsezko azterketak dira horiek, aztertzen diren laginen tamainak handiak izan ohi direlako, eta azaleratzen diren emaitzak oso kontuan hartu beharrekoak dira ikuspuntu orokor batetik. Funtsezkoak dira halako ikerketak hezkuntza bezalako sistema konplexu bat norabide onean doan ala ez asmatzen jakiteko.

Baina ikerketa finagoen beharra ere ikusten da. Izan ere, zenbat eta zehatzago jakin dena delako testuinguru soziolinguistiko eta didaktikoetan ikasleak euskaraz eta gaztelaniaz (eta ingelesez, frantsesez, edo etorkinak euren lehen hizkuntzan...) nolako trebetasunak eta zailtasunak dituzten, orduan eta hezkuntza-helburu pertinenteagoak ezarriko dira. Azpimarragarria da, zentzu honetan, B2 neurketen emaitzetatik abiatuta ISEI-IVEI erakundeak egiten duen iradokizun hau: “euskararen lorpen-mailak zehaztea etapa guztietan. Ikasleriak lortu behar dituen mailak zehaztea eta ikasi beharrekoaren definizio argi bat egitea. Maila eta etapa bakoitzerako helburu zehatzak ezarriko dira, Haur Hezkuntza, Lehen Hezkuntza eta DBH amaierarako” (2005: 125. orr.).

Ikasleen trebetasunak ez badira zehatz aztertzen, etengabe ariko gara norbere intuizio eta usteetan oinarrituta ikasleen euskara edo gaztelaniari buruzko epaiak egiten. Zer da, esaterako, “nolabaiteko euskara”? Euskaraz hala moldatzen denak, zein zailtasun ditu? Esaterako, ergatibo kasua ez du ekoizten, oro har? Edo euskarako eskolan irakasleak antolatutako debatean bere iritzia besterik ez du ematen, mintzakide duenaren argumentuak batere integratu gabe bere diskurtsoan? Bietatik zein da “nolabaiteko euskara”? Biak agian? Eta zer da “txukun idaztea”? Letra kontua da? Paragrafoen banaketa behar bezala egitea? Kohesio mekanismoak behar bezala erabiltzea? Hezkuntzako eragileei (irakasle zein material-gintzakoei), ez die gehiegi laguntzen ikasleen euskara txukuna, bizia, pobrea, nolabaitekoa... dela esateak. Adibidez, irakasle batek nekez prestatuko du bere ikasleei ongi egokituko zaien unitate didaktiko bat, baldin eta ikasleen euskara trebetasunak aztertzeko irizpideak txukuntasuna, edertasuna edo aberastasuna baldin badira.

Uste dugu tesi honek egin dezakeela ekarpenik esparru honetan. Haur Hezkuntzako ikasleen euskara eta gaztelania trebetasunak eta zailtasunak aztertu nahi dira. Zehatzago esanda, testuinguru soziolinguistiko (euskaldun vs. gaztelaniadun) eta didaktiko (etxeko hizkuntza eskolako hizkuntza da vs. etxeko hizkuntza ez da eskolako hizkuntza) ezberdinetan eskolatuta dauden ikasleen hizkuntza trebetasunak ikertu nahi dira. Ikasleen ekoizpenen azterketa, gainera, irizpide testual/diskurtsibo zehatzetan oinarritua egin nahi da.

Baina zuzenean ikasleen euskara/gaztelaniari buruzko hausnarketetan sartu baino lehen, Haur Hezkuntzaren ezaugarriak aztertu beharra dago. Ezaugarriak diogunean, Haur Hezkuntzan euskara irakats eta ikas dadin antolatuta dagoen sistema edo marko konplexua nolabait aztertzea komeni da, hau da, Haur Hezkuntzako forma eskolarra edo preskolarra.

### **3. Euskararen irakaskuntza eta ikaskuntza Haur Hezkuntzan.**

Tesiaren lehenengo kapituluan azaldu den bezala, Haur Hezkuntzak baditu hainbat ezaugarri propio, eskolaldiaren gainontzeko garaietatik bereizten dutenak. Lehen Hezkuntzan ez bezala, haurren zaintza eta babesa oinarrizko irizpideak dira Haur Hezkuntzan, hau da, helduarekiko (irakaslearekiko) mendekotasuna handia da eskolaldiaren garai honetan. Beste ezaugarri bat hezkuntza globalizatzailea eta sistematizatorik gabea lirateke, hau da, ondoren Lehen Hezkuntzan egingo den ikasgaien araberrako irakaskuntzatik diferentea (Eusko Jaurlaritzak, 1992).

Azken bereizgarri hau bereziki interesatzen zaigu tesi honetan. Edukien diziplinarizazioari dagokion gaia da. Alegia, Haur Hezkuntzan euskara irakasten al da? Nola irakasten da? Zein dira euskararen irakaskuntzarako proposatzen diren oinarriak eta baliabideak? Galdera hauen erantzuna euskararen diziplinarizazioaren azterketak emango digu. Lehen kapituluan azaldu dugu diziplinarizazioa irakaskuntzarako edukien sorrera eta antolaketa dela, eta beraz, forma eskolarraren funtsezko elementua dela. Eskolak jakintzen transmisiorako erakunde bezala ezaugarri bereizgarriarik baldin badu, hori jakintzak antolatzeke modua da. Zer dela eta banatzen dira eskolan irakatsi eta ikasi beharrekoak “euskara”, “matematika”, “ingurune” eta beste hainbat arlotan? Nondik dator banaketa hori? Zer-nolako erabakiak daude banaketa horien eta arlo bakoitzeko edukien atzean? Galdera hauek denak erantzutea edukien diziplinarizazioa aztertzea litzateke.

Guri dagokionez, Haur Hezkuntzako euskararen diziplinarizazioa da interes gunea. Izan ere, tesi honen aztergai nagusia Haur Hezkuntzako ikasleen hizkuntza trebetasunak eta zailtasunak aztertzea denez, oso litekeena da argi-izpi interesgarriak bilatzea euskararen diziplinarizazioan. Zein dira euskararen irakaskuntzarako oinarriak Haur Hezkuntzan? Zenbateraino da “ikasgai” euskara Haur Hezkuntzan, gogoan izanda Haur Hezkuntzan ez dela, printzipioz, ikasgaietan banatutako irakaskuntzarik proposatzen (Eusko Jaurlaritzak, 1992)? Edo zein proposamen didaktiko egiten dira euskara “irakasteko”? Euskara ikasleen etxeko hizkuntza izan ala soilik eskolako hizkuntza izan, ba al dago alderik? Galdera hauek erantzunda Haur Hezkuntzako euskararen irakaskuntzaz gehiago jakin ahal izango dugu. Halaber, saiatuko gara ikusten ea nola planteatzen den etxetik erdaldu direnentzako euskararen ikaskuntza.

Galdera hauei eta bidean sortu litezkeen beste batzuei erantzuteko, batetik, Haur Hezkuntzako testu pedagogiko ofizialak aztertuko dira, hau da, curriculum dekretuak,



bestelako orientabide “ofizialak”, eta baita material didaktikoak ere. Eta bestetik, Haur Hezkuntzan euskararen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertu dituzten lanetara ere joko da, testu “ofizialetan” esaten denaz haratago, euskararen ikaskuntzaz bestelako argibide batzuen bila.

### **3.1. Testu pedagogiko “ofizialak” eta material didaktikoak**

Lehendabizi, Haur Hezkuntzako Oinarrizko Curriculum dekretuak (E.A.E.koa zein Nafarroakoa) eta bestelako “testu ofizialak”<sup>18</sup> ikusiko ditugu. Batean zein bestean funtsezkotzat jotzen da Haur Hezkuntzan ahozko mintzairaren garapena, haurraren komunikazioa, irudikapena, jarduera ludikoa eta sormena ahalbidetzen baititu. Zentzu honetan, oso argiak dira bai E.A.E.ko zein Nafarroako oinarrizko curriculum dekretuak. Eta bietan azpimarratzen da, halaber, ahozko mintzairaren garapena inguruarekin elkarrekintzan gertatzen dela (helduarekin, batez ere).

Ahozko mintzaira irakaskuntza eta ikaskuntza eduki gisa definitzerakoan, aurpegi askoko objektua marrazten da curriculumetan. Argi esaten da askotariko ahozko erabilerak irakatsi behar direla, indar berezia elkarriketan eta ipuinean jartzen bada ere. Elkarriketa, batez ere informazio trukatzeko gisa ulertuta, eta ipuina, irudikapen gaitasuna eta idatzizko mintzaira garatzeko bitarteko garrantzitsu bezala ulertuta. Bestelako trebetasunak ere agertzen dira, hala nola, hizketa egintza zenbait (eskaerak, agurrak...) edota morfosintaxia eta hiztegia. Azkenik, kontzeptu mailan ageri dira mintzaira komunikaziorako tresna gisa, ahozko erabilera-molde ezberdinak eta hauen barne-antolaketa, edota kultur tradizioaren ahozko testuak. Euskara bigarren hizkuntza bezala irakatsi behar denerako, E.A.E.ko curriculumean esaten da H2arekiko jarrera positiboa landu behar dela.

Azkenik, ahozko mintzairaren irakaskuntza bideratzeko zenbait proposamen didaktiko orokor ere badago curriculumetan. Nabarmen gailentzen da kalitatezko inputaren garrantzia. Proposatzen den bitarteko didaktiko nagusia helduarekiko elkarrekintza da, eta horren barruan, kalitatezko inputa askotan azpimarratzen da. Haurra askotariko testuinguru esanguratsuetan txertatzea ere aipatzen da, edota marrazki-liburuak, ipuin-liburuak bezalako materiala erabiltzeko iradokitzen da.

---

<sup>18</sup> “Aho hizkuntzaren sustapena Haur Hezkuntzan” eta “Haur Hezkuntzan euskara lantzeko curriculum-materialak (Egoera komunikatiboak)”, biak ere Eusko Jaurlaritzak argitaratuak (1995ean eta 1997an, hurrenez hurren).

Euskara bigarren hizkuntza denerako, helduarekiko elkarrekintza, segurtasun afektiboa eta emozionala edo inputaren kalitatea proposatzen dira marko didaktiko orokor modura. Halaber, esaten da ez dela komeni haurren euskarari aurki litezkeen forma-akatsen edo H1eko interferentzietan gehiegi zentratzea.

Gauzak honela, ondoriozta liteke curriculumetan ahozko euskararen erabilera menderatu beharra azpimarratzen dela. Aldiz, irakaskuntza objektu horren ezaugarrietan ez da gehiegi sakontzen, eta bere irakaskuntzarako proposatzen den marko didaktikoa ere ez da helduarekiko elkarrekintza esanguratsua aipatzetik haratago joaten. Azkenik, bigarren hizkuntzaren irakaskuntzari begira, ez da aurkitzen berezitasun azpimarragarririk, ez ahozko euskara irakaskuntza eduki modura, ezta ahozko euskararen irakaskuntzarako baliabide didaktikoei dagokionez ere.

Behin curriculumak eta bestelako testu ofizialek ahozko hizkuntzaz eta bere irakaskuntzaz diotena ikusita, jarraian Haur Hezkuntzako hainbat material didaktiko<sup>19</sup> aztertuko dira, euskarari eta bere irakaskuntzari buruzko proposamen didaktiko zehatzak zein diren argitzeko.

Irakaskuntzaren eta metodologiaren alderdi orokorreari begiratuta, curriculumaren ildo beretik jotzen da material didaktikoetan ere. Euskara irakaskuntza eta ikaskuntza edukia dela aipatzen da, baina baita ere, edo agian, batez ere, irakaskuntza eta ikaskuntzarako tresna dela azpimarratzen da, hau da, irakaskuntza eta ikaskuntzarako zehar lerroa: hizkuntza da ikasleen ikaskuntza sor dezaketen testuinguruak bideratzeko tresna. Halaber, argi geratzen da Haur Hezkuntzako adinaren berezitasuna euskara garatzeko (H1 zein H2 bezala). Azkenik, nabarmendu behar da ez dela ia apenas ezer aipatzen H2aren ikaskuntzaz. Urtxintxako materialak dira salbuespen. Bertan esaten da curriculumak berbera behar duela euskara H1 ala H2 izan, nahiz eta hurrek euskararekiko abiapuntu ezberdinak dauzkatela kontuan hartuta, proposamen didaktiko ezberdinak egin behar diren.

Ahozko euskara zer-nolako irakaskuntza-objektua den aztertuz gero, material didaktikoetan objektu edo eduki horren hiru aztarna nagusi bereiz litezke nahikoa garbi: batetik, ipuina ageri da ahozko mintzaira lantzeko funtsezko bitartekotzat, hau da, ipuinaren inguruan uztartzen dira euskarari lotutako jarduera asko eta asko, eta hor ipuinen ulermena (ekintzei zein pertsonaiei dagokienez) nabarmen gailentzen da.

---

<sup>19</sup> Giltza-Edebé (3-4-5 urte), Ibaizabaleko (1993) Mizintxu (3 urte), Sagu eta Magu (4 urte) eta Lea Balea (5 urte); Ibaizabaleko (2002) Zala eta Parta (3 urte), Txin eta Txan (4 urte) eta Plisti (5 urte); Elkar-GIE-ko (1993) Hautxoa (3-4-5); Elkarlanean-Ikastolen Elkarteko (2001) Urtxintxa (3-4-5) urte; Santillanako (1990) Suberliburuak-Eskolaurrea.

Bestetik, hizketa egintzak edo Tough-en mintzaira funtzioak agertzen dira, eta azkenik, aditz formak edota deklinabidea bezalako gramatika alderdiak, hiztegiarekin batera. Azpimarragarria da eduki guztiek ez daukatela zehaztasun maila berbera material didaktikoetan: gehien zehazten diren irakaskuntza edukiak hizketa egintzei edo Tough-en funtzioei dagozkienak eta gramatikari eta hiztegiari dagozkienak dira. Aldiz, ipuinei dagokienez, edukien antolaketa, denboraren araberako sekuentziarioa eta intonazioa aipatzen dira, baina apenas zehaztu gabe. Oso aipagarria deritzogu, halaber, Urtxintxako materialetan idatzizko mintzairaren edukiak nolako zehaztasunarekin ematen diren: testu-mota ezberdinak zehazteaz gain, hauen mailaz-mailako sekuentziarioa ere proposatzen da. Ahozko mintzairaren kasuan ez da inondik ere halako sakontasunik ageri irakaskuntza-objektua definitzerakoan edo zehazterakoan.

Beste alde batetik, irakaslearen eta ikaslearen arteko elkarrekintzari garrantzia handia ematen zaio material didaktikoetan. Irakasleari dagokio elkarrekintza horietan euskara lantzeko testuinguru komunikatiboak sortzea. Esaterako, irakasleak ikasleen ikaskuntzara bideratu behar ditu hizkuntza txokoak, hau da, ikasleek hizkuntza gara dezaten gelan sortutako espazio bereziak (hiztegiez edota ipuin-liburuez hornituak...).

Euskararen ebaluazioa dela eta, hizkuntzaren zenbait alderdiren ebaluazioa nahikoa bideratuta edo zehaztuta ematen da material didaktikoetan: fonetika, lexikoa edo hiztegia, perpaus-egitura eta hizkuntza funtzioak. Ipuinarekin edo solasarekin lotutako alderdiak askoz ere lausoago agertzen dira ebaluazioari dagokionez. Kontaketak gogoratzea/asmateza, bat-batekotasuna, koherentzia ahozko adierazpenean, hitz txandak errespetatzea, ipuina antzeztea aipatzen dira, baina ez hizketa egintzen edo gramatika-hiztegiaren zehaztasun maila berarekin. Aipatu behar da, azkenik, Urtxintxak ideien antolaketa, egoera komunikatiboen ezaugarriak eta planifikazioa ere aipatzen dituela ebaluatzeko edukien artean.

Euskara bigarren hizkuntza modura irakasten denerako, ez dago apenas argibide berezirik material didaktikoetan. Giltza-Edebéren kasuan, eta irakaskuntza edukiei dagokienez, gramatika eta hizketa egintzak zehazten dira, eta hauen irakaskuntzarako bitartekoak: kalitatezko inputa, ipuina (mintzaira egintzen zerbitzura), elkarrekintzen sorrera, eta ipuinen ulermen galdera errazagoak H1ekin konparatuta. Haurtxoak, bere aldetik, proposatzen du irakasleak ikasleei ipuina kontatzerakoan ipuina sinpletua edo egitura sinpleagoak erabiliz egin behar duela. Gramatika-alderdi bereziak ere iradokitzen dira.

Haur Hezkuntzan euskara irakaskuntza eduki modura nolako den laburbilduz, lehen ideia argia hauxe iruditzen zaigu: nolabaiteko kontraesana dago Haur Hezkuntzak printzipioz oso berea duen irakaskuntza globalizatzailearen eta ondoren material didaktikoek erakusten duten euskararen irakaskuntzaren planteamendu zehatzen artean. Alegia, batetik, curriculumean eta material didaktikoetan etengabe esaten da Haur Hezkuntzan irakaskuntza globalizatzailea egin behar dela, dena delako edukietan gehiegi zehaztu gabe. Baina bestetik, material didaktikoetan euskararen eduki batzuk dezente zehazten dira, batez ere hizketa egintzak edota gramatika eta hiztegi alderdiak. Ziurrenik honen arrazoa euskara hizkuntza gutxitua eta ikasle askorentzat H2a izatean bilatu behar da. Alegia, euskararen ahuldade soziolinguistikoa ikusita eta ikasle asko eta asko etxetik erdaldun elebakarrak direla ikusita, eskolak euskara irakastearen beharra hain du handia, printzipioz irakaskuntza globalizatzailea egin behar den zikloan ere zenbait eduki nahikoa zehaztuta agertzen direla.

Beste kontu bat da eduki zehatz horiek edo behintzat gehien zehazten diren horiek batez ere esaldiari eta perpausari dagozkienak izatea (hizketa egintzak eta gramatika). Aldiz, esalditik eta perpausetik haratagoko dauden mintzairaren bestelako alderdiak, testualak edota diskurtsiboak esaterako, agertzekotan ere, askoz ere modu lausoagoan azaltzen direla Haur Hezkuntzako edukietan.

Oso azpimarragarria deritzogu, halaber, ez dagoela apenas argibiderik euskara H2 modura irakasteko edukiei dagokienez. Dirudienez, parekatu egiten dira euskara H1 modura eta H2 modura i(ra)kastea. Zentzu honetan, ematen du ontzat ematen dela murgilketa goiztiarrean H2aren ikaskuntza nahigabe edo eduki berezirik irakatsi gabe gertatzen den teorizazioa.

Oro har, Haur Hezkuntzako edukietan nahikoa erraz sumatzen da euskararen diziplinarizazioa, eta batez ere esaldi mailako hizkuntza funtzioak eta gramatika alderdiak nabarmentzen dira. Azkenik, euskara ikasleen lehen edo bigarren hizkuntza izan, ez da ikusten euskararen diziplinarizazioan apenas batere ezberdintasunik.

### **3.2. Argibide osagarriak ikerketen eskutik**

Haur Hezkuntzako euskararen irakaskuntza eta ikaskuntzaz apenas ezagutzen dugu ikerketarik. Haur Hezkuntzako geletan zer gertatzen denari buruzko azterlan gutxi egotea eragozpen garrantzitsua da eskolaldiaren garai honetan euskararen irakaskuntza eta ikaskuntza nola gertatzen diren jakiteko orduan. Modu berean, Haur Hezkuntzako ikasleek nolako hizkuntzako trebetasunak lortzen dituzten ere apenas dakigu. Beste alde

batetik, ordea, hainbat tesi eta ikerlan ugari argitaratu da lau urterainoko euskararen garapenaz. Eskolaren testuinguruan ez baizik eta etxeko testuinguruan egindako ikerketak badira ere, informazio baliagarria ematen dute haurtzaroko euskararen garapenaz.

Tesiko bigarren kapituluan aipatu dugu Luqueren (2004) lana, murgilketa bidezko irakaskuntzaren ezaugarriak emateko orduan. Bertan erakusten da nola irakaslearen eta ikaslearen arteko gelako elkarrekintzak ezberdinak diren euskara ikaslearen etxeko hizkuntza izan ala ez. Dirudienez, irakasleak modu zuzenagoan jarduten die euskara H2 dutenei, ikasleek euskaraz egindako akatsetan erreparatuz. Zentzu honetan, ematen du euskara H2 dutenen euskararen erabilera irakasleak bideratuagoa dagoela, zainduagoa. Aldiz, etxean euskaraz hitz egiten duten ikasleen diskurtsoa bat-batekoagoa da, eta irakasleak ez du hainbeste bideratzen. Hala ere, eta hau ere esan dugu 2. kapituluan, etxetik euskaldun zein erdaldun izan, antzeko garapena ikusten da haurrengan 2 eta 4 urte artean, hitz hartzeen luzerari dagokionez eta gelako elkarrekintzetan sortzen diren gaiei ekarpenak egiteko trebetasunari dagokionez.

Sotes eta Arnauren (1996) ikerketan ere murgilketako lehen urteko ikasgelako elkarrekintzak aztertzen dira, zehazki, hiru urteko bi haurren eta irakaslearen artekoak, ipuina, plastika eta matematika “ikasgaietan”. Ikasturte hasieran eta bukaeran egindako grabaketak dira aztergai, eta Sotes eta Arnauk nabarmentzen dute ikasleen artean ezberdintasunak aipagarriak direla. Esaterako, ikasleetako batek ikasturte bukaeran lortzen duen euskarazko maila beste ikasleak jadanik ikasturte hasieran badauka. Euskarazko maila esaterakoan, autoreek, besteak beste, bat-bateko edo irakasleak eskatu gabeko esaldiak dituzte gogoan, edo “erantzun” hutsera mugatu beharrean, ikasleak elkarrekintzan zehar “informatu” egiten duela, edo are gehiago, elkarrekintza “kontrola” egiten duela. Halaber, interesgarria da ikerlariak eskola testuinguru deitzen dutenaren eragina ere azpimarratzea, ikasleen euskara trebetasunetan eragina dutelakoan. Eskola testuinguru modura definitzen dituzte ipuina, matematikak eta plastika. Euren ustez, hauetako bakoitzak ikasleen eskura jartzen dituen komunikaziorako aukerak ezberdinak dira, eta hori ere kontuan hartu beharra dago murgilketa bidezko irakaskuntzan ikasleek egiten dituzten hizkuntza aurrerapenak aztertzeke orduan.

Garagorriren (1995) doktorego tesian gelako elkarrekintzak ez baizik eta ikasleek Haur Hezkuntzaren amaieran lortutako euskara trebetasunak aztertzen dira. Haurtxoa proiektuaren azterketa sakona egiten du Garagorrik bere tesian, eta esan bezala, bereziki interesagarriak deritzegu ikasleen euskara trebetasunen analisisiei. Bi dira

ikasleen euskara aztertzeko erabilitako tresnak: batetik, Makilakixki ipuin ezagunaren bidezko froga bat, eta bestetik, Olaziregi eta Sierrak (1987, Garagorrik berak aipatua) diseinatutako “PIR-5 Hizkuntza testa”.

Makilakixkiren bidez Haur Hezkuntzako azken urteko (5-6 urte) ikasleen euskara garapena aztertzen da, froga ikasturte hasieran eta bukaeran eginez. Gainera, bereziki aztertzen da etxetik euskaldun direnen eta erdaldun direnen arteko konparazioa. Ikasleen euskaran aztertzen diren alderdiak deklinabidea, menpeko esaldiak eta atzizkiak dira. Ipuina bi aldiz entzun ondoren, ikasleei, banan-banan hartuta eta ipuineko marrazkiei begira daudela, edukiari buruzko galderak egiten zaizkie, erantzunean ikerlariak aurrez erabakitako hizkuntza-egiturak erabil ditzaten bultzatuz. Adibidez, jakiteko ea ikasleak erlatibozko menpeko perpausak menderatzen dituen ala ez, ikerlariak Beñat pertsonaiak daraman globoa seinalatzen du marrazkian, eta ikasleari galdetzen dio: “Zein da Beñat?”. Espero den erantzuna da “globoa duena”. Eta horrela hainbat eta hainbat egitura gramatikal, deklinabide atzizki eta eratorpen atzizkirekin. Hego Euskal Herriko 2200 bat ikaslek hartu zuten parte ikerketan, haietatik 1400 inguru etxetik euskaldunak, eta 750 inguru etxetik gaztelaniadunak. Gorago esan bezala, ikasturte hasieran (azaroan) eta bukaeran (ekainean) pasa zitzaien froga ikasleei.

Emaitzen arabera, ikasturtearen hasieran diferentzia handiagoa dago etxetik euskaldunen eta gaztelaniadunen artean, ikasturte bukaeran baino. Lehen bilketan, euskara H1 dutenen erantzunen %73,63 zuzenak dira. H1 gaztelaniadunena, berriz, %54,92. Aldiz, ikasturte bukaeran, erantzun zuzenen portzentajeak %83,03 eta %70,23 dira, hurrenez hurren. Ez dago alde handirik, esaterako, erlatibozko menpekoen emaitza zuzenetan (%84,51 vs. %83,83), edo –ari atzizkiaren emaitza zuzenetan (%79,27 vs. %67,17). Aldiz, ergatiboaren kasuan diferentziak handiak dira ikasturte bukaeran ere (%74,60 vs. 41,60). Ikusten da, beraz, neurtutako trebetasunetan aldeak daudela bi taldeen artean, nahiz eta ikasturtearen bukaeran alde hauek murrizteko joera orokorra dagoen. Honexegatik, Garagorrik ondorioztatzen du etxetik erdaldun direnen ikaskuntza erritmoa handiagoa dela euskaldun direnena baino. Noski, garapenerako tarte gehiago ere bazuten, beti ere aztertutako hizkuntza-alderdiei dagokienez.

“PIR-5 Hizkuntza testa”, bere aldetik, 5-6 urteko ikasleengan ahozko ulermena eta mintzamina neurtzeko diseinatutako tresna bat da, baina Garagorrik mintzamenari dagokiona bakarrik erabili zuen. Sei marrazkiren laguntzarekin ipuin bat ekoizteko eskatzen zaie ikasleei, eta zuzentasun gramatikala, mezuaren zehaztasuna, abiadura, etorria, sintaxia eta ahoskera neurtzen dira. Dena dela, zuzentasun gramatikala eta

mezuaren zehaztasuna dira puntuazio aldetik garrantzia gehiena ematen zaiena. Emaitei dagokienez, etxetik euskaldun direnek puntuazio altuagoak ateratzen dituzte etxetik erdaldun direnek baino. Alegia, “euskarazko esposizioko denbora zenbat eta luzeagoa izan, orduan eta emaitza hobekien lortzen dituzte ikasleek euskara ebaluatzeko probetan” (Garagorri, 1995: 580. orr.). Baina honek ez du esan nahi etxetik erdaldun izanda euskaraz eskolatzen diren ikasleen emaitzak txarrak direnik, baizik eta justu kontrakoa: Haur Hezkuntzan hiruzpalau urte pasa ondoren, euren euskara trebetasunak asko hurbiltzen dira etxetik euskaldun diren ikasleen trebetasunetara.

Azkenik, haurtzaroan euskararen garapena aztertu duten ikerketei begiratu labur bat emango diegu. Gorago adierazi bezala, ikerketa hauek etxeko testuinguruan kokatzen dira, hau da, haurraren lehen sozializazioan zehar gertatzen den euskararen (eta batzuetan gaztelaniaren) garapena aztertu izan da, analisiak ikaslearen ekoizpenetara mugatuz ia beti. Haur Hezkuntzako euskararen irakaskuntza eta ikaskuntzari begira halako ikerketek egin dezaketen ekarpena ez da, beraz, haur-heldu elkarrekintzei buruzko ezagutza sakonagoa ematea, baina bai, ordea, haurtzaroan gertatzen den euskararen garapen prozesua erakustea. Eta azken hau ezagutzea ere oso baliagarria da, jakiteko Haur Hezkuntzara iristen den haurrak edo Haur Hezkuntzan urte bat edo bi daramatzan haurrak zer-nolako euskara trebetasunak dituen.

Hainbat doktorego-tesi eta artikulua idatzi dira arlo honetan, eta bakoitzean, euskararen alderdi morfosintaktiko zehatzak aztertu izan dira: izen morfologia (Elosegi, 2000; Huarte, 2007; Barreña & Zubiri, 2000; Zubiri, 1997), aditz morfologia (Ezeizabarrena, 1996; Almgren, 2000); Barreñak (1995), bere aldetik, euskal gramatikaren jabeakuntza prozesuaren ikuspegi orokorragoa ematen du, eta lan honetaz baliatuko gara hemen. Haurra lehen hitzak ekoizten hasten denerako lehen urtea bukatze aldera izaten da, normalean, eta lehen hitz konbinaketak hogeita bat hilabeterekin agertzen dira (Serra et al., 2000). Noski, garapenaren psikolinguistikan kontu jakina da hizkuntzaren garapen aroei adinen araberrako mugak jartzea alferrikako lana dela, horregatik, hemen emango diren adinen datuak ere ez dira inondik ere inolako garapen mugarrien adierazle.

Barreñaren (1995) arabera, bi hitzeko ekoizpenen garai honetan oraindik ez dago gramatika ezaugarriarik haurraren hizkuntzan. Hori, hurrengo aroan gertatuko da, eta esaterako, aditz laguntzaile iragankorra (*du*) eta iragangaitza (*da*) bereizten hasiko da haurra. Ergatibo, absolutibo eta datibo kasuen lehen erabilerak ere orduantxe agertzen dira. Aldiz, komuntaduraren lehen aztarnak hurrengo aroan agertzen dira

(subjektuarekiko komunztadura markak aditz laguntzaileetan), bi urte eta erdiren bueltan. Aspektuaren jabekuntza ere garai honetan sumatzen da. Kasuen ekoizpen zuzena ere sendotzen doa aro honetan, nahiz eta oraindik ere ergatiboari dagozkion hainbat adibide zuzenak ez izan. Azkenik, hiru urte ingururekin, komunztadura osatzen hasten da (osagarriarekiko eta zehar osagarriarekiko komunztaduraren hasiera), eta aspektuaren jabekuntza sendotu egiten da. Garai bertsuan hasten da haurra pasatako gertaerei buruz jarduterakoan iraganeko aditzak erabiltzen. Eta kasuen ekoizpen zuzenak ere asko sendotzen dira.

Oso garrantzitsua da aipatzea, bestalde, euskararen garapen-aro hauek ez direla bakarrik etxetik euskaldun elebakar diren haurren kasuan ikusi. Euskararekin batera gaztelania ere ikasi duten haurren ekoizpenetan ere antzeko garapen prozesua ikusi da (ikerketen bilduma interesgarri baterako, ikus Ikastariaren 12. zenbakia, 2000 urtekoa). Bukatzeko, Idiazabalen (1994) lanean haurren lehen hiru urte arteko zenbait trebetasun diskurtsiboren berri ematen da. Bi urte eta erdira arte edo, haurra helduak markatzen dion bidea segitzera mugatzen da elkarrekintzetan, eta esaterako, ez da gai unitate tematikoak garatzeko. Aldiz, hiru urte baino lehentxeago, haurrak gero eta sarriago proposatzen ditu elkarrizketarako gaiak, horretarako balio duten izen sintagma zehaztugabeak erabiliz. Artean, ordea, balio anaforikodun, hau da, diskurtsoan lehendik esandakoari erreferentzia egiteko formak oso urriak dira.

Ikusten denez, beraz, Haur Hezkuntzan bizpahiru urterekin hasterako, haurrak jadanik ekoizten ditu euskal gramatikako hainbat eta hainbat forma. Dena dela, honek ez du esan nahi gramatikaren alderdi guztiak hiruzpalau urterako menderatuak daudenik, ezta gutxiago ere. Esaterako, oraindik bost urterekin ere haurrek komunztadura akatsak egiten dituzte (Beloki et al., argitaratzeko; Ezeizabarrena, argitaratzeko). Oinarrizko hainbat trebetasun diskurtsibo ere agertzen dira dagoeneko adin hauetan, eta haurrak gai dira, ez bakarrik solasaldietan gero eta parte hartze aktiboagoa izateko, horretarako balio dioten hizkuntza formak ekoiztuz, baizik eta baita ere iraganeko kontuez oinarrizko ekoizpenak egiteko ere bai. Hauxe da, labur-labur azalduta, etxetik euskaraz egiten duen eta Haur Hezkuntzara sartzen den haur baten euskarazko hizkuntza erreperitorioa, gramatikari dagokionez zein diskurtsoari dagokionez.

#### **4. Tesiko ikerketa-galderak: aurreneko formulazioa**



3. kapitulu hau euskararen egoera ahula erakusten duten zenbait datu soziolinguistikorekin hasi dugu, hortxe baitauka jatorria euskal hezkuntza sistemak (edo sistemaren zati handi batek, E.A.E.koak, alegia). Hau da, euskal irakastereduak ez ziren bakarrik sortu etxetik euskaldunak ziren haurrak etxeko hizkuntzan, euskaraz, eskolatzeko. Baita ere, etxetik erdaldunak izanda, eskolaren bidez euskara ikasiko duten eta euskaraz egingo duten hiztun berriak sortzeko.

Euskararen egoera soziolinguistiko konplexuaren eraginez, hainbat eta hainbat testuinguru didaktiko ezberdin sortzen dira eskolaren baitan euskararen irakaskuntza eta ikaskuntzari dagokienez. Testuinguru didaktiko ezberdinen artean bereiz litezke, adibidez, honako hauek: euskaraz dakiten hiztun ugari dauden eremuetan, edo are gehiago, euskararen erabilera nahikoa hedatua dagoen eremuetan, eskolaratzea etxeko hizkuntzan egiten duen haur ugari dago. D ereduan matrikulatzen dira haur hauek, eta etxetik dakarten eta eskolatik kanpora erabiltzen duten hizkuntza berean eskolatzeko dira. Aldiz, beste muturrean legoke etxetik erdaldun izanda eta eskolaz kanpo euskara erabiltzen ez den eremuan bizi diren haurren euskarazko eskolatzeko. Hauek ere D ereduan ikasten dute, baina euskararen erabilera asko mugatzen da eskolaren esparrura. Etxean gaztelania hutsez, eta kalean euskararen presentzia eta erabilera oso urria denean, eskola dute euskaraz jarduteko eremu ia bakarra. Horrelako egoeretan eskolaren barruan, gelan bertan, sortzen den testuinguru didaktikoa, euskararen irakaskuntza eta ikaskuntzari dagokienez, ezberdina da aurreko kasuarekin konparatuta.

Noski, muturreko bi kasu hauen artean bestelako tarteko kasu ugari dago. Demagun, adibidez, euskararen presentzia handia izan gabe ere, euskaraz zertxobait egiten deneko eremua. Kasu hauetan, euskararekiko testuinguru didaktikoa bestelakoa izango da: haur asko etxetik euskaldun izango dira, baina beste asko ez. Eta eskolaz kanpo, agian, euskara erabiltzeko aukerak ere ez dira hainbestekoak izango. Irakasteredu elebidunei emandako begiratuan ikusi dugu jadanik ibilbide luze xamarra egin dutela, eta ñabardurak ñabardura, B baina batez ere D eredu suertatu dela eredurik egokiena haurrak euskaldun bihurtzeko zereginean. Ez bakarrik etxetik euskaldun diren haurrei euskara garatzen lagunduz; baita ere, edo batez ere, etxetik erdaldun diren haurrek euskara ikas dezaten ahalbidetuz.

Gertatzen dena da murgilketa bidezko euskararen irakaskuntzaz ez dakigula askoz gehiago, ebaluazio orokor hauek esaten digutenaz gain. Jakiteke daukagu murgilketa bidez eskolatzeko diren ikasleengan zer-nolako garapena egiten duten euskara eta gaztelania gaitasunek eskolaldian zehar. Tesi hau, hain zuzen ere, esparru horretan

ekarpena egiteko asmoz sortu da: Haur Hezkuntzan murgilketa bidez eskolatutako ikasleek zer-nolako euskara (eta gaztelania) gaitasunak dituzten aztertzea da helburu nagusia. Horretarako, muturreko edo behintzat oso ezberdin diren testuinguru soziolinguistiko eta didaktikoak aztertuko dira. Zehazki, gehien interesatzen zaiguna da jakitea etxetik erdaldun diren eta testuinguru soziolinguistiko oso erdaldunean euskaraz eskolatzen diren ikasleak euskaraz nola moldatzen diren. Gaztelaniazko trebetasunak ere behatuko ditugu, murgilketa bidezko irakaskuntzaren ikerketa-galdera funtsezkoena hori ere bai baita, alegia, ikasleen lehen hizkuntzaren edo etxeko hizkuntzaren ikaskuntza.

Uste dugu hizkuntza baten ikaskuntza testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan nola gertatzen den ikertzea funtsezko ekarpena dela hizkuntza horren irakaskuntza eta ikaskuntzari buruzko ikerketa, alegia, hizkuntza horren didaktika, garatzeko. Chartrand eta Paretok oso antzeko planteamendua egiten dute, galdetzen dutenean ea posible den frantsesaren didaktikaren barruan hainbat esparru bereiztea, adibidez, frantsesa lehen hizkuntzaren didaktika, frantsesa bigarren hizkuntzaren didaktika edota frantsesa atzerriko hizkuntzaren didaktika: “les distinctions DFLM/DFLS/DFLÉ<sup>20</sup> pourraient prendre toute leur pertinence dans l’examen des processus différenciés de l’apprentissage du français scolaire selon les différents contextes scolaires” (2005: 176).

Ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzeko orduan, testu-generoen ikuspegian oinarrituko gara. Hau da, ikasleen euskara eta gaztelania gaitasunak eta zailtasunak aztertzeko tresna testu-genero zehatz bat izango da. Ikuspegi didaktiko batetik, erabaki garrantzitsua da hau. Izan ere, tesiaren 1. kapituluaren aurreratu dugun moduan, mintzairaren funtsa jarduera da, erabilera, diskurtsoa, testu-generoen bidez gauzatzen den jarduera (Bronckart, 1996/2004). Halaber, eskolaren zeregin nagusienetakoa, hizkuntzen irakaskuntzari dagokionez behintzat, ikasleak askotariko mintzaira jardueretan trebatzea da, eta hori lortzeko bidea ikasleek testu-generoak menderatzea da (Dolz & Schneuwly, 1998). Beraz, tesi honetan Haur Hezkuntzako ikasleek zer-nolako mintzaira trebetasunak dituzten aztertzeko, ikasle hauek testu-genero jakin batean nola moldatzen diren behatuko dugu. Ikasle trebetasun diskurtsiboetan jarriko dugu arreta. Noski, aztertuko dugun testu-generoa bakarra izanda, ezin izango dugu ikasleon

---

<sup>20</sup> Hurrenez hurren: didactique du français langue maternelle / didactique du français langue seconde / didactique du français langue étrangère.

mintzaira gaitasunaren berri modu osoan eta erabatekoan eman. Bestelako hainbat eta hainbat generotan dituzten trebetasunak ere aztertu beharko lirateke.

Ikasleen euskara eta gaztelania trebetasunak aztertzea bada ere tesiaren xede nagusiena, tesi honetan euskararen irakaskuntza edukiari buruzko hausnarketa sakon xamar bat ere egin nahi genuke. 3. kapitulu honetan ikusi dugu Haur Hezkuntzako testu ofizialetan nola zehazten den euskararen irakaskuntza. Ikasleek euskararen hainbat erabilera menderatu beharra azpimarratzen da han eta hemen, baina ondoren gehien eta batez ere zehatzen didaktizatuta dauden hizkuntza edukiak gramatikari eta esaldi mailako funtzioei dagozkienak dira. Euskararen erabileraren irakaskuntza eta ikaskuntza bideratuko dituen irakaskuntza eduki zehatzik ez da sumatu. Esaterako, testu-generoen bidezko euskararen irakaskuntza Urtxintxako material didaktikoetan soilik ikusi dugu, eta hemen ere, idatzizkoari dagokionez, ez ahozko erabilerari dagokionez.

Tesi honetan, berriz, ikasleen mintzaira trebetasunak testu-generoen ikuspegitik aztertuko dira. Uste dugu honek bide interesgarri bat ireki diezagukeela Haur Hezkuntzan euskararen irakaskuntza edukiari buruz hausnarketa egiteko. Izan ere, ikasleak testu-genero jakin batean nola moldatzen diren ikusita, genero zehatz hori irakaskuntza eduki bihurtu ahal izateko baldintzak sakon xamar aztertzeke bidea ireki daiteke.

Hona hemen, beraz, eta modu trinkoagoan, tesi honetan erantzuten saiatuko garen ikerketa-galdera nagusien aurrenenero formulazioa. Lehenengo hau litzateke tesi hau gidatzen duen galdera nagusiena:

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskara gaitasunak lortzen dituzte testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan eskolatutako haurrek?

Bi testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdin bereizten dira tesi honetan: batetik, etxetik euskaldun izanda, inguru euskaldunean bizi diren eta euskaraz eskolatutako ikasleena. Eta bestetik, etxetik erdaldun izanda, inguru erdaldunean bizi diren baina euskaraz murgilketa bidez eskolatutako ikasleena. Hemendik abiatuta, horra galdera pixka bat zehatzagoak:

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik euskaldun diren, euskaraz eskolatzen diren eta inguru euskaldunean bizi diren ikasleek?

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik gaztelaniadun diren, inguru erdaldunean bizi diren baina euskarazko murgilketa bidez eskolatutako ikasleek?
- Eta azkenik, Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako gaztelaniazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik erdaldun diren, inguru erdaldunean bizi diren baina euskarazko murgilketa bidez eskolatutako ikasleek?

Hurrengo kapituluetan, ikerketa-galdera hauei erantzuteko tesi honetan erabiliko dugun tresna zehatza, edo testu-genero zehatza, izango da hizpide: ipuin-kontaketa. Lehenik eta behin, ipuin-kontaketa Haur Hezkuntzako ikasleen hizkuntza trebetasunak aztertzeko baliabide ondo justifikatua dela erakutsiko dugu. Halaber, ipuin-kontaketari irakaskuntzan zein ikerketan eman izan zaizkion hainbat eta hainbat erabilera ikusiko ditugu. Jarraian, ipuin-kontaketaren emaitza den ipuinak testu-genero modura zein ezaugarri dituen ikusiko dugu. Eta azkenik, batez ere psikolinguistikaren esparruan haurren kontaketa-jabekuntzaz egin diren ikerketei begiratu sakon xamar bat emango diegu, ikerketa-galderei erantzuten laguntzeko hipotesi nagusiak hortixe aterako baititugu.

## **BIGARREN ZATIA**

AHOZKO IPUIN-KONTAKETA MURGILKETA BIDEZKO ELEBITASUNA  
AZTERTZEKO TRESNA GISA



## 4. KAPITULUA

### IPUINA, IKERKETARAKO ETA IRAKASKUNTZARAKO TRESNA GISA

Tesiaren ikerketa-galderak Haur Hezkuntzako ikasleen mintzaira trebetasun eta zailtasunei buruzkoak dira. Haur Hezkuntzan murgilketa bidez eskolatutako ikasleen euskara eta gaztelania gaitasunak nahi dira aztertu. Nola iritsi, ordea, ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzea? Mintzairaren jabekuntza aztertzeko orduan, ikerlariak bere buruari egiten dion galderarik garrantzitsuenetakoa izaten da hau. Guri dagokigunez, tesi honetan jadanik behin baino gehiagotan adierazi dugunez, testu-generoen ikuspegia hartu dugu ikasleen mintzaira trebetasunen berri jakiteko orduan. Testu-generoak dira, gure ustez, mintzairaren jabekuntzaren berri emateko ikerketa-unitate pertinenteenak. Hiztunak testu-generoetara jotzen du mintzaira jarduera bat egin behar duen bakoitzean, generoak ditu komunikaziorako tresna, eta beraz, tesi honetan bezala, ikasleen mintzaira trebetasunak aztertu nahi badira, askotariko testu-generoetan ikasleak zer-nola moldatzen diren ikertu beharra dago.

Planteamendu hau, baliagarria bada ere, ez da nahikoa. Izan ere, zein testu-genero hautatu? Ikasleei zein testu-genero ekoitzarazi euskaraz edo gaztelaniaz dituzten trebetasunak eta zailtasunak aztertu nahi izanez gero? Noski, erantzuna ez da bat eta bakarra, eta aukera bat baino egongo direla pentsatzea guztiz zilegi da.

Tesi honetan egin den hautua ipuin-kontaktarena da. Ikasleei ipuinak kontaraztea izan da euskaraz eta gaztelaniaz nola moldatzen diren jakin dezagun aukeratutako bidea. Baina aukera hau ez da “besterik gabekoa” edo “kasualitatezkoa” izan. Hurrengo paragrafoetarako lehen zeregina horixe izango dugu: aukera genitzakeen hainbat eta hainbat testu-generoren artean ipuin-kontakteta zergatik hautatu dugun azaltzea. Ondoren, ipuin-kontakteta psikolinguistikaren esparruan ikerketarako tresna gisa nola erabili den azalduko dugu. Eta azkenik, Haur Hezkuntzan ipuin-kontaktak hizkuntzaren irakaskuntza eta ikaskuntza bideratzeko eskaintzen dituen aukerak aurkeztuko ditugu. Azken batean, kapitulu honetan erakutsi nahi duguna da ipuinen kontaktak sarbide egokia eskaintzen duela haurren mintzaira jabekuntza aztertzeko. Eta hortik abiatuta, ibilbide bikoitza egingo dugu: batetik, ipuin-kontakteta ikerketaren munduan nola erabili den erakutsiko dugu, eta bestetik, genero honetan oinarrituta Haur Hezkuntzarako nolako esku hartzeak didaktikoak proposatu diren azalduko dugu.

## 1. Gertakari zehatz batek gertakari orokorrako baten berri ematen duenean...

Ikerketarako baliagarritasunaren ikuspegitik, ikasleen ipuin-kontaktak zenbateraino dira baliagarriak euskararen ikaskuntza aztertzeko? Antzeko atakan aurkitu izan dira, edo, behintzat, kokatu izan dute euren burua Thévenaz-Christen (2005) eta Aebyk (2008) euren tesietan (ez ipuin-kontaktari dagokionez, baina bai ikergai zehatza hautatzeko orduan), eta haien antzerako bidea egingo dugu galdera horri erantzuteko saiakeran.

Batak zein bestek Vygotski (1935/1985) aipatzen dute azterketa unitate zehatz batek gertakari orokor baten berri eman dezan bete beharreko baldintzez ari direnean. Tesi honen kasuan, gertakari edo ikergai orokorra eta nagusia Haur Hezkuntzako euskararen ikaskuntza da, eta horra iristeko hautatutako bidea edo leihoa, berriz, ipuin-kontakteta. Aebyk honela laburbiltzen du zein den auzia, Vygotski oinarri hartuta: “Pour qu'un composant du *tout* puisse être considéré comme une unité d'analyse, il doit donc avoir les propriétés fondamentales du *tout*, condition nécessaire et absolue pour qu'il ait la potentialité d'expliquer le *tout*” (2008: 118).

Gure kasuan nahikoa erraz ikusten da euskara dela Aebyk aipatzen duen “le tout” edo osotasun hori, eta ipuin-kontakteta, berriz, “un composant du *tout*”. Intuitiboki bada ere, ez da zaila konturatzen mintzairari bere dimentsio pragmatiko edo komunikatibotik begiratzen zaionean, erabilera-mota diferenteak bereiz litezkeela. Alegia, euskara, komunikatzeko eta elkarrekintzarako tresna orokor modura, hainbat eta hainbat komunikazio-tresna zehatzez osatua dago, eta tresna zehatz horiek dira testu-generoak. Hortaz, euskararen erabilera osotasuna bada, testu-generoak osotasun horren osagaiak dira. Euskararen erabilera hainbat eta hainbat erabilera ezberdinez osatzen da, eta lehen kapituluan ikusi dugun bezala, erabilera horien berri testu-generoek ederki ematen dute.

Baina intuizio hutsez haratago, pixka bat gehiago ere sakon genezake esku artean dugun auzi honetan, ikusiz ea zenbateraino osagaiak osotasunaren ezaugarriak betetzen dituen. Euskara, gertakari orokorra, praktika sozial bat da. Muga gaitezen, zehaztearren, euskara mintzatura. Euskara mintzatua gizartean dago, hiztunek elkarrekin komunikatzeko, jarduteko euskara dute ahoan. Euskara mintzatua, gizarteko hainbat eta hainbat jarduera aurrera eramateko erabili egiten da. Badira, halaber, euskara mintzatua aztertzeaz arduratzen direnak, ikuspuntu askotatik egin ere: dialektologian dihardutenek euskarak guner geografikoen arabera hartzen dituen formak dituzte aztergai; soziolinguistikan dihardutenek, adibidez, euskarak hiztunen adinen arabera hartzen



dituen itxura edo jite ezberdinak aztertzen dituzte; hor dira, diskurtsoaren analisiaren esparruan euskara mintzatuak egoera komunikatibo eta gizarte esparru ezberdinetan hartzen dituen testu-mailako formak aztertzen dihardutenak ere. Euskara, beraz, praktika soziala izateaz gain, ikerlarien aztergaia ere bada.

Bestalde, eta tesi honetan eskolaz ari garenez, euskara mintzaturik irakatsi egiten da. Eskola deitzen den erakunde oso konplexu batek gizarteko praktika hori belaunaldi berriei transmititzeko zeregina jaso du joan deneko ia hogeita hamar urteetan. Eta hau posible izan dadin, eskolak propio bere antolaketari eta funtzionamenduari dagozkion zereginak eta lan-moduak aurrera eramanez izan ditu: curriculum dekretuak edukiz bete dira, horretarako ikerlariak idatzitako jakintzak eskolaren baldintzetara egokituz eta material didaktikoak diseinaturik (gogoratu idazketa prozesuak eta diziplinarizazioa, 3. kapituluaren), eraikinak ere behar bezala prestatu dira, edo ikasgaietarako ordutegiak antolatu izan dira. Euskara eskolan sartzeak esan nahi duenaren erakusgarri oso txiki bat besterik ez da hau.

Praktika soziala izatea, ikertua izatea eta irakaskuntzarako eduki izatea. Horra hor euskara mintzatuak ikergai modura izan ditzakeen ezaugarrietako batzuk. Ipuin-kontaktak zenbateraino dauzka ezaugarri horiek? Galdera honi ematen diogun erantzunak erakutsiko digu ipuin-kontaktak euskararen ikaskuntzara aztertzeako tresna baliagarria den ala ez.

Euskarazko ipuin-kontaktak praktika sozial bat da. Euskaraz bizi den gizataldean presente dagoen gertakari bat da. Ipuin-kontaktak egiten da etxeetan eta ipuin-kontaktak antolatzen dira liburutegi edo gaztetxeetan. Gainera, ikertua den praktika soziala ere bada: kontalari profesionalen ipuin-kontaktak saioei buruzko ikerketak gero eta ugariagoak dira (Diaz de Gereñu, 2005; argitaratzeko; Diaz de Gereñu et al., 2008; Garcia Azkoaga & Diaz de Gereñu, 2009; Larringan, 1992). Beste ikerlari batzuek, berriz, ahoz kontatutako ipuinak idatzizko bildumetan jaso dituzte (esaterako, Diaz de Gereñuk (argitaratzeko) aipatzen dituen Ariztia (1982), Azkue (1959-1971) edo Etxebarria (2007)). Eta azkenik, jakina da ipuin-kontaktak eskolan ere sartuta dagoela. Tesiko 3. atalean ikusi dugu nola aipatzen den Haur Hezkuntzako curriculum dekretuetan eta bestelako testu pedagogikoetan. Eskolak irakasteko edukiak sortzeko martxan jartzen duen “makinaria” guztia ipuin-kontaktaren kasuan ere egin da. Beste gauza bat da, beheraxeago ikusiko dugun moduan, ipuin-kontaktaren zein alderdi pasa diren irakaskuntza edukietara eta zein ez. Gauzak honela, bidezkoa dirudi proposatzea ipuin-kontaktak baliagarria dela euskararen ikaskuntza aztertzeako, hau da, Haur

Hezkuntzako ikasleen mintzaira trebetasunen berri jakiteko orduan, ipuin-kontaktetara jotzeak zilegi dirudi.

Hurrengo puntuan ipuin-kontaktetaren jarduera hobeto ezagutuko dugu. Zehazki, hizkuntza jarduera hau bi esparru ezberdinetan nola gauzatu izan den ikusiko dugu. Batetik, psikolinguistikaren alorrean, ipuin-kontaktak haurren hizkuntza gaitasunak aztertzeko tresna modura hartu dituen forma ezberdinak ikusiko ditugu. Eta bestetik, eskolaren esparruan, eta zehatzago Haur Hezkuntzan, ipuin-kontakteta irakasteko egin diren hainbat proposamenen bildumatxo bat egingo dugu.

## **2. Ipuina, haurren hizkuntza jabekuntza ikertzeko tresna modura**

Ahoz ekoiztutako ipuina asko erabili da haurren hizkuntzaren jabekuntza aztertzeko orduan. Ziurrenik, Berman eta Slobinek 1994an argitaratutako *Relatin Events in Narrative* liburua izango da psikolinguistikaren esparruan haurren kontaktak aztertuz kaleratutako lehen lan garrantzitsua, liburuaren tamainari begiratuta behintzat. Noski, aurretik ere aipagarriak dira Bamberg (1989) bezalako ikerlarien lanak. Bamberg izan zen, hain zuzen ere, Meyeren (1969) *Frog Story* edo Igelaren Istorioa psikolinguistikaren arloan ezagun egin zuena. Ikusiko dugu nola istorio zehatz hau, eta ez beste edozein, izan den gehien erabili izan dena haurren kontakteta trebetasunen jabekuntza aztertzeko. Azken ohar bat sarreratxo hau bukatzeko: kontakteta gaitasuna ekoizpenaren mailan aztertu duten ikerketetara mugatuko gara, ulermen trebetasunen jabekuntzari dagozkion lanak alde batera lagata. Hona hemen, beraz, ipuin-kontaktetaren jarduera psikolinguistikaren alorrean nola aplikatu izan den erakusten duten hainbat alderdi:

### **2.1. Haurrek ipuinak konta ditzaten sortutako egoera komunikatiboak**

Haurren ipuin edo istorioen kontakteta aztertu duten lanei gainbegiratu bat ematea nahikoa da konturatzeko ikerlariak ipuinaren inguruan haurrentzat prestatutako egoera komunikatiboak askotarikoak direla.

Beloki & Manterola (2007) lanean egindako bereizketa argi bat hona ekarrita, azpimarratu behar da ikerketa batzuetan haurrak ipuina kontatzen duela aurrez ipuin hori ikusi edo entzunda. Aldiz, beste batzuetan, haurrari zuzenean eta inolako eredurik eman gabe eskatu izan zaio ipuin edo istorio bat kontatzeko. Azken hauei dagokienez, era askotako amuak jarri izan zaizkie haurrei ipuinak konta ditzaten: haurrentzat ezaguna den leku bat erakustea, edo objektu edo panpina bat ematea haurrari horren

inguruan istorio bat sor dezan. Beste bide bat da haurrari ipuin baten hasierako pasarteak kontatu eta jarraipena berak emateko eskatzea. Bide hauetatik sortutako kontaketak ez dira erabat libreak, era batera edo bestera bideratuak baitaude. Libreagoak dira, eta hauek ere erabili izan dira, *Konta iezaguzu dakizun ipuinen bat* bezalako kontsignen bidezko egoera komunikatiboak.

Badira, aditzera eman dugun moduan, ipuina kontrazi baino lehen haurrari eredu moduko bat ematen dioten ikerketak ere. Ziurrenik hauek izango dira ugariak, nahiz eta eredu emateko modua ezberdina izan kasu batzuetan eta besteetan. Bi aukera behintzat ezberdin litezke, ipuina erakusteko edo eredu emateko moduarena arabera: batetik, haurrari ipuina konta dakioke, ikertzailearen ahotik, edo telebista edo audio euskarriren baten bidez. Eta bestetik, haurrari marrazkiak erakutsi dakizkioke, eta behin marrazkiak begiratu dituenan, orduan eskatu ipuina kontatzeko. Azken hauxe da Igelaren Istorioaz baliatu diren ikertzaile ia denen aukera.

Azkenik, istorioa edo ipuina entzungo duen mintzakideak (ikerlaria izan liteke, edo beste haur bat) ipuina ezaguna izatea ala ez izatea ere kontuan hartu izan den beste aldagai bat da.

## **2.2. Egoera komunikatiboak izan dezakeen eragina**

Gonnandek eta Jisak (2000) ohartarazten duten bezala, haurren kontaketa trebetasunen jabekuntza aztertzeko orduan, haurren adina bezain garrantzitsua da haurren kontaketak biltzeko erabiltzen den dispositiboa ere kontuan hartzea. Alegia, haurrei ipuina kontrazteko sortutako egoera komunikatiboak eragina dauka haurren kontaketan. Izan ere, hainbat ikerlanetan erakutsi da haurrei eskatutako eginkizunaren arabera, emaitzak ezberdinak izaten direla.

Ikus dezagun, esaterako, ipuina aurkezteko euskarriak izan dezakeen eragina. Skehan eta Fosterrek (1999) kontalariari aurkezten zaion euskarriaren zehaztasunak eragin egiten duela ondoren lortzen den ekoizpenenean. Kontaketa aurretik ipuina erakusterako erabilitako bideoan, ipuinaren hasierako pasarte batzuk oso egitura narratibo garbia zeukaten, ez ordea, beste pasarte batzuk. Kontalarien ekoizpenetan igarri egin zen pasartearen arteko diferentzia hau, eta hasierako pasartearen kontaketa gainontzekoena baino konplexuagoa eta zehatzagoa zela ikusi zuten. Halaber, ikerlari hauek ikusi zuten euskarria kontaketa aurretik erakusteak eragina daukala. Hau da, kontaketa hobekien lortu zituzten ekoizpenaren aurretik ipuina ikusi zuten

kontalariengandik, ipuineko irudiak ikusi ahala ipuina kontatzen zuten kontalariengandik lortutakoen aldean.

Euskarriaren eraginarekin jarraituta, istorio bat marrazkien laguntzarekin kontatzeak ala marrazkirik gabe kontatzeak izan dezakeen eragina aztertzen da Robinsonen (1995) lanean. Zehazki, kontalariak zein entzuleak istorioaren marrazkiak begien bistan izateak zehaztasun gutxiagoko baino jariotasun handiagoko kontaktak dakartza. Aldiz, batere marrazkirik gabeko istorioen egoeran ekoizpen koherenteagoak bildu zituen ikertzaileak, baina baita ere jariotasun txikiagokoak ere.

Marrazkiak erakusteko moduak ere badu eraginik haurren ekoizpenetan. Vion eta Colasek (2001) testu-antolatzaileen erabileran sumatu zuten marrazkiak aurkezteko moduaren eragina. Marrazki guztiak batera bistan zituztela egindako kontaktetan testu-antolatzaile gehiago ekoizteko joera ikusten dute. Aldiz, ipuina kontatzerakoan marrazkiak banan-banan ikusita egindako kontaktetan, aldeak ikusi zituzten testu-antolatzaileen erabileran. Ikertutako haur helduenek (11 urtekoek) bai erabiltzen zituzten testu-antolatzaileak, baina ez 7 urtekoek.

Egoera komunikatiboak ipuinen kontaktetan daukan eragina oso ongi erakusten duen beste faktore bat da ea kontalariak eta entzuleak biek ipuina ezagutzen duten. Bambergerek (1987) erlazio anaforikoen katea aztertzen ari dela, igorleak eta hartzaileak istorioaren ezagutza izan edo ez izatea faktore garrantzitsua dela aipatzen du. Ikerketa honetan kontalaria eta entzulea, biak ala biak ari dira marrazkiak ikusten eta egoera horrek linguistikoki dena ez kontatu behar hori ekar lezake, autorearen arabera.

Ezagutza partekatua eragina aztertzeko Hickmann, Kail eta Rolandek (1995) eta Kail, eta Sanchez y Lopezek (1997) egindako azterketak aipatu behar dira, pertsonaiei erreferentzia egiteko hizkuntza-baliabideei buruzkoak. Lehen lanean adierazten dutenez, zaharrenengan (11 urtekoak) biziki eragiten du kontalari eta destinatarioak ezagutza partekatua izan edo ez izateak, eta estrategiak ere horren arabera aldatzen dituzte. Kail, eta Sanchez eta Lopezek ikerketari dagokionez, egoera batek edo besteak 6 urterekin ez du eragiten, baina bai 11 urterekin. Izan ere, 6 urterekin ez dira gai testuinguruak eragindako desberdintasun hori hizkuntzaren bidez adierazteko, eta ezagutza ez partekatua denean ere erreferentzia egoki adieraztea kostatzen zaie. Honenbestez, istorioaren ezagutza partekatua izan edo ez izateak garrantzia duela argi dago, batez ere erreferentzia nola adierazi ikasten ari diren haurren artean.

Azkenik, Wigglesworthek (1997) erakusten du haurrei kontarazten zaien istorioaren ezaugarriek ere ekoizpenetan eragiten duela. Lau, sei, zortzi eta hamar

urteko haurren Igel Istorioak aztertuta, autore honek erakusten du, hamar urtekoen salbuespenarekin, hurrek istorioko zati guztietan ez dutela pertsonaiei erreferentzia egiteko estrategia berbera mantentzen. Hau erakusteko, Igelaren Istorioa lau segmentutan banatzen du, bakoitzean dagoen erreferente eta ekintza kopuruaren arabera. Esaterako, lehen segmentuan (ipuinaren hasierako zatian) beti pertsonaia bakar bat ageri da ekintza bat aurrera eramaten. Aldiz, bigarren segmentuan pertsonaien arteko elkarrekintza gehiago dago. Mota honetako ezberdintasunek pertsonaiei erreferentzia egiteko baliabideetan eragina daukatela erakusten dute emaitzek. Izan ere, sei urteko haur gehienek eta zortzi urteko batzuek ipuineko segmentuaren arabera erreferentzia egiteko modua aldatu egiten dute: lehen segmentuan haur gehienek etengabe pertsonaia nagusia jartzen dute subjektu posizioan eta berari erreferentzia izenordain bidez egiten diote. Baina bigarren segmentuan (hainbat pertsonaia elkarrekintzan agertzen diren segmentuan, marrazkien deskribaketa hutsa egiten dute, pertsonaia guztiei erreferentzia etengabe izen sintagmen bidez eginez. Hirugarren segmentuan, berriz, pertsonaia bakarra ageri denean ekintzak egiten, orduan atzera haurrak pertsonaia hori subjektu modura jarri eta izenordainen bidez egiten diote erreferentzia. Hamar urteko haurrak dira erreferentzia egiteko modua istorioen segmentu ezberdinen arabera aldatzen ez dutenak.

Ikerketa hauek denek oso garbi erakusten dute hurrek ipuinak ekoitz ditzaten ikerlariak sortutako egoera komunikatiboak ez direla batere “naturalak” eta eraginik gabeak. Aitzitik, egoera bakoitzak bere erara eragiten du haurren kontaketa eta hori oso kontuan hartu beharra dago haurren kontaketa trebetasunak eta zailtasunak aztertzerakoan. Honexegatik guztiagatik, lan batean baino gehiagotan azpimarratu izan da egoera komunikatibo jakin batean bildutako kontaketen analisisetatik ateratako kontaketa gaitasunari buruzko ondorioak oso kontuz orokortu behar direla (Blanche-Benveniste & Pallaud, 1994; Gayraud et al., 1999; Gonnand & Jisa, 2000).

### **3. Ipuina Haur Hezkuntzan**

#### **3.1. Ipuina, itxuraldatutako irakaskuntza objektua**

Haur Hezkuntzan ipuinaren inguruan egiten diren edo egin daitezkeen planteamenduetan sartu baino lehen, komeni da, sarrera modura edo, ipuin-kontaktaren irakaskuntza dela eta hainbat eta hainbat ikerlarik egindako hainbat hausnarketa orokor hona ekartzea. Halako ikuspegi kritiko bat ematen dute ipuinak irakaskuntzaren esparruan egin duen ibilbideaz.

Hizkuntzen didaktikako ikerlari batek baino gehiagok nabarmendu du ipuinaren edo kontaketaaren irakaskuntzan irakaskuntza-objektua bera eskolak itxuraldatu egin duela, edo behintzat, ipuinaren alderdi batzuk beste batzuei gainezari zaizkiela. Esaterako, ipuina nagusiki idatzizko genero bezala irakasten da, ipuin-kontaktetaren ahozko dimentsioa oso gutxi landuz (Dezutter, 1996; Diaz de Gereñu, 2005; Nonnon, 2000). Ipuin-kontaktak ahozkotik duena nolabait bazterrean utzi eta aldiz, idatzizko ipuinaren irakaskuntza nagusitu dela nabarmentzen dute autore hauek denek.

Ahozko alderdiak hizkuntzen irakaskuntzatik baztertzea ez da, nolana ere, ipuinari bakarrik gertatzen zaion zerbait. Izan ere, askotan salatu da ahozkoa hizkuntzen irakaskuntzako “anai-arreba txiroa” dela (Schneuwly, 1996; Schneuwly et al. 1996). Bat baino gehiago lirateke hizkuntzen irakaskuntzako joera orokor honen arrazoiak: mintzairaren alderdi komunikatiboa alde batera utzi eta nagusiki gramatikaren irakaskuntzara mugatu izana, mintzaira idatziaren nagusitasuna ahozkoaren aldean, ahozkoari dagozkion irakaskuntza-objektuak zehazteko zailtasunak, eta ikasleen ahozko mintzaira objektibatze, hau da, ebaluatze, zailtasunak. Faktore hauek guztiek, beraz, ipuinaren irakaskuntzari ere eragin izango liokete, idatzizko alderdiak nabarmenduz eta ondorioz ahozko dimentsioa ezkutuan geratuz.

Ipuina irakaskuntza-objektua itxuraldatu izanaren erakusgarri da, halaber, ipuinaren alderdi estrukturallean jarri izan den arreta. Hau da, ipuinaren irakaskuntzan gehien landu izan dena ipuinen egitura narratiboa da. Nonnonen (2000) arabera, hau gertatu da eskolak ahozko kontaketaaren irakaskuntza bideratzeko aukeratu dituen erreferentzia teorikoak oso estuak, homogeenak, zurrinak direlako: idatzizko testu narratibo batzuk aztertze eta lantzeko balio duten eredu estrukturalistak testu narratibo guztien lanketarako eredu gisa erabili dira. Ereduon artean nabarmentzen da, hain zuzen ere, egitura narratibo kanonikoa: idatzizko ipuinen azterketarako baliagarri izanik, kontaketaaren baitan dauden beste testu-mota guztien azterketarako baliagarritzat jo izan da, edo are gehiago, testu narratibo ezberdinen irakaskuntza eta lanketa istorioen egitura narratiboaren azterketa egitera mugatu izan da.

François-ren (2004) iritzian, ahozko kontaketaaren eredu murriztaile honen atzean honako hatsarre hau dago: fenomeno bat ulertzea (kasu honetan, ahozko kontaketa zer den ulertzea), “c’est retrouver partout du même” (45. orr.). Honetan oinarrituta leudeke kontaketaaren eredu estrukturalistak, korpus jakin bat aztertuta (Propp, adibidez) edo eredu abstraktuagoak eraikiz (Greimas), kontaketa guztien egituren berri emateko sortutako ereduak proposatu dituztenak. Aitzitik, François-k dio era bateko zein besteko

eredu “ideal” horiek ezin direla arautzat hartu, ez direla errealitatearen gainetik leudekeen legeak. Berez, ez dago zertan pentsatu bi errealitate enpirikoren arteko antzekotasunak (demagun, bi kontaketek egitura narratibo bera edukitzea) euren arteko ezberdintasunak baino garrantzitsuagoak direnik.

Azken batean, kontaketa irakaskuntzan gailendu diren eredu estrukturalistak erlatibizatu beharra nabarmentzen da, edo Delamotte-Legrand-ek (2004) François-ren hitzak hartuz dioten bezala, “l’idéal-type n’est jamais une loi” (18. orr.). Honek ez du esan nahi kontaketa guztiak modu ezberdinetan antolatzen direnik, izan ere, kontaketa topa litezke ezaugarri komunak, hala nola, tenporalitatea, dramatizazioa, ebaluazioa, kontalariaren edo pertsonaien ikuspuntuak, nolabait, kontaketa genero modura edo “makrogenero” modura lituzkeen ezaugarrien erakusgarri, baina hauek eta beste ezaugarri batzuk kontaketa ezberdinetan hartzen duten antolatze-modua ez da beti bat eta bakarra.

Eskolan eredu estrukturalistak nagusitu izanaren aztarnak euskararen irakaskuntzan ere topatu ditugu, adibidez, Haur Hezkuntzarako Euskal Autonomia Erkidegoko oinarriko curriculumean. Tesiko 3 kapituluaren ikusi dugunez, curriculumak ahozko ipuin-kontaketa dela eta gehien zehazten edo nabarmentzen duen alderdia egitura narratiboari dagokiona da: garrantzitsua da ikasleak ahozko ipuinen egitura narratiboaz jabe daitezen, horrela solasaldiak bezalako bestelako hizkuntzaren erabilera batzuk egoki egituratzen ikasiko baitituzte. Idatzizko ipuinak egoki egituratzeko ere funtsezkoa litzateke aurrez ahozko ipuinen egitura narratiboaz jabetzea, curriculumaren arabera (Eusko Jaurlaritza, 1992).

Honek guztiak erakusten du, Reuterrek (2000) dioten moduan, ipuinaren edo kontaketa irakaskuntzan aplikazionismo hutsez jokatu dela, kontaketa buruzko ikerketetako aurkikuntzak eta teoriak (narratologiarenak, nabarmen) zuzen-zuzenean eskolaren testuingurura pasatu direla, irakaskuntza eta ikaskuntzaren marko didaktikoaz, eskolaren helburuez edo ikasleen balizko zailtasunez hausnartu gabe. Reuterren beraren hitzetan:

“les mécanismes de transposition didactique ont donc fonctionné sur le mode (inconscient) de la didactisation d’une théorie avec une question implicite qui était sans doute “Comment didactiser le récit?” et non “Quels modèles didactiques du récit pour quel enseignement-apprentissage du récit au sein de quelle didactique du français?” (13.orr.).

Bukatzeko, ipuinak sufritu duen puerilizazioa ere nabarmendu behar da, honek ere erakusten baitu ipuin-kontaktak zer nolako bilakaera izan duen irakaskuntzaren esparruan. Dirudenez, ahozko ipuin-kontakteta ikasleak haur direnean egiten den jarduera da, eta behin idazketaren ikaskuntza hasten denean, Haur Hezkuntzaren bukaera aldean hasi ere, poliki-poliki idatzizko mintzairak ahozkoari tokia, denbora eta garrantzia kentzen dio eskolan hizkuntzen irakaskuntzari dagokionez. Diaz de Gereñuk (2005), Fabre eta Lacroix (1974) autoreengan oinarrituta, gizartean gertatzen ari den ipuinen puerilizazioa aipatzen du eskolako fenomeno hori ulertzen lagun dezaketen aukeren artean: historikoki horrela izan ez bada ere, ipuin-kontakteta haurrei soilik dagokien mintzaira jarduera bihurtzen ari da. Ikuspegi murriztaile hau eskola barruan ere hedatuta dagoela iradokitzen du Diaz de Gereñuk. Horren lekuko, hona hemen ikasleek eurek ipuin-kontaktari buruz dituzten irudikapenen inguruan egindako galdeketa baten emaitzak (Diaz de Gereñu, 2005): 6 urtekoek atsegin duten bitartean, 16 urte inguru dituzten ikasleek jarrera axolagabea dute ahozko ipuin-kontaktarekiko. Gazteentzat interesik ez duen mintzaira praktika da. Aitzitik, ipuinak idazteari, euren adinerako egoki ez, baina behintzat, baliagarri deritzote. Diaz de Gereñuk berak adierazten du galdeketa hauetatik ezin daitezkeela behin-behineko ondorioak besterik atera, baina dena dela, eskolaldian aurrera egin ahala ahozko ipuina baztertzeko joera dagoela nabari da.

Noski, ahozko ipuinak irakaskuntzan daukan tratamendu edo leku hau ez da ipuinari bakarrik dagokion arazoa, baizik eta, oro har, eskolan ahozkoa irakasteko dauden ezintasunen isla zehatz bat besterik ez da. Askotarikoak dira ezintasun horiek. Rispailek (2007), esaterako, ikasleek beraiek ahozko mintzaira irudikatzeko daukaten moduak ahozkoa irakasgarri bihurtzeko oztopo izan daitezkeela dio: “praktika gisa, ikasleen bizitzan ahozkoa baden arren, irakasgarria den objektu posible baten ahozkoaren irudirik ez da existitzen” (246. orr.). Alegia, dirudenez, ikasleek ez dute ikusten ahozkoa eskolan irakats daitekeenik ere. Are gehiago, eskolako ahozkoarekiko daukaten irudiak oso lotua dirudi botere edo hierarkia erlazioekin: “ikasgelan ez da “hitz egiten”, baizik eta hitza “eskatzen”. Eta noski, hitza ez dagokio ikasleei, baizik eta irakasleari.

### **3.2. Ipuina, edo hainbat jarduera ezberdin izen berberaren azpian**

Ahozkoa, oro har, eta ipuina, zehazki, irakasteko egon daitezkeen arazoak arazo, nabarmendu behar da Haur Hezkuntzan ipuina oso hedatua dagoela. Esaterako, Grossmanek (1996) Frantzia pasatako galdetegiek argi erakusten dute alde



handiarekin hango Haur Hezkuntzan hurrei gehien irakurtzen zaizkien testu-motak narratiboak direla: ipuin tradizionalak zein ipuin edo istorio berriagoak. Sabeau-Jouanet-ek (1987) ere ildo bera markatzen duten datuak ematen ditu. Edo tesi honetako hirugarren kapituluak euskal hezkuntzako curriculumei eta hainbat material didaktikori emandako begiratuak ere argi erakutsi du ikasleei ipuin eta istorioak kontatzea Haur Hezkuntzak berea duen jardueretako bat dela.

Baina ipuin-kontaketa gisa definitzen dugun jarduera didaktiko hori ez da, inondik ere, jarduera homogeneo bat. Hau da, aldaera edo bariazio ugari ditu ipuin-kontaketak Haur Hezkuntzan. Hona hemen ipuin-kontaketaren jardueraz egin litezkeen hainbat bereizketa. Ikusiko dugu nola jarduera honek Haur Hezkuntzan hainbat forma har ditzakeela.

### 3.2.1. Ipuina irakurri ala kontatu

Hasteko, ipuina ahoz kontatzen den ala ipuina ahoz irakurtzen den bereizi behar litzateke. Grossmannek (1996) hiru kontalari mota bereizten ditu zentzu honetan: irakurle deitzen duen kontalariak ipuin-liburua modu fidelean erreproduzitzen du eta istorioa ez du egokitzen ikasleen arabera. Idatzizko istorioaren “bozeramaile” hutsa da, hori bai, testuko istorioa ahalik eta modurik fidelenean islatzeko asmoarekin, irakurketa dramatizatu egiten du. Bigarren multzo batean leudeke irakurri beharreko testua hurrei egokitzen dieten kontalariak. Nolabait, istorioaren esanahia negoziatzen dute, halako edo besteko zatiak birformulatuz, hori bai, istoriotik behin ere gehiegi aldendu gabe. Eta azkenik, Grossmannek kontalari deitzen dituenak daude, ahoz kotasunari garrantzia ematen dioten kontalariak. Publikoarekiko kontaktua lehenesten dute, eta beraz, istorioa publikoaren arabera moldatzen dute erabat.

### 3.2.2. Ikasleekiko elkarrekintza-modua

Beste bereizketa bat istorioa irakurtzerakoan sortzen den elkarrekintza-moduari dagokio (Grossmann, *ibid.*): izan liteke elkarrekintza ahuleko irakurketa, hau da, irakaslearen kontaketa zehar ikasleen hitz hartzerik apenas dagoenean. Kontaketa ez da eteten. Edo izan liteke elkarrekintza trinkoagoa dagoen kontaketa: irakurketan zehar eztabaida sortzea edo ikasleek komentarioak egitea ahalbidetzen du irakasleak. Horrelakoetan, helburua ez da hainbeste istorioa bera ikasleei transmititzea, baizik eta istorioaren aitzakian ikasleei hitz eginaraztea. Ikasleei begira, entzuketa jarduera hutsa baino, interpretazio eta erreakzio jarduera hobesten da halakoetan. Noski, horrelako

jarduerak talde txikiekin errazago egiten dira, ez baita erraza hitza behar bezala kudeatzea ikasle talde handietan. Grossmannek zehazten duenez, interakzio trinko bidezko kontaketa jarduerak lehenago agertzen dira haurren mintzaira jabetuntzan, hau da, haurrak geroxeago ikasten du bere kasa eta inguruaren laguntza gehiegirik gabe kontaketa egiten.

Elkarrekintza estiloa ahula zein trinkoa izan, Grossmannek (ibid.) erakusten du galdekatutako irakasle gehien-gehienek irakurketa eten egiten dutela istorioari buruzko azalpenak emateko. Alegia, istorioa hasi eta buka goitik behera irakurri beharrean, tartean-tartean gutxi-asko istorioari buruzko argibideak ematen dizkietela ikasleei. Zentzu honetan, argi dago oso praktika didaktiko hedatua dela ipuinaren ulermena ikasleekin lantzea.

### 3.2.3. Ikasleen banakako kontaketa ala taldean egindako kontaketa

Grossmannek (ibid.) irakasleei pasatako galdetegi arabera, ikasleek banan-banan aurrez entzundako istorioak birkontatzea ez da oso jardura ohikoa. Honen atzean arrazoi praktikoak leudeke: Haur Hezkuntzako ikasleentzat zeregin nekeza izan daiteke banan-banan istorioak birkontatzea, eta denbora asko har lezake. Eta gorago esan bezala, halako jarduerak egitea ez da batere erraza ikasle taldea handia denean. Haatik, talde txikietan egiteko jardura interesgarria dela deritza Grossmannek, ez bakarrik ebaluatzeko jardura gisa, baina baita kontaktaren esanahiaz jabetzeko eta kontaketa trebatzeko ere.

Binaka edo taldean egindako kontaketa jardura askoz ere ohikoagoa da Haur Hezkuntzan. Boironen (2001) bere ikasleekin egindako halako jardura baten berri ematen du. Dena dela, argitu behar da taldekako kontaketa hauetan sarritan helburua ez dela izaten aurrez entzundako kontaketa ahalik eta modu fidelenean berreraikitzea, baizik eta istorioari buruz ikasleek hitz egitea, istorioaren gaineko interpretazioak eraikitzea, elkarbanatzea. Istorioko elementu narratiboetatik abiatuta, pertsonaien ikuspuntuez jarduten dute ikasleek, pertsonaien asmoez, sentimenduez. Eta hau dena helduak gida lezake: ikasleek ekoiztutako elementu narratiboak aprobetxatuta, ikasleei pertsonaien asmo, sentimendu eta motibazioez galdetuz.

Boironen erakusten du nola hurrekin binaka kontatutako istorioetan kontaketa hauek mintzakidearen hitz hartzei esker eraikitzen direla. Ikasleek istorioaz gogoratzen dutena konfrontatzen dute, negoziatzen dute, eta horrela, bestearen interpretazioak kontuan hartuta, istorioaren esanahiak elkarrekin eraikitzen dituzte ikasleek. Halako

jardueretan ikasleek erakusten dute badakitela esanahiak eraikitzen, pertsonaien lekuan jartzen badakitela, mintzakidearen eta norbere ikuspuntuak aurrez aurre jarrita interpretazio “bateratuak” eraikitzen badakitela. Dena dela, askoren arteko kontaketa jarduera hauetan ikasle denek ez dute berdin jarduten: agian batek bere ikaskideek istorioaz esandakoak komentatzen ditu, eta beste batek, berriz, gehiago jarraitzen du istorioaren hari narratiboa, baina ikaskideek esandakoak ere bertan nahastuz. Zentzu honetan, ez da hasi aurretik irakasleak erabat mugatzen duen jarduera bat, ikasleen hitz hartzeek hartuko duten itxura ez delako erabat aurrez emana eta bideratua.

Froment eta Leberrek (2003) aztertzen duten “Ploum” panpinaren bidezko irakaskuntza dispositiboa ere oso interesgarria da. Ploum txotxongilo bat da, ikasleek, banan-banan eta txandaka, egunero etxera eramaten dutena. Eta hurrengo egunean, eskolara bueltatutakoan, txotxongiloarekin eskolatik kanpo izandako bizipenak kontatzen dituzte ikaskideen aurrean. Dispositibo didaktiko honi esker, Froment eta Leberrek polilogo deitzen dutena sortzen da gelan. Monologoari kontrajarria, gelako elkarrekintza kudeatzen duena ez da bakarrik irakaslea, gela osoa baizik. Ikasle batek kontatutakoari gainontzeko ikasleek euren ekarpena egiten diote: denei dagokie gai berriak txertatzea edo aurrez ikasle batek esandakoa berrartzea. Alegia, interlokuzioa oso dinamikoa da, ez da batere aurrez finkatua. Nahiz eta jarduera hau ez den ipuinak kontatzea, iruditzen zaigu badituela hainbat elementu interesgarri.

Esaterako, autoreek baliabide didaktiko honen inguruan nabarmentzen dute, besteak beste, inportantea dela errepikatua izatea, alegia, gelan maiztasun handiarekin egindako jarduera izatea inportantea dela. Azkenean, nolabaiteko erritual bihurtzen da, eta honek lagundu egiten die ikasleei kontaketa-modu horren funtzioa edo esanahia eraikitzen. Ikasleek poliki-poliki barneratu egiten dute polilogoia tokatzen denean euren hizketak zertarako balio duen, zertara datorren hizkuntzaren erabilera hori:

“Le fait que le dispositif se répète peut être considéré comme favorable aux managements langagiers, dans la mesure où s’élabore un partagé commun qui constitue un cadre d’interprétation et offre du disponible à dire, à reprendre et à modifier.” (2003: 167).

Azpimarragarria deritzogu Ploumen baliabide didaktiko honek ikasleei egoera komunikatibo interesgarriak sortzen dizkiela, hizkuntza helburu komunikatibo garbi eta zehatzekin erabiltzeko testuinguruak sortzen dituelako. Dezutterrek (1996) ipuin-

kontaketa eskolan txertatzeko egiten dituen proposamenen artean ere halako bat aurki liteke: ikasleak berak ipuin-kontalari bihurtzeko aukera iradokitzen du autore honek:

“une telle initiation gagne souvent à être inscrite dans le cadre d’un projet concret, comme l’organisation d’une veillée de contes à destination de parents ou de groupes d’élèves d’autres classes” (1996: 167).

Horrelako baliabide didaktikoen ere helburu komunikatibo garbia eta zehatza izaten dute eta hor baliagarritasun handia ikusten diegu.

#### 3.2.4. Marrazkien edo irudien erabilera kontaketa jardueran

Kontaketa jardueran paper garrantzitsua izan lezake marrazkiek edo irudiek. Rabatelen (2001-2002) ustez, ahozko mintzaira lantzean bitarteko garrantzitsuak izan litezke:

“ « travailler l’oral » n’implique pas qu’on doive ignorer les objets intermédiaires (tels les supports écrits ou visuels) enrichissant la construction des connaissances, dans la mesure où ces objets (...) fonctionnent comme des supports qui optimisent les interactions orales” (237. orr.).

Hari honi jarraituz, esan liteke marrazkiek zein idatzizko testuek “ahozko ipuin-kontaketa” irakaskuntza-objektua osatzen dutela, Rabatelek esan bezala, bata zein bestea ahozkoaren irakaskuntzaren euskarri diren aldetik.

Marrazki-liburuen inguruan, Grossmanek (1996) argitzen du, hasteko, ipuinak kontatzerakoan erabiltzen diren marrazki-liburu guztiak ez direla berdin-berdinak, eta askotan denak “album” deitzen badira ere, hainbat bereizketa egitea komeni dela. Horrela, album dei dakieke marrazkiak besterik ez dituzten liburuxkei, eta modu berean, albumtzat jo litezke marrazkia eta testua uztartzen duten liburuxkak. Grossmannen arabera, azken hauek genero bereizi bat osatzen dute eta marrazkiek zein testuak, biek antzeko garrantzia daukate. Marrazkien eta idatzien arteko elkarrekintza nabarmena da halako albumetan, idatzizko testua irudiaren arabera moldatzen baita.

Albumen beste berezitasun bat da orrialdeek motor narratiboen funtzioa izan dezaketela: “la double page de l’album apparaît comme une véritable scène, et le fait de tourner la page représente pour le lecteur à la fois un changement de décor et le moyen, très concret, de faire avancer l’action” (88. orr.).

Beste alde batetik, idatzizkoaren eta marrazkien arteko elkarrekintza modu ezberdinetara gauza daiteke. Litekeena da, esaterako, marrazkiek beraiek bakarrik dinamika narratiboa erakustea. Orduan, testuaren funtzioa ainguraketa erreferentziala bermatzea izaten da, alegia, marrazkian ager litezkeen pertsonaien izenak edota lekuen izenak adieraztea. Ondorioz, testuak marrazkia laguntzen duela esan liteke. Kasu bera litzateke testua marrazkiko pertsonaia baten hitzak adierazteko erabiltzea. Halakoetan ez dira beharrezko “esan aditzak” bezala ezagutzen direnak (“eta orduan Jonek *esan zion* amari”, edo “eta amak *erantzun* zion”), eta zuzenean pertsonaiaren hitzak agertzen dira albumean.

Idatzizko testuaren sintaxia berezia izan liteke albumetan. Idatzizko enuntziatuetako egitura sintaktikoak askotan oso murrizak izaten dira, marrazkien menpe daudelako: “cette moindre structuration ne s’explique pas par on ne sait quel vice constitutif, mais par le fait que la forme album [testudun albuma] autorise une syntaxe textuelle plus souple, moins liée à la connexion des énonces” (90. orr.).

Bukatzeko, Brigaudiotek (1993) erakusten du marrazkiek eurek bakarrik ez dutela bermatzen ikasleek istorioak modu osoan eta osatuan kontatzea, ez baitituzte harrapatzen kontaketa bati osotasuna ematen dioten asmo, kausa eta ekintzak. Alabaina, marrazki-liburuak lagun diezaioke ikasleari kontaketa bukatzen. Litekeena da ikasleak bere kabuz kontatzea istorioaren bukaera, baina hala ez egitekotan, azkeneko irudiko gertaerak kontatzerakoan bukatzen da istorioa. Brigaudioten esanetan, ikasleak ekoiztuko luken “bukatu da” gehiago litzateke “kontatzen bukatu dut” eta ez hainbeste “istorioa bukatu da”.

Heroiaren identifikazioan eta ekintzen kontaketa ere laguntzen dute irudiek, beti ere, Brigaudioten hitzetan, istorioaren funtsa argi erakusten baldin badute. Honetan, dena dela, idatzizko testua baliagarri gertatzen zaie ikasleei, adibidez, pertsonaiaren izena idatzita baldin badago.

Beraz, ahozko ipuin-kontaktetaren irakaskuntzan irudien eta idatzizko testuen papera nabarmendu beharra dago. Batetik, idatzizko testuak eta kontaktak bat egiten dute, elkarri eragiten diote ahozko ipuin-kontakteta deitzen den irakaskuntza-objektu hori osatzeko orduan (Grossmann, 1996). Eta bestetik, marrazkien erabilerak ikasleen trebetasun narratiboetan eragina daukate (Brigaudiot, 1993).

### **3.3. Ipuina Haur Hezkuntzan testu-genero modura**

Aurreko puntuetan garbi ikusi da, hortaz, ipuin-kontaketa bezala izenda daitekeen jardueraren atzean hainbat aldaera dagoela Haur Hezkuntzari dagokionez: irakaslearen esku hartzea askotarikoa izan daitekeela ikusi dugu, bai ipuina ikasleei kontatzeko moduan (irakurri, moldatu, kontatu; elkarrekintza trinkoa ala ahula izan ikasleekin, eta abar.), eta baita ikasleei proposatutako kontaketa jarduerari dagokionez ere (banakako kontaketa vs. taldekakoa). Gauzak honela, ez dirudi zentzugabea esateak ipuin-kontaketa hainbat irakaskuntza-objektutan gauzatzen den halako etiketa orokor bat dela.

Geure aldetik, bereziki interesgarria iruditzen zaigu Grossmann (1996) edo Froment eta Leberren (2003) lanetan azpimarratzen den ideia bat: ikasleak ipuin edo istorioak ekoizteko egoera komunikatibo egokiak sortzea funtsezkoa da, baldin eta ikasleek ipuin-kontaketaren jarduera ezagutuko eta barneratuko badute. Zentzu honetan, eta bestelako baliabide didaktikoen bertuteak baztertu gabe, uste dugu bereziki interesgarriak direla ikaskideen aurrean ikasleei hitza ematea, hau da, ipuin edo istorioak kontatzea ahalbidetzen duten baliabideak. Jendaurreko hizketan edo hizketa publikoan treba daitezen laguntzen dute halako baliabideek (Rabatel, 2001-2002, Brigaudiot, 1993).

Idea hauek denek testu-generoen bidezko hizkuntzaren irakaskuntzak Haur Hezkuntzan egin dezaketen funtsezko ekarpena dakarkigute burura. Tesiaren lehen kapituluan azpimarratutakoa aprobeitza genezake hemen: testu-generoak hizkuntzen irakaskuntzarako eta ikaskuntzarako bitarteko baliagarriak dira (Dolz & Gagnon, 2008). Batetik, irakaskuntzarako bitarteko baliagarriak dira, hizkuntzaren erabilera irakasterakoan irakaskuntza objektuaren funtsezko alderdiak zehazki definitzen dituelako (edukiak, komunikazio egoeraren parametroak, eta testuratzea). Halaber, testu-generoak irakaslearen jarduna molda lezake, testuen ekoizpenaren irakaskuntza eta ikaskuntza irudikatzeko modua aldatzen baitio irakasleari. Ondorioz, eskolan ekoiztu beharreko testuak generoen ikuspegitik begiratuta, irakasleak bitarteko zehatzagoak eta baliagarriagoak eskaintzen dizkie ikasleei (Wirthner, 2006).

Eta bestetik, testu-generoek hizkuntzen ikaskuntzan ere bitarteko papera betetzen dute. Izan ere, testu-generoak ekoizterakoan ikasleak genero horren balio, esanahi eta funtzio sozialak zein diren ezagut dezake. Halaber, ikasleak generoak menderatu ahala, askotariko hizkuntzaren erabilereiz jabetzen da.

Ondorioz, hizkuntzen irakaslearen jarduna bideratzen duenez, eta era berean, ikasleak mintzaira gara dezan bitarteko gisa jokatzen duenez, testu-generoa bitarteko didaktiko indartsua dela aldarrikatzen da (Dolz & Gagnon, ibid.).

Tesiaren atal honetan lehenik eta behin ipuin-kontaketa ikasleek hizkuntza gaitasunak aztertzeko tresna baliagarria dela ikusi dugu. Ondoren, psikolinguistikaren ikerketaren arloan ipuin-kontaketa nola erabili izan ikusi dugu. Eta azkenik, Haur Hezkuntzan ipuin-kontaketa lantzeko baliabideez jardun dugu.

Hurrengo atalean ipuinaren ezaugarri testual-diskurtsiboak izango ditugu aztergai. Pasa den kapitulu honetan hizketa-gai izan dugun ikerketarako eta irakaskuntzarako tresnaren ezaugarriak zein diren azaltzen saiatuko gara.





## **5. KAPITULUA**

### **IPUINA TESTU-GENERO MODURA**

Ikerketa honetan ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzeke ipuinen kontaketatik abiatuko garenez gero, beharrezkoa da ipuinaren zedarritze bat proposatzea. Noski, ipuina ikuspegi ezberdinetatik azter liteke, eta ziurrenik, azterketarako erreferentziatzat hartutako teoriaren arabera, ipuinaren alderdi batzuk beste batzuk baino argiago agertuko lirateke. Tesi honetan egindako aukera Bronckartek (1996) Interakzionismoa sozio-diskurtsiboaren barruan testuak aztertzeke proposatutako testu-arkitekturarena da. Eredu honetan oinarrituta, ipuinak genero modura dituen hainbat osagai nabarmentzen saiatu gara kapitulu honetan. Lehendabizi, beraz, testuaren antolaketaz Bronckartek egiten duen proposamena azalduko dugu, eta ondoren, eredu hori hartuta, ipuinaren ezaugarriak emanfo ditugu.

## **1. Testuen azterketa Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren (ISD) ikuspegitik**

ISDak helburu nagusia gizakiaren garapenean mintzairak daukan funtsezko rola azaltzea da (Bronckart 2005a). Horretarako, eta besteak beste Voloshinov edo Vygotski gidaritzat hartuta, hiru azterketa eremu nagusi bereizten dira ISDren barruan (Bronckart, 2005): lehenik eta behin, gizatalde batek askotariko jardueretan sortu dituen hizkuntza erabileren analisia dago. Jarraian, gizataldearen hizkuntzaren erabilera horiek hurrek beregana ditzaten sortutako hezkuntza edo formazio sistemen azterketa (eskola, familia...). Eta hirugarren esparrua pertsonen formazio sistemen baitan munduaren ezagutza eta jardura kolektiboetan ekiteko beharrezko gaitasunak garatzea ahalbidetzen duten jabetasunak eta barneratze mekanismoak aztertzeaz arduratzen da.

Tesiaren kapitulu honetarako pertinetza den esparrua lehenengoa da, alegia, gizataldeek sortutako askotariko hizkuntza erabileren analisiari dagokiona. Ipuina zer den azaltzeko ISDk lehen azterketa esparruaren baitan landu dituen hainbat kontzeptu ekarriko ditugu hona: nagusiki, mintzaira jardura, testua, testu-generoa eta tipo diskurtsiboak.

### **1.1. Mintzaira jardura eta testuak**

Mintzaira jarduerak gizatalde bateko elkarrekintza sozialak bideratzen ditu, hau da, elkarrekintza sozialak mintzaira jardueraren bidez gauzatzen dira (Riestra, 2004). Talde jardura orokorrak (bestela esanda, mintzaira jarduerak ez direnak) erregulatzen ditu mintzaira jarduerak: gizakiok gainontzeko jarduerak planifikatzeko, antolatzeko, komentatzeko eta ebaluatzeko darabilgu mintzaira jardura (Bronckart, 1996/2004). Testuak dira mintzaira jardueren baliokide enpirikoak, alegia, testuetan gauzatzen da mintzaira jardura. Zentzu honetan ulertuta, ekoizpen egoera jakin batean agente jakin batek egiten duen mintzaira ekintza baten emaitza da testua (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007). Unitate komunikatibo gorenaren bada testua, ahoz zein idatziz ekoiztua, “véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire une effet de cohérence” (Bronckart, 1996: 137). Labur esateko eta testuari maila orokor batetik begiratuta, hauek dira bi ezaugarri nagusiak: mintzaira jardueraren emaitza enpirikoa eta elkarrekintza komunikatiboko unitate gorenaren da testua.

Mintzaira jarduerari buruz ari garela, beste oinarrizko ideia bat gehitu behar da: giza jardura orokorrak askotarikoak direnez, mintzaira jarduerak ere halaxe dira, askotarikoak, eta ondorioz, testuak ere halaxe dira. Alegia, jardura-mota asko bereiz

litekeen bezala (parte hartzaile kopuruaren zein parte hartzaileen ezaugarri sozialen aldetik, helburuen arabera, gertatzen diren leku fisikoaren zein leku sozialaren arabera...), mintzaira jarduerak jarduera orokor batean eta bestean hartzen duen forma ezberdina izango da. Eta dibertsitate hau guztia testuan gauzatuko da, testua baita mintzaira jardueraren gauzapena, esan bezala. Hemendik atera liteke pisu handia daukan baieztapen hau: testu-mota ezberdinak bereiz litezke. Testu-motak, beste era batera esanda, testu-generoak.

## **1.2. Testu-generoak**

ISDren markoan, testu-motak izendatzeko testu-generoen kontzeptua erabiltzen da. Historian zehar formazio sozial ezberdinek euren mintzaira jardueran sortu dituzten testu-moldeak edo testuak sortzeko modu ezberdinak dira generoak. Azken batean, testu-generoena gizatalde ezberdinek sortutako askotariko hizkuntza erabilerak ulertzeko baliagarria den kontzeptua da. Kontuan hartu behar da gizataldeetan askotariko elkarrekintza sozialak gertatzen direla eta horietan, era berean, era askotako mintzaira ekoizpenak aurki daitezkeela. Gainera, dibertsitate honek, bai elkarrekintzei dagokienez eta baita mintzaira ekoizpenei dagokienez ere, ez du mugarik. Baina Bakhtinek (1984) dioen modura, askotarikotasun hori antolatua dago: “chaque sphère d’utilisation de la langue élabore des types “relativement stables” (Bronckart, 2004b). Testu-generoak dira testuak egiteko modu egonkor horiek. Generoen egonkortasuna non datzan ere esaten du Bakhtinek: genero bakoitzari dagozkion edukietan eta genero bakoitzean aurki daitezkeen hizkuntza baliabideetan.

Aipatu dugu testu-generoen izaera historikoa. Generoak sortzen, eraldatzen, edo desagertzen joan dira historian zehar, esparru sozialen jarduerak, eta beraz, hauen mintzaira jarduerak, sortu, eraldatu eta desagertu egin diren heinean. Esaterako, sortu berria da SMS bidezko jarduera. Berria da SMSak bidaltzerakoan eta jasotzerakoan egiten den mintzaira jarduera, eta ondorioz, halaxe da jarduera horretan testuak egiteko moldeak edo modua ere: testu-genero berri baten sorrera ikusi dugu urteotan. Aldiz, beste genero batzuk desagertu egin dira. Har dezagun, esaterako, bandoa. Bandoa jotzearen jarduera oso hedatua egon zen bazter askotan. Herriaren antolaketa bideratzeko tresna izan zen. Gutxi gorabehera, gaur egun hedabideek betetzen duten zeregina betetzen zuen bandoak. Baina askotariko arrazoiak medio, bandoa jotzearen jarduera desagertu egin zen, eta harekin batera, testuak ekoizteko modu jakin bat ere bai. Adibide hauek erakusten dute mintzaira jarduera, eta beraz, testuak, esparru sozialei erabat lotuta

daudela: haien beharrei, interesei eta funtzionamenduari lotuak (Bronckart, 1996/2004). Generoen izaera sozio-historikoari lotzen zaion beste kontzeptu bat intertestuarena (Bronckart, ibid.) da. Belaunaldiz-belaunaldi sortutako generoen ereduen errepertorioa da intertestua.

Beste alde batetik, emandako generoen adibideek (SMSa, bandoa) iradokitzen duten beste funtsezko ideia bat da testu-generoak ez ditugula literaturaren esparruan edo goi-mailako esparru sozialetan ekoiztutako testuetara mugatu. Bakhtine izan zen generoen kontzeptua era guztietako testuetara hedatu zuena. Idatzizko zein ahozko testuak, literaturakoak zein literaturaz kanpoko edozein esparru sozialetakoak: "La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma"<sup>21</sup> (1982: 248). Honek esan nahi du poema, epika, nobela edo saiakera bezalaxe, testu-generoak direla jendaurreko ahozko azalpena, irrati-elkarrizketa, edota emaila, SMSa, eta txata.

Generoak komunikaziorako funtsezko bitartekoak direla ere nabarmendu izan da. Idatzizko generoez ari dela, Schneuwlyk (2008) dio testu-generoak gizartean eraiki diren testu-forma egonkor samarrak direla, idazleen eta irakurleen artean komunikaziorako bitartekari modura funtzionatzen dutenak. Izan ere, idatzizko testu bat ekoiztu behar duen pertsona bat ez da inoiz "zerotik" hasten. Ekoizpen egoerarekiko kontzientzia badauka, ezagutzen ditu, gehiago edo gutxiago, komunikazio egoera horren ezaugarriak. Adibidez, jakin badaki, argiago edo lausoago, ekoiztu behar duen testu horren bidez lortu beharreko helburua zein den. Azken finean, idazleak eskura dauka, gehiago ala gutxiago, berea bezalako egoera komunikatiboetan jarduteko gizartean eraikitzen, egonkortzen joan diren testu-motak, edo testuen ezaugarriak. Honexegatik esaten da generoak halako bitartekoak direla hizkuntza bidezko komunikazioan. Idazleak (edo hiztunak, esan genezake) generoetara jotzen du eredu bila. Bestela, eta Schneuwlyk dioen moduan, hizkuntza erabili behar duen bakoitzean idazleak asmatu egin beharko balu zein hizkuntza forma edo molde erabili, komunikazioa ezinezkoa litzateke. Izan ere, idazleak ez luke jakingo irakurleak zer espero duen bere testutik, testuaren itxuratik edota edukitik. Eta alderantziz, berdin. Irakurleak testu bat hartzen duen bakoitzean zerotik hasi beharko balu, hau da, batere jakin gabe zer daukan esku

---

<sup>21</sup> Bakhtine-k genero diskurtsiboa deitzen duena ISDren markoan testu-generoa da.

artean, ze motako testua den, zein eduki izan ditzakeen, orduan hizkuntza bidezko giza-komunikazioa ezinezkoa litzateke. Aitzitik, idazleak zein irakurleak badute komunikazio egoerarekiko kontzientzia, eta gehiago ala gutxiago, badakite egoera horretan zer-nolako ezaugarriak izaten dituzten testuek.

Ikusten denez, testu-generoak baliagarriak dira komunikazio egoeren arabera testuek hartzen duten itxura edo jite ezberdina ulertzeko. Dena dela, eta saiakerak ugariak diren arren, ezinezkoa da testu-generoen behin betirako sailkapena egitea. Berez, asmo oso tentagarria da testu-generoen sailkapen zehatz eta itxi bat egitearena, horrela, komunikazio egoera bakoitzean hizkuntzaren erabilerak hartuko lukeen formaren berri izango baikenuke. Baina asmo honen ezintasuna autore askok azpimarratu izan dute. Bronckartek (1996) ezintasun honen atzean dauden hainbat arrazoi aipatzen ditu. Hasteko, garbi dago irizpide askoren arabera egin litezkeela testu-moten sailkapenak. Schneuwlyk (1987; Alonso Fourcade eta Bronckarten (2007) lanetik hartua), esaterako, zazpi multzo nagusitan biltzen ditu testuen tipologiak proposatzen dituzten berrogei bat lan. Hemen ez dugu batzuen eta besteen ezaugarrietan edo euren arteko aldeetan sakonduko, baina adibide modura, hara sailkapenak egiteko erabili diren hainbat irizpide: sailkapen batzuek mintzairaren funtzioen arabera egiten dira (funtzio erreferentziala, funtzio fatikoa...). Badira testuen ekoizpen esparruan oinarritzen diren tipologiak (literatura, zientziak...). Beste batzuek, berriz, enuntziatio egoera edo testuen ekoizpen egoera ezberdinen arabera tipologiak egiten dituzte. Geroago ikusiko dugunez, Bronckarten (1996) eta bere taldearen proposamena azken talde honetakoa da. Kontuak kontu, garbi dago irizpideak askotarikoegiak direla.

Bigarren arrazoa hau da: kontuan izan behar da generoak etengabe eraldatzen ari direla: gorago ikusi dugu nola berriak sortzen diren edo beste batzuk desagertu egiten diren. Halaber, Bronckartek (ibid.) aipatzen du zenbait genero bereiziko lituzketen mugak beti ez direla argi eta garbi ikusten (artikulu zientifikoa vs. artikulu didaktikoa). Azkenik, kontuan izan behar da, baita ere, kopuruz generoak zenbatezinak direla, mintzaira jarduerak ere halaxe direlako.

Dudarik gabe, generoak bereizteko irizpiderik egonkorrenak eta objektiboan linguistikoak liriateke. Irizpide hauen arabera, halako eta halako ezaugarri edo erregela linguistikoak lituzketen testuak dena delako testu-generoaren barruan sartuko genituzke. Baina Bronckartek (ibid.) dioen moduan, irizpide linguistikoaren arabera generoen sailkapenak ez du askotariko eman. Generoek beren osotasunean konplexuegiak dirudite hizkuntza unitateen arabera sailkatuak izan daitezten.

### 1.3. Tipo diskurtsiboak

Gauzak honela, ikusi da generoak ez bezala, testuen barruan topa daitezkeen segmentu txikiagoak bai bereiz litezkeela irizpide linguistikoen arabera. Adibide bat ematearren, ipuinetan elkarrizketa-segmentuak aurki daitezke. Antzerki-obra batean ere berdin. Edo nobela batean, zer esanik ez. Edo denda bateko salerosketa elkartruke batean. Ipuina, antzerkia, nobela edo salerosketa genero ezberdinak izanagatik, guztietan daude unitate edo arau linguistiko jakin batzuez osatutako zati txikiagoak, kasu honetan, elkarrizketak (esaterako, orainaldiko aditzen edota 1. eta 2. pertsona izenordainak lirateke unitate linguistiko nagusienak). ISDren markoan, segmentu hauei tipo diskurtsibo deritze, eta irizpide linguistikoen arabera bereiz litezkeen testu-segmentuak dira. Hortaz, testuen konfigurazio konplexuari aurre egiteko, ISDren funtsezko ideietako bat hauxe litzateke: ikuspegi linguistikotik, testuen tipologia edo testuen askotarikotasuna tipo diskurtsibo ezberdinetan datza, alegia, tipo diskurtsiboetan bilatu behar dira testuen arteko ezberdintasun linguistikoak. Bestela esanda, testu-generoen mailan ez, baizik eta tipo diskurtsiboen mailan oinarritu beharra dago testuen tipologia egiteko orduan.

Baina tipo diskurtsiboak, hizkuntza unitate batzuen multzokatze hutsez haratago, enuntziazio moduen edo lokuzio jarrerren (Genette (1986) Bronckarten (2008) lanetik jasoa) hizkuntzazko aztarnak ere badira. Izaera unibertsaldun modu edo jarrerak lirateke, hizkuntza formen bidez egonkortuak edo gauzatuak. Enuntziazio moduak, lokuzio jarrerak, Bronckartek zerrendatzen dituen beste autore batzuek ere antzeko kontzeptuak erabili dituzte: Benvenisteren (1966) zein Simonin-Grumbachen (1975) enuntziazio planoak, Weinrichen (1973) mundu komentatua eta mundu kontatua. Aldeak alde, denek lokuzio jarrera orokorrak deskribatzen eta bereizten dituzte, alegia, testu bateko eduki tematikoa modu diskurtsiboan, diskretuan eta linealean antolatzeko moduak (Alonso Fourcade & Bronckart, 2007), hizkuntza unitateen eta hizkuntza prozesuen konfigurazio egonkorren bidez gauzatzen direnak.

Mundu diskurtsiboak eraikitzen dira tipo diskurtsiboen bidez. Mundu diskurtsiboak bi motatako erlazioak antolatzen dituzten formatuak dira (Bronckart, 1996/2004): batetik, aktante baten ekintza-egoerako koordenadak antolatzen dituzte, eta bestetik, testualitatean modu kolektiboan eraikitako munduak. Bestela esanda, batetik, testuaren ekoizleak testuarekiko daukan erlazioa eta bestetik, testuko eduki tematikoaren eta komunikazio egoeraren arteko erlazioa adierazten dira mundu

diskurtsiboetan. Eta erlazio hauek guztiak hizkuntz unitateen konfigurazio jakin batzuen bidez adierazten dira testuan. Mundu horiek hizkuntza bidez adierazten direlako esan ohi da ISDren barruan tipo diskurtsiboek mundu diskurtsiboak semiotizatzen dituztela.

Izaera bitarra edo binarioa duten bi operazio psikolinguistikotan oinarritzen da mundu diskurtsiboen sorrera. Batetik, eduki tematikoa antolatzen duten koordenaden eta ekoizlearen komunikazio egoeraren artean distantzia marka liteke (KONTAKETA), ala ez (AZALPENA). Eta bestetik, testuan agertzen diren agentibitate-instantziak ekoizlearekin eta bere komunikazio egoerarekin lot litezke (inplikazioa), ala ez (autonomia). Ikusten denez, operazio hauek mintzaira ekintza testuinguruaren parametroei nola lotzen zaien islatzen dute. Operazioen emaitzak gurutzatuta, lau mundu diskurtsibo bereiz litezke: KONTAKETA inplikatua, KONTAKETA autonomia, AZALPEN inplikatua eta AZALPEN autonomia.

Mundu diskurtsibo hauek, lehenago esan bezala, hizkuntza unitateen konfigurazioen bidez, tipo diskurtsiboen bidez, semiotizatzen dira. Alegia, tipo diskurtsiboak dira mundu diskurtsibo horien hizkuntzazko arrastoa:

- KONTAKETA inplikatua mundu diskurtsiboa kontaketa interaktiboa tipo diskurtsiboaren bidez adierazten da.
- KONTAKETA autonomia narrazioa edo kontaketa ez-interaktiboaren bidez.
- AZALPEN inplikatua mundu diskurtsiboa diskurtso interaktiboaren bidez.
- AZALPEN autonomia diskurtso teorikoa edo ez-interaktiboaren bidez.

Alonso Fourcadek eta Bronckartek (2007) dioten moduan, tipo diskurtsiboek zeinu linguistikoei dagokien adierazle-adierazi ezaugarria daukate. Izan ere, tipo diskurtsiboek edukia antolatzeko moduari begiraturik, esan liteke tipoek “esanahi” ezberdina “adierazten” dutela: kontaketa interaktiboa eta narrazioa tipoek esan nahi dute ekoizpenaren eta testuko edukiaren artean distantzia tenporala ezartzen dela, alegia, testuko edukia ekoizpen egoeratik kanpo dagoen jatorri batean ainguratua dagoela. Aldiz, diskurtso interaktiboak eta diskurtso teorikoak esan nahi dute edukia ez dagoela ekoizpen egoeratik kanpo ainguratua, alegia, ekoizpen egoerako parametroei lotuko zaiela edukia.

Beste alde batetik, diskurtso interaktiboak eta kontaketa interaktiboak adierazten dute testuan ageri diren agentibitate-instantzien eta agente ekoizlearen eta interlokutoreen artean lotura dagoela. Alegia, testuaren ekoizlea eta testuaren hartzailea

nolabait testuan bertan ageri dira. Aldiz, narrazioan eta diskurtso teorikoan lotura hori ez da adierazten: testu ekoizlea eta interlokutorea ez dira ageri testuan.

Sintesi modura, ISDk testuaren kontzeptualizazioa eta testuen tipologiaren problematika honela ikusten ditu: testu enpirikoa unitate komunikatibotzat jotzen da. Testu-generoak antzeko ezaugarri komunikatibo-orokorrak dituzten testuen multzoak dira, hizkuntza jakin batean sozio-historikoki landuak eta jarduera orokorren beharrian interaktiboen eraginpean daudenak. Eta tipo diskurtsiboak testuak irizpide linguistikoen arabera bereizteko balio duten segmentuak izateaz gain, enuntziatio plano edo lukuzio jarrera ezberdinen hizkuntzazko gauzapena dira, mundu diskurtsiboak hizkuntza bidez adierazteko baliabideak.

#### **1.4. Testuaren arkitektura**

Hurrengo pausua testu enpiriko baten azterketa egiteko modua zein den azaltzea da. ISDk garatu duen testu-arkitekturaren ereduak hiru maila bereizten ditu (Bronckart, 1996/2004). Hojaldre edo hostopilaren metafora erabili izan du Bronckartek berak bata bestearekiko gainjartzen diren eta elkarrekiko erlazioa duten hiru mailak irudikatzeko. Hara zein diren hiru maila hauek, sakonenetik azalekoeneraino: testuaren azpiegitura orokorra, testuratze mekanismoak eta ardura enuntziatiboaren mekanismoak.

##### **1.4.1. Testuaren azpiegitura orokorra**

Mintzaira ekintza batean hiztunak testuratzen duen eduki tematikoa kokatzen da maila honetan. Eduki horren bi antolaketa-modu erabat desberdin bereizten dira: eduki tematikoaren plan orokorra, batetik, eta tipo diskurtsiboak, bestetik. Testu bateko eduki tematikoa testuan bertan azaltzen den informazio-multzoak osatzen du.

Plan orokorraz ari garenean ekoizleak eraiki dituen ezagutzez ari gara. Ezagutza horiek ekoizlearen memorian gordetzen eta antolatzen dira. Memorian daukaten antolaketa-modua eta testuan izango duten antolaketa-modua ez dira berberak. Memoriako antolaketa hierarkiko edo logikoa den bitartean, ezagutza horiek testuan daukaten antolaketa lineala da, bata bestearen atzetikoa. Honexegatik esaten da ekoizlearen memorian dauden ezagutzak ez direla bere horretan testuratzen edo semiotizatzen, baizik eta beste era bateko antolaketaren arabera testuratzen direla. Eta hemendik, Bronckartek dio: “de par leur linéarité même, les plans de texte et les séquences organisant le contenu thématique ne peuvent jamais constituer des copies conformes des macro-structures sémantiques” (Bronckart, 2004a: 33). Ekoizlearen



ezagutzak testuan jartzen direnean, zeinu linguistikoen bidez antolatzen dira. Honek esan nahi du ezagutza hauek mundu diskurtsiboen arabera antolatzen direla. Honexegatik esaten da tipo diskurtsiboen araberakoa dela testuaren azpiegitura orokorrean bereizi beharreko bigarren antolaketa-modua.

Adamen (1992) testu-sekuentziak ere azpiegitura orokorrean sartuko lirateke. Sekuentzia horiek testuak osatzen dituzten segmentuak dira, konparazio batera, Bronckartek definitzen dituen tipo diskurtsiboak bezela. Baina Adamen kasuan, segmentu horiek bereizteko irizpidea ez da linguistikoa (tipo diskurtsiboetan halaxe da), eduki tematikoari lotutakoa baizik (Alonso Fourcade, 2002). Horrela, bost testu-sekuentzia bereizten ditu Adamek: sekuentzia narratiboa, sekuentzia deskriptiboa, argudio sekuentzia, azalpen sekuentzia eta sekuentzia dialogala.

#### 1.4.2. Testuratze mekanismoak

Testu bateko eduki tematikoak testuan bertan hasi eta buka egiten duen ibilbidea antolatzen dute testuratze mekanismoek. Bestela esanda, testuko edukiaren bilakaeraz edo garapenaz arduratzen dira, testuari koherentzia tematikoa emanez. Hizkuntz unitateen kateak edo kate isotopikoak osatzen dituzte mekanismo hauek, eta hala, testuko edukiaren aurkezpenaz, jarraipenaz, edota hausturaz arduratzen dira. Eduki tematikoaren artikulazio hierarkikoa, logikoa edota tenporala markatzen dute. Testuan azaleratzen dira (hortik dator mekanismo hauek gauzatzen dituzten hizkuntz unitateek testuratze-marka edo aztarna izena ere hartzea), esaldi hasieretan zein esaldi barruan, eta ondorioz, sintaxiaren bidez azaldu izan diren fenomenoetan ere parte hartzen dute. Hiru dira testuratze mekanismoak:

##### 1.4.2.1. Konexio mekanismoak

Progresio tematikoa artikulatzeaz arduratzen dira, artikulazio hau perpaus zein testu-segmentu handiagoen artekoa izan: tipo diskurtsibo batetik besterako trantsizioa, sekuentzia bateko atal batetik besterakoa, enuntziatuen arteko loturak, eta abar. Testu-antolatzaileak dira konexiorako hizkuntza unitateak. Adibidez, denborazkoak (*behin batean, atzo, orduan...*) edo logiko-argumentatiboak (*baina, hala ere, horregatik...*). Baina testu idatziaz ari garela, ezin ahaztu puntuazio markak edo paragrafoen banaketa; eta ahozkoaz, berriz, prosodia, besteak beste.

##### 1.4.2.2. Izen kohesio mekanismoak

Hauei dagokie testu batean pertsonaia edota gai berrien aurkezpena egitea, aurrez aipatutako pertsonaia edo gaien berreskurapenak, edota txandakatzeak burutzea. Predikatuen argumentuak aurkezten eta berrartzen dituzte. Diaforak dira mekanismo hauez arduratzen diren hizkuntz unitateak, hau da, anaforak eta kataforak. Anaforei buruzko lanean Garciak (2002) sailkapen hau egiten du: anafora nominalak (leialak, kontzeptualak, asoziazio bidezkoak), anafora pronominalak, bestelako anaforak (adberbioak eta elipsia) eta anaforikoak ez diren adierazpideak (izen bereziak). Halaber, Larringanek (1998) beste zenbait baliabide ere aipatzen ditu: errepikapenak, nominalizazioak, sinonimiak....

#### 1.4.2.3. Aditz kohesio mekanismoak

Predikatuen edo aditz sintagmen arteko erlazioak eratzen dituzte, eta testuan denbora nola antolatzen den zerikusi handia daukate (testu-antolatzaileekin batera): testuko oinarrizko denbora markatuz, eta abar. Testuan azaltzen diren egoeren, gertaeren zein ekintzen arteko erlazio hierarkikoak ere bideratzen dituzte (Larringan, 1998): erliebegintza (figura eta fondoa bereiztea), eta abar. Aditz kohesioa aztertzerakoan, aditz lexemak zein laguntzaileak izaten dira aztergai.

#### 1.4.3. Ardura enuntziatiboaren mekanismoak

Testuratze mekanismoek testuari koherentzia tematikoa ematen diotela esan dugu. Azken hauek, berriz, koherentzia pragmatikoa edo interaktiboa ematen diote. Ez dituzte hizkuntz unitateen kateak osatzen, eta beraz, ez daukate zerikusirik testuko eduki tematikoak bertan egiten duen atzera-aurrerarekin. Hortaz, testuan zehar duten kokapena ere askoz ere zehaztugabeagoa eta definitzen zailagoa da. Ardura enuntziatiboaz beraz gain (alegia, testuan esaten denaren ardura zeinena den edota testuan azaltzen d(ir)en ahotsa(k) zein diren), modalizazioak (ebaluazioak, edo, ekoizleak testuan esaten denarekiko daukan jarrera) ere maila honetan aztertzen dira.

## **2. Ikerketarako objektua eraikitzen: ipuinaren analisi bat ISDren markoan**

Bigarren puntu honetan, Bronckarten testuaren arkitektura jarraituta, tesian ikasleen hizkuntza gaitasunak aztertzeke erabiliko dugun testu-generoaren hainbat ezaugarri emango ditugu. Ipuinaren ezaugarri testual-diskurtsiboetan zuzen-zuzenean sartu aurretik, ordea, bada argitu beharreko konturik “ipaina” deitzen dugun azterketa-objektu dela eta.

Idatzizko ipuina da lehendabizi burura datorkiguna eskatzen zaigunean ipuina testu-genero modura definitzeko edo azaltzeko. Ziurrenik, hurrei zuzendutako ipuin-liburuekin ere akordatuko gara. Aldiz, onenean ere pixka bat pentsatu ondoren gogoratuko gara jendaurreko ahozko ipuin-kontaketa saioez. Tesiaren 4. atalean aipatu duguna berrartu behar da berriro ere: ipuina genero modura hizkuntza idatziari eta haurren munduari oso lotua ageri zaigula gaur egun. Baina komeni da argitzea ipuinak ez direla soilik haurrentzako bildumetan irakur daitezkeen testu horiek, edo ahoz gorako irakurraldietan irakurtzen direnak bakarrik. Ipuinak ekoizten dira, kontatzen dira, baita ere, jendaurreko ahozko ipuin-kontaketa saioetan. Diaz de Gereñuk (argitaratzeko) ondo laburbiltzen du nahasketa hau:

“se ha identificado la narración oral a un género textual concreto, que es la del cuento maravilloso de niños, y se confunde en cierta manera la narración oral con la lectura del mismo en voz alta” (2. orr.).

Nahasketa honen atzean dagoena da, besteak beste, oraindik gutxi aztertu direla ahozko ipuin-kontaketa saioak, eta honen ondorioz, ipuinak aztergai modura haurrentzako liburuetatik eta ahoz gorako irakurraldietatik aparte izan dezakeen esparru izugarri bat ez da ezagutzen. Eta aldiz,

“las situaciones de comunicación de origen, el tipo de actividad verbal de las que surgen los textos de los narradores orales ante un público real, difieren de los textos recogidos (y ordenados según ciertos criterios) por tantos y tantos compiladores e investigadores” (2. orr.).

Tesi honetako aztergaia ez bada ere, komeni da, hortaz, ahozko ipuin-kontaketa saioez zerbait azaltzea. Hauxe da jendaurreko ipuin-kontaketa Diaz de Gereñuren hitzetan:

“la narración oral pública en lengua vasca con fines lúdicos y estéticos es una práctica socio-cultural cuya mayor propiedad es la de llevar a cabo un programa discursivo-enunciativo de carácter narrativo. Dicho de otro modo, su objetivo principal es la narración de cuentos e historias diversas” (1. orr.).

Baina kontaketa saioak ez dira ipuin bat bestearen atzetik kontatze hutsa, besteak beste, ipuina edo istorioa ez diren bestelako hainbat eta hainbat genero ekoizten baititu kontalariak: poemak, asmakizunak, antzerkia, ... Ipuin kontaketa saioaren dimentsio

literarioa, kulturala edo zergatik ez antropologikoa baztertu gabe, oso interesgarria deritzogu praktika sozio-kultural honi ikuspegi linguistiko batetik begiratzea eta ipuin-kontaktaren atzean dagoen lanketa diskurtsiboa agerian uztea.

Aipagarria da, baita ere, kontaketa saioa hiru fase edo ataletan antolatzen dela: hasierako atala saioa hasten denetik lehenengo ipuina hasten denerainoko zatia da. Bigarren atala ipuinek eta ipuinen arteko guztiak osatzen duten atala da. Azken atala itxierarena da, azken ipuinaren bukaeratik saio osoaren bukaeraraino doana. Diaz de Gereñuk nabarmentzen du atal hauek kontaketa saio batetik bestera ezberdinak izan daitezkeela, bai luzeran, eta bai konplexutasunari dagokionez ere. Esaterako, ikerlariak aztergai duen corpuseko kontaketa saio batean, lehen atala oso luzea da, ipuinen atala baino luzeagoa, eta bertan kontalariak bere burua aurkezten du, bere helburua zein den zehazten du, saio horretan bere eta entzuleen rolak zein izango diren zehazten du, eta abar. Aldiz, bigarren atala, ipuina, askoz ere laburragoa gertatzen da, eta gainera, ez da oso konplexua, ipuinen kontaketa hutsa baita bertan agertzen dena. Apenas dago, esaterako, ipuinari buruzko iruzkinik edota digresiorik.

Horra hor, beraz, ipuina aztergai hartuta egin daitekeen beste ikerketa ibilbide bat. Ziur gaude jendaurreko ipuin-kontaketa saioen funtzionamendua sakonago ulertu ahala, ipuinaz daukagun ikuspegi murriztailea (idatzizkoa eta haurrentzat) zabaltzen joango dela. Halaber, ez da nolanhiko ekarpena hain izaera ludiko-estetikoa duen jarduera baten atzean zer nolako baliabide diskurtsiboak dauden azaltzea. Eta hau dena, euskara bezalako hizkuntza gutxitu baten kasuan. Diaz de Gereñuk arrazoia dauka esaten duenean jendaurreko ipuin-kontaketa saioen funtzionamenduaren azterketa debatea edo jendaurreko azalpena bezalako testu-genero formalen funtzionamenduz egin diren bestelako ikerketak osatzera datorrela. ISDren barruan gizartean topa daitezkeen askotariko hizkuntza jardueren funtzionamendua deskribatzea funtsezko aztergaitzat jotzen da.

Tesi honetan, dena dela ere, eta ipuinaren bueltan bagabiltza ere, bestelakoa dugu aztergaia. Jendaurreko kontaketa saioek daukaten konplexutasuna ikusita, baieztatu liteke aztergaia murriztagoa ere badela. Izan ere, soilik ipuinak aztertuko dira tesi honetan, Haur Hezkuntzako ikasleek oso egoera bideratu eta zehatz batean ekoiztutako ipuinak (egoera hau aurreraxeago azalduko dugu zehaztasunez, metodologiaren atalean). Gure aztergaia Diaz de Gereñurenaren ondoan kokatze aldera, pentsatu liteke tesi honetan Diaz de Gereñuk maila diegetikoan kokatzen duena dugula aztergai, hau da, ipuin edo istorioak beraiek. Ez ordea, kontaketa saioaren maila extradiegetikoa (saio

bateko ipuin guztiak biltzen dituen maila orokorragoa) edo maila metadiegetikoa (ipuin bat beste ipuin baten barruan txertatzen deneko maila).

Behin argitu beharrekoak argituta, eta aztergaia apur bat zehaztuagoa izango den esperantzaz, egin dezagun aurrera, eta azal ditzagun zein diren ipuinaren ezaugarri nagusiak.

Ipuinaren, edo ikuspegi orokorrago batetik, kontakizunaren bi funtsezko elementu aipatu beharra dago lehenik eta behin: ekintza eta (giza) motibazioa (Revaz, 1997). Ricoeur (1986,1983) oinarri hartuta, Revazek ekintza eta gertaera kontzeptuak bereizi egiten ditu, ondorioztatuz kontakizunaren definiziorako elementu pertinentea ekintza dela. Izan ere, gertaera kausa edo lege naturalei gehiago lotzen zaien bitartean, ekintzaren kontzeptuak bere baitan biltzen ditu helburua edo xedea, motiboa edo intentzioa, ekintza aurrera eramango duen giza agentea eta agenteak ekintza egin izanaren ardura hartzea. Hau da, gertaeraren kasuan ez bezala, ekintzaren atzean giza-motibazioa dagoela ulertzen da, helburu jakin bati lotutako giza motibazio bat. Revazek modu honetara ulertzen du kontakizunetako ekintzaren kontzeptua. Are gehiago, testu bat kontakizuna izango bada, nahitaezkoa da ekintza egotea bertan.

Giza motibazioa, giza ardura... gizakia ekintzaren agente edo egile izatea ere beharrezkoa jotzen du Revazek testu bat kontakizun gisa har dadin. Alegia, ez dago kontakizunik bertako ekintzen atzean giza motibaziorik ez badago. Hala ere, “giza” zentzu zabalean ulertu behar da hemen, kontakizun askotan, esaterako, gizakiak ez baina animaliak agertzen baitira, gizakiak bailiran, era bateko edo besteko ekintzak egiten. Kasu hauetan, animaliek gizakien ezaugarriak izaten dituzte, edo berez gizakiek baino egin ez ditzaketen ekintzak egiten dituzte.

Baina ekintza eta giza motibazioa bezalako oinarrizko osagaiz haratago, ipuinak baditu, testu-genero modura, hainbat eta hainbat ezaugarri testual-diskurtsibo. Horien berri emango dugu hurrengo puntuan, horretarako, sarreran aurreratu dugun bezala, Bronckarten testu arkitekturaren ereduaz baliatuz.

## **2.1. Ipuineko azpiegitura orokorra: edukien antolaketa**

Gogora dezagun testuaren azpiegitura orokorraren mailan eduki tematikoaren antolaketa sartzeko duela Bronckarten. Ipuinari dagokionez, hainbat eredu topa genitzake testu-genero honetan eduki tematikoa nola antolatzen den proposatu dutenak. Esaterako, Proppek (1928) ipuinetako ekintzak irizpidetzat hartuta, Errusiako ipuin miragarri askotako eduki tematikoaren egitura proposatu zuen. Proppen ideia nagusia hau da:

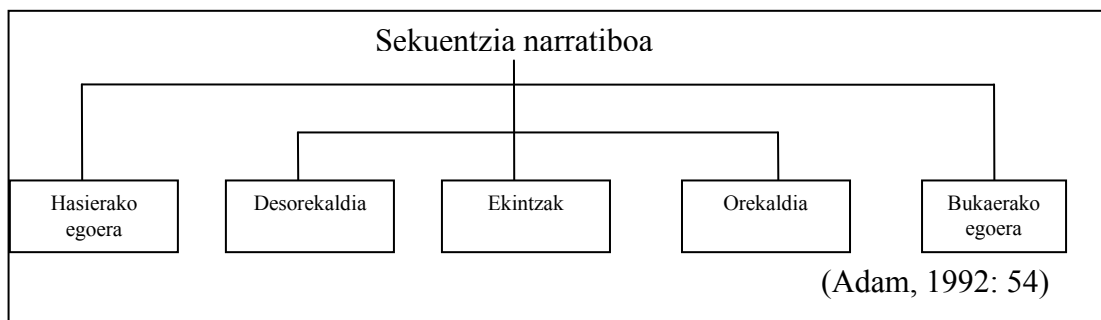
nahiz eta ipuinen artean ezberdintasunak egon badauden, guztiak ekintza-multzo batera murriztu daitezke. Hau da, badaude 31 ekintza edo funtzio, ipuin guztietan azaltzen direnak. Funtzioak gutxienezko unitate narratiboak dira, ipuinetako ekintza abstraktuak identifikatzen dituztenak, eta ipuinetan beti orden berean azaltzen dira. 31 funtzioak definitu eta hauek hurrenkera jakin batean jarri zituen Proppek. Adibidez, funtzioen artean daude “heroiak etxetik alde egitea” (11. funtzioa) edo “arazoaren konponketa” (19. funtzioa). Ikusten denez, pertsonaien ekintzak dira, edo zehatzago, ekintzen kategorizazio abstraktuak.

Garrantzitsua da aipatzea Proppen ereduan pertsonaia (ekintzaren egilea edota ekintza jasaten duena) ez dela funtsezko elementua ipuinen egituren berri ematerakoan. Pertsonaiak ez du ipuinen arteko antzekotasunak atzemateko balio, aldagai bat gehiago besterik ez da, adibidez, ekintzak gauzatzeko modu ezberdinak izan daitezkeen bezalaxe.

Azkenik, Proppen arabera, posible da 31 funtzio horiek taldetan edo “ekintza esferatan” biltzea, pertsonaiaren arabera. Hau da, posible da ipuin miragarrietako pertsonaia tipiko bakoitzarengandik espero litezkeen funtzioak identifikatzea eta multzokatzea. Hauetako bakoitza litzateke ekintza esfera bat. Zazpi bereizten ditu Proppek: heroiaren ekintza esfera, heroi faltsuarena, erasotzailearena, emailearena, laguntzailearena, printzesarena eta “mandateur”ena.

Revazek (1997) azaltzen duenez, Proppen funtzioen eredu hau Larivaillek (1974) sinpletu egin zuen, 31 funtzioak bost ataleko eredu batean bilduz: Etat initial-Provocation-(Ré)action-Sanction-Etat final. Eredu honen ekarpen garrantzitsu bat izan zen, Revazen ustez, hasierako eta bukaerako egoerak gainontzeko ataletatik bereiztea. Alegia, ipuinetako bi momentu estatikoak, hasiera eta bukaera, gainontzeko atal dinamikoagoetatik bereiztea.

Bost ataleko eredu hau, azkenik, Adamek (1992) egokitu egin zuen, ipuinen kasu zehatzetik kontakizunetara orokortuz eta sekuentzia narratiboa bezala ezagutzen dena proposatuz:



Sekuentzia narratiboak, Larivaileren egitura linealak ez bezala, atalen arteko korrespondentziak islatzen ditu, hau da, Hasierako egoeraren eta Bukaerako egoeraren arteko lotura eta Desorekaldiaren eta Orekaldiaren<sup>22</sup> artekoa.

Egitura honek, halaber, kontakizunetan funtsezkoa den eraldaketa ere erakusten du. Kontakizunetako ekintzek halako batasun edo osotasun bat osatzen dute, edo bestela esanda, ekintzen artean badago halako lotura logiko bat. Eta osotasun edo lotura horren mutur banatan, hasiera bat eta bukaera bat daude. Hain zuzen ere, Revazek dioen modura, hasieraren eta bukaeraren artean gertatzen diren ekintzek eraldaketa bat islatzen dute eta hau funtsezkoa da kontakizunetan:

“le récit comprend le développement d’une action permettant le passage d’une Situation initiale à une Situation finale. Tout récit se fonde donc d’abord sur le changement, la transformation” (177. orr.).

Gainera, eraldaketa hori ekintzen arteko kausalitate-erlazio batean oinarritzen da. Eta eraldaketa horren ondorioz, kontakizunetako hasiera eta bukaera elkarren aurkakotzat jotzen direla.

Intriga ere islatzen da sekuentzia narratiboan. Ekintzak eta gertaerak testu batean antolatzeko edo haiei forma emateko modu jakin bat da intriga, bereziki kontakietari dagokiona: “mise en forme spécifiquement narrative des actions et des événements” (Revaz 1997: 166. orr.). Kontakizun batean intriga eraiki dadin, Revazen ustez nahitaezkoa da kontakizunaren hasierako egoera korapilatuko edo desorekatuko duen elementu bat sartzea (desorekaldia), eta desoreka horren ondorioz sortutako ekintzek oreka batera eramatea (orekaldia), hemendik, azkenik, bukaerako egoeran uzteko kontakizuna. Bestela esanda, aurreko paragrafoan aipatutako eraldaketa hori desorekaldiak abiarazten du, eta orekaldiak askatzen. Honetan oinarrituta, Revazek dio kontakizun bat, funtsean, intriga bat korapilatzea eta askatzea dela. Azken finean,

<sup>22</sup> Indar transformatzailea eta indar orekatzailea bezala ere ezagutzen dira desorekaldia eta orekaldia, hurrenez hurren..

Bronckartek (1996) dioen moduan, sekuentzia narratiboaren (edo bestelako egitura narratiboan) funtzioa intriga sortzeko prozesuari forma ematea da.

Ikusten da Proppen funtzioetatik abiatuta Adamen sekuentzia narratiboraino egindako bidean kontakizunen egitura osatzeko funtsezko elementua ekintzak direla. Ekintzetan oinarritutako kontakizunen egiturak dira orain arte aurkeztutakoak.

Beste ikerlari batzuek, berriz, kontaketen egituren ereduak sortzerakoan pertsonaiak hartu zituzten oinarri. Reuterrek (2003) dioen moduan, pertsonaiek funtsezko rola daukate istorioen antolaketan: “ils [pertsonaiek] permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent sens” (27. orr.).

Pertsonaiak erdigunean jarri zituzten eredu horien artean Greimasena (1966) aipa liteke, eskema aktantziala izenarekin ezagutzen dena, zehazki. Reuterren (ibid.) arabera, Proppek pertsonaien ekintzekin egin bezala, Greimasek istorio ezberdinetan agertzen diren pertsonaiak kategoria jakin batzuetan biltzeko ahalegina egin zuen. Azken batean, Greimasentzat, istorioek antzeko egitura baldin badaukate, hori pertsonaiak kategoria abstraktu komunetan sailka daitezkeelako gertatzen da. Kategoria abstraktu horiek dira, hain zuzen ere, aktanteak, istorioetako intriga eraikitzeke ezinbestekoak.

Sei aktante bereizten dira, hiru ardatzen arabera sailkatuak: lehen ardatza desirarena edo nahiarena da, eta bi aktante biltzen ditu: subjektua eta objektua. Lehenak bigarrena bilatzeko eta haren jabe egiteko nahia dauka. Bigarren ardatza boterearen ardatza da eta laguntzailea eta aurkaria deritzen aktanteak daude bertan. Laguntzaileak bilaketa gauzatzen lagunduko luke, eta aurkariak, berriz, eragozten. Azken ardatza jakintzarena eta komunikazioarena da eta bi aktante hartzen ditu: bidaltzailea eta hartzailea.

Greimasen ereduan, kategoria edo aktante abstraktu hauetako bakoitza pertsonaia zehatzen bidez gauzatzen da, aktoreen bidez. Horrela, adibidez, subjektu aktantea Txanogorritxu aktorearen bidez gauzatzen da Txanogorritxuren ipuinean.

Reuterrek Greimasen ereduan nabarmentzen duen beste nozio bat rol tematikoarena da. Aktorea sailkatzeko balio dute rol tematikoek, haien kategoria sozio-psiko-kulturalaren berri ematen baitute. Esaterako, sorgina aktorearekin lotzen diren zenbait rol tematiko aipa litezke: jakintsua, gaiztoa, zitala, gezurtia... Aktoreak rol tematiko batzuekin lotzeak istorio batean pertsonaia batek izan dezakeen jokabidea eta beraz istorioaren nondik norakoak aurreikusteko modua eman lezake Reuterren ustez. Halaber, genero jakinen eta kategoria aktantzialen arteko lotura errazago ikusten lagun



dezakete rol tematikoek. Adibidez, oso litekeena da ipuin tradizional batean subjektuaren kategoria aktantziala haur batek gauzatzea, hauraren rol tematikoen artean sailka bailitezke amaren aginduz etxetik alendu eta zerbaiten bila irtetea, animaliekin ondo konpontzea, eta abar. Era berean, ez ginateke batere harrituko ipuin batean aurkariaren kategoria aktantziala sorginak beteko baluke, aipatu berri ditugun rol tematiko horiek oso ongi lotzen baitzaizkio ipuinetako ekintzei.

Ekintzen araberrako antolaketa izan zein pertsonaien araberrakoa izan, Propp, Larivaille, Adam edo Greimasek proposatutako ereduak baliagarriak dira ipuin batean eduki tematikoa testuan zehar nola antolatzen, ordenatzen den aztertzeke. Dena dela, ez dugu proposamen horietan hizkuntza formetan oinarritutako irizpiderik ikusiko. Alegia, eduki tematikoa nola antolatzen den erabakitzerakoan esanahiaren mailako irizpideak dira ea zein ekintza agertzen diren zeinen atzetik, edo zein pertsonaiak daukan zein rol tematiko. Baina eduki tematiko hori zein hizkuntza formen bidez adierazten den, hori ez zaigu argituko orain arte aipatu ditugun proposamenetan. Horretarako, tipo diskurtsiboetara jo beharra dago.

## **2.2. Ipuineko azpiegitura orokorra: tipo diskurtsiboak**

Goraxeago, 1.4.1. puntuan argitu dugun moduan, eduki tematikoa testuratzen denean, zeinu linguistikoaren araberrera egiten da. Bestela esanda, hizkuntza formen bidez testuratzen da eduki tematikoa. Eta Bronckarten proposamenaren araberrera, testuratze horretan, eduki tematikoak eta testuaren ekoizleak komunikazio egoerarekin eta testuarekin berarekin daukaten lotura edo erlazioa batera edo bestera markatzen da. Era hauetako bakoitza dira tipo diskurtsiboak. Ipuinari dagokionez, narrazioa eta diskurtso interaktiboa aipatu beharra dago.

### **2.2.1. Narrazioa**

Narrazioa da ipuinetan nagusi den tipo diskurtsiboa. 1.4.1. puntuan azaldu dugunez, kontaketa autonomoa deritzon mundu diskurtsiboaren gauzapena da narrazioa. Batetik, narrazioa tipo diskurtsiboan eduki tematikoaren eta testuaren ekoizpen egoeraren artean distantzia markatzen da, eta bestetik, testu ekoizlea eta interlokutorea ez dira testuko agentibitate-instantziekin lotzen. Alegia, ipuin batean agertzen den eduki tematikoa ez dago ipuina ekoiztu deneko komunikazio egoerarekin loturan. Adibidez, ipuinetan agertzen diren pertsonaiak edo gertatzen diren ekintzak komunikazio egoeratik kanpoko edukiak dira. Eta modu berean, ipuina ekoizten duena eta entzuten

duena ez dira ipuinean ageri. Lokuzio jarrerren edo enuntziazio planoen ezaugarri hauek hizkuntza unitateen bidez islatzen dira testuan, hau da, ipuineko edukiaren, ekoizlearen eta komunikazio egoeraren arteko erlazio horiek denak hizkuntza unitateen eta hauen esanahiaren bidez adierazten dira. Hara hor zergatik esaten genuen gorago hizkuntza formen bidezko edukien antolaketarako tipo diskurtsiboetara jo beharra zegoela.

Euskaraz narrazioa tipo diskurtsiboa zein hizkuntza formen bidez adierazten den Plazaolaren (1990; 2007) eta Arano et al.-en (1990) lanetan topa genezake. Lehenaldiko adizkiak dira unitate nagusiak narrazioan, eta hauen artean, bereziki, adizki burutuak. Hona hemen narrazioa osatzen duten hizkuntza unitateen zerrenda: lehenaldi burutuko adizkiak (*joan zen; eman zizkien*), lehenaldi burutugabeko adizkiak (*etortzen ziren; abesten zuen*), eta lehenaldi trinkoko adizkiak (*bazekiten; zekarren*). Plazaolaren arabera (2007), bestalde, narrazioaren barruan hiru tipo ezberdin bereiz litezke: narrazio kanoniko deitutakoetan, lehenaldiko adizkiez gain, hirugarren pertsona ere ageri da. Hauxe litzateke ohikoena den narrazioa tipo diskurtsiboa. Baina beste batzuetan lehenengo pertsona ere ageri da, eta kasu gutxi batzuetan, orainaldiko adizkiekin osatutako tipoa aurki liteke.

Hortaz, euskaraz eduki tematikoaren eta testuaren ekoizpen egoeraren artean distantzia markatzeko eta testu ekoizlearen zein interlokutorearen eta testuko agentibitate-instantzien arteko lotura eza markatzeko nagusiki lehenaldiko adizkiak eta hirugarren pertsona erabiltzen dira. Unitate hauei esker, ipuinek bere-berea duten urrutiko mundua eraikitzen da (Larringan, 1989), kontaketa-egoeratik urrun dagoen mundua. Komunikazio egoeratik kanpoko mundu diskurtsibo horretan Bronckartek (1996) bi mutur bereizten ditu. Bata errealista litzateke, bestea, berriz, fikziozkoa. Lehenengo mundu horretako eduki tematikoa, komunikazio-egoeratik urrunekoa izanda ere, ohiko munduko balioen arabera ebaluatzeko modukoa litzateke. Hauxe ikusiko litzateke, adibidez, gertakari historiko baten kontaketa. Fikziozko munduari dagokionez, berriz, bertan ageri den eduki tematikoa askoz ere nekezago lotu edo neur liteke ohiko munduko balioen arabera. Ipuin miragarriak dira honen adibide bikaina, bertan, Bronckartek dioen modura, gizakiak mila urte bizi baitira edota animaliek gizakien hizkuntzak hitz egiten baitituzte.

### 2.2.2. Diskurtso interaktiboa

Narrazioaz gain, ipuinetan diskurtso interaktiboa deritzon tipo diskurtsiboa ere aurki daiteke. Elkarrizketa zatietan ageri dena, alegia. Narrazioa tipoaren justu kontrako

plano enuntziatiboa da diskurtso interaktiboa. Batetik, eduki tematikoa ekoizpen egoerari lotua dago, eta bestetik, testuan ageri diren agentibitate-istantziak ekoizpen egoerako agenteekin lotzen dira. Hau da, diskurtso interaktiboan edukiak “hemen eta orain” formularen arabera dira, eta agentibitate-istantziak, nolabait esatearren, “zu(ek) eta ni/gu”. Noski, tipo diskurtsibo honen funtzionamendua ez da berbera testu-genero guztietan. Esaterako, salerosketa egoera batean ekoiztutako testuan diskurtso interaktiboa aztertzen badugu, hor agertzen dira ni eta hi/zu formak saltzaileari eta erosleari dagozkionak izango dira, eta testu horretan topatuko dugun eduki tematikoa komunikazio egoerari oso lotua ageriko da. Baina ipuina bezalako testu-genero batean, diskurtso interaktiboa segmentuetan ikusiko ditugun 1. eta 2. pertsonak ez dira kontalaria eta entzulea izango, baizik eta ipuinetako pertsonaiak. Tipo diskurtsibo berberak testu-genero ezberdinetan daukan funtzionamenduaz konturatzeko funtsezkoa da kontuan hartzea testu batean zein den tipo diskurtsibo nagusia. Ipuinaren kasuan, argi dago, narrazioa da, eta horren ondorioz funtzionatzen du funtzionatzen duen bezala diskurtso interaktiboak.

Hizkuntza unitate nagusiei dagokienez, diskurtso interaktiboan hauek azpimarratu behar dira orainaldiko adizkiak (burutuak, burutugabeak zein trinkoak) , – TZEN moduko nominalizazioak eta lehenengo eta bigarrenengo pertsonak.

Honaino ipuineko azpiegitura orokorraren azalpena. Jarraian testuaren antolaketari gertuagotik begiratuko diogu. Orain arte sekuentzia narratiboa edo tipo diskurtsiboak bezalako testu-zati handiak bereizi ditugun bezala, jarraian begirada gerturatuko dugu ipuina eta testuratze mekanismoak zein diren eta nola funtzionatzen duten ikusiko dugu. Konexioaren kasuan, esaterako, sekuentzia narratiboko faseen arteko loturak nola markatzen diren ikusiko dugu. Edo izen kohesioaren kasuan, adibidez, pertsonaien erreferentzia-kateak nola eraikitzen diren azalduko dugu. Eta aditz kohesioari dagokionez, berriz, aditz denboren eta aspektu marken bidez aurreko eta atzeko plano nola bereizten den ikusiko dugu.

### **2.3. Ipuinetako testuratze mekanismoak: konexioa**

Gorago 1.4.2.1. puntuan aurreratu bezala, konexio mekanismoen bidez testuaren maila ezberdinak elkarrekin lotzen dira. Enuntziatuen artekoak bezalako lotura lokalak marka litezke konexio mekanismoen bidez, baina baita ere sekuentzia narratibo bateko atalen arteko lotura globalagoak ere. Ipuinetan, espero daitekeen bezala, denboraren markaketa egiten duten testu-antolatzaileak izango dira nagusi: *behin batean, atzo,*

*orduan, hurrengo egunean, halako batean, gero, eta handik aurrera... Bazen behin bezalako enuntziatu bat ere testu-antolatzaileen artean sailkatuko da, ipuinaren hasiera markatzen baitu, zehazki, narrazioa tipo diskurtsibora sarbidea emanaz. Baina ipuinetan denborazkoetz gain, bestelako testu-antolatzaileak ere topa litezke, logiko-argumentatiboak, esaterako: *baina, hala ere, dena dela, nahiz eta...* Edota enumeratzaileak deitzen direnak ere agertuko dira: *lehendabizi, aurrena, bigarrenik, azkenik*.*

#### 2.4. Ipuinetako testuratzeko mekanismoak: izen kohesioa

Konexio mekanismoekin testuaren azal-azaleko mailara apur bat gerturatu bagara ere, izen eta aditz kohesio mekanismoen bidez are gehiago jaitziko gara testuaren azalera. Izen kohesio mekanismoek testu bateko pertsonaia edo gaien erreferentzia-jarraipena egiten dute. Testuan pertsonaia edota gai berriak aurkezten edo lehen aldiz aipatzen dira eta testuan aurreraxeago, berriz, lehendik aipatu diren pertsonaia edo gaiak berreskuratzen dira. 1.4.2.2. puntuan aurreratu dugu nola anaforak eta kataforak diren izen kohesio funtzioa betetzen dutenak.

Euskarazko ipuinetako izen kohesioaren funtzionamendua ikusteko, Garcia Azkoagak (2002) ikasleek ekoiztutako abenturazko kontakizunetan egindako azterketak erabil daitezke. Ondoko taula honek hainbat adierazpide anaforiko biltzen ditu Garcia Azkoagak:

<i>Anafora pronominalak</i> Txanogorritxu amarekin bizi zen [...]. <i>Euren</i> etxea oso txikia zen [...]	
Anafora nominalak	<i>Anafora leialak</i> Txanogorritxuk otso bat ikusi zuen. <i>Otsoak</i> esan zion [...]
	Anafora ez leialak
	<i>Kontzeptualak</i> Txanogorritxuk otso bat ikusi zuen. <i>Abereak</i> esan zion [...]
	<i>Asoziazio bidezkoak</i> Txomin Ipurdi gaztelura iritsi zen. <i>Soldaduek</i> ez zioten, ordea, atea ireki.

*Beste anafora batzuk* (adberbioak, elipsiak)

Txomin Ipurdi gaztelura iritsi zen. *Bertako* soldaduek ez zioten, ordea, atea ireki.

Anaforikoak ez diren adierazpideak (izen bereziak)

(Iturria: Garcia Azkoaga, 2002; adibideak guk geuk moldatu egin ditugu)

## 2.5. Ipuinetako testuratze mekanismoak: aditz kohesioa

1.4.2.3. puntuan aipatu bezala, aditz kohesio mekanismoek hainbat funtzio betetzen dituzte testuan. Modu orokorrean esanda, testuan ageri diren egoeren, gertaeren edo ekintzen antolaketa tenporala edo hierarkikoa markatzen dute, batez ere, aditz denboren bidez. Esaterako, aditz kohesio mekanismoei dagokie testu bateko oinarrizko denbora markatzea, edo figura eta fondoa bereiztea.

Ipuinei dagokienez, narrazioa tipo diskurtsiboan lehenaldiko aditzak nagusi direla esan dugu goraxeago. Hau da, ipuinetako oinarrizko denbora lehenaldia da. Lehenaldiko adizkien artean, adizki burutuen kateek ipuina goitik behera zeharkatzen dute, batez ere ekintzen kateak eraikiz. Baina ipuinetan, ekintzez gain, egoerak, deskribapenak ere badira. Hauen “egoeratasuna” adizki trinkoen eta perifrastikoen bidez markatzen da. Funtsean, adizki burutuek figura edo *foreground* delakoa adierazten dute eta burutugabeek eta trinkoek, fondoa edo *background* delakoa.

Gainera, hainbat lanek erakutsi dute aspektu marken arabera funtzio ezberdin hauek ipuinetako segmentu batzuetan gehiago agertzen direla beste batzuetan baino. Testu-arkitekturako maila ezberdinen arteko lotura agerian uzten duten lanak dira, azken batean. Adibidez, euskaraz, Arbillaren eta Kaiferrerren (1988) lanean ikus daiteke ipuinetako hasierako egoeran lehenaldiko adizki burutugabeak eta trinkoak nagusi direla burutuen aldean.

## 2.6. Ardura enuntziatiboa ipuinetan

Ardura enuntziatiboaren mekanismoek zeregin bat baino gehiago daukate: batetik, testuan esaten denaren ardura zein instantzia enuntziatibori dagokion markatzen dute. Bestetik, testuan ageri diren ahotsak zein diren markatzea ere badagokie, eta azkenik, testuan esaten denarekiko modalizazioak edo ebaluazioak (iritziak, juzkuak...) ere mekanismo hauei dagozkie.

Ahotsei dagokienez, Bronckartek (1996) dio testu gehienek kasuan enuntziatioaren instantzia orokorra dela esaten den horren ardura hartzen duena, halako ahots neutro bat, testuan arrastorik uzten ez duena. Baina beste kasu batzuetan bestelako

ahots batzuk agertzen dira testuan. Hiru multzo bereizten dira: pertsonaien ahotsak (testuko, edo gure kasuan, ipuineko ekintzetan edo gertaeretan zuzenean parte hartzen duten pertsonena edo erakundeena), ahots sozialak (ipuineko ekintzetan edo gertaeretan zuzenean ageri ez direnak, baina testuko edukiari buruzko ebaluazio bat egiterakoan kanpoko instantzia modura agertzen diren pertsonen edo erakundeen ahotsak), eta azkenik, egile enpirikoaren ahotsa (ipuin kontalariarena, gure kasuan).

Modalizazioak edo ebaluazioak direla eta, Bronckartek lau azpimultzo bereizten ditu: modalizazio logikoak (enuntziatuen egia-balioei buruzkoak: balizkoak, ziurrak...), modalizazio deontikoak (balio sozialen arabera “epaiketak”: debekatuak, beharrezkoak, desiragarriak, arbuiagarriak...), modalizazio apreziatiboak (epai subjektiboa: zoriontsua, zorte txarrekoa, arraroa...), modalizazio pragmatikoak (pertsonaia baten ekintzei, intentzioei eta arrazoiei lotuak).

Kontakizunetako ebaluazioei buruz ari garela, Labov-en eta Waletzky-ren (1966) lana ere erabilgarria da. Autore hauek norbere bizipenen kontakizunak aztertu zituzten, bertan bi motako enuntziatuak bereiztuz: erreferentzialak eta ebaluaziozkoak. Lehengoak istorioen elementu tematikoei dagozkie (gertaerak, pertsonaiak...) eta bigarren motako enuntziatuek istorioaren muina nabarmentzen dute, istorioan ezohikoa dena, entzutea merezi duen hori zer den. Johnstone-n (2003) arabera, ebaluazioek adierazten dutena da kontalariak zergatik kontatzen duen istorio hori, eta era berean, entzuleek zergatik entzun beharko luketen istorio hori. Batzuk aipatzearen, ebaluazioak istorioko edukiari buruzkoak izan litezke, istorioaz kanpotik eginak; edo pertsonaiek beraien ekoiztutako ebaluazioak ere izan litezke, edo badira pertsonaiei buruz egiten diren ebaluazioak ere.

Tesiko atal honen helburua ikasleen ekoizpenak aztertzeko erabili dugun aztergaia aurkeztea izan da. Atalaren lehen lerrotik bertatik eman dugu aditzera hemen egindako ipuinaren deskribaketa horretarako aukeratutako ikuspegiaren arabera izango zela. Bronckartek Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren barruan testuen analisirako proposatutako eredua jarraitu dugu guk, eta hark nabarmentzen dituen dimentsioetan ipuinaren ezaugarriak zein diren zehazten saiatu gara. Hurrengo atala kontaketa gaitasunen jabekuntzari dagokiona izango da. Psikolinguistikaren esparruan orain arte egin diren ikerketen halako bilduma bat egingo dugu bertan. Ipuinarekin egin bezala, aurrez erabakitako ikuspegi eta antolaketa propio baten arabera egingo dugu kontaketa jabekuntzari buruzko ikerketen berrikusketa. Ikuspegi hori tesi osoa zeharkatzen duena da, ISDrena.

## 6. KAPITULUA

### KONTAKETA GAITASUNEN JABEKUNTZA

Laugarren kapituluaren ipuina bitarteko modura nola erabili izan den ikusi dugu, bai ikerketaren esparruan, eta baita ere Haur Hezkuntzaren eskolaldian. Bosgarren kapituluaren ipuina objektu modura definitzen saiatuko gara, genero den aldetik dauzkan hainbat ezaugarri testual-diskurtsibo azalduz. Atal honetan, berriz, haurren kontaketa gaitasunetan jarriko dugu arreta. Ipuin edota istorioak kontatzeko gaitasunek haurrengan zer-nolako garapena duten ikusiko dugu, aztergai hori jorratu duten hainbat eta hainbat ikerlanen emaitzak hona ekarriz. Baina literaturaren laburpen hau tesi honetan hartu dugun mintzairaren hurbilketa teorikoaren ikuspuntutik egingo dugu. Horregatik, aurrena Interakzionismo sozio-diskurtsiboak mintzairaren garapenaz daukan ikuspegia azalduko dugu. Ikusiko dugunez, ISDren ikuspegitik, funtsean, testu-generoak menderatzearekin lotzen da mintzairaren jabekuntza. Hau da, haurrak mintzairaren garapenean egiten duen bidea askotariko testuen-generoen erabilera menderatzean datza. Noski, bere burua interakzionistatzat jotzen duen proposamen teorikoa denez, ISDn aldarrikatzen da haurrak testu-generoak menderatzeko egiten duen prozesu horretan interakzio edo elkarrekintza sozialak berebiziko rola betetzen duela. Halaber, testuen ekoizpenean zerikusia daukaten mintzaira gaitasunak zein diren azalduko dugu. Hain zuzen ere, kontaketa gaitasunen garapena aztertu duten lanen laburpena ISDk identifikatzen dituen mintzaira gaitasun horien arabera antolatu dugu.

## **1. Mintzairaren jabekuntza ISDren ikuspegitik**

### **1.1. Mintzairaren jabekuntza askotariko testu-generoek jabetzean datza**

ISDren ikuspegitik, mintzairaren jabekuntza askotariko elkarrekintza sozialetan gertatzen diren mintzaira jardueren jabekuntzan datza. Hau da, haurrak askotariko mintzaira jardueretan ekiten ikasten du, hizkuntzaren bidez jarduera sozialetan parte hartzen, eta horretarako, jarduera horietan erabiltzen diren generoak menderatzen ditu (Dolz & Schneuwly, 1998). Tesian zehar hainbat aldiz azaldu bezala, generoak gizataldeetan erabileraren erabileraz gehiago edo gutxiago egonkortzen joan diren objektu sozio-historikoak dira, aktore sozialek gutxi-asko ezagutzen eta menderatzen dituztenak (Rosat, 1998). Orduan, esan liteke, neurri batean behintzat, aurrez eraikitako hizkuntza erabileren ereduak erreproduzitzen dituela haurrak mintzairaren garapenean. Ideia hau garrantzitsua da ISDren ikuspegitik, giza garapenaren dimentsio sozio-historikoa agerian uzten baitu (Vygotski, 1934/1997).

Haurtzaroko mintzairaren garapena dela eta, De Weckek (1994) hainbat mailatan gertatzen den dibertsifikazioa azpimarratzen du: hasieran haurraren mintzaira portaerak dialogalak izaten dira, hau da, helduaren laguntzari esker lortzen du haurrak mintzaira jardueretan parte hartzea. Ondoren haurra gero eta autonomoagoa bihurtzen da, bere hizkuntza portaerak gero eta monologalakoak izaten dira, eta honekin batera helduaren laguntza gutxitu egiten da. Era berean, hasieran haurraren ekoizpenetan inguruan bertan dauzkan objektuak edota pertsonak bakarrik agertzen badira ere, geroago haurra hasten da iragandako gertaerei buruz hitz egiten edo inguruan bertan ez dauden pertsonari edo objektuari buruz hitz egiten. Haurtzaroko mintzairaren garapenean ikus litekeen dibertsifikazioaren azken adibidea mintzaira idatziaren ikaskuntza da.

Oro har, beraz, generoen jabekuntzan haurrak ematen dituen pauso nagusien artean daude: dialogismotik monologismorako jauzia, egoera komunikatiboan bertan dauden objektuez jardutetik bertan ez daudenez jarduteko jauzia eta ahozkotik idatzizkora pasatzeko jauzia.

Dena dela, dibertsifikazioaren ideia horrela azalduta, eman lezake mintzairaren garapena prozesu lineala dela, edo garai bat bestearen atzetik datorrela besterik gabe, eta aipatu berri ditugun dimentsio horien artean ez dagoela loturarik edo interakziorik. Baina kontrakoa erakusten dute Dolzek, Pasquierek eta Bronckartek (1993). Esaterako, mintzaira idatziaren jabekuntzak ahozko mintzairaren jabekuntzan eragiten du, edo haurrak testu-genero monologalak mendera ditzan beharrezkoa da genero dialogalekiko



halako distantzia hartze bat, monologaletan trebatzeko beharrezkoa baita, dialogaletan ez bezala, mintzairarekiko kontrol maila edo autonomia maila handiago batez jabetzea.

Schneuwlyk (2003/2007) jendaurreko ahozko generoen edo ahozko genero formalen<sup>23</sup> jabekuntzak haurraren sistema psikikoan eragiten duen garapena erakusten du. Batetik, jendaurreko egoera komunikatiboetan hitza hartzeak hizketa egoeraren fikziozkotzea eskatzen du. Halako egoeretan normalean hiztuna ez zaie soilik bertatik bertara entzuten ari diren pertsoneri zuzentzen. Egoera publiko horiek irrati, telebista edo internet bidez audientzia zabalari zuzentzen zaizkie, horregatik, testuinguru komunikatiboko parametroak (enuntziatzailea, destinatarioa, helburua eta leku soziala) ez datoz guztiz bat hiztunaren bertatik bertarako egoera fisiko eta sozialarekin. Nolabait esateko, hiztunak bertatik bertarako egoera komunikatibotik haratago joan behar du, alegia, hizketa egoera fikziozkotu behar du. Adibidez, telebistan elkarrizketa bati erantzuten ari zaion politikaria ez zaio soinu teknikariari edo kameralariari zuzentzen (nahiz eta berari begira egon). Aurkezleari zuzentzen zaio, noski, baina ez berari bakarrik, baita telebista ikusten ari den audientziari ere. Azken finean, hiztunak momentuan momentuko egoera fisikotik eta sozialetik haratagoko egoera bat eraiki edo irudikatu behar izaten du jendaurreko ahozko generoak ekoizterakoan. Garbi dago, beraz, testu-generoak menderatzerakoan garrantzitsua dela genero bakoitza zer-nolako komunikazio egoeratan ekoizten den jakitea. Zentzu honetan, hiztunak bere hizketa egoeraz egiten duen irudikapenak zuzen-zuzenean eragiten du generoaren aukeraketan. Baina hau beste era batera ere formula liteke: hiztun batek dena delako genero bat menderatzen badu, honek esan nahi du genero horiek erabiltzen diren hizketa egoerak ere menderatzen dituela.

Jendaurreko ahozko generoen beste ezaugarri bat hizketaren monologizazioa da. Egunerokotasuneko edo ohiko hizketa egoeretan ez bezala, egoera publikoetako hitz hartzeak nahikoa bideratuak egon ohi dira, aurrez erabakiak, neurri batean, eta ustekabeko mozketak ez dira eguneroko hizketan bezain ohikoak. Halaber, hizketa publikoan ageri diren askotariko ahotsak (hiztunarenak aparte, noski) ez dira izaten bertatik bertarako mintzakidearenak bakarrik, baizik eta hizketa egoeratik kanpoko ahots edo instantziak ere ekartzen dira (eguneroko hizketan ere bai, baino jendaurrekoan baino gutxiago). Ezaugarri hauek zenbait beharizan dauzkate maila psikologikoan.

---

<sup>23</sup> Schneuwlyk "parole publique" deitzen duena "jendaurreko hizketa" modura ere euskaratu izan da (adibidez, Ezeizabarrena itzulitako Schneuwlyren (2003) artikuluan).

Hizketaren kontrola barneratua izatea eskatzen dute, hiztunaren hitz hartzeak luzeak izaten baitira normalean, eta ez egunerokoan bezala, bata bestearekiko erreakzioak.

Hizketaren prestakuntza edo ekoiztu beharreko testuaren antizipazioa edo aurre hartzea ere aipatzen du Schneuwlyk (2003): hizketa publikoan “il y a une pensée préparative; le texte est anticipé” (5. orr.). Idatziaren, irudiaren edo memoriaren baliabideak sartzen dira hemen jokoan. Denak ere ahozko ekoizpena mediatizatzen duten baliabideak dira.

Hizketa publikoaren jabekuntzak ahotsaren eta gorputzaren erabilera ere garatzen du. Alderdi prosodikoak (intonazioa, azentuazioa eta erritmoa) eta gorputzaren posturari eta mugimenduari lotutako alderdiak hizketari uztartzen ikasten lagun dezake.

Ondorioz, mintzairaren fikziozkotzea, monologizazioa, hizketa ekintzari aurre hartzea eta ahotsa zein gorputza hizketarekin uztartzea dira jendaurreko ahozko generoen ikaskuntzak haurraren mintzaira trebetasunen jabekuntzan eragiten, dituen aurrerapenak.

## **1.2. Testu-generoen jabekuntza elkarrekintza sozialari esker gertatzen da**

ISDk erabat baztertzeko giza garapena subjektu psikologikoan bakarrik oinarritzen duten eta pentsamenduaren garapena oinarri biologikoetara mugatzen duten proposamen kognitibistak zein konstruktibistak. Aitzitik, haurraren garapen prozesuan inguruaren bitartekaritzak daukan funtsezko zeregina azpimarratzen da (Pekarek, 1999; Dolz, Bronckart & Pasquier, 1996). Are gehiago, garapenaren “motorra” ikaskuntza dela azpimarratzen da, ikaskuntza hori gizartean era batera edo bestera antolatuta dauden bitartekaritza testuinguruetan gertatzen delarik:

“ce sont à l’évidence les médiations sociales qui entraînent et organisent le développement (...) c’est l’apprentissage (social) qui “cause” le développement” (Bronckart, 2005b: 143).

Bitartekaritza testuinguruak dira etxeko giroan helduek haurrari eraikitzen dizkioten elkarrekintza egoerak, baina eskola bera ere bitartekaritza testuinguruaren beste adibide bat da.

Helduak haurra gizarte batean txertatzen du, horrek esan nahi duen guztiarekin. Helduak haurra hizkuntzaren askotariko erabileretara bideratzen du, haurra jaio aurretik ere gizartean praktikatzen ziren hizkuntzaren erabileretara. Zentzu honetan, eta adibidez haurra hiruzpalau urterekin marrazki-liburu bati begira istorio bat kontatu nahian hasten

denean, haurrak ez du “ezer berririk” asmatzen, baizik eta lehendik ere praktikatua izan den eta (gure) gizartean oso hedatua dagoen hizkuntzaren erabilera jakin batean trebatzen ari da. Helduak haurrari erakusten dionean eta honek ikasten duenean ipuinak “bazen behin” edo antzeko testu-antolatzaile batekin hasten direla, haurra ez da “ezer asmatzen” ari, baizik eta euskaraz bizi den jendarte batek testu-genero zehatz baten hasieran ekoiztu izan duen hizkuntza forma bat eta bere balio diskurtsiboa bereganatzen ari da. Lehendik zegoen eredu bat, ipuina generoaren eredua, bere egiten ari da.

Noski, oso kontuan hartu behar da hizkuntzaren praktika hori eta eredu horiek helduak eskaini dizkiola, eta heldua bera dela haurrari hizkuntzaren erabilera hori, testu-genero hori menderatzen lagunduko diona, era askotako laguntzak emanez. Brunerrek (1983) formatu deitzen dituenak datozkigu gogora hemen: haurraren eta helduaren artean sarri errepikatzen diren jarduerak dira. Haranbururen (2003) definizioa da honako hau: “heldu baten eta haur baten arteko elkarreraginak jarraitzen duen bide estandarizatua da formatua” (39. orr.). Errepikatuaren errepikatuaz, haurrek jarduera horietako elkarrekintzen ezaugarriak ikasten dituzte, baita jarduera horietan parte hartzeko hizkuntza baliabideak ere.

Beraz, helduak haurra gizartean aurrez eraikitako hainbat eta hainbat hizkuntza praktikatan txertatzen du, eta helduak berak prozesu hori bideratzeko ardura hartzen du, haurrari hizkuntza erabiltzeko testuinguruak sortuz eta hitzen balioa irakatsiz. Helduak egiten duen haurraren “prestakuntza lan” honen bidez haurra bere garapen biologiko propio hutsetik haratago dagoen bigarren garai batean sartzen du. Garapen soziokultural honetan haurrak bera inguratzen duen gizatalde baten historian eraikita dauden hizkuntza formez eta haien esanahiez edo balioez jabetzen da, erreproduzitu egiten ditu aurrena eta ondoren, bere erara, eraldatu (Bronckart, 1999/2007).

### **1.3. Testu-generoen jabekuntza atzemateko, hiru gaitasunen bereizketa**

Aurreko bi puntuetan ISDren funtsezko ideiak azaldu ditugu mintzairaren jabekuntza dela eta. Puntu honetan, berriz, testu bat ekoizterakoan jokoan sartzen diren mintzaira gaitasunak aurkeztuko ditugu. Hauek dira: ekintza gaitasunak, gaitasun diskurtsiboak eta gaitasun linguistiko-testualak<sup>24</sup> (Dolz, Bronckart & Pasquier, 1993; Bronckart, 1996/2004; Bronckart, 2001b; Dolz & Schnuwly, 1998; Bronckart & Dolz, 1999).

---

<sup>24</sup> Azken hauek izendatzeko batzuetan autoreek gaitasun “linguistiko-diskurtsiboak” erabiltzen dute.

Ekintza gaitasunak mintzaira ekintza bat egiterakoan ekoizleak komunikazio egoerarekiko egiten dituen irudikapenei dagozkie. Dolzen eta Schneuwlyren (1998) arabera, ekintza gaitasunek ahalbidetzen dute mintzairaren erabilerak interakzio egoerei uztartzea. Gorago aipatu dugu hiztun batek komunikazio egoera irudikatzeke erak testu-generoen aukeraketa eta ekoizpena baldintzatzen dituela. Hona hemen zertaz ari garen komunikazio egoeraren irudikapena aipatzen dugunean: batetik, mintzaira ekintza egingo den inguru fisikoa irudikatzen du ekoizleak, besteak beste, testua ekoiztuko deneko lekua eta momentua, edo hartzailea komunikazio egoeran bertan dagoen ala ez. Bigarrenik, elkarrekintza komunikatiboa ere irudikatzen du, alegia, elkarrekintzan parte hartzen dutenen estatus soziala (norberea zein besteena), elkarrekintza gertatzen den leku soziala eta elkarrekintzaren helburua. Azkenik, ekoizleak munduarekiko dituen ezagutzak ere kontuan hartzen ditu, ea zein diren baliagarriak edota pertinentesak mintzaira ekintza jakin hori egiteko. Irudikapen hauek denek ekoizleak egoera komunikatibo batean zein generoz baliatu erabakitzerakoan eragin garrantzitsua izaten dute.

Ekintza gaitasunez gain, gaitasun diskurtsiboak ere sartzen dira mintzaira gaitasunen barruan. Gaitasun hauen bidez ekoizleak mintzaira ekintza bat egiteko behar duen bitartekoa, hau da, testu-generoa, aukeratzen du. Ekintza gaitasunei esker komunikazio egoera irudikatzen den bezalaxe, gaitasun diskurtsiboei dagokie komunikazio egoera horretan parte hartzeko testu-generoaren aukeraketa. Bi multzo bereizten dira gaitasun hauetan: batetik, tipo diskurtsiboen (Bronckart, 1996/2004) eta testu sekuentzien (Adam, 1992) aukera egiten da. Eta bestetik, testuan agertuko diren edukien aukeraketaz arduratzen dira gaitasun diskurtsiboak. Testuaren ekoizleak elkarrekintza-egoeran mobilizatzen dituen ezagutzez, jakintzez ari gara hemen.

Gaitasun linguistiko-testualetan, azkenik, testu baten koherentzia eta kohesioa ziurtatzen duten hizkuntza mekanismoak sartzen dira. Dolz eta Schneulwyk (1998) lau operazio bereizten dituzte gaitasun hauetan: testuratzeari dagozkien konexio eta (aditz eta izen) kohesio operazioak; arduraren enuntziatiboari lotutako mekanismoak; enuntziatuen eraikuntzarekin zerikusia dutenak; eta azkenik, item lexikalen aukerari dagozkienak.

Hiru gaitasun multzo hauek ez dira ulertu behar elkarrekin loturarik ez luketen gaitasun multzo bezala, eta ezta ere modu linealean edo bata bestearen atzetik jar litezkeen edo ikasiko liratekeen gaitasun multzo bezala: “les différentes capacités se construisent en interaction (Dolz, Bronckart & Pasquier, 1993). Esaterako, ekintza

gaitasunak eta gaitasun diskurtsiboak modu estuan lotuta daude, lehendabizikoei esker ekoizleak eraikitzen dituen irudikapenek bideratzen baitute zein genero aukeratu mintzaira ekintza aurrera eramateko. Edo gaitasun linguistiko-testualak eta gaitasun diskurtsiboak ere modu batean baino gehiagotan lot litezke. Adibidez, testuratze-mekanismoak tipo diskurtsiboen arabera aldatu egiten dira, edo ardura enuntziatiboaren mekanismoak ere ezberdinak dira generoen arabera.

Uste dugu mintzaira gaitasunen bereizketa hau koherentea dela mintzairaren jabeakuntza askotariko testu-generoen menderakuntzan datzala aldarrikatzearekin. Halako baieztapen batek testuak aztertzeko marko teoriko-metodologiko bat eskatzen du, eta baita testuen ekoizpenean jokoan sartzen diren gaitasunak zein diren azaltzea ere. Are gehiago, beharrezkoa da testu-azterketarako proposamena eta testuen ekoizpenerako gaitasunen proposamena koherenteak izatea, eta iruditzen zaigu hori lortzen dela ISDren barruan: testuen ekoizpenerako hiru mintzaira gaitasunek oso lotura argia eta koherentea daukate testuaren antolaketarako proposatutako maila ezberdinekin (tesian zehar eta batez ere 5. atalean Bronckarten testu-arkitektura deitu duguna): testuaren azpiegitura orokorrarekin zerikusia duten dimentsioak gaitasun diskurtsiboetan sartzen dira, eta testuratze-mekanismoak eta ardura enuntziatiboaren mekanismoak, berriz, gaitasun linguistiko-testualetan.

ISDren barruan badira beste proposamen batzuk, testuaren antolaketari buruzkoak, gure ustez, inolako arazorik gabe bateragarri direnak hemen aurkeztutako planteamenduekin. Esaterako, Idiazabal eta Larringanen (2004) lanean jarraitzen den Rouleten (2000) ereduarekin antzekotasun nabarmenak daude. Gaitasun diskurtsiboa da Rouletek proposatzen duena mintzaira gaitasunaren berri emateko: beharrian sozialen eta egoera komunikatiboen arabera diskurtsoa ekoizteko gaitasuna. Gaitasun diskurtsiboaren barruan hiru ezagutza edota trebezia mota sartzen dira: batetik, diskurtsoaren ekoizpena kokatzen den egoera komunikatiboa ezagutzea. Bestetik, diskurtso jakin batek eskatzen dituen ezagutza linguistikoa, tematiko eta testualak. Eta azkenik, intuitiboak eta kontrolatuak izango diren prozesu linguistiko egokiak abian jartzeko trebezia diskurtsiboa, testu/ekoizpen bat kontrolatzeko eta prozesu linguistiko horiek egoerari aplikatzeko asmoz.

Bukatzeko, garrantzitsua da azpimarratzea aipagai ditugun gaitasunak eta operazio psikolinguistikoak hainbat hizkuntzatan aztertuak izan direla. Bronckartek (2003) adierazten duenez, testuen planifikazioa, konexioa, kohesioa, ahotsen markaketa eta gainontzeko operazio guztiak edozein hizkuntzetan aurki daitezke. Hori bai,

hizkuntza bakoitzak bere egituraketa lexiko eta morfosintaktikoen arabera markatuko ditu, adibidez, aditz kohesio edo izen kohesio mekanismoak.

De Pietro, Dolz eta Idiazabalen (2000) aipu honekin laburbilduko dugu ISDren mintzairaren garapenarekiko ikuspegia: “le développement du langage n’est plus envisagé comme un développement “naturel” ou “spontané” mais comme l’appropriation progressive de pratiques langagières complexes, conduite *avec l’appui d’autrui* et orienté par les situations sociales dans lesquelles on place l’apprenant” (126. orr.).

Hurrengo puntuan garapen elebidunaren gaiari helduko diogu, orain arte mintzairaren jabekuntzaz jardun badugu ere, ezer ere ez baitugu azaldu jabekuntza elebidunaz.

#### **1.4. Jabekuntza elebiduna ISDren ikuspegitik**

Mintzairaren jabekuntza testu-generoen jabekuntzarekin lotzea eta jabekuntza prozesuan inguru sozialak jokatzeko duen bitartekari papera azpimarratzea abiapuntua besterik ezin daiteke izan txikitatik bi hizkuntzaz jabetzen den edo bizpahiru urterekin eskolan bigarren hizkuntza bat ikasten duen haur baten garapen elebidunaz hausnartzeko orduan. Adibidez, mintzairaren garapena inguru sozialari esker gertatzen dela baieztatzeak ez du zertan esan nahi lehen hizkuntzaren eta bigarren hizkuntzaren jabekuntza modu berean gertatzen direnik (Matthey, 2003). Esaterako, De Weckek (2000) dio bigarren hizkuntza Haur Hezkuntzan murgilketa bidez ikasten ari diren haurren kasuan, helduaren (irakaslearen) parte hartzea askoz ere handiagoa dela. Haur bereberri lehen hizkuntzan ari direnean eskaintako laguntza, aldiz, txikiagoa da. Hona hemen, beraz, ezberdintasun bat, interakzio-motei buruzkoa.

Baieztaatu izan da, baita ere, H2ren jabekuntza H1en jabekuntzan oinarritzen dela, edo bestela esanda, lehen hizkuntzan ikasitakoez baliatzen dela haurra bigarren hizkuntzaz jabetzeko: “elle [H2ren jabekuntzak] utilise tout l’aspect sémantique de la langue maternelle” (Vygotski, 1997: 294). Adibidez, haurra bigarren hizkuntzan solasaldietan parte hartzen ikasten ari denean, lehen hizkuntzan halako egoeretan jarduteko ikasitako trebetasunetara joko du (De Weck, ibid.). Egoera dagoeneko ezaguna du haurrak, lehen hizkuntzan dagoeneko jarduten duelako halakoetan, baina ikasi beharko duena da bigarren hizkuntzaren zein hizkuntza forma eta baliabide diren horrelako egoeretan balioa, esanahia hartzen dutenak.

Beste alde batetik, Vygotskik nabarmentzen du H2ren ikaskuntzak H1ari eragiten diola. Izan ere, H2a ikasteak H1ekiko ezagutza handitzen du: hizkuntza formekiko ezagutza handitzen da, mintzaira fenomenoekiko ezagutza orokortu egiten da. Haurrak ikasten du hizkuntza modu kontzienteagoan eta bere nahierara erabiltzen. Azken finean, haurrak pentsamendua mediatizatzeko daukan tresna, hau da, mintzaira, hobeto menderatzen edo kontrolatzen du H2a ikasteari esker eta prozesu honen ondorioz, haurrak lortzen du ikustea bere lehen hizkuntza beste hizkuntzen artean bat gehiago dela, beste hainbat sistemen artean bat gehiago dela.

Uler liteke, Vygotski jarraituz, haurrak H2a ikasten duenean mintzairari buruz modu orokorrago batean hausnartzen ikasten duela, ez bere H1ari hain lotua, eta ondorioz, mintzaira operazioekiko kontzientzia eta kontrola areagotzen duela. Erardek eta Schneuwlyk (2005) dioten moduan, H2aren ikaskuntzak haurrari H1ekiko daukan jakintza eraldatzen dio.

“Elle [H2ren ikaskuntzak] permet à l'enfant de concevoir sa langue maternelle comme un cas particulier du système linguistique et, par conséquent, lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres à celle-ci, ce qui signifie aussi prendre conscience de ses propres opérations verbales et les maîtriser” (1934/1997: 376. orr.).

Elebitasunak mintzairaren fenomenoak orokortzen ikastea dakarrela esaten denean, azken batean baieztatzen dena da elebitasunak mintzairaren garapena dakarrela haurraren: hiztun bezala haurrak daukan nortasuna garatzen du (“hiztun” izatea zer den, alegia, “hiztun” izatearen dimentsio soziala garatzen da haurraren) eta noski, hizkuntzen dibertsitatearekiko kontzientzia ere garatzen du.

Idea hauek funtsezkoak dira hainbat eta hainbat lanetan erakutsi diren elebitasunaren onura kognitiboak ulertzeko. Alegia, zenbat eta hizkuntza gehiago ikasi, orduan eta kontrol handiagoa mintzaira fenomenoekiko.

Dena dela, badira eztabaidagarri deritzagun hainbat alderdi: esaterako, H2ren ikaskuntza H1en ikasitakoaren gainean eraikitzen den ideia hori. Hasteko, ez da zehazten zeri deitzen zaion H1 ikasita egotea. Hizkuntzaren alderdi morfosintaktikoei egiten zaie erreferentzia? Alderdi diskurtsiboei? Hau ez da axaleko auzia, izan ere, jakina da mintzairaren hainbat alderdi nerabezaroan ere garatzen direla (izen kohesio mekanismoak, esaterako, Garcia & Idiazabal, (2003) lanean erakusten den moduan). Gauzak honela, ematen du Vygotskiren planteamenduan zehazteke geratzen dela ea

H1ean zenbaterainoko edo nolako gaitasuna behar den H2ren ikaskuntza ahalbideratzeko gai izan dadin. Eta bestetik, ez da bereizten bi hizkuntzen arteko eragin hori elebitasun goiztiarraren kasuan ala berantiaragoaren kasuan gertatzen den. H1ak H2ren gainean duen eragina berbera al da bigarren hizkuntzaren ikaskuntza bizpahiru, zazpi-zortzi ala hamasei urterekin hasita?

Eta beste puntu interesgarri bat testuen ekoizpenean zerikusia duten gaitasunei buruzkoa da. Oinarri-oinarrizko ideia bat aurrena:

L'activité textuelle a indiscutablement des propriétés communes ou anthropologiques, mais elle a aussi des propriétés qui dépendent de la "technique sémiotique et socio-historique" mobilisée pour la concrétiser, c'est-à-dire de la langue naturelle utilisée (Bronckart, 2003: 7).

Alegia, eta gure ikerketari dagokionez, bi hizkuntzaz jabetzen den haurrak ikasi behar duena da zein diren hizkuntza horietako bakoitzean askotariko testu-motak ekoizterakoan erabiltzen diren baliabide zehatzak (aditz denborak, testu-antolatzaileak, eta abar).

Ildo honi segita, uste dugu ISDren barruan garatu beharreko ikerketa esparru funtsezko bat haur elebidunengan testuak ekoizteko gaitasunen garapenari dagokiona dela. Gure ustez, honako galdera hauek oso interesgarriak dira: haur elebidunengan ekintza gaitasunek, gaitasun diskurtsiboek eta gaitasun linguistiko-testualek nolako garapen prozesua egiten dute? Prozesua berbera al da, esaterako, elebitasun goiztiarrean eta ondoz-ondoko elebitasunean elebakarren prozesuarekin konparatuta? Gaitasun-maila berbera lortzen da elebitasun-mota batean zein bestean? Elebidunek euren bi hizkuntzetan gaitasun-maila berbera lortzen al dute eta bereizten al dituzte hizkuntza bakoitzaren berezitasunak?

Badira lan oso interesgarriak auzi honi heldu diotenak. Esaterako, Garciaren eta Idiazabalen (2003) lanean erakusten da ikasle nerabe elebidunak kontaktak idazterakoan euskaraz zein gaztelaniaz antzera moldatzen direla, eta gainera, bi hizkuntzek kontaktetako izen kohesio mekanismoak adierazteko dauzkaten marka linguistikoak ongi bereizten dituzte, alegia, hizkuntza bakoitzaren berezitasunak menderatzen dituzte ikasleek.

Ipuin edo istorioei dagokienez, hurrengo puntuan arreta berezia jarriko dugu genero narratibo hauei dagozkien gaitasunetan haur elebidunak nola moldatzen diren.



Bukatzeko, komeni da gogoratzea tesiaren bigarren kapituluaren aipatu dugun ideia bat: testuen ekoizpenerako gaitasunak hizkuntza batetik bestera transferitu egiten dira, hau da, hizkuntza batean ikasitako mintzaira gaitasunak hiztunak bere beste hizkuntza batera transferitzen ditu (Idiazabal & Larringan, 1997; Idiazabal, 2000).

Hurrengo puntuan tesiko kapitulu honetako bigarren atal nagusiari helduko diogu eta kontaketa gaitasunen garapena aztertu duten lanen laburpen bat egingo dugu.

## **2. Kontaketa gaitasunen garapena haurren**

Mintzairaren jabekuntzari buruzko ikerketan asko erabili izan da eta erabiltzen da ahozko ipuinen edota istorioen kontaketa. Tesiko 4. atalean ikusi dugu ikerlariak zein modutara baliatu dituzten ipuin eta istorioak haurren kontaketa trebetasunak aztertzeko. Dirudenez, mintzairaren jabekuntzaren azterketan gramatikaren jabekuntzatik haratago joan beharrik ikerlari asko kontaketa gaitasunaren jabekuntza aztertzera eramaten du: “any theory of language acquisition covering the school age must also address the developing pragmatic competence of children in addition to their expanding grammatical competence” (Verhoeven & Stromqvist, 2001: 2). Autore hauen ustetan, beraz, aztertu behar dena da “the organizing processes used by children to cover spans of connected utterances. The narrative, in its broader sense, is taken to be the relevant form of extended discourse”. Ikusten denez, kontaketei pisu handia ematen zaie haurren diskurtso mailako trebetasunak aztertzeko orduan. Egia da, beste alde batetik, narratiboak ez diren bestelako testu-generoak ere gero eta gehiago erabiltzen direla haurren ahozko mintzaira gaitasunak maila testual-diskurtsiboan aztertzeko orduan (Colletta, 2004).

Hurrengo orrialdeetara haurren kontaketa gaitasunei buruz idatzi diren ikerketen bildumatxo bat dakargu. Ikerketa hauek denak ordenatzeko orduan bi atal nagusi bereiz litezke: gaitasun diskurtsiboari dagozkienak lirerateke kontaketarako autonomiaren eta egitura narratiboaren jabekuntza aztertu duten lanak; eta gaitasun linguistiko-testualei buruzkoak, berriz, konexio baliabideen, izen eta aditz kohesio baliabideen eta arduraren enuntziatiboaren baliabideen jabekuntzaz arduratu diren lanak sartuko ditugu.

Saiatuko gara arreta berezia jartzen haur elebidunen kontaketa gaitasunak aztertu dituzten lanetan, tesi honetan batez ere euskara H2ren ikaskuntza baitugu aztergai. Dena dela, jakina da testu-generoen ikaskuntza eta elebitasuna uztartu dituzten ikerketa lanak ez direla oso ugariak (Alvarez, 2003).

## 2.1. Kontaketarako autonomiaren jabekuntza

De Weckek (1994) dioten modura, mintzairaren garapena, funtsean, hizkuntzazko portaeren dibertsifikazioan datza. Elkarrekintza beharrak askotarikoak bihurtu ahala, haurrak elkarrekintza horietan jarduteko hizkuntzaren erabilera berriak ikasten ditu. Elkarrekintza behar berrien artean aipa liteke dialogismotik monologismorako pausoa. Hurrengo paragrafoetan ikusiko dugun moduan, haurrak lehendabizi helduen esku hartzeari esker lortzen du kontaketak egitea. Eta ondoren dator kontaketarako autonomia finkatzea, alegia, kontaketaren monologizazioa. Serra et al.-ek (2000) Ninio eta Snow (1996) aipatzen dituzte ideia horixe bera garatzeko: “el papel del adulto [...] es fundamental, puesto que son los adultos quienes proporcionan los modelos narrativos a los niños, y además les ayudan en todo momento en el proceso de construcción de la narración” (518. orrialdea). Zentzu berean, eta Vygotskiri erreferentzia zuzena egiten, Mattheyk (2003) mintzairaren jabekuntzan helduak haurraren jarduera erregulatzeko daukan papera azpimarratzen du. Hau da, aurrena heldua da haurraren kontaketa jarduera erregulatzen duena, heldua da haurraren eta haurrak egin beharreko ekintzaren arteko bitartekoa, eta haurrak geroxeago barneratzen du jarduera hori berak bakarrik, bere kasa erregulatzeko gaitasuna. Labur esateko, haurra ez da bat-batean hasten berari pasatako gertaerak edo istorioak modu autonomoan kontatzen.

Hurrengo lerroetan kontaketaren autonomiaren garapenean haurrak ematen dituen hainbat pausu ikusiko ditugu, baita ere helduak prozesu horretan nolako esku hartzea egiten duen ere.

Perronik (1993) bi eta bost urte artean gertatzen den garapena ulertzeko, bi kontaketa-mota bereizten ditu, bi hurrek gurasoekin izandako bat-bateko elkarrekintza-egoerak aztertu ondoren. Hiru urte arte, Perroniren arabera, haurrak lehen proto-kontaketak (“first proto-narratives”) ekoizten ditu. Diskurtso narratiboaren lehen zantzuak aurki daitezke haurraren, beti ere gurasoei esker eraikitako “kontaketa-jolasen” baitan. Haurrak eta gurasoek, biek parte hartzen dute kontaketan, gurasoen rola funtsezkoa delarik. Azken hauek dira kontaketa interaktibo hori gidatzen duten mintzakideak, eta haurrak, bere aldetik, gurasoek markatutako bidea jarraitzen dute. Hau da, gurasoak dira inizatiba hartzen dutenak, eta haurra galderen bidez kontaketara bideratzen dutenak (noiz, nor, norekin, zer). Zentzu honetan, Perronik dio haurrak “hutsuneak bete” dei geniezaiokeen estrategia darabilela gurasoekin batera kontaketa gauzatzeko. Haurraren hitz hartzeak, gainera, laburrak dira, eta ia beti orainaldian egiten

badira ere, batzuetan iraganeko aditzak ere agertzen dira. Ikertzailearen ustez, gurasoek galdera bidez haurrari kontaraztea aukera bikaina da haurrak kontatzen ikas dezan, “orain eta hemen” parametroetatik irteten laguntzen baitie haurrari. Hickmannek (2001) ere zentzu berean dio kontaketa trebetasunen garapenean haurrak lehendabizi bere enuntziatuak “hemen eta orain” parametroetan ainguratzen dituela: haurrak inguruan dituen gauzez edo gertaerez hitz egiten du gehien bat, orainaldiko aditzak eta baliabide deitikoak erabiliz.

Hiru urtetik aurrera, ordea, bestelako trebetasunak erakusten ditu haurrak. Perronik (ibid.) dioenez, haurrak oinarri-oinarrizko teknika narratiboa garatzen du (“a primitive narrative technique”). Aurreko garaian ez bezala, haurrak gai dira hitz hartzeak luzatzeko eta ekintza gehiago kontatzeko, honetarako, batetik, testu-antolatzaileen bidez (“gero”, “(eta) orduan”) esaldiak koordinatuz; eta bestetik, kontaketa komunikazio-egoerako elementuak txertatuz (jarduerak edota objektuak). Horrela, bigarren fase honetan haurrek asmatutako kontaketa (ipuin miragarriak, adibidez) eta euren esperientzia pertsonalak konbinatu egiten dituzte. Behin 4 urte ondoren, haurren kontaketa helduenen itxura handiagoa hartzen dute. Kontaketa eraikuntzan engaiatzen dira euren kontura, inizatiba hartuz eta kontalari rola berenganatuz. Gainera, aurrez ez bezala, gurasoekin konpartitu gabeko esperientziak kontatzen dituzte. Hickmannek (ibid.) dio mintzakideak ezagutzen ez dituen gertaerak kontatzeko haurrak “erreferentziaren desplazamendua” menderatu beharra daukela. Alegia, komunikazio egoeran bertan ez dauden gai edo objektuez jarduten ikasi beharra daukela. Dena dela, garapenaren fase honetan ere helduen esku hartzea ezinbestekoa gertatzen zaio haurrari, haurrak kontatutakoa ulertzeko garrantzitsua den informazio asko haurrak berak ez baitu ekoizten. Adibidez, haurrak ez ditu oraindik behar bezainbeste zehazten kontatutako istorio edo pasadizoen hasierako egoerako leku eta denbora parametroak edo parte hartzaileei buruzko informazioak. Eta hor helduek nolabaiteko osatze lan bat egin behar izaten dute. Baina poliki-poliki, haurrak lauzpabost urte dituenean, gurasoek ez dute ordura arte bezalako gidari rola betetzen eta haurrak gero eta autonomia handiagoa erakusten du kontaketa ekoizterakoan (Solé eta Rué, (1998), Serra et al.-ek (2000) aipatua).

Gurasoen esku hartzeak direla eta, hona hemen, labur-labur bada ere, zenbait ezaugarri: haurrekiko elkarrekintza iraganeko ekintzak gogoratzeko orduan, helduek aurrena iragan hurbilean gertatutakoak aipatzeko joera daukate. Beranduago, haurrentzat garrantzia handiagoa izan dezaketen iraganeko egoerak edota ekintzak

sartzen dituzte elkarrekintzan (Serra et al., 2000). Modu berean, 2 eta 3 urte artean, gurasoek zenbait denbora adierazle erabiltzeko joera daukate, “gaur” bezalakoak. Aldiz, “atzo” moduko denbora adierazleak, egoera komunikatibotik urrunago daudenak, gutxiago azaltzen dira hurrek 3 urte egin bitartean. Eta denbora-erreferentzia zehaztugabeagoa duten “egun batean, egun hartan, beste egunean” moduko testu-antolatzaileak haurrak 3 urte egin ondoren txertatzen dituzten helduek (Solé (1997), Serra et al.-ek (2000) aipatua).

Hurrek istorio edo ipuinak kontatzean helduengandik behar izaten duten laguntza ikerketa esperimentaletan ere aztertu izan den alderdia da. Alegia, etxeko egoeretatik kanpo eta hurren kontaketa gaitasunak aztertzeko asmoz berariaz eraiki izan diren egoera esperimentaletan ere azaldu izan den gaia da ea haurrak gai diren modu autonomoan ipuinak edo istorioak kontatzeko. Rosatek (1998) dio lau eta sei urte arteko hurrek ez dutela lortzen helduaren laguntzarik gabe istorio bat hasi eta buka kontatzea. Edurne Zuriren ipuina kontatzeko eskatuta, lau eta sei urte arteko hurrek ez dute lortzen era autonomo batean ipuina kontatzea, helduaren esku hartzea beharrezkoa izaten delarik ipuina ekoizteko.

Ikusten denez, ikerlari guztiak ez datoz bat kontaketarako autonomia zein adinekin finkatzen den esaterakoan. Perroniren (1993) edo Solé eta Ruéren (1998) lanetan esaten denaren aurka, Rosatek (1998) erakusten du sei urterekin artean hurrek ez dutela lortzen istorio bat modu autonomoan kontatzea. Emaiza kontraesankor hauek ulertzeko orduan, beharrezkoa deritzogu ohartaraztea hurrek kontaketa egin ditzan prestatutako testuinguru komunikatiboen arabera, emaitzak ere aldatu egin daitezkeela. Alegia, ez dagoela egoera komunikatibo guztientzat berbera den edo denetarako modu berean balio duen mintzaira gaitasun orokorrik (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Bronckart & Dolz, 1999), hiztunak edo idazleak ez baititu bere mintzaira gaitasunak egoera komunikatibo guzti-guztietan modu edo maila berean gauzatzen (De Weck & Rodi, 2005). Hau ederki erakusten du Brigaudioten (1993) lanak.

Autore honek, eskolaren testuinguruan, bospasei urteko hurren hainbat kontaketa jarduera konparatzen ditu. Kontaketa jarduera horien ezberdintasuna egoera komunikatiboan datza. Horrela, ekoizpen batzuk autoreak “situation libre” deitzen dituen egoeran jasotzen ditu: “konta iezadazu” istorio bat da egoera hauetako kontsigna eta hurrek bestelako laguntza edo kontaketa-eredurik jaso gabe ekoizten du bere kontaketa. Bigarren egoera komunikatiboa bideratuagoa da: aurrez entzundako edota aurrez irudietan ikusitako kontaketa birkontatzeko eskatzen zaie hurrei. Bi egoera-

mota hauetan ekoiztutako testuen konparaketak zera erakusten du: ikasleek testu autonomoagoak ekoizten dituztela birkontaketa egoeran egoera librean baino. Gainera, istorioaren hariari hobeto jarraitzen diote birkontaketek, eta pasarteen ordena behar den bezala errespetatzen da.

Dena dela, ikerketa hauek denek haurren lehen hizkuntza aztertu dute, eta tesi honetan bereziki interesatzen zaigunez euskara H2ren ikaskuntza, haur elebidunek bigarren hizkuntzan dauzkaten gaitasunak ikertu dituzten lanetara ere jo beharra daukagu. Esaterako, Almgren et al.-en (2008b) lanean etxetik euskaldun diren eta ingurune euskaldun samar batean bizi diren haurren gaztelania gaitasunak aztertzen dira, ipuinen bidez. Lan horretan erakusten da haurrek bost urterekin gaztelania H2n kontaketarako autonomia txikia daukatela. Ikertutako haurretako gehienak ez dira gai gaztelaniaz ipuin bat hasi eta buka kontatzeko. Aldiz, haur berberak 8 urterekin kontaketarako autonomia ia erabatekoa lortzen dute (Manterola & Almgren, argitaratzeko). Irudi luke, beraz, bigarren hizkuntzan kontaketarako autonomia lehen hizkuntzan baino beranduago lortzen dela. Hala ere, haur hauen kasuan ez da erraza gaztelaniarekiko kontaktua noiz gertatu den zehaztea, eta are gutxiago hizkuntza horrekiko kontaktua nolakoa den azaltzea. Izan ere, familia eta ingurune sozial euskaldunean bizi izanagatik ere, gaztelaniaren presentzia handia da ia edonon.

Laburbiltzeko, beraz, azpimarratu behar da haurrak kontaketarako autonomia lortzeko prozesua helduaren laguntzarekin egiten duela. Baiezta liteke, halaber, bost urte inguruan haurra dezente askatzen dela helduaren babesetik eta kontaketa nahikoa autonomoak egiteko adina gaitasun lortzen duela. Hala ere, ezin da begien bistatik galdu ikerketak egiteko erabilitako egoera komunikatiboaren eragina: bospasei urterekin, artean, kontaketarako autonomia txikia erakusten dute egoera komunikatiboak gutxi zehaztutakoak direnean, edo egoera komunikatiboak haurrari helduleku lauso samarrak ematen dizkionean.

## **2.2 Egitura narratiboaren jabekuntza**

Bigarren puntu honetan hizketa gai izango duguna egitura narratiboaren jabekuntza da, alegia, ipuin edo istorioetako eduki tematikoa antolatzeko edo planifikatzeko gaitasuna. Literaturari gainbegiratu bat ematea nahikoa da konturatzeko ikerlariak aztergai honi berari hainbat eta hainbat izen eman dizkiotela: egitura narratiboa, sekuentzia narratiboa, istorio-egitura, edota kontaketatako eduki tematikoaren antolaketa. Aldeak alde, ohiko aztergaia izan da ipuin edo istorioetako

ekintza, gertaera edota egoerak antolatzeko edo planifikatzeko haurren gaitasuna. Ikerlariak egitura narratiboaren hainbat eredu erabili izan dituzte gaitasun hau behatzeko: batzuetan, haurren ipuinetan hiru atal nagusiak (hasiera, korapiloa, bukaera) ageri diren aztertu izan da. Eta beste batzuetan, aldiz, bost atal (hasierako egoera, desorekaldia, ekintzen garapena, orekaldia, bukaerako egoera) izan dira haurren testuetan aztertu izan direnak. Funtsean, ordea, helburua berbera da: ea haurrek nola garatzen duten istorioetako eduki tematikoa (egoerak, gertaerak edota pertsonaiek egindako ekintzak) egitura narratiboaren arabera planifikatzeko gaitasuna.

Haur elebakarrak aztertu dituzten hainbat lanek erakusten dute bospasei urterekin artean haurrek ez dituztela ipuin edota istorioetako egitura narratiboak egoki osatzen. Berman eta Slobinek (1994) diote bost urteko haur ingelesdunek gaitasun mugatua daukatela Igelaren Istorioa hiruko egitura narratiboa jarraituz kontatzeko. Autore hauek hiru osagai tematiko nagusi bereizten dituzte Igelaren istorioan: ekintzaren hasiera, ekintzaren garapena eta arazoaren ebazpena. Emaizten arabera, adinarekin gero eta osatuagoak dira haurrek ekoiztutako istorioak. Adibidez, hiru urterekin, haurren %3k bakarrik ekoizten ditu istorioko hiru zati horiek. 5 urterekin, proportzioa %34ra igotzen da, eta 9 urterekin, azkenik, %66 dira istorioko hiru zati horiek ekoizten dituztenak. Beste alde batetik, autoreek aipatzen dute hiru zatien emaitzak ez direla berberak, hau da, adibidez 5 urtekoen artean, haurren %78k istorioaren hasierako edukiak kontatu egiten ditu, garapeneko edukiak %52k kontatzen dituzte, eta azkenik, istorioaren bukaerako edukiak haurren % 41ek kontatzen ditu.

Akinçiren (1996) lana ere antzeko ondorioetara iristen da: lau eta sei urteko haurrek ez dute lortzen marrazki hutsez osatutako liburu baten laguntzarekin Igelaren Istorioetako egitura narratiboa osatzea. Akinçiren arabera haurrek ez dira konturatzen marrazkiek egitura narratibo oso bat osatzen dutela, eta hortaz, ipuineko ekintzen arteko loturak egin beharrean, besterik gabe marrazkiak banan-banan deskribatzera mugatzen dira.

Bermanen (2001) ikerketan hiru eta bederatzi urteko haurrek egitura narratiboko hasierako atala nola kontatzen duten aztertzen da. Hiru urteko haurren erdiek bakarrik aurkezten dute istorioko protagonista ipuinaren hasieran, eta haur oso gutxi lekuaren kokapena. Bestalde, istorioa denboran kokatzea eta istorioko ekintzak abiarazten dituen arazoia edo motiboa kontatzea, hori ez du hiru urterekin haur batek ere egiten. Bost urteko haurrek elementu gehiago sartzen dituzte hasierako egoeran, baina ez denak neurri berean: haur gehienek aipatzen dute haur protagonista, gutxi batzuk lekuaren

kokapena eta oso gutxi ekintzak abiatzeko arrazoia. Inork ez du denboraren kokapenik egiten bost urterekin. Bederatzi urteko haurrengan nolabaiteko garapena sumatzen da, baina gehien bat protagonistaren eta istorioaren leku-kokapenari dagokienez. Oso gutxi kokatzen dute istorioa denboran. Azkenik, helduen kasuan, protagonistaren eta lekuaren aipamena ia denek egiten dute, erdiek baino gehiagok kontaktzen dute istorioa abiarazteko ekintzen zergatia eta erdia baino gutxiagok istorioa noiz gertatzen den.

Istorioak lekuaren arabera kokatzea dela eta, Hickmanek (2001) dio hamar urte arte hurrek ez dutela istorioen hasieran espazioaren erreferentzia zehatza egiten. Hamar urterekin lortzen dute hurrek istorioa leku jakin batean kokatzea eta istorioan zehar gerta litezkeen leku aldaketak zehaztea.

Idatzizko kontaktetan ere ahozkoetan ikusi ditugunaren antzeko emaitzak aurki daitezke. Fayolek (1991) sei eta hamar urte bitarteko hurren idatzizko kontaktak aztertu zituen, norbere gertaerei buruz idatzitakoak. Sei urteko hurrek ez dituzte egitura narratibo osatundun testuak ekoizten. Aitzitik, gertaera solteak agertzen dira, “news announcement” edo berri emate soil itxurakoak, testuan aurrez esandakoarekin lotu gabekoak. Hamar urterekin, ostera, hurrek gertaera baten inguruan antolatzen eta harilkatzen dituzte kontaktak, testuari osotasuna emanez.

Ikusten denez, bospasei urterekin hurrek ez dute lortzen ipuin edo istorioak egoki planifikatzea. Egitura narratiboa osatzeko beharrezkoak diren eduki asko ez dira agertzen ipuinetan, eta agertzen direnak ere, ez dira elkarri lotzen, ez dute osotasun bat egiten. Ildo honi lotuta, De Wecken (2005a) lanean Fayolek (1997) proposatutako bi estrategia aipatzen dira, hurren planifikazio trebetasunak direla eta. Lehen estrategia jakintzen enuntziario hutsean datza: hurrek memoriara etorri ahala bata bestearen atzetik eta kronologikoki kontaktzen dituzte istoriotako edukiak. Bigarren estrategia, aldiz, jakintzen eraldaketa bidezkoa da, eta hurrek edukiak narratibizatzen hasten dira. Hau da, istorioko desorekaldiak eta orekaldiak elkarren kontrako gertaerak edota ekintzak adierazten dituzte. Horrela, adibidez, desorekaldian pertsonaiak dirua galduz gero, orekaldian dirua lortuko luke. De Wecken arabera, beraz, haur txikiek aurrena jakintzen enuntziario bidezko kontaktak ekoizten dituzte, eta beranduago hasten dira bigarren estrategia erabiltzen. Autore honek zenbait adin ere zehazten du. Horrela, bospasei urterekin, hurrek bi egoera kontrajartzen dituzte kontaktetan. Ostera, zortzi urtetik aurrera, gertaerak kate kausal baten harira antolatzen dituzte hurrek, goian aipatu bezala gertaerak elkarri kontrajarriz.

Hala ere, ematen du planifikazio gaitasunak ez direla zerbait homogenea, komunikazio egoeren baldintzen ginetik-edo daudenak. Alegia, testuinguru komunikatiboaren ezaugarrien arabera, hurrek planifikazio gaitasun ezberdinak erakuts ditzakete. Ondorio hau atera behar da Brigaudioten (1993) lana berriro kontuan hartuz gero. Kontaketarako autonomiaz jardun dugunean aipatu dugu nola Brigaudiotekek egoera komunikatibo ezberdinetan ekoiztutako kontaketak konparatzen dituela: istorio libreak vs. birkontatutako istorioak. Gorago ere esan bezala, hurrek birkontatze jardueran ekoiztutako testuak hobeto planifikatzen dituzte. Nahikoa garbi dago, beraz, ez dela gauza bera ekoiztu beharreko testuaren edukia nolabait nahikoa ezaguna eta entzun berria izatea, ala alderantziz, testua inolako “laguntzarik” gabe asmatu eta ekoiztu beharra izatea. Gainera, pentsa dezakegu, ereduak jaso berri duen haurrak ondoren berak burutu beharreko mintzaira ekintza nolakoa den irudika dezakeela. Eta hau nabarmena da ipuinen kasuan, ondo samar identifikatutako edo bereizitako testu-genero ezaguna den aldetik, umearantz lagungarri gertatzen da-eta burutu behar duen mintzaira ekintza ipuin bat kontatzea dela aurreikustea. Kontalari papera bete behar duela, eta beraz, ekoiztu behar duena ipuin edo istorio bat dela irudikatzen lagun diezaioke aurrez jasotako ereduak. Aldiz, inolako eredurik eman gabe, edukiei dagokienez ere dena berak eraiki behar badu, eta gainera istorio bat kontatzeko eskatzen bazaio, baliteke umearen ekoizpenean edukiak ez egotea hain ongi antolatuta. Helduak proposatu dion komunikazio egoera ondo irudikatu gabe, nekez aukeratuko dugu egoera horretarako testu-genero pertinentea, eta hortaz, nekez jarraituko ditu testu-genero horren ezaugarriak, adibidez, edukien planifikazioa.

Haur elebidunei buruzko hainbat ikerketak ere erakusten du bospasei urterekin hurrek ez dutela lortzen kontaketak egoki planifikatzea. Esaterako, Akinçi, Jisa eta Kernek (2001) etxetik turkieradunak izanik 3 urtetik aurrera Frantzia frantsesetz eskolatutako haur elebidunen Igelaren Istorioak aztertzen dituzte. Bost urterekin, ez turkieraz (H1) eta ezta frantsesetz (H2) ere, haurrak ez dira gai istorioko edukiak modu osoan kontatzeko. Istorioaren hasiera da emaitza onenak dituen atala, eta hala ere soilik haurren %20k bakarrik kontatzen dute. Frantses elebakarren emaitzekin konparazioa eginda, autoreek nabarmentzen dute, ñabardurak ñabardura, elebidunek antzeko garapena erakusten dutela. Alegia, bost urterekin ez bezala, zazpi urterekin eta batez ere hamar urterekin, istorioak modu osoagoan kontatzen dituzte hurrek.

Kupersmitt eta Bermanen (2001) lanean Israelen bizi baina gaztelaniadun familietan hezitako haurren Igelaren Istorioak aztertzen dira. 4 eta 12 urte arteko



haurrak dira. Emaitzek erakusten dutenez, bi hizkuntzetan antzeko garapena dauka haurren planifikazio gaitasunak. Lau urteko haurrak ekintza batzuk bakarrik kontatzera mugatzen dira. Sei urterekin planifikazioa egokiagoa da haurren ipuinetan, ekintzen arteko loturak agertzen diren neurrian. Baina autoreen arabera, zazpi eta hamaika urteko haurren istorioetan ikus daiteke edukien antolaketarik osatuena.

Akinçik (2002), bere aldetik, etxetik turkieradunak izanik frantsesez eskolatutako bost eta hamar urte arteko haur elebidunak aztertzen ditu. Emaitzetatik atera litezkeen bi ideia nagusi hauek dira: batetik, bost eta hamar urte artean hurrek bilakaera garrantzitsua daukate Igelaren Istorioaren planifikazioan. Orain arte aurkeztutako beste ikerketetan bezala, bost urterekin ez dira istorioko eduki guztiak agertzen. Eta bigarren ideia nagusia da hurrek istorio osatuagoak kontatzen dituztela H2an (frantsesez) H1ean baino (turkieraz). Elebakarren emaitzekin konparatuta, Akinçik erakusten du turkieraz bost urterekin elebidunen emaitzak kaxkarragoak direla, ez ordea zazpi eta bederatzirekin. Frantsesez, berriz, bost eta zazpi urterekin elebidunak elebakarren pare daude, baina hamar urterekin elebakarren emaitzak pixka bat hobegoak dira.

Bospasei urteko hurrek turkieraz erakutsitako emaitza kaxkarrak argitzen saiatzen da Akinçi, bi arrazoi proposatuz. Bata, eskolari lotua, eta bestea, elebitasun-mailari dagokiona. Eskolaz zera dio: ikergai dituen haurrak frantsesez eskolatzen dira, beraz, kontaktaren inguruko jarduerak euren bigarren hizkuntzan egiten dituzte. Aldiz, askoz aukera gutxiago daukate haur hauek euren lehen hizkuntzan istorio-kontaktak egiteko. Zehazki, “jatorriko hizkuntza eta kultura” deritzen eskolak daukate horretarako, baina ez dira derrigorrezkoak, eta gainera, 7 urtetik aurrera bakarrik eskaintzen dira. Elebitasun-maila dela eta, Akinçik proposatzen du bospasei urterekin haurrak trantsizio egoera batean daudela, hizkuntza indartsutik (turkieratik) hizkuntza dominatzaileerako (frantseserako) jauzian. Hau da, dagoeneko, adin hauetan, haur hauentzat turkiera hizkuntza ahula bihurtzen hasten da.

Aurkeztuko dugun azken lana Montanarirena (2004) da. Bertan lehen hizkuntza gaztelania duten eta Estatu Batuetan biziz ingelesa ikasi duten bospasei urteko hiru haur elebidunen kontaktak aztertzen dira (sei hilabeteko tartearekin egindako ekoizpenak). Emaitzek erakusten dute sei hilabeteren tartean hurrek gero eta eduki gehiago kontatzen dituztela. Baina bi hizkuntzetan ez da garapen berbera agertzen. Horrela, lehen ekoizpenetan hiru haurrak hobeto moldatzen dira gaztelaniaz ingelesez baino,

istorioetako edukiak askoz hobeto antolatuz. Aldiz, bigarren ekoizpenetan, ingelesezko planifikazio trebetasunak gaztelaniazkoen pare jartzen dira.

Elebidunen garapenari gainbegiratu emanaz gero, ikusi dugu lan batzuetan bospasei urteko hurrengan bi hizkuntzen arteko antzeko garapena ikusi dela (Akinçi, Jisa eta Kern, 2001; Kupersmitt eta Berman (2001). Aldiz, Akinçik (2002) zein Montanarik (2004) erakutsi dute haurrak hizkuntza batean bestean baino hobeto moldatzen direla ipuinak planifikatzerakoan. Montanariren kasuan, hasierako grabaketetan lehen hizkuntzan emaitza hobeak lortzen dituzte hurrek, aldiz, Akinçiren ikerketan bigarren hizkuntzaren aldeko diferentziak erakusten dira. Ziurrenik, emaitza diferente hauen atzean dagoena da ikerketa hauetan aztergai diren hizkuntzek ez daukatela presentzia eta tratamendu berbera ez eskolan eta ezta etxean ere, eta gainera, eskolaz kanpo ere hizkuntza batzuk beste batzuk baino gehiago erabiltzen direla. Ondorioz, ez da harritzekoa frantsesean emaitza onak lortzea turkieradunek, noiz eta frantsesez eskolatu direnean eta eskolaz kanpo edonon frantsesez egin dezaketenean. Aldiz, litekeena da turkierari kontrakoa gertatzea. Etxeko hizkuntza bakarrik izatea, eskolan apenas kontuan hartua eta eskolaz kanpo ere oso baztertua izatea. Hortik emaitza kaxkarragoak.

Eta Montanariren ikerketaren kasuan, berriz, ematen du hurrei pixka bat kostatzen zaiela bigarren hizkuntzan lehenengoan bezainbesteko gaitasuna lortzea. Dena dela, ordea, sei urte pasatxorekin, bigarren grabaketan, haurrak antzeko moldatzen dira bi hizkuntzetan. Hemen ere, dudarik gabe, etxetik kanpo eta eskolan ingelesez egiteak ahalbidetuko da berandu baino lehen bigarren hizkuntza lehenengoaren pare jartzea planifikazio gaitasunei dagokienez.

### **2.3. Konexio baliabideen jabeakuntza**

Konexio baliabideei buruzko ikerketen bildumarekin hasita, gaitasun linguistikotestualei dagokien alderdiekin hasiko gara. Ondoren etorriko dira gainontzekoak: izen kohesioa, aditz kohesioa eta ardura enuntziatiboaren baliabideak.

Komeni da gogoratzea konexioaz ari garenean, funtsean, era askotako testu antolatzaileen erabileraz ari garela. Tesiko aurreko kapituluan ikusi dugunez, ipuin edo istorioetan asko nabarmentzen da denborazko balioa duten testu-antolatzaileen erabilera. Dela istorioa denboran kokatzeko (*bazen behin*), dela egitura narratiboko atalen arteko loturak egiteko (*hurrengo egunean diru bila irten zen*), edo dela istorioan maila lokalagoko gertakariak elkarrekin lotzeko.

De Wecken (2000) arabera, konexio baliabideen jabekuntza, beste gaitasun linguistiko-testualena bezalaxe, zazpi eta bederatzi urte bitartean finkatzen da. Hurrengo lerroetan ikusiko dugu ordura arteko jabekuntza prozesua zer-nolakoa den.

Garapenaren ezaugarri nagusiak dira adinean aurrera egin ahala, batetik, hurrek mota ezberdineko testu-antolatzaile gehiago erabiltzen dutela, eta bestetik, testuaren antolaketa-mailan ere bilakaera gertatzen dela: lokala izatetik (enuntziatuz enuntziatuko lotura hutsak, txikiengan), globalagoa izatera pasatzen da (ipuinako atal handiagoen artekoa loturak).

Ildo honetan, lau eta sei urteko haurren ipuinetako konexio mekanismoak direla eta, bi ideia nagusi azpimarra genitzake: batetik, testu-antolatzaile mordoa ekoizten dute hurrek, eta bestetik, antolatzaileen bidez testuaren maila lokaleko loturak besterik ez dituzte markatzen (De Weck, 1991; Kern, 1997; Lambert, 2003). Alegia, testu-antolatzaile asko ekoizten dute (ia-ia, enuntziatu bakoitzaren hasieran testu-antolatzaile bat), mintzaira ekintza aurrera jarraitu beharrak bultzatuta: ipuina kontatzen jarraitu beharrak berak eramaten ditu haurrak etengabe antolatzaileak ekoiztera, hitz egiten jarraitzeko makuluak bailiran. Antolaketa-maila lokala dela esateak zera adierazten du: hurrek ipuinak ekintzaz ekintza antolatzen dituztela, maila globalagoko antolaketarik gabe. Eta ekintza bat ondorengoarekin lotzeko bakarrik erabiltzen dituztela testu-antolatzaileak, eta ez ipuinako zati handiagoen arteko loturak markatzeko.

Adinean aurrera egin ahala, hurrek jarraitzen dute testu-antolatzaile asko ekoizten, baina ez mintzaira ekintzaren jarraipenari berari hain lotuak, edo antolaketa-maila lokala bakarrik markatzeko, baizik eta testuaren antolaketa globalagoa markatzeko: ipuinako atalen arteko loturak markatzeko; edo ekintzen, gertaeren eta egoeren arteko denborazko erlazioak zehatzago markatzeko.

Azterketa zehatzagoak dakartzagu jarraian. De Weckek (ibid.) eta Bermanek (2001) ipuinen hasierako ataleko testu-antolatzaileak aztertzen dituzte. Emaitzek erakusten dute bospasei urteko hurrek ez dituztela ia behin ere ipuinak hasten testu-antolatzaileen bidez, alegia, zuzen-zuzenean pertsonaiak aurkezteari edota ekintzak kontatzeari ekiten diotela. Aldiz, zortzi-bederatzi urteko ia haur guztiek testu-antolatzaileen bidez hasten dituzte ipuinak. Gainera, De Weckek zehazten du bospasei urtekoek darabiltzaten hasierako testu-antolatzaile gutxi horiek kontakizuna ekoizpen egoerara lotzen duten deitikoak direla normalean (“hau X da” modukoa). Alegia, erabiltzen dituzten testu-antolatzaileak gehiago dira marrazkien deskribaketa baterako sarbidea ematen duten testu-antolatzaileak (testua “orain eta hemen” parametroetan

kokatzen dutenak), eta ez istorio edo ipuinen hasieran erabili ohi direnak (testua iraganean, komunikazio egoeratik kanpo, ainguratzeko funtzioa dutenak).

Bermanen (2001) lanean ikusten da ipuineko hasierako egoeratik ekintzen garapenerako jauzia bost urteko hurrek “eta”-ren bidez markatzen dutela, hau da, balio tenporalik ez daukan antolatzailearen bidez. Istorioa kontatzerakoan ekintzen arteko loturak apenas zehazten dituztela adierazten du honek. Ostera, haur helduagoek ipuineko fase aldaketa hori askoz ere balio tenporal zehatzagoa daukan “gauean” antolatzailearen bidez markatzen dute.

Beste alde batetik, hainbat lanetan ikusi da ipuinetan “eta” antolatzailea asko erabiltzen dutela hurrek, era ezberdineko loturak egiteko, gainera (Fayol, 1981, Bronckart eta Schneuwlyk (1991) aipatua; Peterson & McCabe, 1991), esaterako, denborazko loturak, koordinazio bidezkoak eta kausazko loturak. Petersonen eta McCaberen ikerketak erakusten du, halaber, lau urtekoek zein bederatzikoek gehien bat denborazko lotura adierazteko darabiltela “eta” antolatzailea, nahiz eta bestelako loturetarako ere erabili (kausa, koordinazioa...).

Beste antolatzaileak direla eta, hurrek “gero” / “orduan” (“then”) edo “eta gero” / “ eta orduan (“and then”) ere asko erabiltzen dutela ikusi da, ia beti denborazko jarraipena adierazteko. Halaber, haur helduagoek gutxiago erabiltzen dute “eta gero”, bere lekuan beste antolatzaile batzuk ekoiztuz (Peterson & McCabe, ibid.; Berman eta Slobin, 1994; Lambert, 2003).

“-lako” eta “beraz” antolatzaileak gutxiago agertzen dira hurren kontaktetan (Peterson & McCabe, ibid.). “baina”-ren erabilera “ez-prototipikoak” ere aipatzen dira azken lan honetan. Hiru eta sei urte artean dezente darabilte hurrek, baina ez helduagoek bezala aurkaritza balioarekin, baizik eta digresioen baten ondoren (kontaktetik irten ondoren) atzera berriro ere istorioaren harira bueltatzeko lotura gisa.

Hurrek adinarekin egiten duten garapena erakusten du, halaber, antolatzaileak zeregin zehatzagoetarako erabiltzeak. Esaterako, bederatzi urteko haur gehienek “(eta) gero” / “ eta orduan” antolatzailea bakarrik ekintzen garapeneko fasekoak diren segmentuak lotzeko erabiltzen dute.

Dena dela, ezin da baieztatu konexio mekanismoen garapena hamar urterekin amaitzen denik. Ociok eta Bilbaok (2005) erakusten dute bederatzi eta hamar urterekin, ikasle askok artean testu-antolatzaile gutxi batzuk (“eta”, “(eta) orduan”) etengabe errepikatzen dituztela. Aztertutako hurren herena pasatxo besterik ez dira autoreek “konektoreen sistema aberatsa” erabiltzen dutenak.

Rosaten (1995) lanean ere ikusten da nola zortzi eta hamabi urte arteko ikasleengan badagoela alderik idatzizko ipuinetan testu antolatzaileak (zehazki, fase narratiboen artekoak) erabiltzerakoan: zortzi urtekoen aldean, hamar eta hamabikoek antolatzaile ezberdin gehiago darabilte: lehenengoen ipuinetan “orduan” (“alors”) edo “eta” nagusi diren bitartean, nagusiagoek, esaterako, “egun batean” darabilte hasierako egoera eta desorekaldia lotzeko, edo azken hau eta ekintzen garapena lotzeko “orduan”.

Haur elebidunei dagokienez, Akinçik eta Jisak (2001) eta Akinçik (2002) laburbiltzen dute turkiera-frantses elebidunek oro har elebazarren garapen berbera daukatela konexio mekanismoei dagokienez, nahiz eta bospasei urterekin elebidunek bi hizkuntzetan elebazarrek baino testu-antolatzaile “konplexu” gutxiago erabiltzen dituzten. Hau da, elebidunek justaposizio eta koordinazio bidezko antolatzaileak darabiltzate batez ere euren bi hizkuntzetan, eta aldiz, elebazarrek, menpeko antolatzaile gehiago. Elebidunen bi hizkuntzen artean ez da alde handiegirik nabari, ez bada turkieraz deitiko gehiago erabiltzen dituztela frantsesez baino. Adinen arabera, berriz, ikusten da bospasei urtekoen aldean bederatzi eta hamar urtekoek antolatzaile ezberdin gehiago erabiltzen dituztela: koordinazio eta justaposizio bidezkoek gain, menpekoak ere bai.

Vibergek (2001), bere aldetik, erakusten du suediera H2 duten haurrek suedieraz “eta gero” antolatzailea gero eta gutxiago erabiltzen dutela adinean aurrera egin ahala. Dena dela, elebazarrek ez bezala, elebidunek suedieraz “eta gero” adierazten duten hainbat antolatzailetatik bakarra erabiltzen dute batez ere. Hau da, elebazarrek gehiago menderatzen dituzte suedieraz “eta gero” adierazteko erabiltzen diren hainbat antolatzaile ezberdin.

Aarssenek (2001) aldiberekotasuna adierazteko testu-antolatzaileak aztertzen ditu lau eta hamar urteko turkiera-nederlandera haur elebidunen Igelaren Istorioetan. Turkieraz zein nederlandera, oro har, haurrek gutxi adierazten dute aldiberekotasuna, eta egiten dutenean, batez ere bi antolatzaile darabiltzate (“eta “ nederlandera, “orduan” (“at that time” esanahiarekin) turkieraz, eta “baita ere” bi hizkuntzetan). Turkieraz, bost urtekoak dira aldiberekotasuna gutxien adierazten dutenak, Aarssenek ustez, istorioa modu oso globalean antolatzen dutelako, ekintza zehatzak elkarrekin apenas lotu gabe. Zazpi urtetik aurrera, bestelako antolatzaile gehiago agertzen dira (“bitartean”, “bezain pronto”...). Nederlandera ere, txikienen aldean, zortzi, bederatzi eta hamar urteko haurrek antolatzaile ezberdin gehiago erabiltzen dituzte.

Oro har, beraz, konexio baliabideen jabekuntza gutxienez bederatzi bat urte arte luzatzen da, nahiz eta Ocio eta Bilbaoren (2005) lanean ikusi den adin hori pasata ere badagoela zer menderatua testu-antolatzaileei dagokienez. Garapenaren ildo nagusiak hauek dira: batetik, “eta” edo “eta gero” hutsa erabiltzetik denborazko balio zehatzagoak dituzten testu-antolatzaileak erabiltzera pasatzen dira haurrak. Eta bestetik, edo aurrekoari lotuta, loturak enuntziatuz enuntziatuzkoak izatetik, ipuinaren atal zabalagoak lotzera pasatzen dira haurrak. Beraz, bost urterekin, oraindik ere, testu-antolatzaileen erabilera oinarri-oinarrizkoa egiten dute hurrek. Eta azkenik, haur elebidunak direla eta, ez dirudi alde handiegirik dagoenik elebakarrekin konparatuta, nahiz eta ematen duen testu-antolatzaileen errepertorio mugatuagoa daukatela (Akinçi & Jisa, 2001; Akinçi, 2002; Viberg, 2001).

#### **2.4. Izen kohesio baliabideen jabekuntza**

Kohesio baliabideak ere gaitasun linguistiko-testualetan sartzen dira, goraxeago aurreratu bezala. Eta tesiaren aurreko kapituluan azaldu dugun moduan, baliabide hauen bidez txertatzen dira pertsonaia edota gai berriak testuan. Halaber, gai edota pertsonaia horien berreskuratzea edota txandakatzea ere izen kohesio mekanismoei dagokie. Beste era batean esateko, pertsonaia edota gaien erreferentzia testuan zehar markatzeko baliabideez ari gara, eta funtsean, anafora zein katafora balioa duten elementu linguistikoak sartzen dira jokoan. Izen, determinatzaile, izenordain edota erakusleak bezalako hizkuntza unitateen bidez adierazten dira izen kohesio mekanismoak. Hurrengo paragrafoetan ikusiko dugu hurrek zer-nolako garapen pausoak ematen dituzten baliabide hauek menderatzerakoan.

Hickmannen (2001) arabera, erreferentzia baliabideen erabilera jabetzea ez da haurraren lehen urteetan bukatzen. Egia da haur txikiek erreferentziagileen zenbait erabilera menderatzen dituztela, hala nola, generoan eta numeroan dauden bereizketak, edota objektuak izendatzeko balio duten erabilera deitikoak (“hau X da” modukoak). Baina erreferentziaren erabilera hauek denak momentuan bertako egoera komunikatiboko edukiei dagozkie, haurrak aurrez aurre dauzkan objektu edo pertsoneri egiten die erreferentzia. Aldiz, beranduxeago lortzen du haurrak “hemen eta orain” parametroetan ez dauden pertsoneri edo objektuei erreferentzia egiten ikastea. Hickmannek hizkuntzaren erabilera intradiskurtsiboak deitzen dituen hauek sei urtetik hamar urte bitartean finkatzen dira.

Ikerketa ugari egin da hurrek ipuin edo istorioak kontatzerakoan erreferentzia baliabideak nola erabiltzen dituzten ikertzeko. De Weckek (2005a) hiru garai bereizten ditu istorioetako izen kohesio baliabideen jabekuntzan: lehen fase batean, hurrek istorioetako erreferenteak lehen aldiz aipatzerakoan (“introduction” edo aurkezpena), entzulearentzat komunikazio egoeran bertan presente baleude bezala jokutzen du. Alegia, deitikoak, 3. pertsonako izenordainak eta izen sintagma (IS) zehaztuak erabiliz pertsonaiei edota objektuei erreferentzia egiteko. De Weckek dioen modura, soilik deitikoak edo 3. pertsonako izenordainak erabilita (“hau, hori, hura, bera, haiek...”), entzulearentzat ezinezkoa da besterik gabe asmatzea kontalariak zein pertsonaiari edo objektuari egiten dion erreferentzia. Aldiz, izen sintagma zehazturen bat erabiliz gero (“txakurra, zuhaitza, sorgina...”), erreferentzia zein den uler lezake entzuleak. Dena dela, De Weckek argitzen du batzuk zein besteak pertsonaien aurkezpen “ahulak” direla. “Ahulak” adjektiboaren bidez De Weckek adierazi nahi duena da hurrek enuntziario egoera modu partzialean irudikatzen duela. Hau da, erreferentzia baliabideak erabiltzen dituela entzuleak ipuineko pertsonaiak edo objektuak begien bistan edukiko balitu bezala, ezagutuko balitu bezala, nahiz eta hala ez izan. Gainera, pertsonaia edo objektu horiei kontaktetan zehar berriro erreferentzia egiterakoan, hurrek unitate berberak darabiltza (deitikoak, 3. pertsonako izenordainak eta izen sintagma zehaztuak), lehendik ere aipatuak izan direla kontuan hartu gabe eta erreferentzia kateak batere eraiki gabe. Aurreko atalean egitura narratiboaren jabekuntzari buruzko lanak aurkeztu ditugunean, aipatu dugu nola hurrek txikitari ipuinetako marrazki bakoitza modu isolatuan kontatzeko joera daukatela, istorioari osotasunik eman gabe. Halakoetan, erreferentzia baliabideak modu deitikoan erabiltzen dituzte hurrek.

Bigarren garaian, pertsonaiak edota objektuak izen sintagma zehaztugabeen bidez aurkezten hasten dira hurrek. De Weckek halako aurkezpeneni “indartsuak” deitzen die, hau da, hurrek kontuan hartzen du entzuleak ez dituela ezagutzen pertsonaiak eta objektuak. “Indartsu” esaten denean, funtsean esan nahi dena da hurrek komunikazio egoera behar bezala irudikatzen duela.

Bigarren garai honetan, era berean, istorioan zehar pertsonaia edota gaiak egindako ondorengo erreferentziak balio anaforikoa duten izen edota izenordainen bidez egiten dituzte. Dena dela, De Weckek zehazten du oraindik ere garai honetan hurrek aurkezpen ezegokiak egiten dituztela eta ez direla gai kate anaforikoak istorio osoan zehar mantentzeko.

Hirugarren eta azken fasean lortzen dute haurrek pertsonaien eta objektuen lehen aipamen guztiak modu egokian egitea eta testuan zehar erreferentzia kateak egoki eraikitzea. Garcia, Idiazabal eta Larringanen ustez (2010) pertsonaien aurkezpenak IS zehaztugabeen bidez egiteak erakusten du haurrak ez dituela maila berean jartzen lehen aipamenak edo aurkezpenak eta ondorengo berrartzeak, eta hau kontaktaren ezaugarria izanik, autore hauek ondorioztatzen dute adinean aurrera egin ahala haurrak gero eta gehiago kontrolatzen duela ipuin bat kontatzean zeregin diskurtsiboa.

Haur elebakarrei buruzko ikerketa ugari Hickmannek eta De Weckek marraztutako ildo nagusi hauek egiaztatu dituzte. Esaterako, pertsonaien lehen aipamen edo aurkezpenak direla eta, Bambergen (1987), Kail eta Sanchez-Lopez (1997), De Wecken (1991) edo Hickmannen (1991) lanetan ikusten da nola bospasei urte inguruko haurrek deitikoak edota IS zehaztuak erabiltzen dituzten batez ere. Zazpi urtetik aurrerako haurrengan ematen du hasten dela IS zehaztugabeen erabilera hedatzen, eta hamar urteren inguruan dagoeneko nahikoa finkatua dago zehaztugabeen erabilera pertsonaiak lehen aldiz aipatzeko.

Pertsonaien edota objektuen aurkezpenaren ondorengo erreferentziak direla eta, ikerketek erakutsi dute bospasei urteko haurrek batez ere izenordainak erabiltzen dituztela (Bamberg, 1997; Jisa, 2000). Etengabe izenordainak erabiltzeko joera hau subjektu tematikoaren estrategia deitzen denarekin lotu izan da (Karmiloff-Smith, 1981; Bamberg, 1987; Wigglesworth, 1997). Alegia, haurrek pertsonaia bat (normalean, protagonista) beti subjektu posizioan jartzen dute, ia beti izenordainen bidez erreferentzia eginez. Estrategia honen bidez, istorio osoa pertsonaia nagusiaren inguruan egituratzen da, beti protagonista da ekintzen egilea. Estrategia honek, noski, istorioan zehar protagonista ez beste pertsonaien ekintzak ez kontatzera bultzatzen du haurra.

Zazpi-zortzi urteren inguruan, berriz, haurrak estrategia anaforiko bezala ezagutzen dena erabiltzen hasten dira. Hau da, izenordainez gain, ISak ere erabiltzen dituzte haurrek erreferentzia mantentzerakoan. Dena dela, oraindik ere zazpi urtekoengan haur txikiagoen joera ez dela desagertu ikusi duen lanik ere bada. Azkenik, hamar urteren inguruan, estrategia anaforikoa nahikoa finkatua dagoela erakutsi da (Bamberg, 1987; De Weck, 1991; Hickmann, 1991).

Hala ere, estrategia anaforikoaren jabekuntzak bere horretan ez du adierazten haurrak ikasi duenik istorioetako izen kohesio mekanismoak menderatzen. Horixe ikusi daiteke, esaterako, euskarari buruz Ocioren (1998) edota Garcia Azkoagaren eta Idiazabalen (2003) lanetan. Ociok 9 eta 11 urte dituzten ikasleen idatzizko kontaktak



ditu aztergai. Era askotako izen kohesio arazoak agertzen dira testuetan: beharrik gabe gehiegi errepikatutako izenak pertsonaien erreferentzia berrartzerakoan edota lehendik aipatu ez diren pertsonaiei erreferentzia egitea lehendik aipatuak izan balira bezala. Garcia Azkoagaren eta Idiazabalen lanean, berriz, erakusten da oraindik ere hamasei urteko ikasleek abentura bat idatziz kontatzerakoan badutela zer hobetua izen kohesio baliabideen erabileran: “il y manque souvent la précision; l’efficacité, la spécificité et la force cohésive que peut et doit apporter la maîtrise des reprises lexicales est une capacité difficile” (85. orr.).

Haur elebidunei buruzko ikerketak direla eta, oro har esan liteke elebazarren antzeko garapen ildoak topatu dituztela ikertzaileek. Horixe ikusi da istorioetako pertsonaien edo objektuen aurkezpenak aztertu dituzten lanetan. Zazpi eta bederatzire urte artean kokatzen dute IS zehaztugabeak erabiltzeko joeraren hasiera, eta hamar urterekin nahikoa finkatzen da (Akinçi, 2002). Hau, gainera, haurren bi hizkuntzetan berdin pasatzen dela ikusi da (Severing & Verhoeven, 2001).

Lehen aipamenaren ondoko erreferentzietan dagokienez ere, antzekotasunak topatu dituzte elebidunen eta elebazarren trebetasunetan. Akinçik (2002), esaterako, zero anaforaren erabilera handia aurkitu du turkieraz 6 urteko elebazar zein elebidunengan. Kupersmit eta Bermanek (2001) ere ikusi dute elipsia asko erabiltzen dutela elebazarrek zein elebidunek. Beste alde batetik, elebidunek euren bi hizkuntzetan duten garapenaz, Severing eta Verhoevenek (2001) antzeko joerak nabarmentzen dituzte, esaterako, protagonistari erreferentzia egiteko izenordainen erabilera handia.

Euskara eta gaztelaniadun ikasle elebidunen idatzizko kontaketak aztertu dituzten Garcia Azkoagak eta Idiazabalek (2003) ere ikusi dute ikasleak oso antzera moldatzen direla bi hizkuntzetan. Halaber, izen kohesioari dagokionez hizkuntza bakoitzaren berezitasunak menderatzen dituztela ikusi da, adibidez, gaztelaniaz izenordainak euskaraz baino gehiago erabiliz pertsonaiei edo objektuei erreferentzia egiteko.

## **2.5. Aditz kohesio baliabideen jabeakuntza**

Aditz kohesio baliabideen bidez hainbat zeregin testual-diskurtsibo egiten dira: testuaren tenporalitatea antolatzea, besteak beste, testua denboran ainguratzea edo oinarritzko denbora ezartzea eta testuan zehar denbora hori mantendu ala aldatzea; edota aditzen bidez adierazten diren egoeren, ekintzen zein gertaeren arteko erlazio hierarkikoak markatzea, hau da, Larringanek (1998) erliebegintza deitzen duena

markatzea (egoerak, ekintzak edota gertakariak istorioaren atzeko planoan ala aurreko planoan kokatzea).

Denboraren ainguraketa dela eta, hainbat ikerketatan erakutsi da haur txikiek istorioak orainaldian kokatzeko joera daukatela, eta beraz, ez dituztela kokatzen istorio edo ipuinak komunikazio egoeratik kanpo (Bamberg, 1987; Berman & Slobin, 1994; Sebastian & Slobin, 1995; Akinçi & Kern, 1998). Sebastianek (1989), adibidez, erakusten du 3 urte eta erdiko haurrek istorioak orainaldian ainguratzen dituztela, eta adizki burutugabeak ekoitziz, irudien deskribaketa hutsak egiten dituztela istorioak kontatu baino gehiago. Aldiz, beste ikerketa batzuetan kontrakoa ikusi da, alegia, haur txikiek istorioak lehenaldian ainguratzen dituztela (Berman, 1988; Stephany, 1994).

Haur elebidunak direla eta, Akinçi eta Kernek (1998) frantsesez 5, 7 eta 10 urterekin haur elebakar eta elebidunek (turkiera-frantsesa) ekoiztutako Igelaren Istorioak aztertzen dituzte. Lan honetan ikusten da 5 urterekin haur gehienek istorioetan nahastu egiten direla orainaldia eta lehenaldia, eta ez dagoela ainguraketarako denbora bakarra. Autoreek sistema mistoak deritze hauei. Zazpi urterekin ere sistema mistoak dira nagusi. Azkenik, 10 urterekin, orainaldian ainguratzen dira istorio gehienak, baina sistema mistodun ipuinak ere ekoizten dira oraindik ere. Azken datu honen harira, Akinçi eta Kernek ondorioztatzen dute elebidunek zailtasun handiagoa daukatela istorioen ainguraketarako denbora menderatzeko elebakarren aldean. Dena dela, uste dugu azpimarratzeko modukoa dela elebakarrek 10 urterekin oraindik ere istorio gehienak orainaldian ainguratzea.

Aarssenek (2001) turkiera (H1)-nederlandera (H2) elebidunek bi hizkuntza hauetan 4 eta 10 urte artean ekoiztutako Igelaren Istorioak aztertzen ditu. Denboraren ainguraketa dela eta, 4 eta 5 urteko haurren turkierazko istorioetan ez da lehenaldian ainguratutako istorio bakar bat ere aurkitzen. Aldiz, nagusi dira dela orainaldian ainguratutakoak, dela sistema misto deitutakoak. 6 urtetik aurrera lehenaldian ainguratutako istorioak hedatzen hasten dira, nahiz eta 9 urte arte orainaldian ainguratutakoak ere badauden. Hain zuzen ere, 10 urterekin ez dago istorio bakar bat ere orainaldian ainguratuta, nahiz eta sistema mistoa dutenak oraindik ere istorio guztien herena izan.

Nederlanderazko emaitzak direla eta, 4 eta 5 urterekin istorio bakarra dago lehenaldian ainguratua. Gehien gehienak, orainaldian ainguratuta daude, edo bestela, sistema mistoa daukate. Aipagarria da, baita ere, 4 eta 5 urtekoen istorio askotan ez dagoela batere aditz jokaturik. Aarssenek arabera, horrelako testuak gehiago dira

marrazkien deskribaketa hutsa eta ez istorio baten kontaketa. 5 eta 6 urtetik aurrera eta 8 urte arte orainaldia nagusitzen da ainguraketarako denbora modura. Azkenik, 9 eta batez ere 10 urteko haurren kontaketa gehienak lehenaldian ainguratuta daude.

Puntu honen sarreran esan dugu aditz kohesiorako baliabideen beste zeregin bat izaten dela istorioetako ekintza, gertaera eta egoerak plano edo maila ezberdinetan kokatzea. Aurreko planoak (*foreground*) deitzen den horretan kokatzen dira istorioaren ekintza eta gertaera nagusiak, nolabait, istorioaren bizkarrezurra osatzen dutenak. Aldiz, atzeko planoan (*background*) jartzen dira istorioaren joan-etorrian hainbesteko garrantzia ez duten ekintza edo gertaera periferikoak.

Gorago aipatu dugun Akinci & Kernén (1998) ikerketan aztertzen dira kontu hauek denak, haur elebarraren trebetasunak eta elebidunenak konparatuz, 5, 7 eta 10 urterekin ekoiztutako istorioetatik jasoak. Oro har, bi autoreek erakusten dutena da aditzen bidez ekintzen planoak bereiztea nahikoa berandu finkatzen den trebetasuna dela. Horra iristerako, haurrak aditzen erabileran beste zenbat garaitatik igarotzen dira. Esaterako, frantses elebarrari dagokienez, 5 urterekin batere aditzik gabeko enuntziatuak ekoizten dituzte haurrek, autoreek “etiketatze hutsa” deitzen dituztenak, eta halakoetan, ekintzen arteko erlazioak ez dira batere zehazten. Ekintzen egileak zein diren kontatzen dute haurrek, baina ez zer egin duten. Hala ere, dagoeneko 5 urterekin autoreek forma konplexu deitzen dituzten gerundio eta partizipioak agertzen dira. 7 urterekin etiketatze hutsak gutxitu egiten dira eta aditz gehiago ekoizten dute. Halaber, aditzen isiltze edo elipsiak ere agertzen dira, enuntziatuen arteko loturak menderatzen diren seinale. Azkenik, 10 urterekin, adizki jokatu gabeen erabilera handiagoa ikusten da eta haurrek istorioko ekintzak plano ezberdinetan kokatzeko erabiltzen dituzte.

Adin bereko turkiera-frantses elebidunak direla eta, hainbat ezberdintasun topa litezke elebarrarekin konparatuta. 5 urterekin, etiketatze hutsa nagusi da, elebarrarengan baino gehiago. Aldiz, ez da batere forma konplexurik agertzen. Autoreen arabera, egitura sinpleagoak ekoizten dituzte elebidunek 5 urterekin, eta aditz jokoaren menderatze ezaren erakusgarri dira. 7 urterekin, elebarrarengan bezalaxe, etiketatze hutsak asko gutxitzen dira eta aditzen isiltzeak ugaritzen. Forma konplexuak adin honetan agertzen dira, baina gutxiago dira elebarrarekin konparatuta. Azkenik, 10 urterekin adizki konplexuen erabilera ugaritu egiten da. Hala ere, erabilera hau baxuagoa da elebarrarekin konparatuta, eta honek erakusten du, Akinci eta Kernén arabera, elebidunek ez dutela oraindik asmatzen ekintzen arteko mailakatzeko egiten (planoak bereizten, alegia).

## 2.6. Ardura enuntziatiboaren baliabideen jabekuntza

Ipuin edota istorioetan ardura enuntziatiboen esparrua landu duten lan asko eta askotan ebaluazioak edo iruzkinak izan dira aztergai. Labov eta Waltetzkyren (1967) lana da guztietan oinarritzat hartzen dena, bertan egiten baita hainbeste erabilia izan den bereizketa: enuntziatu narratiboak, batetik, enuntziatu ebaluatzaileak, bestetik. Lehendabizikoak istorioetako ekintzei dagozkienak lirake, nolabait esateko, istorioaren hari narratiboari dagozkienak. Ebaluazioari dagokio, aldiz, kontatzen denari buruz kontalariak daukan jarrera. Bestela esanda, pertsonaiei, ekintzei, gertakariei edo egoerei buruz kontalariak agertzen duen bere jarrera edo bere iritzia ebaluazioari dagokion dimentsioan sartzen da. Shioren (2003) arabera, ildo berean, emozioak, jarrerak, usteak edo alderdi afektiboak dira istorio edo ipuin batean ebaluazioaren barruan sar litezkeen alderdiak. Beraz, istorioetako ekintzak berak baino, ekintzei buruzko iritzia, usteak, jarrerak dira ebaluazioari dagozkionak. Bamberg eta Damrad-Fryek (1991) laburbiltzen duten moduan:

“descriptions of mental states or of evaluated outcomes of actions take the discourse outside its referential, ideational context, and indirectly shift focus from the action on to the narrator, particularly on the perspective from which he/she views the action descriptions as being related” (690. orr.).

Hurrek kontatutako istorio edota ipuinetan ebaluazioaren dimentsio hau guztia zein adinetan agertzen den eta nola garatzen den ikusi duten lan batzuk dakartzagu jarraian. Ikusiko dugunez, iritzi, jarrera, uste eta iruzkinak adierazteko hizkuntzazko baliabideez gain, elementu ez linguistikoak ere aztertu dira. Hain zuzen ere, Reillyk (2001) erakusten du nola hiruzpalau urteko haurren Igelaren Istorioaren kontaketa gehiago agertzen diren elementu ez linguistikoak 7 eta 8 urteko haurren kontaketa baino. Aurpegieraren, keinuen, eta batez ere prosodiaren eta erritmoaren bidezko ebaluazioak ugariagoak dira haur txikiengan. Zazpi-zortzi urterekin, berriz, istorioak oso lauak gertatzen dira, ekintzak bata bestearen atzetik ordenatzera mugatuko balira bezala haurrak. Noski, adin honetako istorioak, ekintzen eta gertaeren aldetik, hiruzpalau urtekoenak baino osatuagoak dira. Azkenik, 10 eta 11 urtekoen kontaketa baliabide paralinguistikoak agertzen dira eta keinuak ere badarabiltzate ebaluazioak adierazteko orduan.

Bamberg eta Damrad-Fryek (1991) ere Igelaren Istorioak dituzte aztergai, 5 eta 9 urteko haurrek eta 20 urtetik gorako helduek ekoiztuak, hain zuzen ere. Helduek 5 urtekoek baino hiru aldiz ebaluazio-adierazpen gehiago ekoizten dute. Aldiz, ez da alde nabarmenik ageri 5 eta 9 urteko haurren artean. Hala ere, bi talde hauek ez dituzte ebaluaziorako adierazpide berberak erabiltzen. Esaterako, 9 urtekoek egoera emozionalak adierazten dituzten *pozik*, *triste*, *beldurtuta* edo *harrituta* bezalako adierazpideak gehiago darabiltzate 5 urtekoek baino. Emozioa adierazten duten aditzak ere gehiago dira 9 urtekoen ipuinetan: *beldurtu*, *ikaratu*... Eta berdin *pentsatzen egon* edo *zerbait interesgarri iruditu* bezalako aditzei dagokionez ere. Beraz, 5 urterekin jadanik istorioetan ebaluazioen arrastoak aurki badaitezke ere, adinean aurrera egin ahala ugaritu egiten dira ebaluazioa adierazten duten baliabideak, batez ere, mota ezberdineko adierazpide gehiago darabiltzatelako.

Shioren (2003) lanean 6 eta 10 urte arteko haurren kontaketak aztertzen dira, beti ere ebaluazioari dagokionez. Baina bi eratakoak dira aztertzen diren kontaketak: batetik, fikziozko kontaketak, eta bestetik, norbere pasadizoen kontaketak. Autore honek 7 adierazpide ezberdin bereizten ditu ebaluazioei dagokienez: emozioa (*pozik jarri zen*); kognizioa, pentsamendu edo usteei erreferentzia eginez (*pentsatu zuen txoritxo bat zela*); pertzepzioa, hau da, zentzumen bidezko hautemateak (*polizia ikusi zuen*); egoera fisikoa, edo pertsonaia baten egoera fisikoa (*oso nekatuta zegoen*); intentzioa, alegia, asmoen adierazleak (*ihes egiten saiatu zen*); erlazioa, hau da, pertsonaien arteko zein pertsonaien eta objektuen arteko erlazioa adierazten dutenak, ekintza bera baino gehiago (*arratoitxo aurkitu zuten*); eta azkenik, zehar estiloa (*nire amak esan zion han nengoela*). Oro har, ebaluaziorako adierazpideek antzeko portzentajeak dauzkate bi generoetan: gehien agertzen direnak pertzepzioari dagozkionak dira, *polizia ikusi zuen* modukoak. Gainera, ez dago alde handirik bi generoen artean adierazpide bakoitzaren portzentajeetan, salbuespen batekin: erlazio deituak gehiago ageri dira fikziozko kontaketaan norbere pasadizoen kontaketaan baino. Shioren nabarmentzen du, halaber, emozioa, zehar estiloa edo pentsamendua (kognizioa) pertzepzioa baino gutxiago ageri direla bi testu-generoetan. Bi generoak bereizten dituen beste elementu bat adinaren arabera da. Oro har, ikusten da 6 eta 10 urte artean gertatzen den ebaluazio adierazpideen bilakaera batez ere fikziozko kontaketei dagokiela. Hemendik abiatuta, Shioren nabarmentzen duen funtsezko ideietako bat da haur berberak ez dutela berdin jokatzeko bi genero ezberdinetan ebaluazioaren adierazpideei dagokienez, beraz, “conclusions regarding children’s

narrative competence should not be drawn on analyses of only one type of narrative task” (180. orr.).

Shioren baieztapen hau oso ondo datorkigu kontaketa gaitasunen garapenaren laburpenari sarrera emateko.

### **3. Laburbiltze aldera**

Gure ustez, ikuspuntu teoriko batetik, pisu handi samarra duen baieztapena da Shioren hor goiko hori. Azken finean, baieztatzen dena da hizkuntzaren erabilera-mota jakin batetik ateratzen diren emaitzak ez direla nahikoa mintzaira gaitasunaren berri emateko. Hau da, mintzaira testu-mota jakin bat baino gehiago da, edo bestela esanda, ezin da mintzaira gaitasuna murriztu testu-genero baten ekoizpenean sartzen diren gaitasun zehatzetara. Adibidez, norbere pasadizoen kontaketa egiterakoan haurrek darabiltzaten ebaluaziorako baliabideek ez dute besterik gabe eta zuzen-zuzenean beste genero batean haur berberak baliabide berberak erabiltzeko dituzten gaitasunen berri ematen, Shirok (2003) erakutsi duenez. Aprobetxa liteke momentu hau tesiaren laugarren kapituluaren agertu den ideia hura berriro azpimarratzeko, alegia, egoera komunikatibo jakin batean bildutako kontaketen analisisetatik ateratako kontaketa gaitasunari buruzko ondorioak oso kontuz orokortu behar direla (Blanche–Benveniste & Pallaud, 1994; Gayraud et al., 1999; Gonnand & Jisa, 2000).

Honek guztiak mintzaira gaitasunarekiko izan beharreko ikuspegia zabalarazten du. Zabalarazten du, edo, bestela esanda, ez dago planteatzerik egoera komunikatibo guzti guztietan berbera den mintzaira gaitasun estatiko eta zurrunik dagoenik. Aitzitik, mintzaira gaitasunaren ikuspegi dinamikoagoa beharrezkoa da, testuinguru komunikatibo bakoitzean aktualizatzen den mintzaira gaitasunaz, edo mintzaira gaitasunez jardun beharra dago, beraz (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1993; Bronckart & Dolz, 1999).

Noski, honek dakarren ondorioetako bat da ez dela batere erraza tesiaren kapitulu honetan zehar aurkeztu diren hainbat eta hainbat lanetako emaitzak bateratzea. Izan ere, guztietan ez da, inolaz ere, egoera komunikatibo berbera erabili haurrak ipuin edo istorioak kontarazteko orduan. Beraz, ondoren datorren laburpena oso tentuz hartzea behar-beharrezkoa da.

#### **3.1. Kontaketa gaitasunaren garapenaz laburpentxo bat**

ISDren baitan mintzaira gaitasunen garapenaz jardun duten hainbat autorek egindako mintzaira gaitasunen bereizketa gure egin dugu tesi honetan (Dolz, Bronckart & Pasquier, 1993; Bronckart, 1996/2004; Bronckart, 2001; Dolz & Schnuwly, 1998; Bronckart & Dolz, 1999). Ikusi dugunez, testu bat ekoizteko gaitasunen artean, ekintza gaitasunak, gaitasun diskurtsiboak eta gaitasun linguistiko-testualak bereizten dira. Azken bi gaitasun moten arabera sailkatu ditugu hurren kontaketa gaitasunez jardun duten lanetatik ateratako emaitzak.

Hurren kontaketarako autonomia aztertuta, hurrek ipuin edo istorioen kontaketa bere gain hartzeko duten trebetasunaren berri izan dezakegu. Ikerketek erakutsi dutenez, jaio eta ondorengo lehen hiruzpalau urtean zehar haurrak kontaketa helduaren laguntzarekin ekoizten ditu. Baina ondoren, gero eta autonomia nabarmenagoa erakusten du. Poliki-poliki kontaketa monologalak ekoizten ditu, eta ondorioz, helduaren esku hartzea gutxitu egiten da. Dirudenez, bospasei urteko garaia bereziki interesgarria da kontaketa autonomian haurrak dialogismotik monologismora emandako pausoak ikusteko.

Kontaktak egitura narratiboaren arabera planifikatzeko trebetasunak direla eta, nahikoa garbi dago eduki aldetik istorio koherenteak zazpi urte ingurutik aurrera hasten direla ekoizten. Esaterako, bospasei urteko hurren kontaketatik istorioetako hainbat eduki ez dituzte kontatzen, edo istorioetako ekintzen arteko lotura kausalik ez dute eraikitzen.

Ipuin eta istorioetako konexioa dela eta, bospasei urterekin oraindik nahikoa baliabide mugatuak darabiltzate hurrek: testu-antolatzaile gutxi batzuk besterik ez dituzte ekoizten eta gainera, maila lokaleko loturak markatzen dituzte (enuntziatuz enuntziatu). Zortzi bat urterekin, aldiz, testu-antolatzaile ezberdin gehiago ekoizten dute, antolaketa-maila globalagoa markatzen dute eta, oro har, ekintza zehatzen zein atal luzeagoen arteko loturak zehatzago markatzen dira.

Izen kohesiorako baliabideak direla eta, ikerketek erakutsi dute zazpi urte ingurura arte hurrek ez dutela lortzen pertsonaiei eta gaiei erreferentzia egiteko baliabideak komunikazio egoerak eskatzen dituen beharren arabera erabiltzea. Lehen aipamenak egiterakoan, adibidez, bost urterekin ez dute kontuan hartzen ipuinaren entzuleak pertsonaiak ezagutzen ez dituenik eta ondorioz, erreferentziagile zehaztuak darabiltzate. Halaber, ez dute lortzen pertsonaia bati dagokion erreferentzia katea behar bezala kudeatzea ipuina hasi eta bukatu arte. Zazpi urtetatik aurrera agertzen dute hurrek erreferentzia baliabideak modu egokian erabiltzeko trebetasuna, lehen

aipamenak zein ondorengo berrartzeak behar bezala eginez. Dena dela, nerabeen kontaketa oraindik ere izen kohesio mekanismoetan zehaztasun eta eraginkortasun falta ere sumatu izan da (Ocio, 1998; Garcia Azkoaga & Idiazabal, 2003).

Aditz kohesiorako baliabideei dagokienez, hainbat ikerketak erakutsi du 5 urterekin oraindik hurrek ez dutela erabat lortzen iraganean ainguratutako kontaketa ekoiztea. Aitzitik, hurrek kontaketa orainaldian kokatzeko joera erakusten dute, edo baita ere, orainaldiaren eta lehenaldiaren arteko halako jauzi espero gabeak egiteko joera daukate. 9 urteren bueltan lortzen dute hurrek istorioak lehenaldian ainguratzeko gaitasuna. Garai bertsuan hasten da finkatzen ekintzak plano ezberdinetan kokatzeko gaitasuna. Ordura arte, hurrek aditzen erabilera nahikoa oinarrizkoak egiten dituzte. 5 urterekin, esaterako, sarri ikusi den fenomeno da ia batere aditzik gabeko enuntziatuak ekoiztea hurrek. Pertsonaien etiketatze hutsak dira hauek. 7 urterekin, aldiz, aditzen ekoizpena ugariagoa da, eta ondorioz, ekintzen arteko loturak egiten dituzte hurrek. Baina esan bezala, 9 urte ingurura arte ez dira ekintza horiek maila edo plano ezberdinetan kokatzen.

Azkenik, ardura enuntziatiboen esparruan, ebaluazio adierazpideen ekoizpena da asko ikertu den gaia. 5 urteko haurren istorio edota ipuinetan emozioa edo pertsonaien barne egoerak bezalako alderdi ebaluatiboak oso gutxi agertzen dira. 9 urterekin hurrek askoz gehiago ekoizten dituzte pertsonaien pentsamendu, uste edo emozioak adierazten dituzten hizkuntza baliabideak.

Haur elebidunak direla eta, ohar bat egin behar da ezer baino lehen. Begiratu ditugun lan gehienetan hurrek ikasitako bigarren hizkuntzak hurrak bizi diren gizartean oso hedatua dauden hizkuntza indartsuak dira. Adibidez, etxetik turkieradun izanik frantsesa edota nederlandera eskolan ikasi duten haurren garapen elebiduna aztertu da (Aarssen, 2001; Akinçi, Jisa & Kern, 2001; Akinçi, 2002). Kupersmitt eta Bermanek (2001), bere aldetik, etxetik gaztelaniadun izanda hebreera Israelen bertan ikasi duten hurrak dituzte aztergai. Montanarik (2002) ere etxetik gaztelaniadunak diren hurrak ditu aztergai, baina Estatu Batuetan bizi eta ingelesa ikasi dutenak. Kasu hauetan denetan haurrentzat bigarren hizkuntza dena gizartean oso hedaturik dagoen hizkuntza da. Noski, eskolan ere hizkuntza hori irakasten zaie hurrei. Uste dugu bigarren hizkuntzaren ezaugarri horiek oso kontuan hartu beharrekoak direla, ez baita inondik ere gauza bera gizartean oso hedatua dagoen bigarren hizkuntza bat ikastea ala gizartean apenas indarrik duen bigarren hizkuntza bat ikastea.



Oro har, bigarren hizkuntzan lortutako emaitzak lehen hizkuntzan lortutakoen parekoak dira. Izatekotan, eta Almgren et al. (2008b) lanean erakusten denez, gaztelaniazko kontaketarako autonomia lehen hizkuntzan baino apur bat beranduxeago garatzen da, baina modu berean azpimarratu behar da adinarekin batera lortu lortzen dela gaitasun hori (Manterola & Almgren, argitaratzeko). Montanariren (2002) datuek ere ildo berari jarraitzen diote, baina egitura narratiboari dagokionez.

Kontrakoa ere ikusi dugu, hau da, bigarren hizkuntzan lehen hizkuntzan baino emaitza hobek lortzea. Akinçik (2002) erakusten du nola ipuinak hobeto planifikatuta dauden bigarren hizkuntzan (frantsesez) lehen hizkuntzan (turkieraz) baino.

Konexioari dagokionez, ikerlanek erakutsi dute (adibidez, Akinçik (2002)), oro har, bigarren hizkuntzan lehen hizkuntzaren antzera moldatzen direla haurrak, nahiz eta bospasei urterekin, elebakarren aldean, elebidunek testu-antolatzaile sinpleagoak erabili. Baina adinean aurrera egin ahala, batzuen eta besteen emaitzak berdindu egiten dira.

Izen kohesioa eta aditz kohesioaren inguruan ere, bigarren hizkuntzak lehenengoaren pareko garapena egiten dutela erakutsi dute, esate baterako eta hurrenez hurren, Severing eta Verhoevenek (2001) edo Aarsenek (2001).

Oro har, beraz, ez dirudi haurrek bigarren hizkuntzan kontaketa gaitasunen jabeakuntzan egiten duten bidea oso diferentea denik lehen hizkuntzarekin konparatuta. Izatekotan ere, kontaketa aldaldi batzuetan halako atzerapentxoak nabari da bost urterekin, baina adinean aurrera egin ahala, alde horiek berdindu egiten direla ikusi da. Eta azpimarratu nahi dugu, bukatzeko, litekeena dela bigarren hizkuntzan lehenengoan baino emaitza hobek lortzea adinean aurrera egin ahala, baldin eta bigarren hizkuntzaren presentzia eta indarra eskolan eta gizartean lehenengoarena baino handiagoa bada (frantsesa H2ren eta turkiera H1en kasua, Akinçik (2002) erakutsi bezala.

Honaino, beraz, kontaketarako trebetasunei buruzko lanen errepasoak. Bronckarten (1996) testu-arkitektura eta hainbat autorek egindako mintzaira gaitasunen bereizketan oinarritu gara kontaketarako gaitasunen inguruko ikerketen halako laburpen orokor bat egiteko. Tesi honetan aztertuko diren ikasleen ipuinetan, ordea, ez ditugu aurreko orrialdeetan azaldu diren aztergai guztiak begiratu. Aitzitik, hiru izango dira ikasleek ekoiztutako ipuinetan aztertuko ditugun alderdiak: kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexiorako baliabideak. Lehen bi aztergaiekin ikasleek ipuinak planifikatzeko dituzten trebetasunak aztertuko ditugu, eta konexioa aztertuta, berriz, testuratzeko baliabideen azterketan sartuko gara. Uste dugu aztergai hauen bidez ikasleen

kontaketarako gaitasunen berri modu nahikoa zehatzean eman ahal izango dugula, baina beti ere kontuan hartuta, hainbat alderdi testual-diskurtsibo ez ditugula aztertzen (izen kohesioa, aditz kohesioa eta ardura enuntziatiboa).

Hurrengo puntuan, eta kapitulu hau itxi baino lehen, tesiko ikerketa-galderetara bueltatuko gara, baina galdera horiek ahalik eta gehien zehazteko asmoz. Tesiaren 3. kapituluaren formulatutako galdera orokorrak ipuin-kontaktara eta goiko paragrafoan zehaztutako alderdietara mugatzeko moduan gara. Hau da, ikerketa gidatzen duten galderak 3. kapituluaren bakoitzean modu zehatzagoan planteatu genitzake orain.

#### **4. Tesiko ikerketa-galderak zehatzen**

Gogora ditzagun, lehendabizi, 3. kapituluaren bukaeran egindako ikerketa-galderak. Testu-zati hura kopiatuta dakargu hona. Lehenengo hau litzateke tesi hau gidatzen duen galdera nagusia:

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskara gaitasunak lortzen dituzte testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan eskolatutako haurrek?

Bi testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdin bereizten dira honetan: batetik, etxetik euskaldun izanda, inguru euskaldunean bizi diren eta euskaraz eskolatutako ikasleena. Eta bestetik, etxetik erdaldun izanda, inguru erdaldunean bizi diren baina euskaraz murgilketa bidez eskolatutako ikasleena. Hemendik abiatuta, horra galdera pixka bat zehatzagoak:

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik euskaldun diren, euskaraz eskolatzen diren eta inguru euskaldunean bizi diren ikasleek?
- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik gaztelaniadun diren, inguru erdaldunean bizi diren baina euskarazko murgilketa bidez eskolatutako ikasleek?
- Eta azkenik, Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako gaztelaniazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik erdaldun diren, inguru erdaldunean bizi diren baina euskarazko murgilketa bidez eskolatutako ikasleek?

4., 5. eta 6. kapituluaren ondoren, ikerketa-galdera orokor hauei modu zehatzagoan heltzeko moduan gaude. Ikasleen euskara eta gaztelania gaitasunei buruzko galdera

orokorrak formulatu beharrea, orain testu-genero jakin bati buruzko ikerketa-galderak formulatuko ditugu. Testu-genero zehatz bat (ipuin-kontakteta), eta gainera, aztergai testual-diskurtsibo zehatzak: kontaktetarako autonomia, egitura narratiboa eta konexiorako baliabideak:

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik euskaldun diren, euskaraz eskolatzen diren eta inguru euskaldunean bizi diren ikasleek ipuin-kontaktetari dagokionez, eta zehazki, kontaktetarako autonomia, egitura narratiboa eta konexiorako baliabideei dagokienez?
- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik gaztelaniadun diren, inguru erdaldunean bizi diren baina euskarazko murgilketa bidez eskolatutako ikasleek ipuin-kontaktetari dagokionez, eta zehazki, kontaktetarako autonomia, egitura narratiboa eta konexiorako baliabideei dagokienez?
- Eta azkenik, Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako gaztelaniazko gaitasunak lortzen dituzte etxetik erdaldun diren, inguru erdaldunean bizi diren baina euskarazko murgilketa bidez eskolatutako ikasleek ipuin-kontaktetari dagokionez, eta zehazki, kontaktetarako autonomia, egitura narratiboa eta konexiorako baliabideei dagokienez?

Ikerketa-galderak honela eginda, argiago geratzen da tesiaren alderdi enpirikoan egin beharreko ibilbidea. Tesiaren ikergai nagusia murgilketa bidezko euskararen ikaskuntza dela ikusi dugu lehen hiru kapituluetan, eta ikerketarako tresnatzat ipuina erabiliko dela zehaztu dugu azken hiru kapituluetan. Lehen hiru kapituluek tesiaren problematika orokorra aurkezteko balio izan diguten modura, ipuinari emandako azken hiru kapituluek problematika orokorra aztertzeke aukeratu dugun baliabide zehatzaz jarduteko balio izan digute. Hemendik aurrera datoz ikerketan parte hartutako ikasleen aurkezpena eta ipuinak biltzeko datu-bilketari buruzko kapitulua, eta ondoren, ikasleen ekoizpenen analisiak. Eta tesia bukatzeko, ikerketaren ondorioak.



## **HIRUGARREN ZATIA**

### **PARTE HARTZAILEEN ETA IPUINAK BILTZEKO METODOLOGIAREN AURKEZPENA**



## 7. KAPITULUA

### ALDERDI METODOLOGIKOAK

Tesiaren helburu nagusia testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan euskara ikasten duten Haur Hezkuntzako ikasleen euskara trebetasunak eta zailtasunak aztertzea da. Murgilketa bidez euskara ikasitako ikasleek euskaraz nolako gaitasunak eta zailtasunak dituzten jakin nahi dugu. Halaber, ikasle hauek lehen hizkuntzan (gaztelaniaz) dituzten gaitasunak ere aztertu nahi ditugu. Horretarako, aurreko hiru kapituluetan esan dugun moduan, ikasleek ekoiztutako euskarazko eta gaztelaniazko ipuinak aztertuko dira.

Kapitulu honetan, lehendabizi, ikerketa honetan parte hartu duten ikasleak aurkeztuko ditugu. Bi taldetan banatuta daude: bata, etxetik euskaldunak diren eta ingurune euskaldunean bizi diren ikasleek osatua (H1 taldea). Bestea, etxetik erdaldunak diren eta ingurune erdaldunean bizi diren ikasleek osatua (H2 taldea). Denak ere, ordea, euskaraz eskolatuak, D ereduan. Lehen taldea, ordea, etxeko hizkuntzan. Eta bigarrena, eskolako hizkuntzan, murgilketa bidez. Tesi honetan jakin-minik handiena etxetik erdaldun direnen mintzaira gaitasunak aztertzea da, alegia, ea murgilketa bidez euskaraz eskolatu diren ikasleak euskaraz eta gaztelaniaz ipuinak kontatzerakoan nola moldatzen diren ikustea. Beste taldea, etxetik euskaldun direnena, nolabait euskara gaitasunen erreferentzia-puntu modura erabiliko dugu, etxetik euskaraz hazi, eskolan euskaraz ikasi eta kalean ere euskaraz bizi den taldea delako.

Kapitulu honetako bigarren puntuan ikerketa honetan sortutako konplikazio baten berri ematen da. Ikerketa abiatu zenean aurreikusi gabeko “arazo” oso interesgarri bat da, gure ustetan, tesi honen nondik norakoa pixka bat zailtzeaz gain, aberastu ere egin duena. Hirugarren puntuan, ikasleen ipuinak biltzeko erabili dugun dispositiboa deskribatuko dugu, eta azkenik, ipuinak transkribatzeko zein irizpide erabili ditugun azalduko dugu.

## **1. Parte hartzaileak: testuinguru soziolinguistikoa eta didaktiko orokorra**

Bi dira ikerketa honetan parte hartu duten ikasle taldeak. Bata, H1 taldea deituko duguna, Zumaiako 24 ikaslek osatzen dute (9 neska eta 15 mutil). Eta bestea, H2 taldea deituko duguna, Lizarrako 37 ikaslek osatua dago (19 neska eta 18 mutil). Denak ere Haur Hezkuntzako azken ikasturtekoak, alegia, 5 eta 6 urte artekoak.

Tesi honetan Haur Hezkuntzako datuak bakarrik aztertuko badira ere, izatez, ikasle hauek ikerketa longitudinal batean hartu dute parte. Hemen aztertuko diren datuez gain, ikasle hauek Lehen Hezkuntzako 3. mailan eta 6. mailan zeudenean ere (8/9 eta 11/12 urterekin, hurrenez hurren) bildu dira euskarazko eta gaztelaniazko ekoizpenak. Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera ([www.elebilab.com](http://www.elebilab.com)) ikertaldean egun esku artean daukagun egitasmoetako bat da hauxe: Haur Hezkuntzaren bukaeratik hasi eta Lehen Hezkuntzaren bukaeraraino euskararen eta gaztelaniaren garapena aztertzea, bi hizkuntza hauek testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko orokor ezberdinetan ikasten dituzten ikasleengan (Garcia et al., 2010; Almgren et al., 2009; Manterola & Almgren, argitaratzeko).

Hurrengo paragrafoetan ikasle talde bakoitzaren ezaugarriak zehatzago aztertuko ditugu, bai bizi diren ingurune soziolinguistikoan euskarak duen presentzia aztertuz, eta baita ere, euskarari dagokionez, eskolako euren testuinguru didaktiko orokorra nolakoa den zehaztuz.

### **1.1. H1 taldea: etxetik euskaldunak, ingurune euskaldunean, euskaraz eskolatuak**

H1 taldea Zumaiako Maria eta Jose ikastetxeko ikasleek osatzen dute. Hauen ekoizpenak 2002 / 2003 ikasturtean jaso ziren, ikasle hauek Haur Hezkuntzako azken ikasturtean zeudenean. 24 ikasle dira H1 taldea osatzen dutenak (batez besteko adina, 5 urte eta 3 hilabete), nahiz eta guztira 36 ikasle zeuden, bi geletan banatuta. H1 taldetik kanpo utzitako 12 ikasleen artean, gehienek bi gurasoak erdaldunak dituzte, eta beste ikasle pare batek mota ezberdineko mintzaira arazoak dauzkate. Ikasleen etxeko hizkuntzen berri jakiteko, gurasoek galdetegi bat bete zuten (ikus 1. eranskina).

H1 talde honen euskarazko ekoizpenak nolabaiteko erreferentzia puntutzat erabiliko ditugu. Hau da, H2 taldeko ikasleek murgilketa bidez Haur Hezkuntzaren bukaerarako euskaraz lortutako trebetasunak zenbaterainokoak diren ikusteko orduan H1 taldeaz baliatuko gara.

H1 taldeko 24 ikasleak, beraz, etxean euskara ikasiak dira, eta gainera, euskara indartsu samar dagoen herri batean bizi dira, Zumaian hain zuzen ere. EUSTATen



datuen arabera, Zumaian 2001ean euskara zekitenen portzentajea ia %65ekoa zen. Datu hau %76,8raino igotzen da SIADECOK (2001) 2000. urtean egindako ikerketa baten arabera. Bi portzentaje hauen arteko lehian sartu gabe, garbi dagoena da Zumaiako herritarren gehiengoak euskaraz badakiela. Are gehiago, ia 15 urtean egindako bilakaera goranzkoa da: 1986an portzentajea %66,5ekoa zen. Espero daitekeen modura, haurren artean euskaldunen portzentajea oraindik eta altuagoa da: %84.8 (Euskararen Datu Basea).

Soziolinguistika Klusterrak 2006an egindako neurketen arabera, Zumaian euskararen erabilera %58koa da. Hau da, kalean behatutako elkarrizketen %58 euskarazkoak ziren. 2001ean, portzentajea baxuagoa zen, %51,7koa, eta 2000n, berriz, %55,8koa. Garbi dago, Euskal Herriko euskararen erabileraren aldean (%14), Zumaiakoa oso altua dela, Urola Kostakoaren oso antzekoa, bide batez (%61,1). Oso interesgarria da ikustea hurrengan jaso dela erabilerarik altuena, %80 pasatxokoa. Ildo beretik, adin-talde berekoen artean jaso den euskararen erabilerarik altuena ere haurrena da (%84,3). Ondorioz, baieztatu liteke Zumaian haurren artean euskarak indar eta presentzia handia daukala, baita kaleko erabileran ere.

Euskararekiko jarrerak direla eta, hona hemen zenbait emaitza (Siadeco, 2001): ia %62ri asko interesatzen zaio euskara eta ia %75ek herrian euskara gehiago erabiltzea nahi luke. Edo 10etik 9k baino gehiagok ongi edo oso ongi deritzo herrian euskararen aldeko ekintzak eta proiektuak aurrera eramatea.

Zumaiako hizkuntza paisaiari buruzko datuak ere badaude (Siadeco, 2001). 2000ko udazkenean egindako datu-bilketaren arabera, euskara hutsez idatzitakoak dira idazki gehienak (%34,2), eta euskaraz zein gaztelaniaz, bietan idatzitakoak ere asko dira (%26,1). Gaztelania hutsez daude, berriz, idazkien %26,9<sup>25</sup>. Aipa liteke, halaber, herriko zonalde ezberdinetan begiratuta ere, denetan euskara hutsezko idazkiak direla nagusi.

Ikerketa enpiriko hauek ematen dituzten datu zehatzez gain, bestelako xehetasunen bat eman liteke, Zumaiako errealitateaz daukagun ezagutzatik abiatuta. Nabarmendu beharra dago azken hamarkada honetan Udaletxeko Euskara Zerbitzutik bereziki eragiten ari direla merkataritzako euskararen erabileran. Ondorioz, euskararen presentzia asko hazi da taberna eta jatetxeetako idazkietan, eta berdin dendetakoetan ere. Aisialdiari dagokionez ere, Zumaian hurrek euskaraz jarduteko aukera daukate, dela kirol taldeetan, dela musika eta dantza eskolan, dela Ludotekan.

---

<sup>25</sup> Gainontzeko ia %13 pasatxo izen propioak dira.

Atera behar den ondorioa da, beraz, Zumaia herri euskalduna dela eta bertan euskaraz jarduteko aukerak ia edonon daudela. Euskara entzun egiten da herri honetan, ikusi ere bai, eta euskararen aldeko jarrera oso argia da.

Tesian ikertuko dugun H1 taldera bueltatua, gogoratu behar da euskaraz eskolatuak daudela. Geroago ikusiko dugun bezala, H2 taldekoak bezalaxe, D ereduan daude eskolatuta, baina H2 taldekoak ez bezala, etxeko hizkuntzan. Hauentzat, beraz, D eredia ez da murgilketa eredia, baizik eta etxeko hizkuntzako eskolatzea, nahiz eta beraien gelako ikasle gutxi batzuentzat (etxetik erdaldunentzat) bai izan murgilketa eredia.

Maria eta Jose Ikastetxea ikastetxe erlijiosoa da, Vedruna<sup>26</sup> kongregaziokoa, eta Kristau Eskolen sarean dago (www.mariaetajose.com). Zumaian oso historia luzea dauka eskola honek, 1871ean sortutakoa baita. Ikastetxearen helburu nagusien artean euskararen normalizazioa dago eta honen harira hainbat ekintza antolatzen dira urtero: ikastetxeko Euskara Taldearen ekimenak, herri mailan euskara sustatzeko antolatzen diren ekintzetan parte hartzea, edo herrian egiten den San Telmo literatur lehiaketan parte hartzea bultzatzea.

Jarraian, H1 taldekoen euskarazko eskolatzea pixka bat sakonxeago deskribatuko dugu, horretarako Cenzoek (2009) proposatzen duen “Continua of Multilingual Education” delakoaz baliatuta.

### 1.1.1. H1 taldearen euskarazko eskolatzea

Hezkuntza eleanitzaren adibide edo gauzatze ezberdinak *continuum* batean kokatzeko aukera ematen du Cenzoen proposamenak, horretarako hainbat aldagai bereiziz. Lehenengoa ikasgai modura irakasten diren hizkuntza kopuruei dagokie. Gure kasuan, Haur Hezkuntzaz ari garenez, oso kontuz hitz egin behar da “ikasgaiak”, tesiko 3. kapituluaren ere azpimarratu baitugu Haur Hezkuntzan ez dagoela ikasgaiak, edo ez behintzat Lehen Hezkuntzatik aurrera bezalako “ikasgaiak”.

Ñabardurak ñabardura, H1 taldekoentzat euskara eta ingelesa dira “ikasgaiak”, gaztelania Lehen Hezkuntzan sartzen baita. Noski, ingelesaren lekua askoz murriztagoa da euskararena baino.

---

<sup>26</sup> Joakina de Vedruna karmeldarrak XIX. mendean sortutako kongregazioa. Ostolazak (1997) Zumaiaiko Maria eta Jose ikastetxearen historiaz idatzitako artikulura jo liteke eskola honen sorreraz eta bilakaera historikoaz irakurtzeko.

Irakaskuntzarako erabiltzen den hizkuntza nagusia euskara da H1 taldearentzat. Salbuespena ingelesa litzateke, baina esan dugun bezalaxe, oso salbuespen arina.

Irakasleei dagokienez ere, ezin esan ezer berririk: H1 taldeko ikasleen bi irakasleak elebidunak dira. Gainera, ez dago etxeko hizkuntza ez euskara ezta gaztelania ez duen ikaslerik, beraz, ikasle denen kasuan betetzen da irakasleek ikasleen etxeko hizkuntza ezagutzea.

Beste aldagai bat eskolaren esparruan gertatzen den hizkuntzen erabilerarena da. Maria eta Jose Ikastetxean euskara da nagusi, salbuespenak salbuespen. Behaketa zehatz eta sistematikorik egin ez badugu ere, eskolaren errealitatea barrutik ezagutzeko aukera izan dugu. Ez soilik 2002 eta 2009 urte artean grabaketak egiterakoan, baita ere eskolan bertan 2001-2002 ikasturtean irakasle modura jardundako hilabeteetan ere. Eta baieztza liteke, zuzendaritzako kideren bat eta administrazioko langileren bat kenduta, gainontzeko langile guztiak euskaraz ederki moldatzen direla. Gurasoen presentziak, gainera, ez du ia beti euskararen presentzia murrizten, Maria eta Joseko ikasle askoren gurasoak euskaldunak direlako. Eskola honetako pasilloetan euskara asko entzuten da, batez ere irakasleak ikasleei zuzentzen zaizkienean. Irakasleen artean denetik dago, eta euskara nagusi bada ere, DBHko irakasle batzuen artean behintzat gaztelaniara jotzeko joera nabarmena ere sumatu da. Ikasleen artean nabarmen gailentzen da euskara, baina gehiago Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan. Bigarren Hezkuntzako jolastorduetan nahikoa erraza da gaztelania entzutea ikasleen ahotik. Hizkuntza paisaia dela eta, hanka sartzeko arrisku handirik gabe baieztza liteke dena edo ia dena euskara hutsez dagoela, ikastetxe guztian. Eskola kanpotik datozen idazkiak ere euskarazkoak dira, dudarik gabe, eskolaz kanpoko eremua ere dezente euskalduna delako, goian ikusi dugun moduan.

Hizkuntzen arteko distantzia da Cenezek proposatzen duen beste aldagai bat. Euskararen eta gaztelaniaren antzekotasun eta diferentzia tipologikoetan baino gehiago, bien arteko distantzia sozio-espazialean jarriko dugu arreta. Honen harira, baieztatu behar da Maria eta Jose Ikastetxean aukera ugari dagoela euskara eta gaztelaniaren arteko distantzia ezerezera murrizteko. Alegia, bi hizkuntzen arteko ukipen egoerak gertatzeko aukera asko dago. Baina gehienbat, ahozko erabileretan, eta batez ere, ikasle helduenengan eta eskolako langile batzuen artean. Noski, aztergai ditugun ikasleen artean ere bi hizkuntzak erabiltzen dira, baina dudarik gabe, neurri txikiagoan. Izan ere, ikasle hauetako askok bospasei urterekin oraindik ere gaztelaniaz jarduteko gaitasun nahikoa mugatuak dituzte. Beste batzuk, ordea, etxetik erdaldun edo elebidun izanda, bi

hizkuntzak erabiltzeko joera handiagoa izan lezakete. oro har, beraz, baiezta genezake, Haur Hezkuntzaren esparruan, ikasgelan zein jolastorduan, euskara hutsezko egoerak gehiago direla ziurrenik, eta beraz, euskararen eta gaztelaniaren arteko ukipena ez dela hain nabarmena izango. Ez behintzat Lehen, Bigarren Hezkuntzan bezala.

Azkenik, ikastetxea dagoen inguruaren ezaugarri soziolinguistikoak direla eta, paragrafo batzuk gorago azaldu dugu Zumaian euskara nonahi entzun eta ikusten dela. Beraz, H1 taldearen euskarazko eskolatzea dela eta, azpimarra liteke oro har giro euskaldun batean txertatzen dela eskolatzeko hori: ez bakarrik etxeko hizkuntzan jarduten dutelako eskolan ere, baizik eta hizkuntza hori eskolaz kanpoko hainbat eta hainbat esparrutan erabiltzeko eta entzuteko aukera ere badaukatelako. H1 taldeko haurrek euskaraz egiten dute etxean, eskolan eta kalean. Lasai asko pasa lezakete egun oso osoa euskaraz bakarrik hitz egiten. Eskolara joan aurretik etxean, eskolan egunaren zati handi batean, eta handik irtendakoan, berriro ere gurasoekin, edo Ludotekan zein musika eta dantza eskolan, euskaraz.

Hurrengo lerroetan H2 taldea aurkeztuko dugu.

## **1.2. H2 taldea: etxetik erdaldunak, ingurune erdaldunean, euskaraz eskolatuak**

Lizarra Ikastolakoak dira H2 taldeko ikasleak. 2003 / 2004 ikasturtean jaso ziren tesi honetan aztertuko diren ekoizpenak. Goian esan dugunez, 37 ikasle osatzen dute H2 talde hau. Berez, ikasle kopurua 37 horiena baino handiagoa da. Guztira, 2003 / 2004 ikasturtean Lizarrako Ikastolan Haur Hezkuntzako bi geletan zegoen ikasle kopurua 46koa zen. Hauetatik 37 hautatu ziren, etxeko hizkuntzaren arabera. Ikasle talde honetarako interesatzen zitzaigun ikaslea etxetik erdalduna dena da, beraz, 46 horietatik 9 ikasle ikerketatik kanpo utzi ziren, euskara etxeko hizkuntza zutelako (gehien kasuan, gaztelaniarekin batera). Ikasleen etxeko hizkuntzen erabileraren berri izateko, galdetegiak pasa zitzaizkien gurasoei (1. eranskinean jaso dugu eredu).

Talde honen ekoizpenak interesatzen zaizkigu gehien tesi honetan. Murgilketa bidez eskolatutako ikasleak dira, eta eskolatzeko-modu honetan Haur Hezkuntzaren bukaeran euren bi hizkuntzetan nola moldatzen diren ikusi nahi dugu, oso kontuan hartuta eskolatzeko hizkuntza, euskara, bigarren hizkuntza dutela, eta etxeko hizkuntza dutena, gaztelania, Lehen Hezkuntzan sartu arte ez dutela ikasgai modura ere izango eskolan.

Etxeko hizkuntza gaztelania izateaz gain, etxetik kanpoko ere gaztelania dute ikasle hauek, Lizarran gaztelania delako nagusi. Nafarroako Estatistika Zerbitzuko

datuen arabera, 2001ean biztanleen %6 inguruk zekien euskaraz Lizarran. Euskararen Datu Basearen arabera, berriz, eta 2001 urteko datuak dira hauek ere, gehixeago ziren Lizarran euskara zekitenak, %10,8. Ia euskaldunak, %10,5 eta gainontzekoak, %78,7, erdaldunak. Lizarrako euskararen ezagutza portzentaje hauek Lizarraldean edo Estellerrian baino pixkatxo bat altuxeagoak dira, eskualdean euskaldunak %7,5 eta ia euskaldunak %8,1 direlako. Lizarrara bueltatuta, aldeak daude adinen arabera: haurren eta gazteen artean dago, alde handiarekin gainera, euskararen ezagutzarik handiena: %30,3 haurren kasuan, %23,1 gazteen kasuan. Helduak (%6,8) eta adinekoak (%2,2) oso urrun geratzen dira. Gehitu behar da, gainera, haurren kasuan, ia euskaldunak %16,1 direla. Portzentaje honi euskaldunena gehituta, %46,4ko zifra ateratzen da. Bestela esanda, haurren artean erdaldun direnak erdia baino pixka bat gehixeago besterik ez dira (%53,6). Herriko datu orokorrekin konparatuta, beraz, dezenteko diferentzia dago haurren artean euskararen ezagutzari dagokionez. Gainera, azpimarratu behar da haurren portzentaje altuago honen bilakaerak gorakako joera daukala: 1986an %19,8 ziren euskaldunak, 1991ean %20,8, 1996an %26, eta 2001ean, esan bezala, %30,3. Ikusten da, hortaz, etengabe gora egin duela haurren euskararen ezagutzak Lizarran.

Zoritxarrez, ez daukagu eskura Lizarrako euskararen ahozko erabilera neurtu duen ikerketarik, ezta ere bertako hizkuntza paisaiari buruzko edota euskararekiko jarreraren inguruko ikerketarik. Dena dela, datu enpirikorik eduki gabe ere, ez dirudi urrutiegi joatea denik baieztatzea Lizarran euskararen kaleko presentzia oso urria dela. Apenas entzuten da euskararik bertako kaleetan eta paisaia linguistikoa ere ia erabat gaztelaniaduna da, erdigunean behintzat. Egia da, ordea, euskararen aldeko jarrera aktiboa egon badagoela Lizarran, bestela, nekez, oso nekez egingo bailuke aurrera, eta nola egin ere, gurasoen babesetik sortutako egitasmo itzel batek, hau da, Ikastolak.

Beste alde batetik, gogoratu behar da Lizarra eremu mistoan dagoela. Tesiaren 3. kapituluaren Nafarroako irakaskuntza elebidunaz jardun dugunean azpimarratu dugu nola Nafarroan euskarari dagokion legeria hiru eremu geografikotan banatuta daudela. Hau da, herriaren kokapenaren arabera, halako edo bestelako hizkuntza eskubideak, euskarari dagokionez, noski. Gaztelaniarekiko eskubideak edonon eta erabat bermatuta daude Nafarroan (ere). Gogoratzea komeni da, bestalde, Iruñea ere, Lizarra bezala, eremu mistoan dagoela. Lizarrako herritarrei aitortzen zaie euskara erabiltzeko eskubidea Administrazioarengana jotzerakoan, baina aldiz, ez daukate eskubiderik hautatu duten hizkuntzan harrera izateko. Alegia, batek egin dezake euskaraz

Administrazioa jotzen duenean, baina Administrazioa ez dago euskaraz erantzutera behartua (Urbiola, 2006).

Etiket gaztelaniadunak izan arren eta bizi diren ingurune soziala ere oso gaztelaniaduna izan arren, ikergai ditugun H2 taldeko ikasleak euskaraz eskolatuak daude. Bizpahiru urterekin hasita, Lizarrako Ikastolan ikasten dute, D ereduan, euskaraz, etxekoa ez duten hizkuntzan. Alegia, murgilketa bidezko eskolatzea da ikasle hauena.

Lizarrako Ikastolak tradizio handia dauka. Dagoeneko 1932an bazen ikastola edo euskal eskola Lizarran, baina Francoren altxamendu faxistak eta ondorioz etorri ziren gerrak eta diktadurak dena zapuztu zuten. Gaur egun ezagutzen den Ikastolaren sorburua, berriz, 1969an dago (Lopez Goñi, 2003). Izaera ofiziala edo Espainiako Ministerioaren onarpena 1979an lortu zuen Ikastolak eta 1980koa da Lizarrako Ikastolako lehen promozio “ofiziala”. Aipatu behar da, halaber, Lizarra bertakoez haratago, Ikastolak Lizarralde edo Estellerriko beste herri batzuetako haurrak ere jaso izan dituela. Egun, 700 ikasle inguru daude Ikastolan.

Euskararen alde etengabe dihardu Lizarra Ikastolak, ez bakarrik ikasgelen barruan, baita ere eskolaz kanpo ere ahal duen heinean eraginez. Horretarako tresna “Euskaraz Bizi” proiektua da, Ikastolako “Kalitatezko Hezkuntza Eskaintza” dokumentuan azaltzen den moduan<sup>27</sup>. Batez ere, euskara erabiltzeko motibazioan eragin nahi da egitasmo honen bidez, eskolaz kanpoko esparruetan ere ikasleek euskara erabil dezaten. Oso azpimarragarria da, baita ere, Soziolinguistika Klusterrak (2009) euskararen normalizazioan eredu garrantzitsuak izana Lizarra Ikastola.

Jarraian, H1 taldearekin egin bezalaxe, Cenozen (2009) aldagaiak erabiliko ditugu H1 taldearen eskolatzea pixka bat sakonxeago deskribatzeko.

### 1.2.1. H2 taldearen euskarazko eskolatzea

Lehenengoa ikasgaiei dagokien aldagaia da. Lizarrako Ikastolako Haur Hezkuntzari dagokionez, euskara eta ingelesa dira “ikasgai” modura irakasten diren hizkuntza bakarrak, baina noski, ingelesak pisu txikiagoa dauka euskarak baino (4 urterekin hasten dira ikasten). Gaztelania Lehen Hezkuntzan gehitzen da ikasgai modura.

---

<sup>27</sup> Ikastolaren webgunean dago eskuragarri dokumentua:  
[http://www.aldorinternet.com/lizarraikastola/Argazkiak/Dokumentuak/hezkuntz\\_eskeintza.pdf](http://www.aldorinternet.com/lizarraikastola/Argazkiak/Dokumentuak/hezkuntz_eskeintza.pdf)

Cenozek bereizten duen bigarren aldagaia irakaskuntzarako erabiltzen den / diren hizkuntzena da. Ikergai dugun H2 taldeari dagokionez, euskara dute gelako hizkuntza nagusia, jarduera ia denak euskaraz egiten dituzte, ingelesekoak salbu. Azken hauen kasuan, irakasleak ingelesez egiten die ahalik eta gehien, eta ikasleak ere, ahal duten neurrian, ingelesez egiten saiatzen dira. Baina diogun modura, H2 taldeko ikasleek euskara dute irakaskuntzarako hizkuntza nagusia.

Irakasleen elebitasun-maila da Cenozek bereizten duen hirugarren aldagaia. Jakina da murgilketako irakasleak elebidunak direla, alegia, eskolako hizkuntza menderatzeaz gain, ikasleen etxeko hizkuntza ere badakitela. Tesiaren bigarren kapituluaz azpimarratu dugu ideia hau, murgilketaz jardun dugunean. Salbuespena ikasle etorkinen kasua litzateke, gaur egun, D ereduaren euskaraz eskolatzen diren ikasle etorkin askoren kasuan, irakasleek ez baitakitzite ikasleonen etxeko hizkuntzak (Manterola & Lardizabal, argitaratzeko). Dena dela, ikergai dugun H2 talde honetan, ez dago ikasle etorkinik, edo etxeko hizkuntza gaztelania ez duenik. Beraz, H2 taldearen irakasleek ikasleonen etxeko hizkuntza, gaztelaniaz, ederki menderatzen dute.

Eskolaren testuingurua deitzen den aldagaiaren barruan eskolaren esparruan gertatzen den hizkuntzen erabilera eta oro har haien presentzia sartzen du Cenozek. Lizarrako Ikastolari dagokionez, esan liteke, hartarako behaketa sistematikorik egin ez badugu ere, bertako langileek euskaraz dakitela eta halaxe egiten dutela, hasi zuzendaritzatik, pasa irakasleetatik eta bukatu administrazioko eta atezaintzako langileetan. 2003 eta 2010 urteen artean Ikastolan grabaketak egiten izan garen bakoitzean euskaraz entzun ditugu langileak, bai elkarren artean, eta baita ere, nola ez, ikasleei zuzentzerakoan. Noski, ikasleonen gurasoekin ari direnean gaztelania izaten da komunikaziorako hizkuntza, Lizarra Ikastolako guraso gehien gehienek ez dakitelako euskaraz. Ikasleekin ari direnean, ordea, eta batez ere Haur Hezkuntzako ikasleekin ari direnean, nekez entzuten da gaztelaniarik Ikastolako langileen ahotik. Hizkuntza paisaia dela eta, Haur Hezkuntzari dagokion Ikastolaren espazioan euskara da nagusi, nahiz eta ingelesezko karteltxoak ere ikus litezkeen han-hemenka ikasgeletan. Haur Hezkuntzako eremuetatik kanpo, esan liteke gaztelaniaren presentzia egon badagoela eskolatik kanpokoak diren jardueri edo taldeei dagokienean. Ikastolako sarreran bertan, esaterako, badira Ikastolak jaso dituen hainbat sariren berri ematen duten gaztelaniazko prentsako albisteen fotokopiak horman itsatsita. Edo Lizarrako dena delako aisialdiko taldeen iragarkiak, eskubaloi taldearenak, edo musika eskolarenak, hauek ere

gaztelaniaz. Ikus litezke, hala ere, euskarazko anuntzioak ere, Euskaltegikoak, gurasoei zuzenduak, esate baterako.

Beste aldagai bat hizkuntzen arteko distantziarena da. Euskararen eta gaztelaniaren antzekotasun eta diferentzia tipologikoak baino gehiago, bien arteko distantzia sozio-espaziala da hemen interesatzen zaiguna. Ziurrenik, Lizarran Ikastola izango da bi hizkuntzak ukipen egoeran gertatzen diren eremu nagusia (ahozko erabilerari dagokionez behintzat). Lizarran ez dago euskara eta gaztelania elkarrengandik hain gertu egoten diren beste esparru publikorik. Lizarran euskaraz eta gaztelaniaz, bietan moldatzen diren hiztunetatik asko eta asko Ikastolan egoten dira, eta hantxe dago Lizarrako hiztun elebidunen bilgunerik trinkoena, ziurrenik. Eta ondorioz, gehien bertan ukitzen dute elkar euskarak eta gaztelania. Egia da, dena dela, ukipen hori txikiagoa dela Haur Hezkuntzan (azken urtean behintzat) Bigarren Hezkuntzan baino. Ikasgelan bakarrik ez, jolastorduan ere Haur Hezkuntzako ikasleek euskaraz egiten diote elkarri gehienetan. Batez ere Haur Hezkuntzako azken ikasturteetako ikasleek. Gaztelania ez du hor hainbesteko presentziarik. Beste kontu bat da ikasle bakoitzaren diskurtsoan bi hizkuntzak nola nahasten eta konbinatzen diren. Ez dugu, ordea, gelaz kanpoko ekoizpenen datu zehatzik. Bigarren Hezkuntzan, ordea, eta baita Lehen Hezkuntzako azken ikasturtean ere, ikasleek elkarri gaztelaniaz eginez dihardute Ikastola barruan ere. Halaxe ikusi eta entzun dugu tesian ikergai ditugun ikasle hauen 11-12 urteko grabaketak egitera joan garenean, 2009-2010 ikasturtean bertan. Ondoriozta liteke, beraz, eskolaldian aurrera egin ahala Ikastolan barruan euskararen eta gaztelaniaren arteko distantzia asko txikitzen dela ikasleengan, elkar ukitzeraino iritsi arte. Bestalde, honek ez luke inor harritu beharko, horrelako hizkuntza ukipen egoerak eremu euskaldunetan ere oso ohikoak baldin badira, are ohikoagoak behar dute-eta Lizarra bezalako eremu erdaldun batean.

Cenozek proposatzen duen azken aldagaia ezaugarri soziolinguistikoena da. Gorago azaldu dugu nola haurrengan euskararen ezagutza altuxeagoa bada ere, Lizarra nagusiki gaztelaniaduna den. Ondorioz, ikergai ditugun ikasleek euskaraz jarduteko duten esparru ia bakarra, edo trinkoena behintzat, Ikastola da.

Ikusten da, beraz, H2 taldearentzat euskara neurri handi batean Ikastolara mugatutako hizkuntza dela. Handik kanpo, gaztelania da nagusi herriko esparru ia denetan. Kanean nekez entzuten da euskararik, eta ikusi ere oso gutxi. Ikastolaren esparruan, berriz, eta bereziki Haur Hezkuntzari dagokionez, euskara da nagusi, bai ikasgelan, eta baita ikasgelatik kanpo ere. Arano, Berazadi eta Idiazabalen (1996)



lanean aipatzen den moduan, gelaz kanpo euskaraz egiteak (adibidez, jolastorduko jardueretan) ikasleengan euskararen garapena sendotzea ekar lezake. Honekin esan nahi duguna da ikasgelatik kanpora ere ikasleek euskaraz jardun dezaten Lizarrako Ikastolan egiten diren saiakerak eta egitasmoak kontuan hartu beharra dagoela.

Borobiltzeko, baieztatu liteke H2 taldearen euskara ikasteko baldintzak oso bereziak direla, ez beste inon errepikatzen ez direlako, baizik eta euskara ikasteko eta euskaraz jarduteko esparrua Ikastolara oso mugatua dutelako ikasle hauek.

H1 taldearena bestelako kasua da, garbi dago. Batek esan lezake kasu hau ere nahikoa berezia dela, eta hala da, baina beste zentzu batean. Ez dira ikasle asko izango H1 taldeko ikasle hauen baldintza berberetan euskara ikasten dutenak, izan ere, eskolaz kanpo euskarak presentzia handia izatea ez da Euskal Herrian normalena den egoera, inondik ere.

Tesiko ikerketa-galderetan testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan gertatzen den euskararen ikaskuntza dugu jakin-min nagusia (gaztelaniaren ikaskuntza ahaztu gabe). Uste dugu H2 eta H1 taldeek ematen digutela jakin-min horri heltzeko aukera. Garbi dago, batzuen eta besteen testuinguru soziolinguistikoak oso diferenteak direla, ia-ia muturreko kasuak, agian. Eta testuinguru soziolinguistiko horien ondorioz euskarari dagokionez eskolan sortzen den testuinguru edo marko didaktiko orokorra ere oso diferentea da. Bi testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko oso ezberdin dira, beraz, ikergai ditugunak. Batzuek etxetik dakarten eta kalean darabilten hizkuntza berbera dute irakaskuntzarako tresna eta “ikasgaia” (H1 taldea). Besteek, berriz, etxean ez daukaten eta kalean ere apenas entzuten edo ikusten duten hizkuntza dute irakaskuntzarako tresna eta “ikasgaia” (H2 taldea). Murgilketa bidez hizkuntza bat ikasten duen ikasle talde “prototipikoa” dela esan daiteke. Hain zuzen ere, azken hauek hizkuntza horretan zer-nolako trebetasunak lortzen dituzten jakitea da gure jakin-min nagusia tesi honetan. Halaber, ikasle hauek etxeko hizkuntzan (gaztelaniaz) nola moldatzen diren ere jakin nahi dugu, murgilketa bidezko eskolatzearen ikerketa auzi bakarra ez baita eskolako hizkuntzaren garapena, baita etxeko hizkuntzarena ere.

Helburu hauen atzetik ekin genion ikasleen ekoizpenak biltzeari. Datak jartzen hasita, zehazki, H1 taldearenak 2002ko abenduan zehar bildu ziren eta H2 taldearenak biltzeari, berriz, 2003ko azaroan ekin genion, bi ikasle taldeak Haur Hezkuntzako azken urtean zeudenean. Belaunaldi ezberdinekoak dira, ordea, horregatik urtebeteko alde ekoizpenak biltzeko datetan.

Tesi batean ohikoena litzateke, behin ikasle taldeak aurkeztuta, ekoizpenak biltzeko erabilitako dispositiboa aztertzea. Gure tesiaren kasuan, ordea, abiapuntuan aurreikusi gabeko egoera batekin egin zuen topo, eta espero ez zen norabidea hartu zuen ikerketak. Beraz, hurrengo orrialde asko “zorioneko” ustekabeko horri emango dizkiogu. “Zorioneko” diogu, tesi hau dezente konplikatuta badu ere, aberastu ere egin duelako, gure ustez behintzat. Beraz, dezente beranduagorako utziko dugu ikasleen ekoizpenak biltzeko dispositiboaren azalpena<sup>28</sup>.

## **2. Ikasleen testuinguru didaktiko zehatza, edo, batzuetan uste gabe ikerketak nola konplikatzen diren**

2002ko udazken-neguan grabatu ziren H1 taldearen ekoizpenak, eta handik urtebetera, H2 taldekoenak. Azken hauen grabaketak egiten ari ginen une berean, ordea, hasi ginen konturatzen ikerketarako hautatutako ikasle taldeak ez zirela diferentiek euskararen testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko orokorrari zegokionez bakarrik. Batzuek etxetik euskaldun eta euskaraz eskolatuak, besteak etxetik erdaldun eta euskaraz eskolatuak (aurreko orrialdetan azaldu dugu bereizketa hau). Ez zen hori bakarrik. Grabaketen garaian, bai 2002an H1en kasuan eta baita ere 2003an H2ren kasuan, batzuen eta besteen irakasleekin izan genituen hartu-eman laburretan (kafe garaian edo pasilloko bat-bateko solasaldietan) garbi samar agertu zen bi ikasle taldeak bereizten zituen beste elementu bat: ipuin-kontaktaren testuinguru didaktiko zehatza, edo bestela esanda, gelan ipuin-kontakteta lantzeko moduak. Hasiera batean nahikoa modu intuitibo batean izan bazen ere, konturatu ginen H1 taldekoek eta H2 taldekoek testuinguru didaktiko ezberdina zeukatela ipuin-kontaktari zegokionez. Alegia, batzuek eta besteek ipuinarekin eskolan egiten zituzten jarduerak nahikoa diferentiek ziren. Eta ikasle taldeak hautatzeko garaian (Lizarra vs. Zumaia), aldagai hau ez genuen kontuan hartu. Euskaren testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko orokorra bai, baina testuinguru didaktiko zehatzagoa, ipuin-kontaktari lotutako esku hartze didaktikoarena, ez.

H1 taldekoen grabaketetan ikusten zen ikasleak ohituago zeudela ipuin-kontaktaren jarduerara, hau da, ipuinak hasi eta buka ekoizteko eskarmentua baleukate bezala. Irakasleek halaxe baieztatu ziguten beraiekin egindako hartu-eman informaletan.

---

<sup>28</sup> Irakurleari jakin-mina asetze aldera, hala ere, aurrera dezagun dispositibo horren funtsa: ikasleei eskatu zitzaaien aurrez helduaren ahotik entzundako ipuin bat ikaskide bati kontatzeko. Ikasleek ekoiztutako ipuin horiexek dira tesi honetako aztergai nagusia.

Baita ikasleek ere, eskatzen zitzaizen zeregina esplikatzen ondoren (4. puntuaz azalduko dugu zeregina hori), batek baino gehiagok erantzun baitzuten, “ah bai, badakit zer egin behar dugun! Andereñoarena egin behar dugu. Guk hori badakigu egiten!”. Ez genuen halakorik sumatzen handik urtebetera, H2 taldeko ikasleen kasuan.

Beraz, susmo sendoa eraiki genuen, geroago baieztatu zena, ikerketarako aukeratu genituen eta aztertzen gindoazen bi ikasle taldeak ezberdinak zirela ipuinaren inguruko esku hartze didaktikoari zegokionez ere. Alegia, ez ziren ezberdinak testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko orokorraren aldetik bakarrik, baizik eta baita ere ipuin-kontaktaren testuinguru didaktiko zehatzagoaren aldetik ere.

Gertakari honek, edo aldagai berri honen agerrera, lehen momentu batean ikerketa osoa dantzan jartzen zuen kezka sortu zigun. Egoera honen aurrean, erabaki genuen H2 taldearekin ipuin-kontaktaren inguruko esku hartze bat egitea, batez ere, eta gehien bat, ikaskideen aurrean hitza hartzen ohitu zitezela, edo bestela esanda, ikaskideen aurrean ipuinak hasi eta buka kontatzen treba zitezela. Eta esku hartze honen ondoren, berriro grabatu genituen H2 taldeko ikasleen ekoizpenak. Beraz, ikerketaren abiapuntuan euskararen ikaskuntzaren bi kasu oso bereizi aztertzea baldin bazen helburua (euskara H1 vs euskara H2), ondoren, hiru kasuren arteko kontrasteen bihurtu zen ikerketa: euskara H1 vs euskara H2, lehen saioa vs euskara H2, bigarren saioa.

Inportantea da H2 taldearekin ipuinaren inguruko esku hartzean egindako jardueretan egin zena ondo azaltzea, eta azalduko dugu (2.3. atala), baina aurretik, komeni da ahalik eta sakonen esplikatzea zein ziren bi ikasle taldeen arteko diferentziak ipuin-kontaktaren testuinguru didaktikoren aldetik (jarraian datozen 2.1 eta 2.2. atalak). Alegia, zertan ziren ezberdin H1 eta H2 taldeen gelako ipuin-kontaktaren jarduerak?

Gorago aurreratu dugun bezala, gure susmoa zen H1 taldekoak ohituta zeudela ipuinak kontatzen ikaskideen aurrean, aldiz, H2koak, ez, edo behintzat, ez modu berean. Eta uste hauek goitik behera baieztatu ziren bi taldeen irakasleekin egindako elkarrizketetan. H1 eta H2 taldeko ikasleekin ikasgelan ipuinarekin zer-nolako jarduerak egiten zituzten azaltzeko eskatu genien. Elkarrizketak grabatu genituen eta ondoren aztertu. Aipatu behar da elkarrizketa hauek “a posteriori” eginak direla, 2005/2006 ikasturtean. Dударik gabe, ikerketaren ikuspuntu metodologiko batetik, elkarrizketa hauek lehenago eginak behar zuten, baina sarritan ikerketek hartzen dituzten aurrekusi gabeko norabideengatik, edo arreta bestelako alderdi batzuetan jartzeagatik, beranduago

egin ziren. Dena dela ere, azpimarratu behar da elkarrizketetan oso informazio zehatza bildu ahal izan zela eta aurrez eraikita genituen uste asko eta asko erabat bete zirela.

Irakasleekin egindako elkarrizketa hauen bidez jakin nahi genuena zen 2002an (H1en kasuan) eta (2003an H2ren kasuan) ipuinak kontatzen grabatu genituen ikasleek zer-nolako jarduerak egiten zituzten gelan ipuinari lotuta. Elkarrizketak aurrez nahikoa bideratuak izan ziren, horretarako, elkarrizketa egin baino egun batzuk lehenago, irakasle bikote bakoitzari (bina irakasle ikastetxe bakoitzean) halako gaitegi bat bidali baitzitzaion (ikus 2. eranskina). Jarraian azaltzen da elkarrizketetatik ateratako informazioa. Aurrena, H1 taldeari dagokiona, eta ondoren, H2 taldeari dagokiona.

### **2.1. H1 taldea eta ipuin-kontakteta jarduerak**

Irakasleekin egindako elkarrizketan garbi asko ikusten da H1 taldeak ipuina duela gelako jarduera asko eta askoren ardatz. Gero H2 taldearen kasuan bezala ikusiko dugun moduan, ulermen, kontakteta eta antzerki jarduerak bereiz litezke. Ikusiko dugunez, ordea, ikasleak ipuinak ekoizten jartzeko modua ezberdina da.

Irakasleen ipuin-kontaktetarako sarri egiten dira. Beti ipuinen txokoan, eta irakaslea ipuin-kontalariaren aulkian dagoela. Ikasleek badakite aulki hori kontalariari dagokiola, eta irakasleek beraiek elkarrizketan esandakoaren arabera, irakasleak ipuin-kontakteta iragarri bezain azkar, ikasleek kontalariaren aulkia prestatzen dute. Normalean, arratsaldeko hiruretan izaten da ipuin-kontakteta, bazkalondoko lehen orduan. Edo beste askotan, ipuin-kontakteta arratsaldean etxera joan aurretik egiten du irakasleak, “ikasleak lasaitzeko” baliabide modura. Batzuetan marrazkien laguntzarekin, besteetan batere marrazkirik gabe, ikusten da irakasleek askotan kontatzen dizkietela ipuinak ikasleei.

Ipuinen ulermena lantzeko jarduerak ere ohikoak dira, eta modu ezberdinetakoak izan daitezke: pertsonaiei eta hauen ekintzei buruz galdetzen die irakasleak ikasleei, edo irakasleak ipuina berriro kontatu dezake, baina bigarren aldi honetan ipuineko eduki batzuk aldatuta, ikusteko ea ikasleek aldaketak harrapatzen dituzten. Ulermenaz haratago, horrelako jarduerekin atentzioa detaile txikietan jartzea ere landu nahi dute irakasleek.

Irakasleen beraien ipuin-kontaktetarako direla eta, nabarmendu behar da H1 taldean astero-astero bi ikasleek ipuin bana kontatzen dutela. Irakasleen zerrendari jarraituta, ostegunero errepikatzen den jarduera da, irakasleek elkarrizketan esandakoaren arabera. Zehazki, bazkaltzera joan aurreko orduan, eta beti, ipuinen txokoan. Bezperan irakasleak bi ikasleri aditzera ematen die nola hurrengo egunean ipuin bana kontatu

behar duten ikaskideen aurrean. Eta kontaketa etxean prestatuta etortzeko eskatzen zaie, gurasoen laguntzarekin edo dena dela. Ikasleei beraiei dagokie zein ipuin kontatu aukeratzea. Irakasleen arabera, ikasle batzuek etxetik ongi prestatuta ekarri izan dute, aldiz, beste batzuek, momentuan bertan “inprobisatzen” dute jarduera, eta ipuin bat kontatu beharrean, norbere pasadizoren bat kontatzen dute. Dena dela ere, irakasleek elkarrizketan adierazten dute oso jarduera gogokoa dela ikasleentzat ikaskideen aurrean ipuinak kontatzea, alegia, “andereñoarena egitea” ikasleen beraien hitzetan. Ikasle batzuek bereziki gustuko dute jarduera, eta bere buruari irakaslearen rola egotzita, ikaskideei entzule rola banatu eta guzti egiten dute.

Irakasleak normalean libre uzten die ikasleei ipuin-kontaketa egiten. Hau da, gehienetan ez dute ipuin-kontaketa mozten. Ez bada, hizkuntza egitura zehatzen bat lantzeko, eta orduan, ikasleari errepikarazteko. Ematen du hizketaren kudeaketa nolabait haur kontalariaren esku uzten dutela irakasle hauek.

Elkarrizketan zehar, irakasleek nabarmentzen dute ikasleen banakako kontaketa hauek jarduera egokiak direla ikasleak ikaskideen aurrean hitza hartzen ohitu daitezen eta lotsak gal ditzaten. Halaber, ikusten dute jolastorduetan ikasle askok “andereñotara” jolasten dutela, elkarri ipuinak kontatuz. Irakasleek uste dute ikasleek ezagutzen dutela irakaslearen “ipuinak kontatzeko rola”.

Antzerkia ere egiten dute ipuinaren aitzakian. Aurrez irakasleak kontatutako ipuinen inguruan edo dagoeneko ikasleentzat ezagunak diren ipuinen inguruan antolatzen dira. Ikasleek pertsonaien rolak antzezten dituzte. Antzerkia ostiraletan izaten da, bi astetik behin edo, arratsaldeko hiruretan.

Hurrengo lerroetan H2 taldearen irakasleen egindako elkarrizketatik ateratakoak azalduko ditugu.

## **2.2. H2 taldea eta ipuin-kontaketa jarduerak.**

Irakasleek azaldutakoaren arabera, H2 taldearen ikasgelako jarduera asko eta asko ipuinaren inguruan antolatuta daude, ipuina da hainbat eta hainbat jardueraren eragilea eta aitzakia: entzumena eta ulermena lantzeko jarduerak, hipotesiak egiten ikasteko jarduerak, taldekako kontaketa egiteko jarduerak, antzerkia egitekoak, mugimendua lantzeko jarduerak, idatziaren mundura sartzeko jarduerak... ipuinaren inguruan antolatzen da egunerokoaren zati handi bat. Gaia edo unitate didaktikoa ere ipuinaren bueltan egituratzen da. Esaterako, “Lanbideak” gaia baldin bada unitate didaktikoan landuko dena, ipuina ere lanbideei buruzkoa izango da. Irakasleen arabera,

gelan ikasleak hizketan jartzeko aitzakia oso baliagarria da ipuina, ikasleak hizketan jartzeko baliabidea da. Irakasleen ustez, testu-motarik “errazena” edo “gertukoena” ere bada ipuina, esaterako, azalpen testuen aldean ikasleek errazago “konektatzen” baitute ipuinekin. Eta noski, ikasleek ondo pasatzen dute ipuinarekin eta honekin zerikusia duten jarduerekin.

Ikasleek normalean ipuinarekin lehen kontaktua irakaslearen ahotik izaten dute, irakasleak ipuina irakurtzen dienean. Ondoren etorriko dira ulermen jarduerak, eta irakasleak era askotako galderak egiten dizkie ipuinaren inguruan. Edo zailak izan daitezkeen hitzen inguruan galdetuko die, ikasleek hiztegia aberastu dezaten. Ipuinaren laminak gertaeren eta ekintzen arabera ordenatzea bezalako jarduerak ere ulermen jardueretan sar litezke.

Taldekako kontaketa izan ohi da hurrengo jarduera nagusia ipuinaren inguruan. Ikasle guztiak borobilean buelta-bueltan direla, ikasleak denen arten ipuina birkontatzen saiatzen dira, ipuinaren marrazkien laguntzarekin. Ikasle bakoitzak marrazki bat kontatuko du, eta jarraian beste batek segi. Eta horrela ipuina osatu arte. Irakasleek elkarrizketan esandakoaren arabera, taldekako jarduera hau ez dago erabat sistematizatua denborari dagokionez, hau da, astearen barruan ez dauka momentu finkorik. Zentzu honetan, ez dago erabat “errutina bihurtuta”. Gainera, ez da ipuin guztiarekin errepikatzen. Irakasleen gustuen arabera, ipuin bat atsegin badute, orduan egingo dute taldekako kontaketa, bestela ez. Taldekako kontaketatik, bestalde, batzuetan ipuinaren bukaera ezberdinak asmatzen dituzte ikasleek. Dena dela ere, irakaslea da taldekako kontaketa hauek denak erregulatzen dituenak. Irakasleari dagokio ipuina bideratzea, luzeegi baldin badoa laburtzeko eskatzea, edo ipuina bukatzeko eskatzea.

Ipuinaren aitzakian egindako beste hainbat jardueren artean, pertsonaiak margotzea sar liteke. Edo ipuinaren antzerkia egitea. Hemen, irakasleak ikasleei rolak banatzen dizkie eta hauek ipuineko hainbat gertakari irudikatzen dituzte. Antzerkiaren beste aldaera bat da ikasle guztiak pertsonaia jakin baten mugimendua imitatzea. Gorputzaren mugimendua lantzeko aitzakia ere bada ipuina, ikusten denez.

Azkenik, ipuinak balio du, baita ere, ikasleak idatziaren mundura sartzeko. Pertsonaien izenak idazten hastea, edo ipuinaren hasierak idazten hastea... hauek denak idazketarekin lehen kontaktua izateko hainbat modu dira.

Oro har, beraz, azpimarratu behar da nola ipuinaren bueltan antolatzen den ikasgelako jardueraren zati handi bat H2 taldeari dagokionez. Ipuinaren inguruan

lanketa ugari egiten da, ulermena, talde-kontakteta, antzerkia... Ikasleek hitza har dezaten baliabide erabilia da ipuina. Talde handia da hitza hartzeko momentua eta gunea, eta ikusi dugunez, ikasleek txandaka hartzen dute hitza talde osoaren aurrean, denen artean ipuina osatzen saiatuz. Irakasleek elkarrizketan sarri agertu duten kezka da ikasleek hitza hartzen ikastearena, “zailena da hitz egiteko aukerak ematea”, eta modu sistematikoan, gainera.

Beraz, garbi dago, oro har, bai H1 eta baita H2 taldearentzat ere ipuinak asko egituratzen dituela gelako jarduerak. Sarri errepikatzen dira ipuinaren inguruko jarduerak: irakaslearen kontaktak, ulermen jarduerak, ikasleen kontaktak, antzerkia... Azpimarragarria deritzogu H1 taldean ikasleek ipuinak kontatzeko momentuak zeinen egituratuta eta bideratuta dauden. Jarduera berbera astero une berean errepikatzeaz gain, “kotalariaren aulkia” bezalako baliabide materialek esanahi komunikatibo handia daukate H1 taldean. Esanahi komunikatibo hori ikasleek aulki horretan esertzearekin batera hartzen duten kotalari rolean ikusten da. Hau da, dirudienez, aulki horrek hizkuntza erabiltzeko modu jakin bat ere badu berarekin, hau da, “irakaslearena eginez ipuina kontatzea gelakoei”. Beraz, egoera komunikatibo horretan daudenean, ematen du ikasleek badakitela kontakteta autonomoa edo beregaina tokatzen zaiela egitea, edo behintzat, eurei dagokiela hitza kudeatzea eta ipuin edo istorio bat kontatzea ikaskideei.

H2 taldeari dagokionez, eta beti ere irakasleek adierazitakoaren arabera, ikasleek ikaskideen aurrean ipuinak kontatzen dituzaten sortutako egoera komunikatiboak bestelakoak dira. Talde osoari ematen zaio hitza, txandaka ipuina kontatzen dezan. Hitza oso barreiatua dago ikaskideen artean, eta irakaslea da hitza modu egokian kudeatzearen arduradun. Horrelako egoeretan, ikasle bakoitzak ikaskideen aurrean hitza har dezan aukera gutxiago dauka eta adibidez, kotalariaren rolak ez dirudi H1 taldean bezain definitua, eta ezta ere aulkia bezalako objektu baten bidez mediatizatua.

Hainbesteko detaileekin ez, baina irakasleekin egindako elkarrizketa hauetan azaldu zenaren zantzu nagusi asko 2003ko udazken-neguan H2 taldearen ekoizpenak grabatzen hasi ginenean ikusi genituen. Elkarrizketa hauekin baieztatu ahal izan genuen, beraz, H1 taldea eta H2 taldea bereizten zituena ez zela bakarrik testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko orokorra. Baita ere, gure ikerketan egin beharreko jarduera, ikaskideei ipuina kontatzea, modu oso ezberdinean lantzen zuten batzuek eta besteek. Hau horrela izanik, erabaki genuen gure ikerketara hirugarren kasu bat gehitzea: H2 taldearekin ikaskideen aurrean ipuin-kontakteta lantzeko esku hartze bat egin, eta ondoren berriro jasoko genituen ikasle hauen ipuinak. Esku hartze hau 2003 /

2004 ikasturtean bertan egin zen, hau da, H2 taldearen ipuinak lehen aldiz jaso eta handik aste batzuetara. Datozen orrialdeetan esplikaturako dugu zehazki zer-nolako jarduerak egin ziren ikasle hauekin.

### **2.3. “Ipuinak kontatzen ikasiko dugu” saioa H2 taldeko ikasleekin**

2004ko martxoaren azken astean egin zen saio hau, ordu erdi inguruko lau saiotan banatua. Tesi honen egileaz gain, Leire Beloki ikerlariak ere parte hartu zuen saio hauen diseinuan eta gidaritzan eta saio bakoitza egun ezberdinetan egin zen<sup>29</sup>.

Erabaki zen saioak talde osoan egin beharrean, talde txikiagoetan egitea, jakina denez, ikasleen ahozko hitz hartzeak eskatzen dituzten jarduerak, ipuin-kontaketa kasu, errazago bideratzen baitira talde txikietan (Grossmann, 1996). Sei ikasleko taldeak egin ziren gela bakoitzean. B irakaslearen gelan 6 ikasleko 4 talde egin ziren, eta A irakaslearen gelan, berriz, 2 talde seikoak, eta beste 2, bostekoak. Guztira, beraz, 46 ikasle (24 ikasle B irakaslearen gelan, eta 22 ikasle A irakaslearen gelan), 8 taldetan banatuta<sup>30</sup>. Bi ikertzaile izateak ahalbidetu zuen egun bakoitzean saio berbera egitea talde bakoitzarekin, eta horrela, beraz, lau egunetan lau saioak egitea talde guztiekin.

Hurrengo lerroetan esku hartze honen azalpena egingo dugu. Saioak prestatzeko orduan testu-generoen ikuspegian oinarritu ginen. Hau da, ipuin-kontaketa lantzea zen xedea, eta horretarako, ipuin-kontaketaren zenbait osagai testual-diskurtsibo hautatu ziren. Esaterako, ipuin-kontaketaren egoera komunikatiboa landu zen. Ikasleek kontalari rola barnera zezaten saiatu ginen. Alegia, ipuina kontatzearen egoera komunikatiboan, kontalariaren “aulkitxoan” esertzen denari dagokiola ipuina kontatzearen ardura, eta halako egoeretan, hitza berea dela. Ipuinaren zenbait hizkuntza baliabide zehatz lantzen ere saiatu ginen: hasiera emateko baliabideak eta bukaerako formulak. Baita ere ekintzak eta gertakariak denboran zehar kokatzeko baliabideak ere. Hona hemen saioen laburpena.

Lehen saioaren helburu nagusia zen ikasleek ipuinen hasierak kontatzen ikastea. Horretarako, lehendabizi, helduak<sup>31</sup> Barbantxo ipuina kontatu zien ikasleei, hauek helduaren jiran lurrean eserita zirela. Jarraian, ipuinaren hasierari buruzko ulermen galderak egin zitzaizkien ikasleei, adibidez, “zeinena zen ipuina? Norekin bizi zen? Non bizi zen?”. Ondoren ipuinak hasteko erabiltzen diren esamoldeei buruz galdetu zitzaien,

---

<sup>29</sup> Margareta Almgren, Leire Diaz de Gereñu eta Itziar Idiazabal lankideek ere lagundu zuten saioen prestatketan. Bihoazkie eskerrak guztiei.

<sup>30</sup> Ikusten denez, ikasle guzti-guztiek hartu zuten parte, ez bakarrik euskara H2 duten 37 ikasleek.

<sup>31</sup> Ziurrenik “irakasle” deitzea gehitxo litzateke saio hauek gidatu zituzten ikerlarien kasuan...



“nola hasten dira ipuinak?”, eta hainbat baliabide eskaini zitzaizkien, Barbantxo ipuinera aplikatuta, adibidez, *bazen behin mutiko txiki bat; egun batean bizi zen mutiko txiki-txiki bat; bazen behin hemendik oso urruti; behin batean, mutiko txiki bat bizi zen.* Ondoren, ikasleei eskatu zitzaien banan-banan, kontalariaren aulkian eserita, Barbantxo ipuinaren hasiera kontatzeko. Horrelako egoerak aprobetxatu zituen helduak ikasleei gogorarazteko kontalariaren aulkian esertzen dena ipuin-kontalari bihurtzen dela eta beraz, berari dagokiola hitz egiten hastea eta berak erabakitzen duela noiz hasi eta noiz bukatu. Ikasleek *behin batean, behin batez* edo *egun batean* bezalako testu-antolatzaileak erabili zituzten ipuinak hasteko. Aipatu behar da ikasle batzuk errazago moldatzen zirela besteak baino, eta horregatik, azken hauen kasuan, helduak lagundu egiten zien, pertsonaiaren izenarekin, lekuarekin...Hurrengo jarduera izan zen Barbantxo ipuina denen artean kontatzea. Saioa bukatzeko, halako asmakizun jolas bat egin zen: ikasle bakoitzak nahi zuen ipuinaren hasiera kontatu behar zuen, hasiera bakarrik, saioan zehar ikasitako hizkuntza baliabideak erabilita, eta gainontzeko taldekideek zein ipuin zen asmatu behar zuten. Ikasleak kontalariaren aulkian jarri ziren eta batzuk nahikoa erraz eta bere kasa, beste batzuk ezinean edo laguntzarekin, ipuin diferenteen hasierak kontatu zituzten, ia gehienek “behin batean” edo “bazen behin” erabilita ipuinaren hasieran.

Bigarren saioaren xedea ipuinetako ekintza nagusien arteko loturak ziren, alegia, ikasleek ipuinaren gertaera nagusiak egoki harilkatzen ikastea. Hainbat jarduera egin ziren: aurrena, helduak Makilakixki ipuina kontatu zien ikasleei eta jarraian ipuinari buruzko ulermen galderak egin zitzaizkien ikasleei. Esaterako, “zein zen etxetik lehenengo alde egin zuen anaia? Zergatik joan zen etxetik? Non geratu zen lotan? Zer egin zion ostatuko nagusiak? Zer gertatu zitzaion etxera bueltatu zenean?”. Ulermen galdera hauetan arreta berezia jarri zen denborazko erlazioak markatzen dituzten testu-antolatzaileetan. Adibidez, zaila bazen ere, ikasleei galdetzen zitzaien ea ekintza zehatz batzuk noiz gertatzen ziren ipuinean: “Nagusiak asto bat oparitu zion Aritzi, ezta? Eta gero ostatu batean geratu zen lotan ezta? Eta noiz abiatu zen ostatutik etxera? Gogoratzen zarete? Nik nola kontatu dut ipuinean?”. Eta ikasleei eredia eman zitzaien, *Hurrengo goizean, esnatu zen eta etxerako bidea hartu zuen asto zaharrarekin batera.* Hurrengo jardueran ikasleek banan-banan beraiek kontatu zituzten Makilakixki ipuineko gertakari nagusiak. Ekintzen arteko loturak etengabe *eta gero* antolatzailearen bidez ez egiteko adierazi zitzaien, eta helduak bestelako baliabideak emanaz erregulatu zuen jarduera hau: *ondoren, lo egin ondoren, ohetik jaiki zenean...*

Hirugarren saioan ipuinei bukaerak ematea landu zen. Aurreko saioetan bezalaxe helduak ekin zion, oraingoan Jostun Ausarta ipuina kontatuz lurtean bueltan-bueltan eserita zeuden ikasleei, baina ipuinaren bukaera eraldatuta. Bukaera zoriontsua eman beharrean, gertakari triste batekin amaitu zuen, horrela, jarraian, ikasleekin ulermen jarduera bideratzeko. Ulermen galderak aprobetxatu ziren galdetzeko ea helduak nola bukatu zuen ipuina. Ez zitzairen bakarrik galdetzen ipuinaren bukaera formula gogoratzeko (*eta hala bazan / ez bazan / sar dadila kalabazan / eta atera dadila Lizarrako plazan*<sup>32</sup>), baita ere ea ipuinaren bukaeran protagonista pozik, aberats, triste, behartsu zegoen. Jarraian, ikasleek banan-banan nahi zuten ipuinaren bukaera kontatu zuten. Heldua saiatu zen ikasleek bukaerako formula erabil zezaten, nahiz eta ikasleen zailtasunak ere nabarmenak izan formula osorik ekoizterakoan.

Laugarren eta azken saioan ikasleek bakoitzak nahi zuen ipuina kontatu zuten. Kontalariaren aulkitxoan eseri ziren, eta banan-banan, ipuin bat hasi eta buka kontatzen saiatu ziren. Askok lortu zuten, baina beste asko bidean geratu ziren. Izan zen ipuina kontatzeko batere gogorik ez, eta kontatu gabe geratu zenik. Helduak ahalik eta gutxien hartu zuen parte kontaketa hauetan. Aipatu behar da ikasle batzuek aukeratutako ipuinak ez zirela izan ipuin “tradizionalak”, baizik eta Doraemon bezalako telebistako saioak. Edo bakarren batek pelikula bat kontatu zuen. Laugarren saio hau aprobetxatu zuen helduak aurreko hiru saioetan landutako alderdi guztiak saioaren momenturen batean edo bestean ikasleei gogorarazteko: esaterako, ikasleek kontaketa hasi baino lehen ipuin-kontalariaren aulkiaren garrantzia azpimarratu zien, edo ipuinak hasterakoan *behin batean* bezalako adierazpideak erabili beharra ere bai. Ipuinen bukaerako formularen aitzakian ere sarritan hartu zuen hitza helduak, ikasleei zaila egiten zitzaielako *hala bazan / ez bazan* formula osoa ekoiztea. Baina helduaren edo ikaskideen laguntzarekin, ia denek lortu zuten.

H2 taldearekin egindako saio hauek, beraz, ikasleek ikaskideen aurrean ipuinak kontatzen ohitzeko egin ziren, batez ere. Ipuin-kontalariaren aulkiari bere esanahi komunikatiboa emateko saiakera egin zen, ikasleek barnera zezaten aulki horretan esertzeak ikaskideen aurrean ipuin bat ekoiztea esan nahi zuela. Nolabait, aulkiak ipuin-kontalariari bere enuntziatzaile rola ematen ziola barnera zezaten bilatu zen. Hortik aurrera, ipuinak hasteko eta bukatzeko hizkuntza baliabideak landu ziren, eta baita ere,

---

<sup>32</sup> Ahoz ekoiztutako hizkuntzaz ari garenez, komak erabili beharrean, antzeko isiluneak adierazten dituzten marra etzanak darabiltzagu (/).

baina bideoetan ikusitakoaren arabera, neurri txikiagoan, ipuinetako ekintzak eta gertakariak denboraren arabera antolatzeke baliabideak.

Gorago esan dugun moduan, H2 taldearekin egindako jarduera hauen ondoren, berriro bildu ziren H2 taldeko ikasleen ipuinak. Beraz, guztira, tesian aurkezten ari garen ikerketa honetan euskarazko hiru ipuin-multzo bildu genituen: H1 taldearenak, H2 taldearenak lehen saioan, eta H2 taldearenak bigarren saioan. Tesiaren abiapuntuan euskararen ikaskuntzaren bi kasu kontrastatzea baldin bazen helburua (H1 taldea vs H2 taldea), H2 taldearekin egindako esku hartzea eta gero hirugarren kasu bat gehitu zen: H2 taldearen bigarren saioarena. Inportantea deritzogu kasu bakoitza bestearengandik bereizten duten elementuak argitzea (beheraxeago datorren 7.1. taulan ere islatu dugu hau):

- Testuinguru soziolinguistikoa: euskalduna H1en kasuan, eta aldiz, erdalduna H2ren kasuan.
- Testuinguru didaktiko orokorra: etxeko hizkuntzan eskolatuak dira H1 taldeko ikasleak. Aldiz, H2ri dagokionez, etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatu dira, murgilketa bidez.
- Ipuin-kontaktaren testuinguru didaktikoa: H1 taldekoak ikaskideen aurrean ipuinak kontatzeko jarduerak egitera ohituak daude. H2 taldekoak, lehen saioan ipuinak bildu genituenean, ez zeuden trebatuak halako jardueretara. Eta aldiz, H2 taldeko ikasle berberak, gure esku hartze egin ondoren, ikaskideen aurrean ipuinak kontatzeko trebatuak zeuden, bigarren saioan ipuinak bildu genituenean.

Ikerketa honetara hirugarren kasua gehituta, komeni da 6. kapituluaren bukaeran aurkeztu ditugun ikerketa-galderak egokitzea. Eta ondoren, kapituluaren azken atalean, ikasleen ipuinak biltzeko erabilitako dispositiboa aurkeztuko dugu.

### **3. Tesiko ikerketa-galderen birformulazioa eta corpusaren aurkezpena**

Hona hemen tesiko ikerketa-galderen (azken) birformulazioa. 6. kapituluko galderei honakoak erantsi dizkiegu: noski, H2 taldearen bigarren saioari buruzko ikerketa-galdera. Baina baita ere, galderetan erantsi duguna izan da kasu bakoitzari dagokion ipuin-kontaktaren testuinguru didaktikoa.

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko ipuin-kontakteta gaitasunak lortzen dituzte (kontaktarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan)

etxetik euskaldun diren, inguru euskaldunean bizi diren, euskaraz eskolatuak dauden eta ikaskideei ipuinak kontatzea ohiko jarduera duten ikasleek?

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko ipuin-kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan) etxetik gaztelaniadun izanda murgilketa bidez euskara ikasitako eta ikaskideei ipuinak kontatzea jarduera ez oso ohikoa duten ikasleek?

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko ipuin-kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan) etxetik gaztelaniadun izanda murgilketa bidez euskara ikasitako ikasle berberak, baina ikaskideei ipuinak kontatzeko jarduerak egin ondoren?

- Eta azkenik, murgilketako ikasle berberak zer-nolako gaztelaniazko ipuin-kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan), ikaskideen aurrean ipuinak kontatzeko jarduerak euskaraz egin ondoren?

Beheko 7.1. taula honek modu laburrean erakusten du tesiaren corpusa. Euskarazko ipuinei dagokienez, hiru kasu ezberdin ditugu aztergai, gorago azaldu dugun moduan.

7.1. taula

	Adina, batez beste	Testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko orokorra		Ipuin-kontaktaren testuinguru didaktiko zehatza
		Etxean eta eskolaz kanpoko hizkuntza	Eskolako irakaskuntza hizkuntza	
Euskara H1	5;03	Euskara <sup>33</sup>	Euskara H1	- Ipuin-kontaketa, oso ohikoa. - Ikaskideen aurrean ipuin-kontaketa monologalak bideratzeko egoera komunikatiboak, oso egituratuak eta errepikatuak.

<sup>33</sup> Noski, gaztelaniaren presentzia ere handia da.

Euskara H2I saioa	5;01	Gaztelania	Euskara H2	- Ipuin-kontakteta, oso ohikoa. - Taldekako kontaktetak, ez oso erregulatuak. Ikaskideen aurrean banakako kontakteta monologalak egitea jarduera ez da oso ohikoa.
Euskara H2II saioa	5;07	Gaztelania	Euskara H2	- Ipuin-kontakteta, oso ohikoa. - Ikaskideen aurrean banakako kontakteta monologalak egiteko jarduera didaktikoak.
Gaztelania H1	5;07	Gaztelania	Euskara H2	Euskara HII saioko berbera, baina euskaraz (H2), ez gaztelaniaz (H1).

Gaztelania dela eta, corpus honekin aztertu ahal izango dugu H2 taldeko bigarren saioaren testuinguru soziolinguistiko eta didaktikoan ea ikasleak etxeko hizkuntzan nola moldatzen diren ipuinak kontatzerakoan. Murgilketa bidezko irakaskuntza eta ikaskuntzaren ikerketan hain funtsezkoa den galderari helduko diogu horrela. Alegia, ea ikasleak etxekoa ez duten hizkuntzan eskolatuta zer gertatzen den etxeko hizkuntzaren ikaskuntzarekin.

Aurrera egin aurretik, hainbat ohar egin nahi genituzke corpora dela eta. Tesiaren helburua ez da H2 taldearekin egindako esku hartzearen eragina esperimentalki erakustea. Halako esperimentazioak ohikoak dira hizkuntzen didaktikaren ikerrarloan (Dolz, 1995; Idiazabal & Larringan, 1997), baina guk ez dugu hori bilatzen. Hala balitz, hasteko, kontrol talde bat ere beharko genukeen, eta ez da hori gure kasua. Edo are gehiago, H2rekin egindako esku hartzearen eragina bakarrik ez, baizik H1 taldeak ipuinaren inguruan egindako jardueren eragina ere esperimentalki erakutsi beharko genuke, eta abar. Aitzitik, tesi honetan asumitu egin dugu H1 taldeak zein H2 taldeak eskolan ipuinak kontatzeko egindako jarduera-motek nola edo hala eragina izango zutela euren kontakteta gaitasunetan. Tesiaren lehen kapituluan azaldu dugun mintzairaren garapenaren ikuspuntu interakzionista eta didaktikoak aukera hori ematen

digu. Beraz, modu berean, H2 taldearekin egindako esku hartzeak ere ikasleen kontaketa gaitasunetan eraginik izango zuela asumitu genezake.

Beste ohar bat ikasleen artean dagoen adin diferentziari dagokio. Begien bistakoa da H2II saioan euskarazko beste bi kasuetan baino zaharxeagoak direla. Onartu behar da, baita ere, ikerketa hau hasieran ez zegoela planteatuta ikerlarien horrenbesteko esku hartzearekin. Ez zen aurreikusi gero H2 taldearekin egin zen ipuinaren inguruko esku hartzea. Egia da, berez, lanketa hori ez zegoela zertan eginik. Ikerketak berea emango zuen H2I saioa eta H1 taldeak konparatuta, bakoitza bere testuinguru didaktikoarekin. Kritika hau onartuta ere, uste dugu H2 taldearekin ipuinaren lanketa-saioak egin eta berriro ikasleen ekoizpenak bilduta, ikerketak irabazi egiten duela. Ez bakarrik modu honetara Haur Hezkuntzan zehar euskarazko garapena ikusi ahal izango dugulako. Baita ere, ipuinaren inguruko beste testuinguru didaktiko ezberdin bat gehitzen delako.

Ziurrenik, idealena izango zen H2 taldearekin egindako esku hartzea eta ondorengo ipuin-bilketa ikasturte hasieran bertan egin izan balitz. Adibidez, hasieratik bertatik H2 taldea bitan banatu, eta batekin irakaskuntza saioa egin izan balitz. Orduan bai, orduan adin oso antzeko hiru ikasle talde izango genituzkeen, ipuin-kontaktaren inguruan bakoitza bere testuinguru didaktiko zehatzarekin. Baina gorago ere esan dugu, hau ez zegoen aurreikusita ikerketa honetan.

Tesiak badu, gure ustez, beste arazo metodologiko bat, eta da aztergai ditugun ipuinaren hiru testuinguru didaktiko zehatzak edo esku hartze motak ezin ditugula maila berean aztertu. Hau da, testuinguru zehatz horien berri izateko sarbidea ezberdina da: H2I saioaren eta H1 taldeen kasuan, irakasleen elkarrizketen bidez jakin dugu zer-nolako jarduerak egiten zituzten ipuinarekin. Aldiz, H2II saioaren kasuan, guk geuk prestatu eta gidatu genituenez saioak, zuzeneko informazio gehiago daukagu. Tesian interesatzen zaigu ipuinaren hiru testuinguru didaktiko edo lanketa ezberdinek ikasleen kontaketa gaitasunetan zer-nolako eragina izan lezaketen eztabaidatzea. Ondorioen kapituluak jardungo dugu honen inguruan. Baina ikusita hiru esku hartze horien inguruan daukagun informazioa ez dela maila berekoa, ondorioen atalean kontuz jardungo dugu ipuin-kontaktaren gaineko esku-hartze mota ezberdinek ikasleen kontaketa trebetasunetan zenbateraino eragin dezaketen iradokitzerakoan.

Komeni da argitzea, baita ere, hizkuntzen didaktikan egiten diren ikerketa asko eta askotan hiruki didaktikoa osatzen duten hiru elementuak ez direla beti maila berean aztertzen. Alegia, ikerketa batzuetan ikasleen mintzaira trebetasun eta zailtasunetan

jartzen da arreta nagusia, baina proposamen didaktikoak ere eginez (Garro, 2007). Beste batzuek, berriz, gelan irakasten den hizkuntza objektua edo edukia dute jakin-min nagusia (Schneuwly & Dolz, 2010). Edo beste batzuek, Wirthnerrek (2006) adibidez, arreta gehiena irakaslearen esku hartzean jartzen dute, baina irakaskuntza objektua ere oso aintzat hartuta. Wirthnerrek honelaxe argitzen du egindako aukera:

“Dans notre cas, le pôle enseignant prend une place privilégiée par le fait même que nos questions de départ touchent essentiellement à son travail ; néanmoins, l’objet, en tant que véhiculé par les outils utilisés en classe (mais aussi décrit dans les documents officiels de l’école), est central. (...) Quant aux élèves, leur présence sera plus discrète, relevée plus particulièrement à l’occasion de certaines interactions exemplaires ou au travers de leurs textes” (3. orr).

Tesi honetan, askotan esan dugun moduan, bestelako aukera bat egin da. Jomuga eta abiapuntu nagusia ikasleen mintzaira trebetasunak eta zailtasunak dira. Batez ere jakin nahi duguna da testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan eskolatutako ikasleek euskaraz (eta gaztelaniaz, euskara H2 taldearen kasuan) ipuinak kontatzerakoan zer-nolako gaitasunak dituzten bospasei urterekin. Murgilketa bidezko hizkuntzen ikaskuntza dugulako ikergai nagusi. Baina ipuina lantzeko modu ezberdinek (H1 taldearenak, H2I saioarenak eta H2II saioarenak) ikasleen ekoizpenetan daukaten eraginak ere jakinmina piztu digu, baina goian esan bezala, oso tentuz jardungo dugu, lanketa-modu horiei buruzko informazioa ez delako maila berean bildu kasu guztietan.

Azkenik, hizkuntza edukiari buruz (gure kasuan ipuina litzatekeena) oso ondorio interesgarriak ateratzeko aukera dugula uste dugu. Jarraian datorren 4. atalean azalduko dugun bezala, ikasleek ipuinak konta ditzaten sortutako dispositiboak, printzipioz, ikasleen ekoizpen monologala bideratzen du. Ikaskideen aurrean ipuin bat hasi eta buka kontatzea da eskatzen zaien zeregina. Ikasleak horrelako egoera komunikatibo zehatz batean nola moldatzen diren ikusita, uste dugu irakaspen interesgarriak atera ahal izango ditugula Haur Hezkuntzan ipuinarekin egin daitezkeen proposamenei dagokienez. Edo ipuinetik haratago, tesian zehar etengabe azpimarratzen ari garen ideia berrartu ahal izango dugu, alegia, testu-generoak baliabide egokia direla hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza bideratzeko (Dolz & Schneuwly, 1998; Larringan 2009).

Baina ikasleen ekoizpenak aztertzen hasi baino lehen, metodologiari buruzko kapitulu honetan funtsezko zerbait azaltzea falta da: ikasleek ipuinak ekoitz ditzaten prestatutako egoera komunikatiboa.

#### **4. Ikasleen ipuinak biltzeko dispositiboa**

Ikasleek ipuinak konta ditzaten sortutako dispositiboa, funtsean, aurrez entzundako ipuin baten kontaketa datza. Beloki eta Manterola (2007) lanean zehazten dugun moduan, ipuin baten erreprodukzioa da ikasleei eskatzen diegun zeregina, eta ez hutsetik edo ezerezetik hasita ipuin bat asmatzea edo sortzea. Hona hemen argibide gehiago:

##### **4.1. Aukeratutako ipuinak**

Ipuin miresgarrien aldeko aukera egin genuen ikasleei zein ipuin kontrazki erabakitzeko orduan, bospasei urteko haurrentzat halakoak aproposak direla pentsatuta eta Haur Hezkuntzako hainbat material didaktikotan asko erabiltzen direla ikusita. Miresgarriak diogunean, ipuinetako pertsonaiak zein gertakariak edo ekintzak ez dutela zertan “mundu errealekoak” izan adierazi nahi dugu. Baita ere, gogoan daukagu ipuin miresgarriek bide luzea egin dutela tradizioari dagokionez. Alegia, ez direla, gaur goizean asmatutako ipuinak.

Beste alde batetik, ipuinen luzera ere kontua hartzen saiatu ginen, ez zitezen izan ez laburregiak, ezta luzeegiak ere. Gutxi gorabehera, helduaren kontaketa bospasei minutu inguru iraun zitzan, haurren arreta gehiegi ez behartzeko. Jarraian azalduko dugun moduan, bai euskarazko ipuina eta baita gaztelaniazkoa ere bi ipuinen moldaketatik sortu ziren, propio ikerketa honetarako. Honen arrazoi nagusia izan zen ikasleek ez zitzatela ipuinak ezagutu.

##### **4.1.1. Euskaraz: Mattin Zaku**

Mattin Zaku ipuinaren jatorrian Txomin Ipurdi (Arratibel eta Zubizarreta, 2001) ipuinaren idatzizko bertsioa dago. Pobrea izanik, erregearen gaztelura diru bila irteten duen mutiko baten istorioak dira jatorrizkoa zein moldaketa, funtsean. Erregearen gaztelura bidean, mutikoak hiru laguntzaile magikoren laguntza biltzen du. Txomin Ipurdi ipuinean, izenak ongi dioen moduan, laguntzaile horiek ipurdian sartzen ditu mutikoak, Mattin Zaku ipuinean, aldiz, mutikoak zaku batean sartzen ditu. Gainontzean, bi ipuinek antzekotasun ugari dute. Agian, aipa liteke Txomin Ipurdiren ahozko bertsioan behintzat, edo bertsioetako batean behintzat (Arratibel beraren kontaketa, HABEren “Ipuinen kontaketa” material didaktikoetan), mutikoaren pertsonaia diru bila doan ume batez gain, basoko animaliekin erlazio berezia duen eta naturaz asko dakien



ume bat ere badela. Mattin Zaku ipuinean, aldiz, Mattin Zakuren pertsonaia gehiago da erregeari dirua eskatzera doan eta ekintza ugari egingo duen mutiko bat.

Mattin Zaku ipuineko egoeren, gertaeren eta ekintzen egitura nahikoa erraz ikusten da. Idatzizko bertsioa eta helduak kontatutako ahozko bertsio bat 3. eranskinean baldin badaude ere, hona hemen laburpen bat, Adamen (1992) bost ataleko egitura narratiboaz baliatuta. Ipuinaren hasierako egoeran Mattin Zakuren aurkezpena egiten da. Amarekin bizi den mutiko bat da. Herri txiki bateko baserri batean bizi dira biak, eta oso pobreak dira. Beraz, ipuina egoera disforiko batetik abiatzen da. Ondoren dator desorekaldia edo indar transformatzailea. Bertan, Mattin Zakuk aditzera ematen dio amari jakin duela nola badagoen errege bat eta haren gaztelura diru bila irtengo duela, zakua hartuta. Hasierako egoera hausten da, beraz, eta ipuinaren ekintzen atala dator jarraian, ekintzen garapenarena. Mattin Zakuk gaztelura bidean hiru laguntzaile magiko topatuko ditu: aurrena azeria, beranduago otsoa eta azkenik ibaia. Azeriarekin eta otsoarekin elkarrizketa berbera izango du, hau da, animalia magikoek galdetuko diote ea nora doan. Mattin Zakuk erantzun erregearen gaztelura doala diru bila, eta berekin joateko gonbidatuko ditu. Eta biek, aurrena azeriak eta beranduago otsoak, baietz erantzun. Eta orduan, Mattin Zakuk zakuan sartuko ditu. Ibaia ere zakuan sartzen du, baina ez dago elkarrizketarik. Mattin Zakuk, besterik gabe egiten duena da, ikusita ibaia zabalegia dela berak zeharkatzeko, ba zuzenean zakuan sartu. Gaztelura iritsitakoan, atea jotzen du Mattin Zakuk, behin eta berriz, dirua nahi duela oihu eginez. Zaintzaileek edo soldaduek erregearen aurrera eraman eta honek oilategira bidaltzen du, bertako oilo basatiek hil dezaten. Baina oilategian Mattin Zakuk azeriari deitu, honek zakutik irten eta oilo basati denak hiltzen ditu. Gauza berbera otsoarekin eta zaldi basatiekin: erregeak Mattin Zaku zalditegira bidali, eta han Mattin Zakuk otsoaren laguntza jaso. Erregeak, orduan, Mattin Zaku herriko plazaren erdian sutan erretzea erabakitzen du. Mattin Zakuk ordea, suaren beroa sentitzerakoan, ibaia ateratzen du zakutik, eta honek, gaztelu guztia urez bete. Erregeak, desesperazioak jota, azkenean Mattin Zakuri zer nahi dion galdetzen dio. Honen erantzuna, dirua nahi duela, zakua bete diru. Ipuinaren orekaldian gaude. Pasa dira ekintzak, eta Mattin Zakuk dirua lortzen du erregearengandik. Etxera bueltatzen da, eta amarekin poz pozik eta aberats biziko da. Bukaerako egoera da hau, hasierakoarekin konparatuta, kontrakoa, hau da, euforikoa. *Eta hala bazan ez bazan...*

Bost ataleko egitura narratiboaren arabera antolatuta, garbi daude ipuineko hainbat egoera eta ekintzen arteko simetriak. Hasierako eta bukaerako egoeren artean

disforia eta euforia kontrajartzen dira. Desorekaldia diru bila irtetea da, orekaldia, berriz, dirua lortzea. Eta ekintzen garapenean, gaztelura bidean hiru laguntzaile magikoren laguntza lortzen du Mattin Zakuk, eta beranduago, erregeak jarritako hiru frogan aurrean, laguntzaile horiek banan-banan agertuko dira.

Ikusiko dugu jarraian nola gaztelaniazko ipuinean ere oso antzeko egitura topa daitekeela.

#### 4.1.2. Gaztelaniaz: Centellita

Centellita ipuina neska batek sua lortzeko edukitzen dituen abenturen istorioa da, Fuegolento<sup>34</sup> deritzon ipuina oinarri hartuta asmatutakoa. Centellita ipuinean, Mattin Zakun bezala, badira protagonistaren laguntzaile magikoak, protagonistari froga zailak jarriko dizkion pertsonaia bat (sorgina), eta nola ez, ipuinaren bukaeran, bilatutako objektua lortzea ere bai, kasu honetan, sua. Gorago Mattin Zakurentzat esan dugun bezalaxe, 4. eranskinean topa daitezke Centellitaren bai idatzizko bertsioa eta baita ere helduak ikasleei kontatutako bertsio bat ere. Baina hona hemen laburpentxo bat, bost ataleko egitura narratiboa jarraituta.

Centellita ipuina neskatoaren eta bere amaren aurkezpenarekin abiatzen da eta kontatzen da nola lanera irtendako egun batean etxeko sua itzali egiten zaien, eta neguaren erdian, sukalderako edota berotzeko, batere surik gabe geratzen diren. Hauxe da ipuinaren egoera disforikoa, suaren falta, alegia. Ipuinaren desorekaldian amak Centellita su bila bidaltzen du. Basoan bizi den sorginarengana, Bruja del Fuego deitzen denarengana. Lanparatxo bat ere ematen dio amak Centellitari, sua bertan ekarri dezan. Ekintzen garapenaren atalean dagoeneko, basoan zehar hiru pertsonaia magikorekin egiten du topo Centellitak: lehendabizi maitagarria, beranduago ipotxa, eta azkenik, hontza. Hirurekin solasaldi berbera izango du Centellitak: ea nora doan galdetuko diote, eta Centellitak erantzun sorginarengana doala, su eske. Orduan pertsonaia magikoek laguntza eskainiko diote banan banan: bere laguntza behar badu, oihuka esateko bere izena hiru aldiz, eta azalduko dela laguntzera. Hontzak laguntza hitzeman eta basoan desagertu ondoren, Centellita sorginarenera iristen da. Honek, sua lortzeko hiru froga iragartzen dizkio: aurrena etxe inguruko elur guztia garbitzea. Centellitak maitagarriari laguntza eskatu, azken honek eskoba magikoa erabili, eta Centellitak froga pasako du.

---

<sup>34</sup> *Mujeres que corren con los lobos. Mitos y cuentos del arquetipo de la Mujer Salvaje* izeneko liburuan ageri den ipuin baten egokitzea. Eskerrik asko Leire Diaz de Gereñu lankideari, ipuin hau eta Txomin Ipurdi ipuina ikerketa honetarako egokitzerakoan emandako laguntzagatik.

Gero, bigarren froga, etxe ondoan pilatutako egur mordoia moztea. Centellitak ipotxaren laguntza jasotzen du, honek aizkora magikoarekin egur guztia moztuta. Eta azkenik, sorginak galdetzen dio Centellitari ea zenbat txori dagoen basoan. Centellitak, ideiarik izan ez, eta hontzari galdetzen dio. Honek erantzun zuzena eman, eta Centellitak hirugarren eta azken froga pasatzen du. Ipuinaren orekaldia dator jarraian. Sorginak sua ematen dio Centellitari, honek lanparatxoan sartu, eta badoa etxera bueltan. Ipuinaren bukaerako egoeran, Centellita eta bere ama pozik daude, sua lortu baitute, bai sukalderako, eta baita berotzeko ere. *Y fueron felices...*

Mattin Zakuren egituraren oso antzekoa dauka Centellitak, argi ikus daitekeen bezala. Hasierako egoera “triste” bat dago, bukaeran, ekintza guztiak pasa ondoren, egoera zoriontsua bihurtzen dena. Dirua ez, baizik eta sua da bi egoeren arrazoia, bai tristearena, sua faltatzeagatik, eta baita zoriontsuarena ere, sua izateagatik. Gainontzekoan, badago etxetik urruntzea, su bila irtetea, eta badago, baita ere, sua lortuta, etxera itzultzea. Eta ekintzen garapenean ere, Mattin Zakuren kasuan bezalaxe, hiru laguntzailerren agerrerek eta Centellitari laguntza eskaintzeak beranduago ipuinean badute jarraipena, sorginaren frogan aurrean laguntza ematearena, hain zuzen ere.

#### 4.1.3. Ipuinen marrazkiak

Bai Mattin Zaku eta bai Centellita ere koloretako marrazkietan irudikatu genituen. Bakoitzarentzat hamabi marrazkiko liburuxka<sup>35</sup> bat egin zen (orrialdeak plastifikatuta eta enkoadernatuta dituena), helduak zein ikasleek ipuinak kontatzerakoan erabiltzeko. Orri bakoitzean marrazki bat agertzen da, aurreko orrialdean bakarrik. Alegia, orrialdeen pasoa errazteko asmoarekin, ez zen marrazkirik egin atzeko orrialdeetan. 5. eranskinean daude bi ipuinen marrazkiak. Ipuinen gertakari nagusiak irudikatzen dira marrazkietan eta azpimarratu behar da irudi hutsezko marrazkiak direla. Letrak, soilik, azalean agertzen dira, ipuinaren izenburua adierazteko.

#### 4.2. Ikasleen ipuinen bilketa

Gorago esan dugu nola ikasleek ipuina kontatu aurretik, heldua dela ikasleei ipuina kontatzen diena. Prozedura berbera erabili zen bilketa guztietan, bai H1 taldearekin, eta baita ere H2 taldearekin. Ikasleak bospaseiko taldeetan banatu ziren, gelako zerrenda jarraituta. Hemen aipatu behar da, H2 taldean bigarren bilketa egin

---

<sup>35</sup> Eskerririk asko Danae Usaneri, ikerketa honetarako propio egokitzeagatik ipuinen marrazkiak. Mattin Zakuren kasuan, jatorrizko ipuina den Txomin Ipuirekin marrazkiak Antton Olariagak eginak dira.

zenean, lehenengoan egindako talde berberak mantendu zirela, oro har. Taldeak banan-banan ikastetxeko gela batera eramaten ziren, ikasleen ohiko ikasgelatik aparte zegoen gela batera. Eta bertan, lehen lehenik, jarduera azaltzen zitzairen. Ikerlariak taldetxoko ikasleei esaten zieten jakin zutela ipuinak kontatzen oso trebeak zirela, eta ea kontatuko zituzten ipuinak. Baita ere esaten zitzairen ipuin-kontaktak grabatu egingo zirela, ume txikiei erakusteko. Azaltzen zitzairen, azkenik, aurreneko eginbeharra zutela denek batera helduaren kontaketa adi-adi entzutea, gero beraiek ipuin berbera kontatu beharko baitzuten.

Beraz, bospaseiko ikasle taldearen aurrean, ikerlariak ipuina kontatzen zuen, marrazkiak ikasleei erakutsita. Heldua aulkian esertzen zen beti, eta ikasleak, berriz, lurrean, koltxoneta moduko baten gainean, irakaslearen bueltan, metro edo metro eta erdi ingurura. Kontaketa honek bost minutu inguru irauten zituen. Komeni da zehaztea helduak ipuina kontatu egiten ziela ikasleei, ez irakurri.

Behin helduaren ipuina bukatuta, eta egoera horietan normala denez, ikasleekin solasaldi labur bat egin ondoren (ipuina gustatu zitzairen ala ez, eta abar...), bospaseiko taldetik bi ikasle hautatzen ziren, zerrendako lehenak. Gainontzekoak beste gela batera eramaten ziren. Euren ohiko ikasgelara ez, baizik eta ondoko gelaren batera, kontaketa egiteko deitu bitartean, jolasten egon zitezten.

Ipuina kontatu behar zuen ikaslea aulkian esertzen zen, eta bestea, bere aurrean, koltxoneta modukoan, lurrean eserita. Ikasleari azaltzen zitzaion zer egin behar zuen: ahalik eta ondoen, eta marrazkien laguntzarekin, ipuina kontatu. Esaten zitzaion marrazkiak beretzat gordetzeko, ez erakusteko entzuleari. Honekin saihestu nahi zen ikasleak marrazkien deskribaketa hutsa egitea (geroxeago azalduko dugu hau hobeto). Euskarazko kontaktaren kasuan, hau zen ikasleari ematen zitzaion kontsigna: “ondo-ondo kontatu ipuina zure lagunari, grabatu egingo dugulako, eta gero haur txikiagoek entzungo dutelako. Gainera, zure lagunak beste bati kontatu beharko dio gero”. Gaztelaniazko kontaktan kasuan ere oso antzekoa zen, baina aldaera txiki bat zegoen: “kanpotik etorri diren haur batzuek oraindik ez dute euskara ikasi. Gaztelaniaz ulertzen dute, beraz, haientzat gaztelaniaz kontatu behar duzu ipuina. Grabatu egingo dugu eta haur horiei erakutsi. Gainera, zure lagunak ere gero ipuina kontatu beharko du, beraz, ahal duzun ondoen konta ezazu.” Ikusten denez, ikasleari argi esaten zitzaion nor izango ziren bere kontaktaren destinatarioak: aurrean zeukan ikaskidea, batetik, eta haur txikiagoak, bestetik. Azken finean, gure helburua zen ikasleari kontaktaren helburu komunikatiboa ahalik eta garbien azaltzea.

Kontsigna zehatza emateaz gain, kontaketa-saioei jolas izaera ere etengabe ematen zitzairen, ikasleei nolabait urduritasunak edo ezinegonak gutxitzeko. Nolanahi ere, azpimarratu behar da, oro har, ikasleek nahikoa lasai eta normaltasunez egiten zutela ipuin-kontakteta. Adibidez, kamera eta mikrofonoak ez zieten normala baino arreta gehiago jartzen.

Lehenengo ikasleak ipuina kontaktzen zuen, beraz, eta ondoren, entzuten egon zenaren txanda izaten zen. Honek hirugarren bati kontaktuko zion, ondoko gelatik etorritako bati. Lehenengo kontalaria, bere aldetik, gelara itzultzen zen. Normalean, talde handira, ohiko ikasgelara. Kasuren batean, eta tematiegi jartzearen ondorioz, ikasleren bat ondoko gelara bueltatu zen, ipuinak kontaktzeko zain zegoen taldetxoarekin jolasean jarraitzera.

Bigarren ikasleak hirugarrenari kontaktzen zion. Honek, laugarren bati... eta horrela, taldetxo osoa pasa arte. Azkeneko kontalariak, batzuetan azkenaurrekoari kontaktzen zion. Beste batzuetan, kontaketa bukatu ondoren ikasgelara bueltatu beharrean berriro ere ondoko gelara jolastera joandako ikasleren bati. Hori bai, beti zegoen ikasleren bat taldetxoko azken ikaslearen ipuin-kontakteta entzuten.

Gutxienez heldu bat ere kontaketa entzuten egoten zen. Bakarra baldin bazegoen, kamera kontrolatzen egongo zen, baina bi bazeuden, bata kamera zaintzen, eta bestea, kontalariaren aurrean, ikasle entzulearen alboan.

Printzipioz, kontalariak aparte, beste inork ez zuen hitza hartzen. Ikasle entzuleari esaten zitzaion adi-adi egoteko ipuina entzuten. Eta helduek ez zuten kontaktetan esku hartzen, ez baldin bazen kontalaria isilik geratzen zela, aurrera egin ezinda, edo zerbait galdetzen zuela (pertsonea baten izena, ekintza bat nola zen...). Halakoetan, laguntza ematen zitzaion, berriro kontalariak aurrera egiteko adina, ez gehiago. Batzuek, tesiko hurrengo kapituluetan erakutsiko dugun moduan, laguntza asko behar izan zuten, beste batzuk, berriz, batere ez. Baina berriro diogu, printzipioz, behin ikasle kontalariari ipuina kontaktzen hasteko esaten zitzaionean, beste inork ez zuen hitz egin behar.

Taldetxo guztiekin prozedura berbera errepikatu zen, eta horrelaxe bildu ziren ikasleen ipuinak. Beherago aipatuko dugu nolako euskarrietan jaso ziren kontaktetak. Lehendabizi, zenbait ohar deskribatu berri dugun dispositiboaren gainean.

#### 4.2.1. Zenbait ohar ipuinak biltzeko dispositiboaz

Ikasleek ipuinak kontatzen zitzaten prestatutako dispositiboaz ohar ugari egin litezke. Tesiaren 4. kapituluaz azaldu dugu hainbat eta hainbat lanetan erakutsi dela egoera komunikatiboa zer-nolako eragina izan dezaketen haurren kontaketa. Kapitulu horretan adierazitakoak gogoan hartuta, geure dispositibo propioaz hausnarketatxo bat egingo dugu jarraian.

Lehendabizi, ikerketarako propio sortutako ipuinez. Aurkeztu ditugunean, zehaztu dugu Mattin Zaku eta Centellitak ipuin miresgarrien ildoari jarraitzen diotela. Hemen gehitu genezake ipuin hauek ez direla gaur egun gero eta gehiago erabiltzen diren istorioak bezalakoak, hau da, egunerokotasunari edo gaur egungo bizimodu eta gaiei lotuago egon daitezkeen ipuin “ez-miresgarriak”. Azken hauen baliagarritasuna inondik ere ukatu gabe, interesgarria iruditu zitzaigun ikasleak mundu miresgarrian murgiltzeko moduko ipuinak hautatzea. Egia da, baita ere, ipuin miresgarriak egitura narratiboaren aldetik argiagoak-edo izaten direla gaur egungo ipuin moderno asko baino. Noski, baieztapen hau ezin da modu kategorikoegian egin, baina egia da ipuin miresgarriek ipuinak testu-genero modura tradizionalki izan dituen hainbat ezaugarri errazago betetzen dituela: egunerokotasunetik kanpora dagoen mundu bat, pertsonaia sarritan magikoak, edo fikziozkoak, irrealak diruditen gertaera eta ekintzak, eta esan dugun moduan, egitura narratibo kanonikoa jarraitzea. Generoaren puntu honetantxe bila liteke, adibidez, ikerketan hain erabilia den Igelaren Istorioaren eta gure ipuinen arteko aldea. Igelarena ez da ipuin tradizional bat, ez behintzat Mattin Zaku eta Centellita izan daitezkeen moduan, edo behintzat, bai hauen jatorrizkoak izan daitezkeen moduan. Igelarenean mundu erreala bateko istorio bat kontatzen da: ihes egin duen igelaren bila irteten duten mutikoaren eta bere txakurraren istorioa. Elementu magikorik ez dago, agertzen diren pertsonaiak, animaliak, adibidez, ez daude antropomorfizatuta, ipuin miresgarrietan bezala. Hau da, ez dago hitz egiten duen azeri edo otsorik (Mattin Zaku), edo eskoba magikoaz baliatzen den miragarririk (Centellita). Motzean esateko, ikerketa honetarako begiz jota genuen testu-mota zehatza ipuin miresgarriena zen, eta hortik, egindako aukera.

Marrazkien erabilerak ere merezi du iruzkinik. Ikerlariak ipuina kontatzerakoan marrazkiak erakusten zizkien ikasleei. Marrazkiek ipuinaren ulermenean lagunduko zuten, dudarik gabe. Eta baita ere, helduari entzuterakoan marrazkiak ikusteak lagunduko zien ikasleei gero beraien kontaketa marrazki berberak erabiltzerakoan. Alegia, ikasleek ipuina kontatzerakoan marrazki ezagunak eskura izatea lagungarri gertatuko zen, ziurrenik. Zentzu honetan, ez daukagu dudarik batere marrazkirik ikusi

gabeko jarduera batean baino erraztasun handiagoa eman zitzaiela gure ikerketa honen kasuan.

Marrazkien erabilera dela eta, aipatu beharreko bestea testu-generoari oso lotua dago. Bospasei urterekin ipuina kontatzeko eskatu eta, aldiz, haurrek marrazkien deskribaketa hutsak ekoiztea ikerketa askotan jaso den gertaera da, esaterako Igelaren Istorioa erabili den lanetan (Bamberg, 1987; Berman eta Slobin, 1994, Akinçi, 1996). Noski, ikerketaren ikuspuntutik, oso datu interesgarria da hori, erakusten baitu bospasei urterekin, eta besterik gabe marrazkiak eskura jarriz gero, haurrek marrazkiak deskribatzeko joera daukatela, eta ez marrazkiek irudikatzen duten istorioa kontatzekoa.

Gure aldetik, ordea, ikasleek ipuinak ekoiztea bilatzen genuen, ez deskribaketa testu hutsak, eta horregatik esaten zitzaion ipuina kontatu behar zuen ikasleari marrazkiak beretzat gordetzeko, hau da, ez erakusteko ikasle entzuleari. Zentzu honetan, gure dispositiboa, printzipioz, zurrunagoa edo bideratzaileagoa zen Igelaren Istorioarekin erabilitakoa baino.

Aipatu behar den beste alderdi bat helduaren kontaketa da. Alegia, ikasleei aurretik nolabaiteko eredia eman izana. Hemen ere gure ikerketa ezberdina da Igelaren Istorioa erabili dutenekin konparatuta, azken honetan ikasleei ez baitzaie batere eredurik ematen. Soilik, kontaketa egin aurretik, marrazkiak ikusteko tartea eskaintzen zaie. Gure kasuan, bestelako aukera egin genuen, eta aurrena helduak kontatzen zien ipuina ikasleei. Ziurrenik, marrazkien erabilerarekin batera, helduaren kontaketa izango da gure dispositiboa beste asko baino bideratzaileagoa izatearen arrazoia. Lehendik ere esana dugu lankideekin argitaratutako lan batean (Almgren et al., 2008a) helduaren kontaketa ikasleen ekintza gaitasunetan (Dolz & Schneuwly, 1998; Bronckart & Dolz 1999) eragingo zuela, ziurrenik. Gogoratu behar da ekintza gaitasunak zeri dagozkien. 6. kapituluan azaldu bezala, hiztun edo idazleak egoera komunikatibo batekiko dituen irudikapenei dagozkie ekintza gaitasunek, hau da, egoera komunikatiboaren dimentsio fisiko zein sozialei. Beraz, helduak ikasleei ipuina kontatzerakoan ez zien bakarrik ipuinaren edukia (pertsonaiak, ekintzak...) “transmitituko”. Oso litekeena da, baita ere, kontaketa egoera komunikatiboak berarekin zer zekarren ere transmititu izana ikasleei, gehiago edo gutxiago. Adibidez, kontalaria non esertzen zen edo entzuleak non zeuden. Edo kontalariari zegokiola, marrazkiak eskuetan, ipuina kontatzea, eta besteei ipuina entzutea. Edo egoera komunikatibo horretan “esaten dena” ipuin bat dela. Beste hitz batzuekin esateko, uste dugu helduak ipuina kontatzerakoan eredu modura funtziona zezakeela, “andereñoarena egin” ekintza komunikatiboaren eredu modura.

Egoera komunikatiboaz ari garela, ez da aipatu gabe utzi behar destinatarioen ikuspegitik nahikoa egoera konplexua dela. Batetik, gelan bertan ikaslearen kontaketa entzuten ari diren guzti-guztiek dagoeneko badakite ipuina. Helduek, aurrena beraiek kontatu dutelako. Eta ikasle entzuleak, helduarena entzun duelako. Alde honetatik, ekintza komunikatiboa nahikoa herren geratzen da. Bestelako justifikaziorik ezean, ez du zentzu komunikatibo handirik ipuin bat kontatzea ipuin hori dagoeneko entzun duen bati. Baina beste alde batetik, kontsignan esaten zitzaien ikasleei bere kontaketa grabatu egingo zitzaiela eta haur txikiei erakutsi. Beraz, haur txikiak ere baziren destinatarioak, eta haur hauek ez zituzten ezagutzen ez Mattin Zaku, ezta Centellita ere. Beraz, onartu behar da destinatarioaren ikuspegitik egoera komunikatiboa pixka bat konplexua zela.

Oro har, baieztatu liteke ikasleei eskainitako egoera komunikatiboa aurrez oso bideratua zegoela. Marrazkien erabilerak eta batez ere, helduaren kontaktak ikasleek ekoiztu beharreko testua dezente bideratzen zuen ipuinera. Dena dela, hau ekoizpenen azterketetan baieztatu beharreko zerbait da. Tesiko hurrengo kapituluetarako, beraz.

Bukatzeko, uste dugu ikasleei eskatutako jarduera oso erraz justifikatzen dela ikerketa honen helburuei dagokienez. Ez bakarrik bospasei urteko ikasleei mintzaira gaitasunak aztertzeko orduan ipuina baliabide oso erabilia delako. Baita ere, eskolaren testuinguruan kokatzen den ikerketa bat den heinean, Haur Hezkuntzarako jarduera nahikoa pertinentea dirudielako ikasleei eskatutakoak. Izan ere, ikaskideen aurrean ipuina kontatzea sarri aipatzen den baliabide didaktikoa da, bai Haur Hezkuntzako testu ofizial zein material didaktikoetan, eta baita ere ikerketa mailako lanetan ere (Brigaudiot, 1993; Grossmann, 1996; Rabatel, 2001-2002; Froment & Leber, 2003), tesiaren 4. kapitulan ikusi dugun modura.

Beste alde batetik, oso argi eduki behar da ikasleentzat prestatutako egoera komunikatiboa urrun dagoela ipuin-kontalari profesionalek ipuinak jendaurrean ipuinak kontatzeko sortzen dituzten egoeretatik. 5. kapitulan labur bada ere aipatu ditugu halako kontaketa saioen zenbait ezaugarri, adibidez, saio horiek ez direla ipuinen kontaketa hutsa, edo kontalariak normalean interakzioaren lanketa handia egin behar izaten duela (rolak zehaztea, saioaren helburu komunikatiboa justifikatzea, eta abar) (Diaz de Gereñu, 2007). Gure ikerketan ikasleei proposatzen zaien egoera komunikatiboak zerikusi gutxi du halakoekin. Esan dugu aldez aurretik oso bideratuak direla. Adibidez, ikasleak ez dauka zertan bere burua kontalari bezala justifikatu behar. Helduak esleitzen dio rol hori, oso argi esleitu ere. Alde honetatik, egoera interlokutiboa oso sinplea da. Ziurrenik, hala behar du, bospasei urteko ikasleekin ari garenez.



Halaber, ipuina kontatzera mugatzen duen egoera komunikatiboa da guk prestatutakoa. Ez dago bestelakoetarako lekurik (jolasak, abestiak, asmakizunak...), eskatzen zaiena baita aurrez entzun duten ipuin berbera ahalik eta ondoren kontatzea.

### **4.3. Grabaketak eta transkribaketak**

Kontaketa guztiak, helduarenak zein ikasle guztienak, bideokameraz eta minidisk bidez grabatu ziren. Euskarria bikoiztu zen, segurtasun kontu hutsagatik: bietako batek, bideoak edo minidiskak huts eginez gero (pilak gastatzea edo uste gabeko matxurak edozeini gerta dakizkioke), beste euskarrian jasota geratuko litzateke kontaketa. Aipa liteke, baita ere, ez zirela bideokameraren eta minidiskaren mikrofono propioak erabili, baizik eta apartekoak, haridunak (hari luzedunak), zein hari-gabeak. Minidiskaren mikrofonoa ez zen oso baliagarria, eta horregatik aparteko beste bat erabiltzeko erabakia. Bideokameraren kasuan, ikasle kontalariarengandik lauzpabost metrora zegoela ikusita, erabaki zen mikrofonoa ikasleari berari paparrean jartzea edo, behintzat, ikasleari ahalik eta gehien gerturatzea (alboan aulkitxo batean jarrita mikrofonoa). Ahotsa ongi jasotzea funtsezkoa da gure ikerketarentzat, honek asko baldintzatzen duelako kontaketen transkribaketa.

Beraz, behin grabaketak eginda eta bideo-zinta eta minidisk guztiak behar bezala ordenatuta, hurrengo lana ipuinen transkribaketa egitea izan zen, hau da, bideoetan ikusten eta entzuten zena (edo minidiskean entzuten zena) idatzira pasatzea. Eta azkenik, transkribaketak berrikusi egin ziren.

6. eranskinean daude ikasleek ekoiztutako ipuinen adibide pare bat, nolako transkribaketak egin diren ikusteko. Bideokameratik VHS formatuko zintetara pasa ziren grabaketak. Eta hauek ordenagailura transkribatzeko, “word” programa erabili zen. Transkribatzeko modua ez zen izan, egia esan, oso sofistikatua: batetik, VHS bideoa erreproduzitzeko aparailua. Eta bestetik, ordenagailuan, “word” programa. Bideoan atzera eta aurrera eginez, etengabe errepikatuz bideoan esaten zena, eta entzundakoa “word”-en idatziz, halaxe transkribatu ziren ipuinak. Bideoan esaten zena ez bazen oso ongi entzuten edo ulertzen, lehenengo konponbidea minidiskera jotzea zen, eta euskarri honetan garbiago jaso geratu zen ulertzen ez zen zatia. Eta hala ere, ulertzen ez bazen, “X” bidez markatzen zen. Zehaztapen honek transkribaketak egiteko irizpideetara garamatza.

#### **4.3.1. Transkribaketak egiteko irizpideak**

Kontalari bakoitzaren identifikazioari dagokio ipuin bakoitzaren transkribaketetan lehen zatia: ipuinaren izena (Mattin Zaku ala Centellita), ikaslearen zenbakia, izen-abizenak eta adina, eta non (Zumaia ala Lizarra), eta noiz bildu den. Jarraian dator kontaketa-egoeraren deskribaketa labur bat eta ipuin-kontaktak zenbat iraun duen (minutu eta segundoetan). Eta gero dator ekoizpenaren beraren transkribaketa. Oro har, Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera ikertaldean ahozko testuak transkribatzerakoan erabili izan ohi diren irizpideak erabili ditugu.

Ez da batere zeregin erraza ahozko testuak transkribatzea. Garrok (2007) Calsamiglia eta Tusonen aipu egoki hau darama bere tesira:

“Transcribir datos orales es una tarea laboriosa y delicada que requiere entrenamiento y práctica. Es donde comienza el tratamiento de los datos e implica tomar una serie de decisiones que forman ya parte del análisis y que lo afectan... Según cuáles sean los objetivos del análisis, se puede optar por unos criterios u otros, por unas convenciones u otras” (Calsamiglia eta Tusón 1999: 357)

Gure interesa ikasleen euskara eta gaztelaniazko ipuinak transkribatzerakoan ez dago aldaera fonetikoetan, beraz, ia beti euskara zein gaztelania estandarren irizpide ortografikoak erabili dira. “h” letra ahoskatu ez arren, “h” idatzi da. Edo Zumaiako euskaran “s” eta “z” bidez idazten diren fonemak ahozkoan gehiegi bereizi ez arren, transkribatzerakoan “s” eta “z” bereizi dira. Baina beste batzuetan, aldaera dialektologikoen aldera mugitu da balantza: ikasleak “haundia” ez baizik eta “haundiya” esaten badu, ba halaxe idatzi dugu. Edo Zumaiako ikasleek “erregea” baino, “erregia” esatea normala da, edo “egin” baino, “in”. Halakoetan, aldaera dialektalen alde egin da.

Irizpide zehatzak zerrendatu aurretik, ordea, orrialdearen formatuan egindako pare bat moldaketa ere aipatu behar dira. Batetik, transkribaketaren lerro bakoitza zenbaki bidez adierazi da. Eta bestetik, hitz hartze bakoitza ere zenbatu egin da.

Hona hemen transkribaketarako irizpideen zerrenda:

- Oro har, eta goian aipatutako fonema txistukarien eta “h”-ren salbuespenarekin, kontalariak esandakora urreratzen saiatu gara, baina beti ere idazkera ortografikoa erabilita.
- Ulertu gabekoak X bidez adierazten dira. Sumatuz gero ulertu gabeko testu zatiak zenbat silaba dauzkan, bakoitza X bidez adierazten da.

- Ulertzen ez denari buruzko interpretazio bat proposatzeko modua, berriz, hau da: *XX (=zula)*.
- Litekeena da, baita ere, kontalariak ekoiztutako soinuak ongi bereiztea, baina hor euskarazko edo gaztelaniazko hitzik ez identifikatzea. Horrela adierazten dira horrelakoak: *ies (=?)*.
- Idatzizkoan puntu eta komen bidez adierazten diren etenak marra etzanaren ( / ) bidez adierazten dira. Etenaren iraupenaren arabera, gainera, marra bat edo bi erabiliko dira. Ez da beti erreza iraupen hau bereiztea, baina gure irizpide orokorra izan zen eten laburrak, gehienez pare bat segundukoak, marra baten bidez adieraztea ( / ), eta luzexeagoak, bi marraren bidez ( // ) adieraztea. Badira ordea, lau segundotik gorako etenak ere, eta hauek, marra bidez ez, baizik eta segundo kopurua jarrita adierazten dira (4''), adibidez). Hona hemen asmatutako adibide bat: *eta Mattin Zakuk otso bat topatu zuen / eta esan zion zakuan sartzeko // gero ibai batekin topatu zen (5'') eta zakura sartu zuen /*
- Ahozko testuak direnez kontaktak, baliteke momenturen batean bi partaidek batera hitz egitea. Momentu berean ekoiztutako testu zatiak kortxete bidez adierazten dira:
 

Eva: ta gero [esan tzion]  
Ibon: [itxoin itxoin itxoin]
- Kontaketari begira esanguratsuak izan daitezkeen keinu edo mugimenduak letra etzanen bidez eta parentesi artean adierazi dira: *eta esan zion (5'') (orria pasatzen ari da) atera zakutik! /*
- Ahozkoan oso ohikoak dira hasiera faltsuak, hau da, hitz bat ekoizten hasi baina mozketatxo bat egitea, eta handik ezerezera, atzera berriro ere hitza osorik ekoiztea. Honela transkribatu dira: *he-herritik, ga-gaztelua*.
- Marratxoa erabili da, baita ere, bukaerarik gabeko hitzen kasuan: *gaz- / eta esan zion /*
- Ez da marratxorik erabili, ordea, hitzen errepikapenak adierazteko: *haundi haundiya, hurbil hurbil, poz pozik*
- Goian esan dugu etenak ez direla puntu eta komaren bidez adierazi. Galdera eta harridura ikurrak direla eta, euskaraz erabilera arrunta egin da, baina gaztelaniaz, enuntziatuaren bukaeran bakarrik erabili dira.
- Ahozkoan, bestalde, ohikoa da bokal edo kontsonanteak luzatzea. Hizkiak errepikatu beharrean, bi puntu (:) erabiltzen dira: *e: san zion m: sartu zakura! /*

- Hizki larriak izen propioekin bakarrik erabili dira, hau da, etenen ondoren ez enuntziatu berria hizki larriekin hasi.
- *ez + aditz laguntzaileak*: kontalarien arabera transkribatu da. Batzuetan garbi entzun da *eztaki* edo *etzion*. Beste askotan, berriz, *ez zuen* transkribatu da. Egin zitezkeen beste aukera bat, alegia, *ezuen* transkribatzea, baina ez da hala egin.
- Zenbait hitz edo hitz konbinazio direla eta: gaztelaniako *a ver*, euskaraz *aber* transkribatu da. *nahi duzu* transkribatu da kontalariak hala esanez gero, baina *nahezu* ere transkribatu da, grabaketan halaxe entzun denean.

Irizpide hauek guztiak erabilia, helduaren eta ikasle guztien ipuin-kontaktak transkribatu ziren. Azterketa egiteko corpusa, berez ahozkoa dena eta idatzizko euskarrira pasa gabe aztertzen zaila dena, aztergarriagoa bihurtzen da behin transkribatu ondoren. Tesiaren hurrengo zatian, hortaz, ikasleen ipuinetan egindako analisiak aurkeztzen dira. Lehendabizi, euskarazko ipuinenak, eta ondoren, gaztelaniazkoenak. Batzuetan zein besteetan, hiru dira aztergai nagusiak: kontaktarako autonomia, eduki tematikoaren antolaketa eta konexiorako baliabideak. Bakoitzaren azterketa egiteko orduan erabili diren irizpideen azalpena ez dugu 7. kapitulu honetan egingo, baizik eta aztergai bakoitzaren kapituluaren sarreran. Nahiago izan dugu azterketarako irizpideen azalpenak azterketen emaitzetatik ahalik eta gertuen jartzea.

**LAUGARREN ZATIA**

IKASLEEK EKOIZTUTAKO IPUINEN AZTERKETA



## 8. KAPITULUA

### EUSKARAZ EKOIZTUTAKO IPUINEN AZTERKETA

Kapitulu luze xamarra da zortzigarren hau. Ikasleek ekoiztutako Mattin Zaku ipuinen azterketaren berri emango dugu bertan. Gogora dezagun hiru ipuin-multzo aztertuko ditugula: H1 taldekoek ekoiztutakoak (H1), H2 taldekoek lehen saioan ekoiztutakoak (H2I) eta H2 taldekoek bigarren saioan ekoiztutakoak (H2II). 6. kapituluaren bukaeran zehaztu dugu ipuinetan zein alderdi aztertuko ditugun: kontaketarako autonomia, edukien planifikazioa edo egitura narratiboa eta konexiorako baliabideak. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren barruan Bronckartek (1996) proposatzen duen testuaren arkitekturan toki ezberdina daukate aztergai hauek, bosgarren kapituluan azaldu dugun moduan. Kontaketarako autonomiaren eta planifikazioaren bidez ipuin-konketaren azpiegitura orokorrean sartuko gara. Autonomiak erakutsiko digu ea ikasleak zenbateraino diren gai eskatu zaien mintzaira jarduera euren kabuz egiteko. Bestela esanda, publiko baten aurrean ahoz ipuin bat kontatzeak eskatzen duen norbere diskurtsoarekiko kontrola (edo ahozko jarduna bere gain hartzea) zenbateraino daukaten barneratuta ikusiko dugu. Eta planifikazioa aztertuta, berriz, ipuinetako edukien antolaketa aztertuko dugu. Hau da, begiratuko dugu ea ikasleek lortzen duten ipuineko elementu tematikoak egitura narratiboaren arabera antolatzea. Azkenik, konexioaren azterketaren bidez testuratze mekanismoen esparruan ibiliko gara, zehazki, ipuinetako segmentuen (enuntziatuen, pasarteen edo faseen) arteko loturen esparruan. Hizkuntza baliabide zehatzak izango ditugu hemen aztergai: testu-antolatzaileak.

Interesgarria deritzogu testu arkitekturaren maila batean baino gehiagotan murgiltzeari: ipuinaren hainbat dimentsiotara iristeko aukera emango digu eta ikusi ahal izango dugu ea ikasleak horietako bakoitzean nola moldatzen diren. Ea denetan trebetasun berberak dauzkaten, ala alderantziz, bat(zuk) bestea(k) baino gehiago menderatzen d(it)u(z)ten. Dena dela ere, hiru aztergai horiei heldu aurretik, ipuinei halako begiratu orokor bat emango diegu aurrea. Nolabait, ipuinen itxura orokorra aztertuko dugu.

Tesiaren sarreran aurreratu dugun moduan, ipuinen azterketa egiterakoan irizpide kuantitatiboak eta kualitatiboak, bietarikoak erabili ditugu. Lehendabizikoei dagokienez, estatistikara jo dugu, baina oso maila oinarrizkoan. Aldiz, irizpide

kualitatiboetan jarri dugu arreta gehien, eta iruditzen zaigu zortzigarren eta baita bederatzigarren kapituluetan agertu diren emaitzarik nabarmenenak analisi kualitatiboetatik ateratakoak direla. Horrela, ipuinetan aztergai ditugun hiru elementuetan (autonomia narratiboa, egitura narratiboa eta konexioa) gaitasun maila edo perfilak bereizi ditugu, eta uste dugu azterbide horrek ikasleen kontaketa gaitasunen berri modu egokian izateko aukera eman digula.



## 1. Ipuinen ezaugarri orokorrak

Itxura diogunean, ipuinen zenbait ezaugarri orokor dauzkagu gogoan. Batetik, ipuinen neurri kuantitatibo batzuk emango ditugu, hala nola, hitz kopuruak eta aditz dentsitatea. Eta bestetik, ahoz ekoiztutako ipuinak izan direnez gero, ahozkotasanaren hainbat arrasto ere bilatzen saiatuko gara. Ikasleek ekoiztutako ipuinetara egindako lehen hurbilketa bat da jarraian eskaintzen duguna, eta zentzu honetan, hitz kopuruari dagokienez edo ezta ere ahozkotasanaren ezaugarriari dagokienez ere, ez dugu analisi finik egitea helburu.

### 1.1. Hitz kopurua eta aditz dentsitatea

Ikasleek testu geroz eta luzeagoak ekoiztea eskolako lorpen bezala ikusi izan ohi da (Pearson, 2002:136). Hemen ez diogu hainbesteko baliorik eskaintzen luzerari, gero azalduko ditugun arrazoiengatik. Baina nolana ere, datu interesgarria izan daiteke lehen hurbilketa modura. Hurrengo taulan ikasleen ipuinen hitz kopuruak jaso ditugu batez bestekoetan, eta baita ipuinik luzeena eta laburrena ere. Ipuin-kontakteten luzera denboran ere begiratu dugu. Eta helduaren ipuinen datuak ere aztertu ditugu, nolabaiteko erreferentzia modura izateko. Aurreko kapituluan ikusi dugu helduak hainbat talderi kontaktzen diela ipuina. Ipuinen luzeraren batez bestekoa kontakteta horietatik denetatik aterata dago. Egia da, beste alde batetik, helduaren kontakteta ezin dela besterik gabe erreferentzia puntutzat hartu, helduak ipuina kontaktzeko izandako egoera komunikatiboa eta ikasleena ez delako berbera. Helduak, kontaktetak egin aurretik prestaketa egiteko nahi adina denbora izan du, eta ikasleek, berriz, bat-batekotasun handiagoarekin kontatu behar izan dute ipuina, tesiaren alderdi metodologikoan azaldu dugun moduan.

8.1. taula. Hitz kopuruak eta iraupenak (Almgren et al., (2009) lanetik osatua eta egokitua).

	<b>Hitz kopurua, batez beste</b>	<b>Ipuinik luzeena</b>	<b>Ipuinik laburrena</b>	<b>Ipuinen iraupenak, batez beste</b>
<b>Heldua</b>	554	565	543	5 min., 34 seg.
<b>H1</b>	195	362	99	3 min, 40 seg.
<b>H2 I</b>	187	305	52	6 min., 9 seg.
<b>H2 II</b>	272	546	139	5 min., 42 seg.

Hitz kopuruei begiratuta, taulan ikus daiteke helduak haurrei kontatutako ipuinen aldean, haurrenak laburragoak direla. Helduaren ipuinek, gainera, ez dute aldakortasun handirik erakusten hitz kopuruetan, alegia, helduaren ahotik haur talde ezberdinek entzundako ipuinek hitz kopuru oso antzekoak dauzkate. Ez da harritzekoa hau, goian esan dugun bezala, helduak ikasleei ipuinak kontatu aurretik dezenteko prestakuntza egin duelako.

Iraupenari begiratuta, berriz, H1 taldekoen batez bestekoak ia bi minutu laburragoak dira helduaren kontaketen batez bestekoarekin konparatuta. Askoz luzeagoak dira H2 taldeko lehen saioko kontaketak, eta azkenik, helduaren antzeko batez besteko iraupena daukate H2II saioko ipuinek.

Hitz kopuruetara bueltatuta, haurren emaitzei begiratu gero, aipagarria da talde bakoitzaren barruan aldakortasun handia dagoela. Ipuinik luzeenaren eta ipuinik laburrenaren arteko diferentziei begiratu besterik ez dago. Ia kasu guztietan ipuinik luzeenak laburrenak baino bi edo hiru aldiz hitz kopuru handiagoa dauka. Adibidez, H1 taldean ikusten da ipuin laburrenaren eta luzeenaren arteko aldea handia dela, baina are handiagoa da H2 taldeko bigarren saioan, 407 hitzekoa, hain zuzen ere. Azkenik, H2I saioko ipuinen kasua berezia da. Ipuinik luzeena laburrena baino ia sei aldiz luzeagoa da. Kontaketarako autonomiaren atalean ikusiko dugunez, H2I taldeko ikasle batzuk ez dute apenas ipuinik ekoizten. Horregatik hain baxua izatea ipuinik laburrenaren hitz kopurua. Talde barruko aldakortasuna, beste aztergaiekin ere ikusiko dugu, nabarmendu beharreko emaitzetako bat da tesi honetan.

Taldeak edota saioak konparatzen baditugu, ikusten da batez bestekorik luzeena H2II saioarena dela (272), H1 taldearena (195) eta H2I (187) saioarena baino altuagoa. Deigarriak dira kopuru hauek ipuin-kontakteten iraupenarekin parekatuz gero atera litezkeen ondorioak. H2I saioko ipuinak dira hitz kopuru txikiena dutenak, baina era berean, denboran gehien luzatzen diren kontaketak (6 minutu eta 9 segundo). Aldiz, oso antzeko hitz kopurua da H1 taldearen batez bestekoa (195), baina batez besteko iraupena 3 minutu eta 40 segundokoa da. Antzeko luzera duten ipuinak ekoizteko askoz ere denbora gutxiago behar dute. Honek ez du esan nahi H1 taldean ikasleek azkarrago hitz egiten dutenik H2I saioan baino, baizik eta geroxeago eta batez ere kontaketarako autonomiaren atalean ikusiko dugun bezala, askoz ere eten gutxiago egiten dituztela H1 taldean H2I saioan baino. Halaber, kontaktaren iraupenen eta hitz kopuruen datu kuantitatibo orokor hauetatik abiatuta Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoagak (2010) egiten duten interpretazioa ekarri nahi genuke hona: denbora laburragoan ipuin luzeagoa

ekoiztea kontaketarako gaitasun interaktiboen aztarna izan liteke. Ahoz eta bat-batean (baina ez dezagun ahaztu aurrez eredu ere jaso dela) ipuin-kontaketa aurrera eramateko behar diren hitzak edo egiturak aurkitzeko trebetasuna isla lezake gertakari honek, aurrean dagoen entzuleari kontaketa ulertterazagoa eginez. Azken batean, honek erakutsiko lukeena da ikaslearen gaitasuna bere diskurtsoa ahozko jendaurreko ipuin-kontaketa monologalaren egoera komunikatibora moldatzeko<sup>36</sup>.

Hitz kopuruetan H2II saioaren eta H1 taldearen artean dauden diferentziak direla eta, Almgren eta Idiazabalekin batera egindako artikuluan (Almgren et al., 2009) iradokitzen da hainbat arrazoi egon daitezkeela. Batetik, hitzak kontatzeko modua aipatzen da. Transkribaketak egiterako orduan, azaldu dugu tesiaren 7. kapituluan, irizpide ortografikoa izan da nagusia, baina kasu batzuetan, H1 taldekoen aditz laguntzailearen kontrakzioan kasu, ikasleek ekoiztutako moduari eutsi diogu: ikasleak *jutea* ekoiztu badu, ez da *joaten da* edo *juten da* transkribatu, baizik eta *jutea*. H2 taldekoek, berriz, *joaten da* ekoizten dute. Hitz kontaketa word programak eskaintzen duen “hitzak kontatu” baliabidearekin egin denez, ñabardura garrantzitsu hauek denak galdu egin dira.

Beste arrazoi bat izan daiteke H2II saioko ikasleen ekoizpenetan sarriago agertzen dela ipuinaren bukaerako formula: (*eta*) *hala bazan eta ez bazan sar dadila kalabazan eta irten dadila Lizarrako plazan* (14 bat hitz). Testu-antolatzaileen erabilera aztertzen dugunean, zehatzago ikusiko dugu bukaerako formularen kontu hau.

Almgren et al. lanean aipatzen den hirugarren arrazoi posible bat H2II saioaren eta H1 taldearen arteko aldeak aztertzeko zehar estiloaren erabilpena da. Ezeizabarrena eta Belokirekin (2009) batera egindako lan batean tesi honetako bi ikasle talde berberak (eta H2 taldearen kasuan, bi saioak) aztertu dira (baina talde zein saio bakoitzetik 12 ikasle bakarrik) eta ikusi da 1. eta 2. pertsonako aditzen erabilera handiena H2II saioko ipuinetan agertzen dela (%16,5). H1 taldean eta H2I saioan portzentaje hori baxuagoa, %11koa da. Hau da, H1 taldean eta H2I saioan hirugarren pertsonako adizkiak H2 taldeko bigarren saioan baino gehiago erabiltzen dira. Honek iradoki lezake H2II saioan besteetan baino gehiago jotzen dela pertsonaiek esanak estilo zuzenaren bidez kontatzera. Eta ondorioz, testu luzeagoak ekoiztuko lituzkete. Esaterako:

---

<sup>36</sup> Larrigan, Idiazabal eta Garcia-Azkoagaren kasuan, ikusi dute tesi honetan aztergai ditugun H1 taldeko ikasle berberak 11 urterekin 8 urterekin baino ipuin luzeagoak ekoizten dituztela. Ipuin luzeagoak, baina denbora gutxiagoan. Hortik beraien iradokizun interesgarria.

(1) *behin batean Makin Zaku eta bere ama etxe batean bizi ziren / eta esan zion Makin Zaku amari / ama! hemendik ez o- ez oso urrutik gaztelu bat dago / ber- diru bilara diru bila joango naiz / (H2II-33). 34 hitz.*

(2) *Mattin Zaku pobria zan bere amakin / ta / esan tzion bere amai gaztelu bat bilatu zula / ta errege eta ga- erregia zeola ta erregiai dirua e-eskatuko ziola (H1-12). 26 hitz.*

Bukatzeko, H2II saiokoen ipuinak osatuxeagoak daude egitura narratiboari dagokionez. Hau da, saio honetako ipuinetan H1 taldekoetan baino ekintza, gertakari eta egoera gehiago agertzen dira, eta honen, ondorioz, H2II saiokoen ipuinak luzeagoak dira. Dena dela, egitura narratiboaren emaitzak beranduago aztertuko ditugu sakontasunez.

Orain arte aipatutako arrazoi hauek denek, hala ere, gehien bat H2II saioko eta H1 taldeko ipuinen hitz kopuruei egiten diete erreferentzia. H2I saioko ipuinak H1 taldekoak baino pixka bat laburragoak izateak adierazten du, ziurrenik, zifrek erakusten dutena baino are laburragoak izan daitezkeela H2I saioko ipuinak. Izan ere, transkribaketarako irizpideen arabera, H2 taldeko ipuinetan (bi saiokoetan) hitz kopuru handiagoa ateratzen da. Eta hala ere, H2I saioko ipuinetako hitz kopuruak ez dira iristen H1 taldekoen kopuruetara. Seinalea gutxien beraiek ekoizten dutela, eta iradoki liteke, H2I saioaren eta H1 taldearen arteko aldea, berez, 187 eta 195 zifrek erakusten dutena baino handixeagoa izango dela. Baina tesian ez diogu hari honi tira nahi izan, taldeen edo saioen arteko antzekotasunak eta aldeak sakon aztertzeke orduan, ipuinen hitz kopurua baino aztergai emankorreragoak eta kualitatiboki interesgarriagoak hautatu ditugulako.

Aditz dentsitateaz ere ideia berbera azpimarratu nahi genuke, alegia, indize kuantitatibo bat dela, bere horretan balio gehiegi ez duena, baina ipuinen ezaugarri edo itxura orokorra begiratzerakoan, beste ekarpen bat gehiago egin dezakeena. Beheko taulan jaso ditugu aditz dentsitateari buruzko emaitzak. Aditz dentsitateak testu batean 100 hitzeko zenbat aditz agertzen diren adierazten du. Beheko taulan horregatik jarri ditugu hitz kopuruen eta aditz kopuruen zifrak ere.

8.2. taula. Aditz dentsitatea (Almgren et al., (2008a) eta Beloki et al. (2005) lanetatik osatua eta egokitua).

	<b>Hitz kopurua, batez beste</b>	<b>Aditz jokatu kopurua, batez beste</b>	<b>Aditz dentsitatea, batez beste</b>	<b>Aditz dentsitaterik altuena</b>	<b>Aditz dentsitaterik baxuena</b>

Heldua	554	92	%17	----	----
H1	194	38	%20	%28	%15
H2I	187	30	%16	%23	%12
H2II	272	51	%19	%31	%15

Helduaren kontaketen batez bestekoek aditz dentsitatea %17an kokatzen dute. 6 hitzetik bat aditza da helduaren ipuinetan. Ikasleen kopuruak altuagoak dira, oro har. H2II saioko eta H1 taldeko ipuinetan 5 hitzetik bat da aditza, eta hau ez da harritzen gaituen datu bat, hainbat lanetan erakutsi izan delako adin honetako haurren kontaketen ekintzak eta gertakariak direla nagusi, aditzen bidez adieraziak, eta ez adjektibo edo adberbio bidez adierazitako iruzkin edo deskribaketak (Bamberg & Damrad-Frye 1991; Bamberg 1996). Adinean beranduago, zazpi edo zortzi urtetik aurrera, haurrek pertsonaiei edota ekintzei buruzko iruzkinak sartzen dituzte kontaketen, edo deskribaketak egiten dituzte (Quasthoff (1997), eta ondorioz, adjektibo edo adberbio gehiago ageri da istorioetan, aditzen presentzia pixka bat leunduz. Tesi honetan aztertzen ari garen ikasleetako batzuen ipuinetan ere joera berbera ikusi dugu: bost urterekin baino, zortzi urterekin iruzkin gehiago agertzen da ipuinetan, bai euskara H1 duten baina baita ere H2 duten ikasleen kasuan (Almgren et al., 2009).

H2I saioko ipuinetan, ordea, aditz dentsitatea baxuagoa da, %16koa. Helduaren ipuinetakoa baino baxuagoa. Honen arrazoia ez da H2I saioan iruzkin eta deskribaketa ugari agertzen dela, baizik eta saio honetan ikasleek sarritan enuntziatu oso laburrak ekoizten dituztela, batere aditzik gabekoak. Ipuina kontatzeko zailtasunak izan, eta helduaren laguntza jasotzen dute ikasle dezentek H2I saioan, kontaketarako autonomiaren atalean ikusiko dugun moduan. Kasu hauetan, helduaren galderei erantzutera mugatzen dira ikasleak, oso enuntziatu laburren bidez, eta askotan, batere aditzik ekoiztu gabe. Hurrengo adibidea izan daiteke honen erakusgarri:

### (3) H2I-20

1. H2I-20: azeria (15'') ez naiz gogoratzen /
2. Heldua: zer egiten du Mattin Zakuk? /
3. Ikasle entzulea: esaten dio / esaten dio /
4. H2I-20: zer? /
5. Ikasle entzulea: nahi duzu etorri nirekin? / esaten dio x /

6. H2I-20: azeria /
7. Ikasle entzulea: ez / azeria ez dio esaten /
8. Heldua: Mattin Zakuk esaten dio azeriari nahi duzu nirekin etorri? /
9. Ikasle entzulea: bai /
10. Heldua: eta gero? /
11. Ikasle entzulea: esaten du azeria / bai baietz! /
12. H2I-20: bai /
13. Ikasle entzulea: eta joaten da berriro /
14. Heldua: ederki / bai? / benga ba Ioritz /
15. H2I-20: Mattin Zaku otso bat /

Talde edo saioen arteko diferentziaz gain, talde barrukoak ere aipatzeko modukoak dira. Ipuinen hitz-kopuruei buruz esandakoa errepikatu beharra dago orain ere: talde edo saio berberaren barruan, ikasle batzuen istorioek aditz dentsitatea askoz handiagoa daukate beste batzuen istorioek baino. 8.2. taulan ikusten da alde handia dagoela aditz dentsitate baxuenaren eta altuenaren artean.

Ikasleek ekoiztutako ipuinen lehen begirada honek, beraz, zenbait puntu aipagarri utzi dizkigu: helduak kontatutako ipuinen aldean, ikasleenak laburragoak dira. Ikasleen artean ipuinik luzeenak, H2II saioan ekoiztuak izan dira, baina hitzak kontatzeko moduak emaitza hau tentu handiz hartzeko eskatzen du. Dena dela, garbi dagoena da H2I saioan baino, H3I saioan ipuinak luzeagoak direla. Aditz dentsitateari dagokionez, H2II saioko eta H1 taldetako ipuinek antzekotasunak erakusten dituzte, nahikoa aditz dentsitate altuarekin. Aldiz, hortik aparte geratzen dela ematen du H2I saioko ipuinak. Dena dela, bai hitz kopuruen eta baita aditz dentsitatearen kasuan ere, talde zein saio bakoitzaren barruan dezenteko aldakortasuna dago.

Jarraian ipuinen itxura orokorraren beste alderdiei begiratuko diegu, ahozkoaren elementuei, alegia. Ikasleek ipuinak ahoz ekoiztu izanak testuen ahozkotatasunaren zenbait aztarna bilatzera bideratu gaitu.

## **1.2. Ahozkotatasunaren zenbait aztarna**

Aurreko puntuan batez ere neurketa kuantitatiboa egin dugun bezala (zenbat hitz, zenbat aditz), orain azterketa kualitatiboagoa egingo dugu. Helburua ez da ikasleen ipuinetan ahozkotatasunaren aztarnak sakon aztertzea, baizik eta lehen hurbilketa bat eginez, hainbat ezaugarri orokor identifikatzea. Ez gara, adibidez, ahozkoaren sintaxia

(Alegria, 2009) edo errepikapenak eta erredundantziak aztertzen hasiko (Larringan, 2007a). Gure xedea tesi honetan askoz ere xumeagoa da alderdi hauei dagokienez, eta Dolz eta Schneuwly (1998) ahozkoaz ari direnean identifikatzen dituzten alderdietatik batzuk besterik ez ditugu begiratuko ikasleen ipuinetan: hizketaren erritmoa eta isilunea batetik, eta hasiera faltsuak bestetik.

### 1.2.1. Erritmoa eta isiluneak

Hizketaren erritmoa eta isiluneak ikasleek ipuina kontatzerakoan daukaten erraztasunaren aztarna bat izan daitezke. Egia da aztarna oso orokorrak direla, eta gainera hemen ez gara azterketa zehatzak egitera sartuko, baina hala ere, ikasleak ahoz nola moldatzen diren ikusteko indize bat gehiago izan daitezke.

Erritmoa aztertzeko orduan begiratu dugu ea ikasleen zenbat silaba ekoizten dituzten isiluneen artean. Ipuinak banan-banan begiratu ditugu, baina joera nagusien bila. Alegia, ez dugu neurtu ikasle bakoitzaren isilune arteko enuntziatu bakoitzak zenbat silaba dituen. H2 taldeko bi saioetan eta H1 taldean antzeko joera orokorra topatu dugu: ikasle gehienek joera nagusia isiluneen artean hamar silabatik gora ekoiztea da. Zentzu honetan, ez dirudi alde nabarmenik dagoenik talde edo saioen artean. Hona hemen joera nagusi honen erakusgarri izan daitekeen adibide bat:

#### (4) H1-9

1. Matxin Salto (4'') pobria zan eta ezekan dirurik / amai esan tzion / e (4'') erregiana jungo zala (5'') eta gero / e: / juten ai zanian azeri bat azaldu zan / da esan tzion aber nahi zun etorri / ta esan tzun bai / sartu zako horreta! (2'') ta gero otsuai esan tzion / naezu sartu? ta gero esan tzun bai / sartu zaku honetara / ta gero en / e jun tzan eta / bi-bide oso haundi haundi bat e: azaldu zan / da gero beste aldetik jun tzan (4'') eta gero sartu zanian esan tzun dirua nahi zula / ta ezion eman / ta horre- ez- alperra zalako / ta lotuta jarritu(=?jarri) zion eskuak (2'') ta yasta (*Heldua ari da marrazkiak pasatzen laguntzen, eta Gorka haurrak hurrengora pasatzeko adierazten du esapide horrekin*) / ta gero / e / oilar gigantiak / e / ta gero azeriai esan tzion atea! atea! / ta gero hartzaka ta atximurkakin ya hil in tzian (4'') ta gero jarri zion / e / zaldiyan gainea eraman tzion (2'')

Adibidean ondo ikusten da isiluneen arteko ekoizpenak ez direla inondik ere guztiak berdin berdinak. Badaude labur xamarrek direnak (*amai esan tzion* edo *ta ezion*

eman) baina gehixeago dirudite luzeagoak direnek (*bi-bide oso haundi haundi bat e: azaldu zan* edo *ta gero hortzaka ta atximurkakin ya hil in tzian*). Adibidean bertan ikusten da, halaber, ikasleek era ezberdineko isiluneak egiten dituztela. Batzuek laburrak dira, ahozko jardunaren ohikoak: *juten ai zanian azeri bat azaldu zan / da esan tzion aber nahi zun etorri / ta esan tzun bai / sartu zako horreta! /*. Baina beste batzuetan, isiluneak luzeagoak dira: *amai esan tzion / e (4'') erregiana jungo zala (5'') eta gero /*. Alegia, batzuetan, ikasleek kontaktaren jarioa eten egiten dute isiluneak luzatuta. Azken hauetan jarri dugu arreta, ikusteko ea talde edota saio guztietan antzeko joerak dauden ala ez.

H1 taldean ikasle gehienek egiten dituzte halako isiluneak. Bosten kasuan bakarrik ez da halako batere etenik ikusi. Hauen kasuan, esan liteke ahozko jarioak ez duela etenik ipuina hasi eta bukatu arte. Gainontzeko hemeretzi ikasleei dagokionez, gutxienak dira (bost) isilune luzetxoak sarri egiten dituztenak. Beste guztiek egiten dituzte isiluneak, baina ez ipuinaren kontaketa askotan eteteraino.

H2I saioari dagokionez, lau ipuin-kontakteta bakarrik dira isilune luzerik gabekoak. Gainontzeko gehienetan, berriz, isilune luzeak ikusi dira, eta asko gainera.

Azkenik, H2 taldeko bigarren saioan gehiago dira eten luzetxorik egiten ez duten ikasleak. 37ko taldearen herena dira. Hauek ez dute ipuinak kontatzerakoan eten luzerik batere egiten. Gainontzekoen artean denetik aurkitu da, bai lauzpabost segundoko isilune gutxi batzuk egiten dituztenak, eta baita ere isilune luzeagoak sarri egiten dituztenak ere.

Isiluneak direla eta, beraz, ematen du aldea egon badagoela talde edo saioen artean. Egia da guztietan daudela isilune luzeak egiten dituzten ikasleak, baina H2I saioan dezente gehiago ikusi dira. Esan liteke hauxe dela talde honen joera orokorra. Aldiz, H1 taldean eta batez ere H2II saioan ikasleek ez dute halako isilunerik hainbestetan egiten. Errazago egiten dute aurrera ipuina kontatzerakoan.

Ipuinak kontatzerakoan dauden isiluneei emandako begiratu honek kontaktako etenak aztertzeraz garrantzitsuak dira. Sarritan bata bestea dakarrelako. Hau da, askotan, ikasle bat isilik geratzen denean, ipuina nola hasi edo nola jarraitu ez dakiela, ipuinaren kontaketa eten egiten da eta helduak edo ipuina entzuten ari den ikasleak esku hartzen du. Gai honi sakon hurrengo atalean helduko diogu, kontaktetarako autonomiaren barruan, baina uste dugu lehen atal honetan ere aurrera litekeela zerbait, batez ere, ipuin-kontaktaren eten hauek denak ipuinak ahoz kontatzen direlako gertatzen direlako.



Oro har, H1 taldeko ikasleek euren kabuz egiten dute ipuin-kontakteta. Kasu batzuetan badira etenak, eta hauetan helduak parte hartu beharra sortu da, baina laguntza txiki bat nahikoa izan da ikasleek euren jarduna euren kabuz egiten jarraitzeko. Adibidez, bi ikasleren kasuan, kontaktetaren etena gainditzeko nahikoa izan da helduak ikaslea marrazkietara bideratzea, hau da, marrazkien laguntzarekin ipuina konta dezan gogoraraztea.

H2I saioari dagokionez, ikasle gehienek kontaktetara etenak daude. Gainera, kasu askotan helduak eten gabe esku hartu behar izan duenez, eten ugari dago kontakteta hauetan. Marrazkiekin izandako arazoengatik dira eten batzuk, baina askoz ere gehiagotan ipuineko pertsonaien izenak eta ekintzak dira etenak sortarazten dituztenak.

Azkenik, H2II saioa dela eta, ia ikasle erdien ipuinetan era bateko edo besteko etenak daude. Ia beti, ordea, oso puntualak dira. Sarritan, pertsonaiaren baten izena asmatu ezinak etenarazten du ikaslearen kontakteta. Edo beste batzuetan, marrazkiekin nahastu izanak. Dena dela, helduaren esku hartze minimo bat nahikoa izaten da etena gainditu eta ikasleak bere kabuz kontakteta jarraitzeko (askotan, gainera, helduaren esku hartzea oso zeharkakoa da, hau da, ikasleari ez dio soluzio edo irtenbide zehatza ematen).

Beraz, isiluneekin ikusi bezala, etenen kasuan ere badirudi H2I saioa dela gainontzeko H1 taldetik eta H2II saiotik urruntzen dena, hor ikusi baita ipuinen kontakteta sarri eteteko joera. Dena dela, gorago ere esan dugu, kontaktetarako autonomiari dagokion atalean sakonago eta zehatzago aztertuko dugu alderdi hau.

### 1.2.2. Hasiera faltsuak

Bukatzeko, hiru ipuin-multzoetan ikusi dugun ahozkotasanaren beste aztarna bat aztertuko dugu, hasiera faltsuena, hain zuzen ere. Ahozkoan ohikoa da enuntziatu bat ekoizten hasi orduko bertan behera uztea edo, baita ere, lehen hotsak ekoiztu, bertan behera utzi eta berriro atzera ere hitza ekoizten hastea. Hona hemen adibide pare bat:

(5) *eta o- hor eserita oso ongi a- hasi zen // basur- (4'') basurdea!; eta esan zion (4'')*  
*i-di- m: di-rua nahi dut (H2I-3)*

(6) *eta zal- eta za- eta esan zion otsoari (H2II-5)*

Lehen adibideko lehen lerroan hirutan ikusten da ikaslea hitz bat ekoizten hasten dela baina lehen hotsak (*o-* eta *a-*) edo lehen silabak (*basur-*) ekoiztutakoan atzera egin

eta berriro hasten dela hitza ekoizten, oraingoan osorik (*hor, hasi eta basurdea*). Bigarren adibidean bestelako gertakari bat ikusten da. Hitza ekoizten hasten da bitan (*zal- eta za-*) baina bertan behera utzi eta beste bide batetik jarraitzen du (*eta esan zion otsoari*). Horrelako adibideak bai H1 taldean eta baita ere H2 taldeko bi saioetan ikusi ditugula azpimarratu nahi genuke. Egia da ez dugula kuantifikatu ea ikasle batzuek beste batzuek baino gehiagotan egiten dituzten horrelakoak, baina hala ere, ahozkoan ohikoak izan daitezkeen halako gertaerak euskara H1 zein H2 izan gertatzen direla erakustea interesgarria izan daiteke.

Honaino, beraz, ikasleek ekoiztutako ipuinetara egindako lehen hurbilketa. Atal honen hasieran esan bezala, oso ikuspegi orokorra hartu dugu, ipuinen lehen karakterizazio bat egiteko asmo xumearekin. Batetik, ikusi dugu nola ikasleek ekoiztutako ipuinak helduarenak baino laburragoak diren, espero zitekeen bezala. Halaber, ekoizpenek itxura guztia daukate aditzen ekoizpenean oinarritutako ipuinak izateko, aditz dentsitatearen datu kuantitatiboak iradoki bezala. Puntu honetan H2I saioko ipuinak H2IIko eta H1eko ipuinetatik bereizten direla ikusi dugu. Berdin isiluneei eta etenei dagokienez ere. Isiluneak luzeagoak dira H2I saioan eta gehiagotan ere gertatzen dira. Eta etenak ere berdin, sarriago ikusi dira saio honetan. Aldiz, ahozkoaren erritmoari edota hasiera faltsuei dagokienez, ematen du ez dagoelako halako alde handirik talde zein saioen artean.

Hurrengo atalean kontaketarako autonomiaren azterketari helduko diogu. Jadanik hemen goiko lerroetan azaldu da aztergai honen alderdiren bat edo beste. Datozen orrialdeetan sakonxeago helduko diogu aztergaiari.

## **2. Kontaketarako autonomia**

Kontaketarako autonomiaren azterketak ikasleek kontaketa jarduera bere gain zenbateraino hartzen duten erakusten du. Gure ikerketaren kasuan, zehazki, aurrez helduaren ahotik entzundako ipuin baten kontaketa da ikasleei eskatu zaien mintzaira jarduera. Hurrengo orrialdeetan ikusiko dugu jarduera hori bere kasa egiteko gai diren ala, aitzitik, mintzakidearen (helduaren zein ikaskidearen) laguntza behar duten.

Labur-labur bada ere, tesiaren 6. kapituluaren (2.1. atalean) aipatutako monologizazioaren (De Weck, 1994) eta erregulazioaren (Matthey, 2003) kontzeptuak gogoratuko ditugu, hurrengo orrialdeetan aztertzeraz goazena hobeto ulertzeko.

Mintzairaren garapenean haurrak lehen pausoak helduaren laguntzarekin ematen ditu. Helduak bideratzen du bien arteko elkarrekintza, eta haurra helduak eskaintzen dion heldulekuan oinarritzen da mintzaira jarduera aurrera eramateko. Poliki-poliki, ordea, haurrak bere kabuz jarduten ikasi eta helduarekiko elkarrekintzan paper aktiboagoa hartzen du. Hurrengo pausoa izango da mintzaira jarduera bere kabuz eta helduaren laguntzarik gabe egitera iristea. Alegia, batetik, haurraren lehen mintzaira portaerak dialogalak diren bitartean, poliki-poliki mintzairaren monologizazioa gertatzen da. Eta bestetik, mintzaira jarduera helduak erregulatzetik haurrak bere kabuz erregulatzera pasatzen da.

Mintzaira garapenean bi pauso garrantzitsu hauek gure datuetan zenbateraino agertzen diren ikusiko dugu jarraian. Ikasleen ekoizpenak biltzeko dispositiboa aurkeztu dugunean azpimarratu dugu ikasleei egiteko eskatu zaien mintzaira jarduera ez zaiela arrotza. Baina honek ez du zertan esan nahi jarduera hori erabat barneratua dutenik, edo mintzakidearen batere laguntzarik gabe lortzen dutenik eskatu zaien zeregina aurrera eramatea.

### **2.1. Azterketarako galbahearen aurkezpena**

Ikasleen ipuin-kontaketetan hiru multzo handi bereiziko ditugu kontaketarako autonomiari dagokionez: batetik, kontaketa jarduera bere kabuz egiteko gaitasuna duten ikasleak (erabateko autonomia daukatenak). Bestetik, kontaketa jarduera egiterakoan noizean behin mintzakidearen esku hartzea behar izaten dutenak (autonomia handia). Azkenik, hirugarren eta azken ikasle-multzoa etengabe mintzakidearen laguntza behar dutenek osatzen dute (autonomia txikia). Mintzakidearen esku hartzea ekar lezaketen arrazoiak bat baino gehiago izan litezke: ipuin-kontaketa hasteko zailtasuna, pertsonaien izenak esateko zailtasuna, hiztegi-arazoak, ekintzak, gertaerak edota egoerak kontatzeko

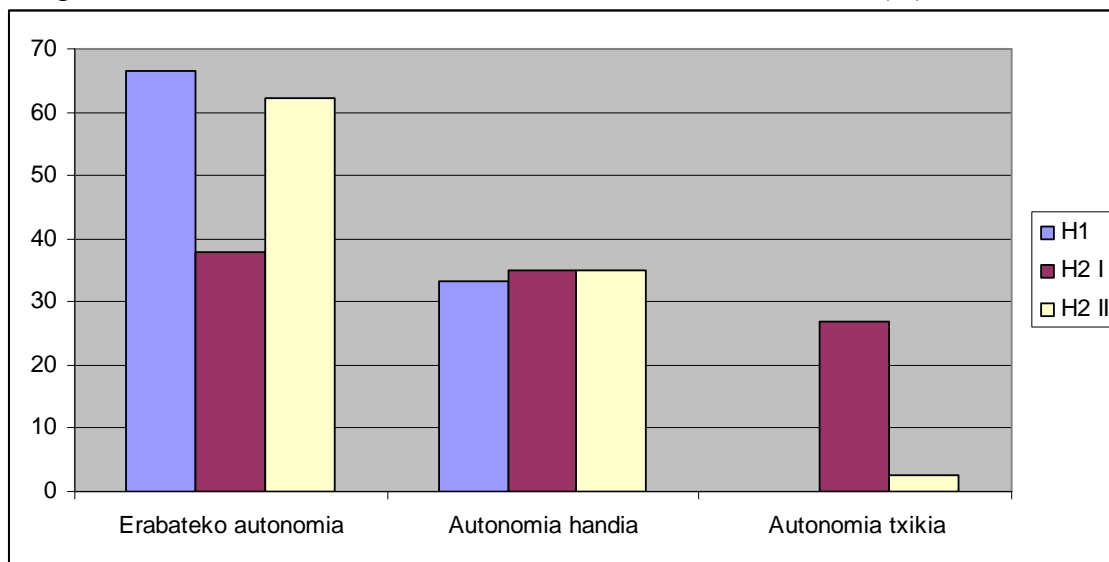
zailtasuna eta ipuinaren amaiera-formula esateko zailtasuna. Zerrendatxo honek erakusten duen bezala, ipuinaren haria jarraitzerakoan ikasleei sor dakizkiekeen oztopoak askotarikoak izan litezke.

Hiru pauso nagusi emango ditugu kontaktetarako autonomia aztertzerakoan: lehendabizi, ipuin-kontaktetarako autonomia-mailaren arabera konparatuko ditugu. Jarraian, mintzakidearen esku hartzea ekarri duten arrazoietan sakonduko dugu pixka bat. Eta azkenik, H2 taldean saio batetik bestera izandako aldaketak modu zehatzean aztertuko ditugu.

## 2.2. Ikasleen kontaktetarako autonomia-maila

Beheko 8.1. grafikoa hiru autonomia-mailen arabera sailkatu dira ikasleen kontaktetarako. H1 taldean ikasleen bi herenak erabateko autonomia dauka, eta H2 taldeko bigarren saioan ere ia-ia berdina (ikasle bakarra da autonomia txikia daukana). Aldiz, H2 taldeko lehen saioan bestelako emaitzak agertzen dira: gutxiago dira erabateko autonomia daukatenak (herena pasatxo) eta batez ere, ikasleen ia heren batek autonomia txikia erakusten du ipuina kontatzerakoan.

8.1. grafikoa. Kontaktetarako autonomia H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Hurrengo adibideekin garbiago ikusiko da autonomia-maila ezberdin bakoitzak zer esan nahi duen. Ez dugu erabateko autonomiaren adibiderik jarriko, ipuin oso bat hasi eta buka txertatu beharko bailitzateke. Erabatekoa ez baina autonomia handia duten ikasleen kasuan, berriz, tartean-tartean helduaren edo ikasle entzulearen laguntza bat behar izaten dute ipuina kontatzen jarraitu ahal izateko:

(7) H2I-4

1. H2I-4: egun batean (8'') (...) nahi dut e e: san bere izena! ez naizela  
gogoratzen /
2. Heldua: (*haur entzuleari*) zu gogoratzen zera? / esaiozu berari aber / mutikoaren  
izena / Ma:- / Mattin Zaku / bale? /
3. H2I-4: bale // Makin Zaku bere amarekin bizi zen /

Adibide hau ikasle askoren autonomia-mailaren erakusgarri ona da. Mattin Zaku izenak sortzen dituen arazoak ikus daitezke bertan. Ikaslea ipuina kontatzen hasten da (*egun batean*), baina segituan isilik geratzen da. Helduari laguntza eskatu, honek eman, eta hirugarren hitzartetik aurrera ikasleak ipuinarekin jarraitzen du, bestelako arazorik gabe. Mattin Zakuren izena esateko zailtasuna “autonomia handia” deitu dugun multzoko ikasle askoren kasua da, eta hau oso antzera hiru ikasle multzoetan. H2 taldekoek, bi saioetan, “azeria” pertsonaiaren izenarekin ere nahikoa arazo daukate. Hona hemen adibide bat:

(8) H2II-6

1. H2II-6: eta esan zioten / eraman e oilo-tegira / a e: (4'') oilar elaldioiak  
(=erraldioiak) txikitzeko (5'') eta oi-lategian atera e: esan zion m: m: e: //  
e: (4'') nola esaten da hau? (*seinalatuz*) /
2. Heldua: a:- /
3. H2II-6: a:- /
4. Heldua: ze-? /
5. H2II-6: a- /
6. Haur entz: azeria /
7. H2II-6: azeriari / atrapatu oiloak /

Adibide hau ondo datorkigu pertsonaien izenak esateko zailtasunaren arazoa hobeto ulertzeko. Pasarte hau ez da ipuinean azeria lehen aldiz agertzen dena. Kontua da ikasle honek lehen aldi horretan ongi esaten duela azeriaren izena (*bidean azeri bat agertu zitzaion*). Honekin esan nahi duguna da pertsonaien izenek sortutako arazoak ez direla beti pertsonaia hori lehen aldiz izendatzerakoan agertzen.

Beste alde batetik, H1 taldean bakarrik agertu den autonomia-arazoa ipuin-kontaktari hasiera emateko zailtasuna da. Ikasle batzuek helduaren laguntza behar izan dute kontaktaren hariari heltzeko. Behin helduaren laguntza jasota, batere arazorik gabe jarraitu dute ipuina kontatzen. Adibidez:

(9) H1-13

1. H1-13: (*bere izen-abizenak esaten ditu*)
2. Heldua: ta uain kontatu ipuia (...) ederki (xx=asko)
3. H1-13: egun bate- ai! / eske ia ahaztuta nao guztiz /
4. Heldua: benga segi / has- hasi poliki poliki /
5. H1-13: oi eske (x) (*parrezka*) / o:i! /
6. Heldua: benga /
7. H1-13: xx
8. Heldua: poliki poliki hasita / benga /
9. H1-13: oi! / oi! ahaztuta nao / oi! / oi! / ahaztuta nao ya /
10. Heldua: benga akordatze zea ta / poliki poliki /
11. H1-13: Matxin Zaku bizi zan bere amarekin / baserri batean / pobe pobiak ziren/

Ikusten den bezala, helduak ez dio ipuineko elementuren batekin laguntzen, baizik eta, nolabait esateko, konfiantza eskaintzen dio ikasleari (*poliki poliki hasita; benga akordatze zea ta*). Eta 11. hitz hartzean ikasleak ipuinari ekin eta bestelako arazorik gabe aurrera egiten du.

Azken adibidea autonomia txikia izeneko multzoan sartutako ikasle bati dagokio. Jarraian ikusiko dugunez, helduarengandik etengabeko laguntza behar duten ikasleez ari gara:

(10) H2I-3

1. H2I-3: (*bere izena esaten du*) /
2. Heldua 1: bale / kontatu ipuina bale? / ondo ondo /
3. H2I-3: Ma-kila Zaku /
4. Heldua 2: hori da /
5. H2I-3: oso pobre ziren eta amak esan zion ume:ari / e joan gazteluari e dirua hartzeko (5'') eta / basotik zegoen e (9'') m: //

6. Heldua 2: ze animalia da hori? / gogoratzen zera? / zu gogoratzen tzera? (*haur entzuleari begiratzuz*) / a: -ze:? / azeria / bai? /
7. H2I-3: azeria / ta galdetu zion azeriari Makila Za(xx) /  
(...)
8. H2I-3: oilategia / eta // basurdea e / zaku bat esan zion / e (12'') esan zion ba / e (4'') nola da? /
9. Heldua 1: e: / a-ze- aze- /
10. Haur entzulea: (xxx=?azeria)
11. Heldua 1: azeri- azeri[a] /
12. H2I-3: [a] /
13. Heldua 1: bai? /
14. H2I-3: azeria esan zion / e (5'') esan zion eta / es- es- eseri:-ta zegoen Makila: /  
Makila: //
15. Heldua 1: Mattin Zaku? /
16. H2I-3: Mattin Zaku /
17. Heldua 1: bai jarraitu aurrera ondo //
18. H2I-3: eta (11'') eta e (15'') /
19. Heldua 1: (...) (6'') erregearengana eraman tzuten? /
20. H2I-3: bai errege: / zuten eta (16'')
21. Heldua 2: (*H2I-3rengana hurbildu da*) zer esan tzion orduan erregeak? /
22. Heldua 1: (*Heldua-2k orrialdea pasa du liburuan*) bai pasa igual /
23. H2I-3: eta (10'') nola da? /
24. Heldua 2: zein? / otsoak /
25. H2I-3: otso- otsoak e plisti plasta plisti plasta bukatu zen (7'') erregeak (14'')  
erregeak (12'')
26. Heldua 2: zer esan zion orain oraingoan erregeak? / zer egingo zuen Mattin Zakurekin? (14'') gogoratzen zera? / ez? /

H2I-3 ikaslearen ekoizpeneko bi pasarte dira goiko hauek. Lehena, ipuinaren hasierakoa. Bigarrena, erdialdekoa. Lehen pasartean azeria pertsonaiaren izenak sortzen du aurrera egiteko oztopoa. Alde honetatik, aurreko adibideetan ikusi dugun fenomeno berbera da. Baina bigarren pasartean ikusten da ikasle honek benetan autonomia-maila txikia daukala. Mattin Zaku eta otsoaren pertsonaien izenak esateko zailtasunak eta ipuineko ekintzak kontatzeko ezintasunak sortzen du autonomia-falta ikasle honengan.

Dirudienez, ikasle honek ez du lortzen inondik ere ipuinaren hariari, ipuinaren tramari jarraitzea.

Autonomia mugatzen duten arrazoietan pixka bat gehiago sakondu baino lehen, oso interesgarri deritzogun fenomeno bat aipatu nahi genuke. Corpus osoan lau adibide besterik ez ditugu topatu, baina hara: ikasle batzuek euren kabuz egiten diete aurre autonomia arazoei. Batzuetan, ikasleak berak konponbidea bilatuz:

(11) H2II-23

1. H2II-23: eta Makin Zaku ideia bat izan zuen / ideia bat daukat azeria aterako dut / azeria! azeria! atera! / eta azeria atera zen eta denak txikitu zituen (4'') eta atezainak berriro joan ziren ikustera nola zegoen Makin Zaku / eta hor lurrean / e: nola esaten da? /
2. Heldua: jarraitu e? /
3. H2II-23: eserita ikusi zi- zuten / eta erregean- eta erregearengana eraman zuten /

(12) H1-22

1. H1-22: ta geo en otso batekin topo egin tzuenean esan tzion Mantxin Zaku / otso! / nahi al duzu etorri erregeren gaztelura? / bai! / ta jun tziren / eta gero / en / jun tzianean (3'') en (4'') ahaztu in tzait! (*helduari begira dio hori*) /
2. Heldua: ui! /
3. H1-22: badakit (3'') (*helduari begira*) ailatu egin tzen eta geo sartu zenean // esan tzuen /

Bi adibide hauetan ikusten da nola ikasleek euren kabuz bilatzen duten bila ari diren hori. Lehenengo kasuan, *eserita* hitza da ikasleari ezin jarraitua sortzen diona. Eta bigarrenengoan, berriz, ekintza zehatz bat. Bietan ala bietan helduak ez du soluziorik ematen baina hala ere, ikasleek bere kabuz jarraitzen dute aurrera.

Hurrengo adibide hau pixka bat ezberdina da:

(13) H1-19

1. H1-19: XXX naiz eta XXX dakat izena / a- e:n abizena (6'') m: (18'') (*marrazkiari begira dago*) ahaztu in tzait izena /
2. Heldua: lasai (6'') (*helduak laguntzen dio lehenengo marrazkia pasatzen*)
3. H1-19: pobria / zien e:n // ume bat eta ama / pobriak ziren (9'')



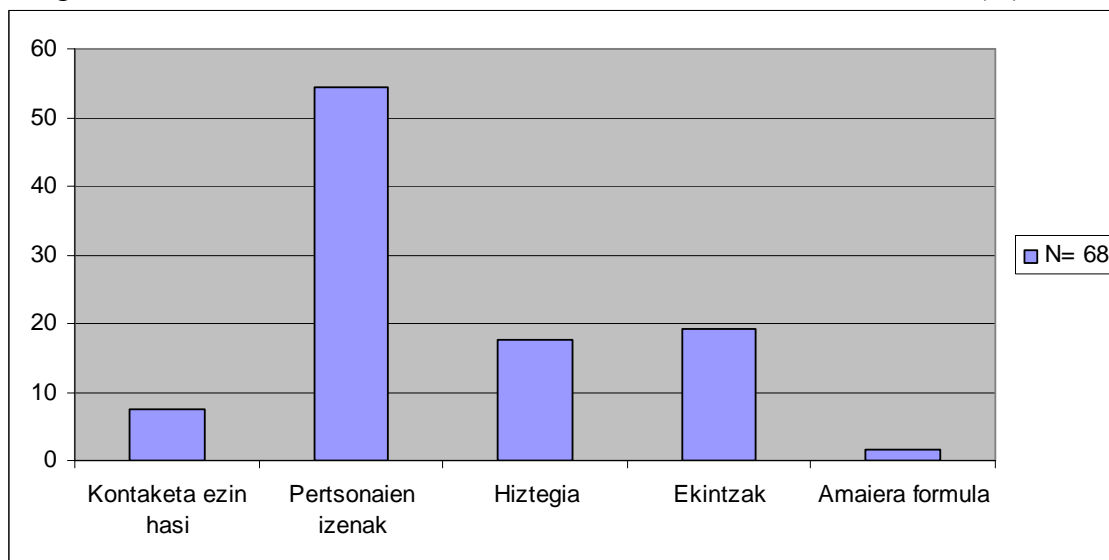
Aurreko bi adibideetan bezala, hemen ere helduak ez dio ikasleari konponbidea ematen, baina aurrekoetan ez bezala, H1-19 ikasleak aurrera egiten du kontaketa, eskatzen zuenaren (*Mattin Zaku*) zain egon gabe.

Adibide oso gutxirekin ari gara, ikusten denez. Dena dela, interesgarria da ikustea ikasle oso gutxi direla kontaketa joan-etorrian arazoren bat topatu eta euren kabuz konponbidea bilatzen dutenak. Halaber, komeni da esatea ez dela horrelako batere adibiderik topatu H2I saioan.

### 2.3. Autonomia-maila mugatzen duten arrazoiak

Hurrengo taula honekin zehatzago ikus liteke ikasleen erabateko autonomia eragozten duten arrazoiak ez direla denak maiztasun berberarekin agertzen. Batetik, nabarmen gailentzen den arrazoi pertsonaien izenena da, hau da, pertsonaien izenak asmatzeko zailtasuna da ikasleen autonomia mugatzen duen arrazoi nagusia. Bestetik, hiztegi-arazoak eta ekintzekin izandako arazoak gehiago agertzen dira kontaketa hasteko zailtasuna, eta batez ere, amaiera formula esateko zailtasuna baino.

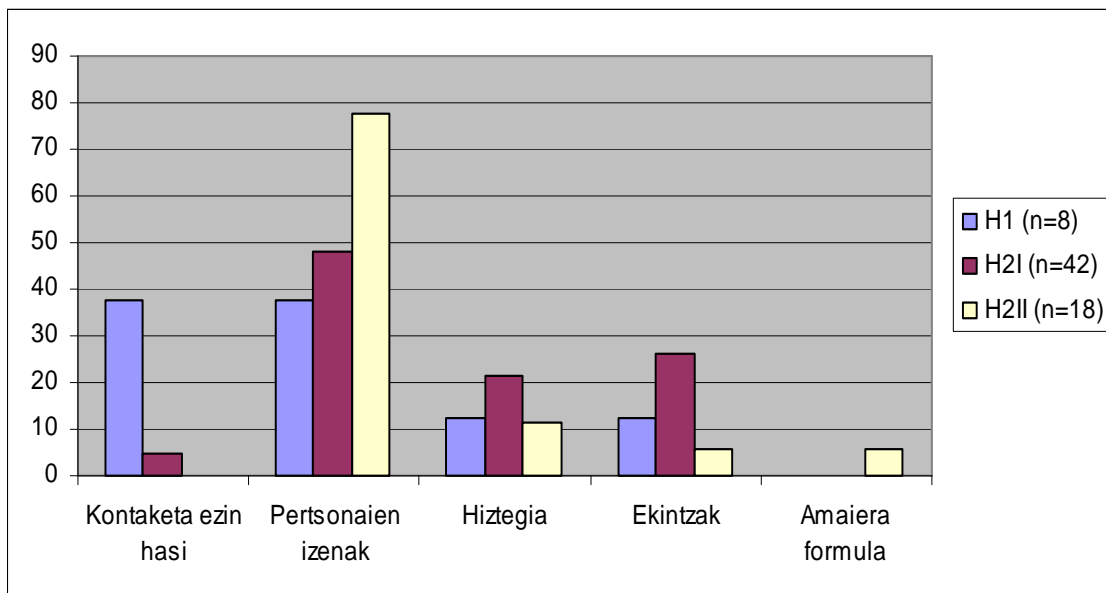
8.2. grafikoa. Autonomia-faltaren arrazoiak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



Hurrengo grafikoak zehazten duenez, ordea, autonomia-faltaren arrazoiak ez dira talde zein saio guztietan goiko grafiko honetan bezala ageri. Hau da, H2 taldeko bi saioetan gutxi-asko goiko grafikoko joera berberak errepikatzen dira, baina H1 taldean ez. Talde honetako ikasleentzat pertsonaien izenak bezain oztopo iturri gertatzen da

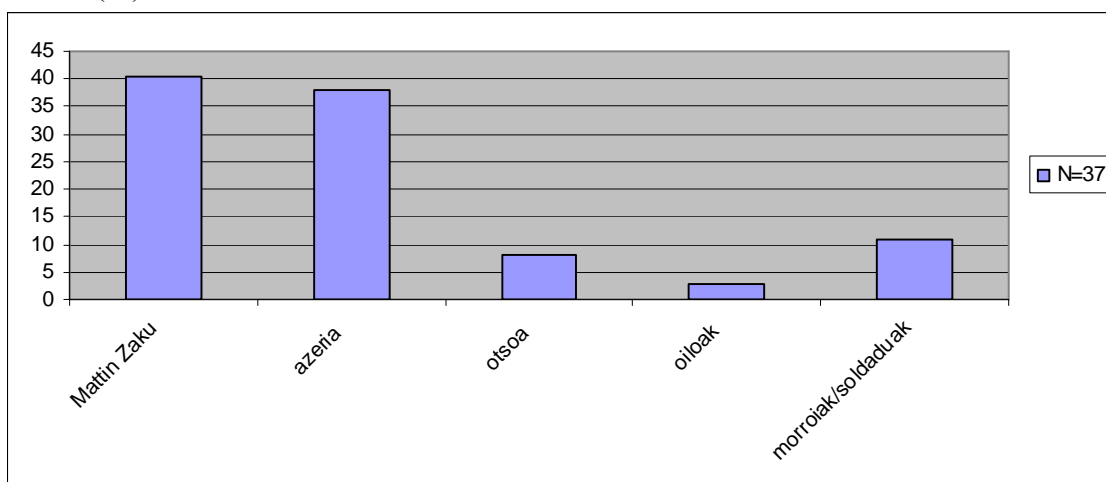
kontaketari hasiera ematea. Egia da, hala ere, H1 taldean zortzi kasurekin bakarrik ari garela jokatzeko, eta behar bada, horrek izan dezake zeresanik.

8.3. grafikoa. Autonomia-faltaren arrazoiak H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Baina pertsonaia guztien izenak ez dira neurri berean kontaketarako autonomiarentzat oztopo. Pertsonaien izenek arazoak sortzen dituzteneko 37 kasuetatik, Mattin Zaku eta azeria dira maiztasun handiena dutenak. Otsoa, oiloak eta morroiak/soldaduak ere arazo iturri dira, baina maiztasun txikiagoarekin.

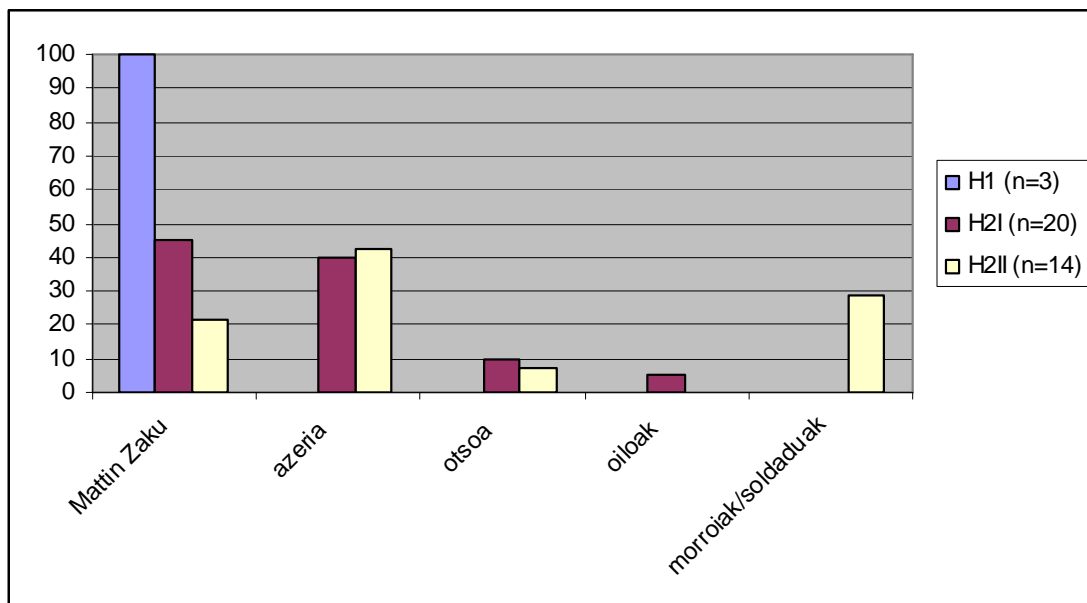
8.4. grafikoa. Autonomia-falta eragiten duten pertsonaiak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



Hala ere, ñabardura txiki bat gehitu behar da hemen. Talde eta saioei banan-banan begiratuta, ikusten da batez ere H2I saioeko ekoizpenak direla aipatu berri dugun

joera hori estuen jarraitzen dutenak. H1 taldean Mattin Zakuren pertsonaia da arazo guztien sortzaile (guztira, gainera, hiru bakarrik). Eta H2II saioan Mattin Zakuren izenak bezainbeste oztopo sortzen dituzte “morroiak” edo “soldaduak” izenek.

8.5. grafikoa. Autonomia-faltan eragiten duten pertsonaiak H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Hiztegi-mailan kokatutako laguntza beharrak ere zehatzago ikusiko ditugu. 8.3. grafikoa erakutsi bezala, batez ere H2 taldekoen lehen saioan ageri da horrelako arazo gehien. Hauek dira ikasleen ipuin-kontakteta autonomoa eragotzi duten hitzak: *oilategia* ikasle baten baino gehiagoren kasuan, eta *zeharkatu*, *askatu*, *gelditu*, *eserita*, eta *urrun*.

Hurrengo puntuan H2I eta H2II saioen arteko konparaketa zehatzagoa egingo dugu.

## 2.4. H2 taldeko bi saioen arteko bilakaera

8.1. grafikoa erakutsi dugu H2I saioan baino autonomia handiagoa dagoela H2II saioan. H1 taldekoek daukaten kontaktetarako autonomia-mailara asko gerturazten da H2II saioa. Jarraian H2 taldean saio batetik bestera gertatutako aldaketak sakonxeago aztertuko ditugu.

8.3. taula. Autonomia-mailaren bilakaera H2I eta H2II saioen artean.

H2I	H2II		
Erabateko autonomia	Erabateko autonomia	=	%24,3

			9/37
Erabateko autonomia	Autonomia handia	↓	%13,5 5/37
Erabateko autonomia	Autonomia txikia	↓	%0 0/37
Autonomia handia	Erabateko autonomia	↑	%27 10/37
Autonomia handia	Autonomia handia	=	%8,1 3/37
Autonomia handia	Autonomia txikia	↓	%0 0/37
Autonomia txikia	Erabateko autonomia	↑	%10,8 4/37
Autonomia txikia	Autonomia handia	↑	%13,6 5/37
Autonomia txikia	Autonomia txikia	=	%2,7 1/37

Azpimarratu behar den datua da gehien errepikatu den mugimendua autonomia-maila hobeagorako jauzia dela, goranzko gezien bidez adierazi ditugun mugimenduen proportzioek erakusten duten bezala (%27 autonomia handitik erabatekora, %10,8 autonomia txikitik erabatekora eta %13,6 autonomia handira). Honi gehitu behar zaio ikasleen %24,3-ak bi saioetan erabateko autonomia daukala. Bestela esanda, ikasle gutxi dira bigarren saioan lehen saioan baino autonomia-maila txikiagoa erakusten dutenak (bost ikasle, hau da, %13,5). Eta denak ere, erabateko autonomiatik autonomia handira “jaitsi” direnak. Autonomia txikian mantendu den ikaslea ere multzo honetan sar liteke.

Honez gain, saio batetik bestera egindako jauziaren “tamaina” ere begira liteke, hau da, ea autonomia-mailan hobera egin duten ikasleek zenbateko jauzia egin duten. Horretarako, lehen saioan autonomia txikia izandako ikasleengan erreparatu behar da. 9 ikasletatik bostek autonomia handia erakusten du bigarren saioan, eta lau ikaslek, berriz, erabatekoa. Bi kasuek erakusten duten hobekuntzaren artean, ezin, beraz, bat nabarmendu.

Kontaketarako autonomiaren atal honekin bukatzeko, hona hemen pare bat ideia nagusi: H2I saiokoen aldean, H2II saioko eta H1 taldeko ikasleek ipuinak euskaraz hasi eta buka euren kabuz kontatzeko autonomia handiagoa daukate. Eta bi talde hauen kasuan ere, erabateko autonomia duten ikasleen proportzioa ez da bi herenetik pasatzen.

Hortaz, azpimarratu behar da aztergai ditugun ikasle guztiek ez dutela oraindik ipuin-kontaketa monologalaren jarduera bereganatu. Egia da, batez ere H2II saioan eta H1 taldean, eskatu zaien kontaketa jarduera euren kabuz erregulatzen duten ikasleak gehiengoa direla, baina era berean, beste ikasle batzuek oraindik ere helduaren erregulazioa behar dute euskaraz ipuina kontatzeko. Kontuan izan behar da, gainera, aztertzen ari garen ikasleek ipuina marrazkiei begira kontatu dutela, eta gainera, aurretik helduaren eredu ere jaso dutela.

### 3. Eduki tematikoaren antolaketa

Ikasleek ipuinak nola planifikatzen dituzten aztertuko dugu jarraian, hau da, ipuinetako eduki tematikoaren antolaketan dituzten trebetasunak eta zailtasunak aztertuko ditugu. Lehendabizi, ipuinetako eduki tematikoaren antolaketa diogunean zehazki zertaz ari garen azalduko dugu. Eta hurrengo atalean, tesian ikergai ditugun ipuinetan aztergai honi nola helduko diogun aurkeztuko dugu.

Tesiaren 5. kapituluaz azaldu dugun moduan, testu bateko eduki tematikoaren antolaketa edo planifikazioa testuaren azpiegitura orokorraren mailan kokatzen da, hau da, testu-antolaketaren edo arkitekturaren mailarik sakonenean (Bronckart, 1996/2004). Eduki tematikoaren antolaketa hori, Bronckartek berak zehazten duen bezalaxe, bi ikuspegi diferentetarik azter liteke: batetik, tipo diskurtsiboen ikuspegia har liteke, eta aztertu ea testu bateko eduki tematikoa zein tipo diskurtsibotan gauzatzen den. Bronckarten proposamenean, lau dira tipo diskurtsiboak, 5. kapituluaz azaldu bezala: narrazioa, diskurtso teorikoa, kontaketa interaktiboa, eta diskurtso interaktiboa.

Baina badago testu bateko eduki tematikoaren antolaketa aztertzeko beste ikuspegi bat, Adamena (1992), testu-sekuentzietan oinarritzen dena. Testu-sekuentzia bat testu zati ezberdinek osatzen duten egitura bat da: “une entité relativement autonome, dotée d’une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance / interdépendance avec l’ensemble plus vaste dont elle fait partie” (28. orr.). “Ensemble plus vaste” hori testua da. Orduan, testu oso bat, demagun, ipuin bat, testu-sekuentziez osatzen da, eta testu-sekuentzia hauek, bakoitzak bere barne egitura daukate. Honelaxe adierazten du Adamek testuaren egitura konplexu hau:

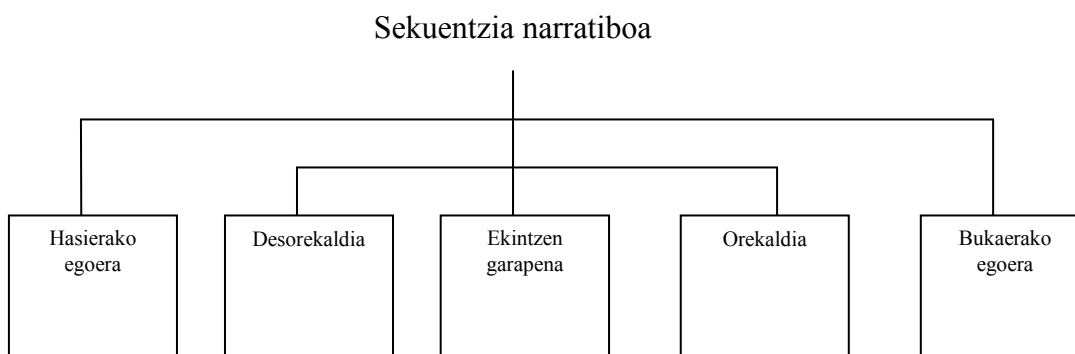
$$(14) \quad \text{Testua} = \text{sekuentzia}_1 + \text{sekuentzia}_2 + \dots \text{sekuentzia}_n$$
$$\text{Sekuentzia} = \text{makroproposizioa}_1 + \text{makroproposizioa}_2 + \dots \text{makroproposizioa}_n$$
$$\text{Makroproposizioa} = \text{proposizioa}_1 + \text{proposizioa}_2 + \dots \text{proposizioa}_n$$

Ikusten denez, proposizioa litzateke testuaren egituraren unitate txikiena, ondoren letorke proposizioez osatutako makroproposizioa, makroproposizioez eratutako sekuentzia, eta azkenik, sekuentziez osatutako testua.

Bost sekuentzia-mota bereizten ditu Adamek, tartean, sekuentzia narratiboa, lan honetarako bereziki interesgarria dena. Beste laurak, hauek: sekuentzia deskriptiboa, argudio-sekuentzia, azalpen-sekuentzia eta sekuentzia dialogala.

Sekuentzia narratiboaren egituran bost azpiatal nagusi bereizten dira: hasierako egoera, desorekaldia<sup>37</sup>, ekintzen garapena (Adamen ereduan ebaluazioa ere aipatzen da), orekaldia eta bukaerako egoera<sup>38</sup>.

(15)



(Adam, 1992: 54)

Sekuentzia narratiboaren azalpenean aurrera egin aurretik, ondo letorke ohartxo bat egitea Bronckarten eta Adamen testu-antolaketa-ereduen gainean. Alonso Fourcadek (2007) argitzen duen moduan, biek ala biek testu-moten edo diskurtso-moten<sup>39</sup> auziari heltzen diote, hau da, testuen edo diskurtsoen tipologia argitu nahi dute, horretarako, testuen edo diskurtsoen barne-antolaketa aztertuz. Gertatzen dena da Bronckartek tipo diskurtsiboak proposatzen dituela testu tipologiaren eta testuen barne antolaketa berri emateko funtsezko elementutzat, eta Adamek, berriz, testu-sekuentziak. Gehiegi sakondu gabe bada ere, komeni da ezberdintasun hau argitzea.

Alonso Fourcadek dio bi ereduen arteko ezberdintasuna testuen barne osaera esplikatzen irizpideetan dagoela. Adamen irizpideak eduki tematikoan oinarritzen dira gehiago, testu-segmentu baten helburu komunikatiboan, eta ez hainbeste irizpide linguistikoetan. Azalpen-sekuentzia bat izango da, adibidez, helburu komunikatibo nagusia edo testu-segmentu horren esanahi nagusia azalpena duena. Nolabait, eduki tematikoaren zentzu nagusia zein den bilatu du Adamek. Bronckartek, berriz, irizpide linguistikoetara jotzen du zuzen zuzenean, eta horien arabera, lau tipo diskurtsiboak

<sup>37</sup> Desorekaldia eta orekaldia izendatzeko, lan batzuetan (adib., Arbilla & Kaifer, 1988) indar transformatzailea eta indar orekatzailea erabili izan dira, frantsesezko “force transformatrice” eta “force équilibrante”ren ordainetan). Desorekaldia eta orekaldia darabiltzagu hemen, Ocio (1998) jarraituz.

<sup>38</sup> Koda edo morala ere gehi daiteke, bukaeran, baina ez da sekuentzia narratiboaren derrigorrezko osagaitzat jotzen.

<sup>39</sup> Adamek eta Bronckartek ez dituzte modu berean definitzen testua eta diskurtsoa. Baina ez gara hor korapilatuko. Ikus Larringan (1998) auzi interesgarri horretan murgildu nahi izanez gero.

bereizi. Esaterako, narrazioa tipo diskurtsiboan iraganeko aditzak eta hirugarren pertsonako izenordainak izango dira nagusi. Ikusten da Adamen eta Bronckarten irizpideak ez direla berberak, eta abiapuntu ezberdinetatik irtenda, bide ezberdinak proposatzen dituztela testuen barne-osaera eta testuen tipologia azaltzeko orduan.

Dena dela, diferentziak nabarmentzea bezain interesgarria da adieraztea bi ereduak integratzeko saiakerak erakustea. Zentzu honetan, Bronckarten testu-arkitekturan Adamen testu-sekuentziak agertu egiten dira testuaren azpiegitura orokorraren berri emateko aztergai gisa.

Tesi honi dagokionez, Adamen proposamenaz baliatuko gara ikasleek ipuinak nola planifikatzen dituzten behatzeko. Ipuinez ari garenez, zehazki, sekuentzia narratiboaz baliatuko gara. Hori bai, hainbat moldaketa egingo ditugu, geroxeago azalduko dugun moduan.

Bronckartek (1996) adierazten duenez, Adamen sekuentzia edo egitura narratiboak testu narratiboetako intrigaren eraikuntza islatzen du. Batetik, testu narratiboak daukan osotasuna islatzen du: badago hasiera bat, ondoren dator garapena, eta azkenik, bukaera dago. Bestetik, desorekaldiaren atalak hasierako egoera nahastu egiten du. Orekaldiak, berriz, bukaerako egoera dakar. Azken egoera hau hasierakoaren kontrakoa izango da. Halaber, sekuentziako atalen artean binakako korrespondentziak erakusten ditu: hasierako egoera eta bukaerakoa; desorekaldia eta orekaldia. Eta azkenik, desorekaldia da intriga korapilatzen duena, eta orekaldia, berriz, askatzen duena. Revazek dioen moduan, “composer un récit, c’est donc *nouer* et *dénouer* une intrigue” (1997: 177).

Zehaztu behar da, hala ere, Adamena ez dela testu narratiboetako intrigaren eraikuntza islatzen duen lehen proposamena, ezta gutxiago ere. Bere aurretik beste zenbait autorek bestelako ereduak proposatu izan dituzte. Proposamen pare bat azalduko ditugu jarraian, eta bide batez, tesi honetan ikasleen ipuinak aztertzeke erabiliko dugun azterketa galbahea aurkeztuko dugu.

### **3.1. Azterketa galbahearen aurkezpena**

Reuterrek (2003) dio Propp (1928) izan zela kontaketen intriga zehazten saiatu zen aurrenetakoa. Errusiako ipuin miragarriak aztertu eta zera proposatu zuen Proppek: nahiz eta ipuinen artean ezberdintasunak egon badauden, guztiak ekintza-multzo batera murriztu daitezkeela. Hau da, badaude 31 funtzio, ipuin guztietan azaltzen direnak. Funtzioak pertsonaien ekintzak dira, eta beti hurrenkera berean azaltzen dira ipuinetan.



31 funtzioak definitu eta hauek hurrenkera jakin batean jarri zituen Proppek, esan bezala, ipuinetan intriga nola antolatzen eta eraikitzen den proposatuz. Funtzioen adibide pare bat ikustea nahikoa da konturatzeko Proppek proposatutakoa eta ia 70 urte beranduago Adamek proposatutakoa ez dabiltzala hain urruti. Proppen “heroiak alde egitea” eta “konponketa” funtzioek (hamaikagarrena eta hemeretzigarrena, hurrenez hurren) Adamen sekuentzia narratiboko “desorekaldia” eta “orekaldia” dakartzagu gogora.

Larivaillek (1974) Proppen 31 funtzioen zerrenda hartu eta egitura arruntago batera murriztu zituen (hasierako egoera — probokazioa — (erre)akzioa — zigorra — bukaerako egoera). Egitura honek Adamen sekuentzia narratiboarekin dituen antzekotasunak begien bistakoak dira.

Ondo datorkigu, beraz, Larivaileren proposamena, Proppen eta Adamen arteko “zubi-lana” egiteko. Izan ere, ikasleen ipuinetako planifikazioa aztertzeke erabiliko dugun galbaheak bi autore hauen proposamenetatik edaten du. Labur esanda, Adamen sekuentzia narratiboko atalak jarraituko ditugu, baina atal hauetako batzuetan Proppek zerrendatutako funtzio batzuk txertatuko ditugu. Alegia, ikasleen ipuinetako edukiaren planifikazioa aztertzeke erabiliko dugun azterketa-galbahea ekintzen, gertakarien eta egoeren zerrenda bat da, Adamen sekuentzia narratiboaren arabera antolatua, eta kasu batzuetan, Proppen funtzioen zerrendarekin osatua.

Bi pauso eman ditugu galbahera iristeko. Lehenengoa, jarraian azalduko duguna, Mattin Zaku ipuinaren eduki tematiko osoa zehaztea izan da. Eta bigarrena, geroxeago azalduko duguna, eduki tematiko oso horretatik egitura narratiboaren eraikuntzarako ezinbestekoak direnak aukeratzea izan da. Azken eduki hauen planifikazioa edo antolaketa da ikasleen ipuinetan aztertu duguna.

Hasteko, beraz, hona hemen, 8.4. taulan, Mattin Zaku ipuineko eduki tematikoa. Ipuinaren idatzizko bertsioan oinarritu gara taula hau egiterakoan. Ezkerreko zutabeen sekuentzia narratiboko bost atalak adierazten dira. Erdiko zutabeak ekintzen garapeneko atalean dauden sei pasarteak bereizteko balio du. Eta eskuineko zutabeen zehazten dira, azkenik, ipuineko eduki zehatzak. Eduki batzuek parentesi artean zenbaki bat daramate. Proppen zerrendatik hartua dela adierazten du horrek, eta bertan zenbatgarren funtzioa den.

#### 8.4. taula. Mattin Zaku ipuineko eduki tematikoa.

SEKUENTZIA	PASARTEAK	EDUKIA ZEHATZAK (ekintzak,
------------	-----------	----------------------------

<b>NARRATIBOKO ATALAK</b>		<b>gertaerak, egoerak</b>
HASIERAKO EGOERA		Lekua eta denbora zehaztea (0)
		Mattin Zaku eta bere ama aurkeztea (0)
		Disforia edo pobretasun egoera (9)
DESOREKALDIA		Mattin Zaku gaztelura erregeari dirua eskatzera irtengo dela adieraztea (10)
EKINTZEN GARAPENA	1 PASARTEA	
	Konplikazioa	Mattin Zakuren irteera (11) Azeria agertzea Mattin Zakuri
	Ekintza	Azeriak Mattin Zaku agurtzea eta galdekatzea (12) Mattin Zakuk azeriari erantzutea (13)
	Konponketa	Azeria Mattin Zakuren esanetara geratzea (14)
	Behin-behineko oreka	Bidean aurrera egitea (15)
	2 PASARTEA	
	Konplikazioa	Otsoa azaltzea Mattin Zakuri
	Ekintza	Otsoak Mattin Zaku agurtzea eta galdekatzea (12) Mattin Zakuk otsoari erantzutea (13)
	Konponketa	Otsoa Mattin Zakuren esanetara geratzea (14)
	Behin-behineko oreka	Bidean aurrera egitea (15)
	3 PASARTEA	
	Konplikazioa	Mattin Zakuk ibaia topatzea
	Konponketa	Ibaia Mattin Zakuren esanetara geratzea (14)
	Behin-behineko oreka	Bidean aurrera egitea (15)
		Gaztelura iristea (15)
		Erregearen morroien eta Mattin Zakuren arteko elkarrizketa I (
		Erregearen morroien eta Mattin Zakuren arteko elkarrizketa II
		Erregearen morroien eta Mattin Zakuren arteko elkarrizketa III
	4 PASARTEA	
	Konplikazioa	Erregeak proba pasarazi Mattin Zakuri (16)
	Ekintza	Mattin Zakuk azeriari laguntza eskatzea (17)
	Konponketa	Mattin Zakuk froga pasatzea (18)
	Behin-behineko oreka	Behin behineko konponketa
	5 PASARTEA	
	Konplikazioa	Erregeak proba pasarazi Mattin Zakuri (16)
	Ekintza	Mattin Zakuk otsoari laguntza eskatzea (17)
	Konponketa	Mattin Zakuk froga pasatzea (18)
	Behin-behineko oreka	Behin behineko konponketa

	6	
	PASARTEA	
	Konplikazioa	Erregeak proba pasarazi Mattin Zakuri (16)
	Ekintza	Mattin Zakuk ibaiari laguntza eskatzea (17)
	Konponketa	Mattin Zakuk froga pasatzea (18)
OREKALDIA		Mattin Zakuk dirua lortzea erregeak emanda (19)
		Etixerako bidea (20)
BUKAERAKO EGOERA		Euforia edo aberastasun egoera (30)

Adibide batzuk emango ditugu, helduak ikasleei kontatutako ipuinetik hartuak, ikusteko zein eduki dagoen eskuineko zutabeko “etiketa” horietako batzuen atzean.

(16) Azeriak Mattin Zaku agurtzea eta galdekatzea

*eta bidean aurrera zijoala azeri bat azaldu zitzaion / galdetu zion azeriak / nora zoaz Mattin Zaku eskuan zakua hartuta? /*

(17) Erregeak proba pasarazi Mattin Zakuri

*eta pentsatu zuten herriko plazaren erdian egur mordo bat bildu eta bertan Mattin Zakuri su ematea /*

(18) Euforia edo aberastasun egoera

*eta handik aurrera Mattin Zaku eta amatxo poz pozik eta aberats aberats bizi izan tziren /*

Beste alde batetik, eztabaidagarri gerta litezke eduki batzuei emandako “Proppen zenbakiak”. Esaterako, erregeak Mattin Zakuri froga pasaraztea, honek laguntza eskatzea eta froga gainditzea Proppen 16-17-18<sup>40</sup> funtzioekin lotu ditugu (heroiak eta erasotzaileak elkarren aurka jotzen dute — heroiak marka bat jasotzen du (laguntza izan daitekeena) — heroiak erasotzailea garaitzen du). Baina 25 eta 26. funtzioak ere baliagarri gerta zitezkeen (heroiari zeregin zail bat jartzen zaio — heroiak gaintitu egiten du). Aberastasun egoerari Proppen 30. funtzioa jartzea ere eztabaida liteke, ezkontzaren edo tronuratzearen funtzioa baita.

Dena dela, berez, ez du gehiegi axola eduki bat edo bestea Proppen zerrendan agertzen den edo ez. Edo zehazki Proppen zerrendako zein funtzio den aukeratu duguna. Proppen zerrendaz baliatu gara ikasleen ipuinetako planifikazioa aztertzeko osatutako galbaheari nolabaiteko oinarri teoriko-metodologikoa emateko. Edo modu arruntagoan esanda, goizetik gauera burura etorritako galbahe bat ez dela erakusteko. Oso gogoan izan behar da, gainera, hemen proposatzen den zerrendaren helburua Mattin Zaku

<sup>40</sup> Ez nahastu hiru funtzio hauen zenbakiak goiko hiru adibideekin. Kasualitate hutsa izan da zenbakiak bat etortzea.

ipuinenaren edukien berri ematea dela, eta aldiz, Proppen zerrendak ipuin multzo askoz handiago bateko eduki tematikoaren berri eman nahi duela. Beraz, ez da harritzekoa bi zerrendak bat ez etortzea ehuneko ehunean.

8.5. taulakoa da, beraz, Mattin Zaku ipuineko eduki tematiko osoaren zerrenda. Bigarren pausoa da, gorago aurreratu bezala, eduki tematiko oso horretatik egitura narratiboaren eraikuntzarako ezinbestekoak direnak edukiak aukeratzea. Hona hemen:

8.5. taula. Mattin Zaku ipuineko egitura narratiboa osatzeko elementu tematikoak.

Hasierako egoera edo disforia	Desorekaldia	Ekintzen garapena	Orekaldia	Bukaerako egoera edo euforia
Leku edota denbora ainguraketa	Mattin Zaku gaztelura erregeari dirua eskatzera irtetea	Azeria agertzea Mattin Zakuri	Mattin Zakuk dirua lortzea erregeak emanda	Euforia edo aberastasun egoera
Mattin Zaku aurkeztea		Azeria Mattin Zakuren esanetara geratzea		
Disforia edo pobretasun egoera		Otsoa azaltzea Mattin Zakuri		
		Otsoa Mattin Zakuren esanetara geratzea		
		Mattin Zakuk ibaia topatzea		
		Ibaia Mattin Zakuren esanetara geratzea		
		Erregeak 1. proba pasarazi Mattin Zakuri		
		Mattin Zakuk azeriari laguntza eskatzea		
		Mattin Zakuk 1.froga pasatzea		
		Erregeak 2.proba pasarazi Mattin Zakuri		
		Mattin Zakuk otsoari laguntza eskatzea		
		Mattin Zakuk 2. froga pasatzea		
		Erregeak 3. proba pasarazi Mattin Zakuri		
		Mattin Zakuk ibaiari laguntza eskatzea		
		Mattin Zakuk 3.froga pasatzea		

Eduki tematiko hauek Mattin Zaku ipuineko egitura narratiboaren eraikuntza islatzen dute. Bertan agertzen diren edukiek osotasun bat eratzen dute, hasieraren eta bukaeraren artean simetria argia markatuz (pobretasuna vs. aberastasuna).

Desorekaldiko edukiak hasierako egoera disforikoa korapilatzen du, orekaldiak egoera hori askatzen duen bezalaxe. Tartean dagoen ekintzen garapena da ipuineko segmenturik luzeena, eta bertan gertatzen dira desorekalditik orekaldira iristeko behar diren ekintzak (errepikakorrak direnak, gainera). Hauen artean ere osotasun bat edo erlazio koherente bat eratzen da, esaterako: azeria agertu — Mattin Zakuren esanetara jarri — Mattin Zakuk froga pasatzeko laguntza eskatu azeriari. Eta berdin otsoaren edo ibaiaren kasuan.

Eduki hauek denek, azken batean, Mattin Zaku ipuinaren hezurdura tematikoa osatzen dute. Hauetakoren bat ez balego ipuinean, eduki mailan behar duen osotasuna eta koherentzia galdu egingo luke istorioak. Egitura narratiboa osatugabea litzateke. Eta datozen orrialdeetan ikusiko dugunez, hau oso ohikoa da aztergai ditugun ikasleen kasuan.

Bi ikuspuntu ezberdinetatik egingo dugu ikasleen ipuinetako edukien planifikazioaren analisia. Lehenik eta behin, ikasleen ipuinetan zein eduki agertzen diren aztertuko dugu (3.2), eta ondoren, 3.3. atalean, agertzen diren eduki horiek ipuinetan nola antolatuta dauden ikusiko dugu.

### 3.2. Eduki tematikoaren agerrera ikasleen ipuinetan

Ikasleen ipuinetan aurren aurrena ikusiko duguna da zein eduki tematiko agertzen diren gehien eta zein gutxien. Ez ditugu aztertuko autonomia-maila txikia erakusten duten ipuinak, aurreko atalean ikusi dugunez, hauetan helduaren laguntzari esker agertzen baitira eduki tematiko asko eta asko. Beraz, erabateko autonomia eta autonomia handia daukaten ikasleen ipuinak bakarrik aztertuko ditugu.

Eduki tematikoari emandako lehen begiratuan, tesian aztergai ditugun hiru ipuin-multzoak batera hartuko ditugu. Edukiak ordenatu egin ditugu, gehien agertzen denetik gutxien agertzen deneraino.

8.6. taula. Eduki tematikoen agerrera ikasleen ipuinetan.

<b>Edukia</b>	<b>H1 H2I eta H2II (%)</b>	<b>Edukia</b>	<b>H1 H2I eta H2II (%)</b>
Otsoa azaltzea Mattin Zakuri	95,2	Mattin Zakuk dirua lortzea erregeak emanda	84,5
Erregeak 2.proba pasarazi Mattin Zakuri	94,1	Mattin Zakuk 3.froga pasatzea	83,1
Azeria agertzea Mattin Zakuri	93,9	Euforia edo aberastasun egoera	83,0

Erregeak 3. proba pasarazi Mattin Zakuri	90,5	Mattin Zakuk 2. froga pasatzea	79,6
Mattin Zakuk azeriari laguntza eskatzea	90,2	Mattin Zakuk ibaia topatzea	78,0
Mattin Zakuk ibaiari laguntza eskatzea	89,6	Ibaia Mattin Zakuren esanetara geratzea	78,0
Mattin Zakuk otsoari laguntza eskatzea	89,4	Mattin Zakuk 1.froga pasatzea	75,4
Mattin Zaku aurkeztea	88,5	Denbora zehaztea	64,9
Azeria Mattin Zakuren esanetara geratzea	87,0	Gabezia edo pobretasun egoera	60,4
Erregeak 1. proba pasarazi Mattin Zakuri	86,2	Mattin Zaku gaztelura erregeari dirua eskatzera irtengo dela adieraztea	56,8
Azeria Mattin Zakuren esanetara geratzea	85,0	Lekua zehaztea	29,9

Taulak erakusten du Mattin Zaku ipuineko eduki guztiak ez direla maiztasun berberarekin agertzen. Eduki batzuk ipuin gehiagotan agertzen dira, beste batzuk, berriz, ipuin gutxiagotan. Hiru multzoetako ipuinak batera hartuta, 2. laguntzailea (otsoa) azaltzea da ikasleek gehien kontatzen duten edukia. Ia ipuin guztietan ageri da hau. Ondoren datoz erregeak Mattin Zakuri 2. froga pasaraztea (zalditegira eramatea zaldi basatiek Mattin Zaku akaba dezaten), edo 1. laguntzailea (azeria) azaltzea. Taularen beste muturrean gutxien agertzen diren edukiak datoz. Ipuina zein lekutan kokatzen den (herri txiki batean, herri pobre batean...) ikasle gutxik zehazten dute. Edo Mattin Zaku diru bila joaten dela ere ez dute ikasle askok kontatzen, erdiak baino pixka bat gehixeagok. Antzeko emaitza daukate ipuina hasieran denboran kokatzeak eta gabezia egoerak, hau da, Mattin Zaku (eta bere ama) pobreak direla kontatzeak.

Taulak iradokitzen duen beste emaitza bat da fase guztiak ez direla modu berean agertzen ipuinetan. Esaterako, ekintzen garapeneko eduki guztiak hiru multzoetako ipuin gehienetan agertzen dira (salbuespena Mattin Zakuk ibaia bere zakuan sartzea litzateke, H1 taldearen kasuan, ikasleen %66ren ipuinetan bakarrik agertzen delako). Aldiz, hasierako egoerako pobretasuna (gabezia egoera) edo Mattin Zaku diru bila irtetea maiztasun txikiagoarekin ageri dira.

H1 taldearen eta H2 taldeko bi saioen jokabidea ere ez da guztiz berbera. Hurrengo taulan ikus daitekeenez, edukien agerpen-maiztasun guztien batez bestekoa ez da berbera hiru multzoetan.

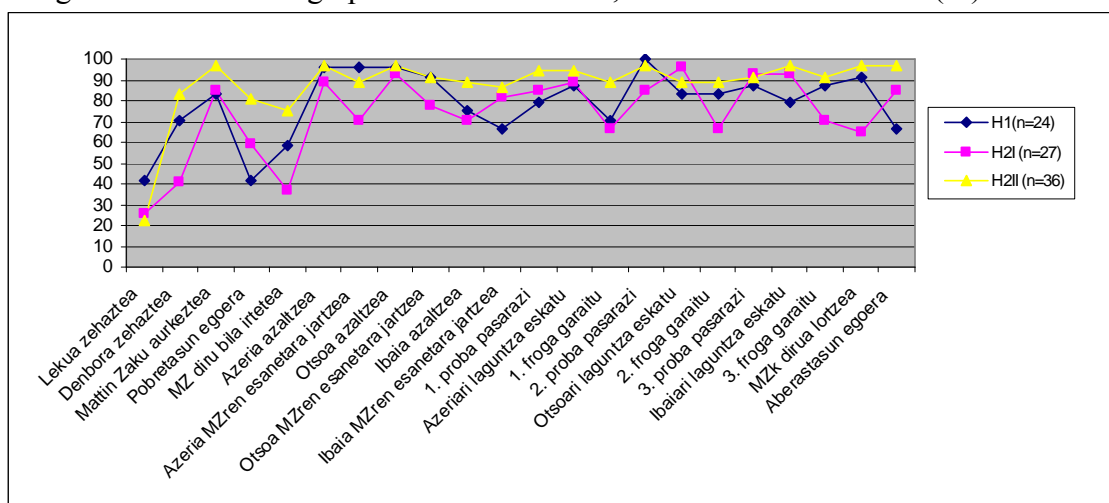
8.7. taula. Edukien agerpen-maiztasunen batez bestekoa.

H1 (n=24)	H2I (n=27)	H2II (n=36)
78,6	74,1	88

Mattin Zaku ipuineko edukien agerpen-maiztasuna handiena H2II saioarena da: ipuinen batez bestekoa hartuta, eduki guztien %88 ageri dira. Maiztasun erlatibo hau txikiagoa beste bi kasuetan: %78,6 H1 taldean eta %74,1 H2I saioan. Multzo bezala, beraz, esan liteke, H2II saiokoen ipuinak osatuagoak daudela, aztergai ditugun edukiak gehiago agertzen direlako beste H1 taldean eta H2I saioan baino.

Dena dela, ipuineko edukiei zehatzago begiratuta, talde zein saioen arteko aldean xehetasunak argitzen dira. 8.6. grafikoak adierazten du, esaterako, ipuinaren hasierako denboraren zehaztapenak (*bazen behin, behin batean...*) agerpen-maiztasun handiagoa daukala H2II saioan eta H1 taldean (hurrenez hurren, %83,3 eta %70,8) H2 taldearen bigarren saioan baino (%40,7). Gabezia egoera edo pobretasuna ere ez da modu berean agertzen ipuin guztietan: H2II saioko ipuinen %80,5etan agertzen den bitartean, H2I saioan eta batez ere H1 taldean gutxiago agertzen da (%59,2 eta %41,6, hurrenez hurren).

8.6. grafikoa. Edukien agerpen-maiztasunak H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Diferentziak daude, baita ere, Mattin Zaku diru bila irtetearen kontaketa. H2II taldeko ikasleen hiru laurdenek kontaktzen dute eduki hau, aldiz, H1 taldeko (%58,3) eta

batez ere H2I saioko ikasle gutxiagoren (%37) ipuinetan agertzen da. Ekintzen garapeneko zenbait edukitan ere badaude talde zein saioen arteko aldeak, nahiz eta agerpen-maiztasunak orain arte aipatu direnak baino altuagoak diren. Ikus, adibidez, 3. laguntzailea (ibaia) Mattin Zakuk zakuan sartzea ( $H2II > H2I > H1$ ), edo erregeak jarritako hiru frogak gainditzea ( $H2II > H2I > H1$ ).

Aipatu behar dira, azkenik, ipuinaren desorekaldian erregeak Mattin Zakuri dirua ematea eta bukaerako egoerako euforia edo aberastasun egoera. Biak ere H2II saioko ipuin ia denetan (% 97,2) agertzen dira. Erregeak dirua ematearen agerpen-maiztasuna txikiagoa da, ordea, H2I saioan (%64,8) eta aberastasun egoerarena ere berdin H1 taldean (%66,6).

Oro har, beraz, azpimarratu behar da H2II saioko ipuinetan agertzen direla eduki gehien. Hurrengo puntuan ikusiko dugunez, eduki tematikoa agertzeak edo ez agertzeak zeresan zuzena dauka ipuinetako edukien antolaketan edo egitura narratiboan. Atera behar den beste ondorio nagusi bat da Mattin Zaku ipuineko eduki guztiak ez direla neurri berean agertzen ipuinetan. Ikusi dugunez, ekintzen garapeneko edukiak dira, orokorrean, ikasleen ipuinetan gehien agertzen direnak. Aldiz, ipuinaren hasierako zenbait eduki (lekuaren eta denboraren zehaztea edo pobretasun egoera) gutxiago agertzen dira. Hala ere, nabarmendu behar da taldeen artean ezberdintasunak egon badaudela, eta beti H2II saioa gailentzen dela. Halaxe ikusi dugu, adibidez, ipuinaren hasieran denbora zehazteari eta Mattin Zakuren pobretasuna adierazteari dagokionez, edo Mattin Zaku diru bila irteteari dagokionez.

### **3.3. Eduki tematikoaren antolaketa ikasleen ipuinetan**

Ipuinen edukien azterketaren bigarren zatian eduki horiek agertzeak edo ez agertzeak ipuinaren antolaketa tematikoan daukan eragina aztertzen da. Alegia, orain arte ikusi baldin badugu Mattin Zaku ipuineko zein eduki agertzen diren gehien edo gutxien, jarraian aztertuko dena da eduki horiek agertzeak edo ez agertzeak zein eragin daukan ipuinen antolaketan. Azken finean, azken analisi honekin bilatzen duguna da planifikazioaren azterketa kualitatiboago bat egitea.

Horretarako, lau perfil edo maila identifikatu dira, egitura narratiboaren antolaketa-mailaren arabera. Honela izendatu ditugu: A, B1, B2 eta C. A perfilean antolaketarik osatuena duten ipuinak sartzen dira, eta C perfilean, berriz, antolaketarik osatugabeena. B izeneko perfilak tarteko zerbait dira. Zehaztu beharra dago autonomotzat jotzen ez diren kontaktak (zehazki, “autonomia txikia” izenpean jarri



ditugunak) ez ditugula perfil hauetan sartzen. Jarraian, perfil bakoitzaren azalpen zehatza.

- A perfila

Multzo honetan sailkatutako ipuinetan egitura narratiboa osatzeko beharrezkotzat jo ditugun eduki guztiak agertzen dira. Horrela, ipuinaren hasieran kontaketa leku edo denboran ainguratzen da. Hau da, kontaketa edo narrazioaren enuntziatio-mundua sortzen da. Halaber, ipuinaren hasieran bertan Mattin Zaku pertsonaia nagusiaren aipamena egiten da eta bere pobretasun egoera adierazten. Egoera txar honi buelta emateko asmoz, Mattin Zaku etxetik diru bila irtetea ere agertzen da A perfileko ipuinetan. Eta ondoren datoz ekintzen garapenaren faseko zenbait eduki: hiru laguntzaile magikoekin (azeria, otsoa eta ibaia) ekintza berberak errepikatzen dira: laguntzaile magikoa azaltzea eta Mattin Zakuk laguntzailea bere esanetara jartzea, hau da, zakuan sartzea. Hurrengo ekintza-multzoak erregeak Mattin Zakuri froga pasaraztearen eta honek laguntzaileei esker frogak gainditzearen ingurukoak dira. Aurrena, erregeak Mattin Zaku oilategira bidaltzea, bertako oilo erraldoiek Mattin Zaku akaba dezaten; jarraian, Mattin Zakuk azeriari laguntza eskatzea, eta azkenik, froga pasatzea, hau da, azeriak oilo denak akabatzea. Gauza berbera errepikatze da hurrengo frogan, oilategiaren, oiloen eta azeriaren ordeztasuna, zalditegia, zaldiak eta otsoa jarrita. Eta azken froga sutan erretzearena da: Mattin Zakuri su ematea, honek ibaiaren laguntza eskatzea, eta ibaiak sua itzaltzea. A perfileko ipuinetan ekintzen garapeneko eduki hauek denak agertu egiten dira. Baita ipuinaren bukaera aldeko beste hauek ere: erregeak Mattin Zakuri dirua ematea eta honen aberastasuna adieraztea.

Ikusten denez, A perfileko ipuinetan, aipatu edukiak agertzeari esker, egitura narratiboa osotasunean ekoizten da: hasierako egoeran adierazitako disforia egoera bat (pobretasuna) bukaerako egoeran euforia egoera (abertasuna) bihurtzen da; prozesu hau desorekaldian abiatzen da (diru bila irtetea) eta orekaldian ixten (dirua lortzea); laguntzaile magikoei dagokien ekintza-multzoak osotasuna dauka (laguntzailea topatu-Mattin Zakuren esanetara jarri- laguntzaileari laguntza eskatu-Mattin Zakuk froga pasa). Labur esanda, egitura narratiboaren funtsezko edukiak agertu egiten dira eta egituraren izaera simetrikoa bere horretan gordetzen da A perfileko ipuinetan. Honexegatik esan daiteke edukien antolaketarik osoena eta osatuena erakusten dutela multzo honetako ipuinek.

- B1 perfila

Perfil honetan sailkatu diren testuak A perfileko ipuinak bezalakoak dira hasierako eta bukaerako fase narratiboei dagokienez (hasierako egoera-desorekaldia-orekaldia-bukaerako egoera), ez ordea ekintzen garapeneko pasartei dagokienez. Laguntzaileen agerreratik hasi eta azken froga (suarena) gainditzearainoko pasarteetan hutsuneak daude perfil honetan sailkatutako ipuinetan. Esaterako, ikasle batzuek ez dituzte kontatzen Mattin Zakuk laguntzaileak topatzen eta zakura sartzen ditueneko momentuak, baina ondoren, erregeak jarritako frogak gainditzeko pasarteak kontatzerakoan, laguntzaile horiek agertu egiten dira, bat-batean, aurrez Mattin Zakurekin topaketa eginda egongo bailiran. Adibidez:

(19) H2I-34

1. H2I-34: Makila Zaku (10'') herri batean oso pobreak ziren / eta amatxo oso pobrea zen / eta galdetu zion Makila Pol-tsa / ni badakit non dago dirua / gaztelu erregearena / [joaten naiz? / eta esan zion] amatxok / bai /
2. Haur entzulea: (*helduari*) xxxxxxxxxx /
3. Haur entzulea: (xx xxxx=baina dibujua)? /
4. Heldua: zuk ez dituzu ikusi behar e? / berarentzako dira orain bale? /
5. H2I-34: ta zer da hau? /
6. Heldua: zer da? / a:-ze: /
7. Haur entzulea: [azeria] /
8. H2I-34: [aze]narioa /
9. Heldua: azenarioa jaten dezu zuk? (*erdi barrez*) / azeria azeria /
10. H2I-34: esan zu-en Makila Poltsa / nahi duzu etorri nirekin? / bai / ba sartu poltsara (8'') gero otso batekin aurkitu zen / eta esan zuen / nahi / nahi duzu etorri nirekin? / eta esan zuen otsoa / bai / ba sartu poltsara (5'') gero erreka bat zegoen kaminotik eta / gero hartu zuen erreka eta / eraman zuen poltsan (7'') gero sartu zuen Ma-kila Poltsa gaztelura / (xx xx=egin zuen) / pum pum! / nor da? sartu! (5'') eta esan zuen erregea / atera hemendik! / pum pum! / sartu! / berriz zuk? / eraman! (6'') /
11. Haur entzulea: pasa! (*orrialdea pasatzeko esaten dio*) /
12. H2I-34: eraman (7'')
13. Haur entzulea: man (=?)

14. H2I-34: gero nahi nahi zuen oilarrak jan Makila Poltsari / eta esan zion Makila Poltsa / atera! / eta plas plis plum! (4'') hil-da utzi zuen (6'') Makila Kixki (5'') Makila Poltsa /
15. Heldua: hori da / Mattin Zaku //
16. Haur entzulea: eta dena inundatu zen /
17. Heldua: itxoin itxoin aber / zer pasatzen da hor? /
18. H2I-34: gero esan zuen erregea / joan / joan eta eraman /
19. Haur entzulea: kaballoak /
20. Heldua: zaldi:- /
21. H2I-34: zaldi /
22. Haur entzulea: zalditegira /
23. H2I-34: zalditegira (5'') ta esan zion / utzi xx=(hildra) zaldiak-ri! / eta eta gero hil hilda utzi zuen Makila Poltsa (7'') gero esan zuen erregea / erre Makila Poltsari! / eta ekarri zuten asko makilak / eta erre zuten / mainan(=baina) mainan(=baina) (5'') erori zen ura / eta denak / dena m: dena erreka bat e bezala e: (7'') /
24. Haur entzulea: gelditu zen /
25. H2I-34: gelditu zen / eta gero esan zion erregea / zer nahi duzu Makila Poltsa? / m: nik nahi dut dirua / eta eman zion dirua erregea Ma-kila Poltsari (5'') eta gero eta gero esan zuen ama / oso ongi Makila Poltsa! / orain ez gaude pobreak (6'') ia /

Ikasle honen ipuineko ekintzen garapena bosgarren hitz hartzean hasten da. Edo behintzat, hor dago lehen saiakera, ikasleak “azeria” esan nahi baitu baina ez baita gai esateko. Horren aurretik, hasierako egoera eta desorekaldia kontatzen ditu ikasleak, laugarren hitz hartzean. Hamahirugarren hitz hartzean Mattin Zakuk hiru laguntzaileak topatzen ditueneneko pasarteak kontatzen ditu, oso azkar edo arin kontatu ere. Baina oinarritzko elementu tematikoak egon, badaude. Jarraian, hamazazpigarren hitz hartzean oilategiko oilo erraldoien froga ere osorik kontatzen du ikasleak (froga jartzea, Mattin Zakuk laguntza jasotzea eta froga pasatzea), nahiz eta kontaketa oso laburra eta oinarri-oinarritzkoa izan edukien aldetik (“gero nahi nahi zuen oilarrak jan Makila Poltsari / eta esan zion Makila Poltsa / atera! / eta plas plis plum! (4'') hil-da utzi zuen (6'') Makila Kixki (5'') Makila Poltsa /). Ikusten da, bide batez, kasu ezarketan akatsak daudela (“Makila Poltsari” eta “Makila Poltsa”) edo pertsonaiaren izenarekin ere halako

nahasketa bat egiten duela ikasleak. Hogeita seigarren hitz hartzean, ordea, zaldi basatien froga kontatzerakoan ez da otsoaren laguntza agertzen eta hau hutsunetzat har liteke. Aitzitik, jarraian datorren hirugarren frogako elementu tematiko nagusiak agertzen dira (sutan erretzeko asmoa, laguntzailea agertzea eta froga pasatzea). Egia da ikasle honen kasuan ekintzen garapeneko ia eduki tematiko funtsezko guztiak agertzen direla, baina ezin da ukatu egitura narratiboan badagoela hutsune bat. Hau ez da gertatzen A perfilean sailkatutako ipuinekin. Noski, B1 perfil honetako ipuin batzuetan ikusi dugun adibidean baino hutsune gehiago topa liteke.

- B2 perfila

Multzo honetan sailkatu ditugun ipuinetan ere zenbait gabezia daude edukiei dagokienez. Ez, ordea, B1 perfilekoetan bezala, ekintzen garapenaren atalean, baizik eta hasierako edota bukaerako ataletan. B2 perfileko ipuinetan hasierako egoera, desorekaldia, orekaldia edota bukaerako egoera dira osatugabe dauden atalak. Adibidez:

(20) H2I-32

1. H2I-32: egun baten / um (4'') bere amarekin bizi zen (6'') um // um (4'') /
2. Heldua 1: galdetu XXXri nola izena zuen /
3. Heldua 2: izena ez zera gogoratzen? / Ma: /
4. H2I-32: Matxin / Matxin Zaku / e / um (6'') Mattin Zaku e: // ikusi zuen // um: azeri bat / eta esan zuen azeria e: // nahi zuela e berarekin joan / eta bera eta Mattin Zaku esan zion e baietz / um (*orrialde bat saltatu duela konturatu da, Helduak baietz buruarekin*) (5'') eta lego (=gero) / agertu zitzaion Ma- Matxin Zakuri otso bat eta eta esan zion nahi zuela joan berarekin / eta bera esan zion baietz (...)

Ikasle honen ipuinaren hasieran protagonismoaren izena bakarrik adierazten da. Ondoren, 4. hitz hartzean, zuzenean ekintzen garapeneko edukiak agertzen dira: azeria topatzea, hau Mattin Zakurekin joatea, eta abar. Baina ez dago ez pobretasunaren arrastorik, ez eta diru bila erregearen gaztelura joateren aipamenik ere. Ipuinaren bukaeran, bai, orduan agertzen da Mattin Zakuk erregeari dirua eskatzearen pasartea, baina ipuinaren hasieran diru-faltarena eta diru bila irtetearena kontatu ezean, ipuinek osotasuna galtzen dute.

Ohar bat B2 perfilaren inguruan: ekintzen garapena ez beste zatietako edukiak falta direla esateak ez du esan nahi multzo honetako ipuin guztietan hasierako eta bukaerako eduki guzti-guztiak falta direnik.

- C perfila

Perfil hau litzateke edukien antolaketaren aldetik ipuinik osatugabeenak biltzen dituenak. B1 eta B2 multzoen nolabaiteko nahasketa litzateke. Batetik, B1 profilean bezala, ekintzen garapeneko edukiak falta dituzten ipuinak sailkatzen dira bertan. Eta bestetik, B2 multzokoen ipuinetan bezala, ipuinaren hasierako eta bukaerako ekintzaren bat ere falta da multzo honetako ipuinetan. Dela pobretasuna adieraztea, dela dirua lortzea... Ikusten da, hortaz, C multzo honetako ipuinak direla edukien aldetik hutsune gehienak dituzten testuak, eta beraz, egitura narratiboaren aldetik maila kaxkarrena erakusten dutenak.

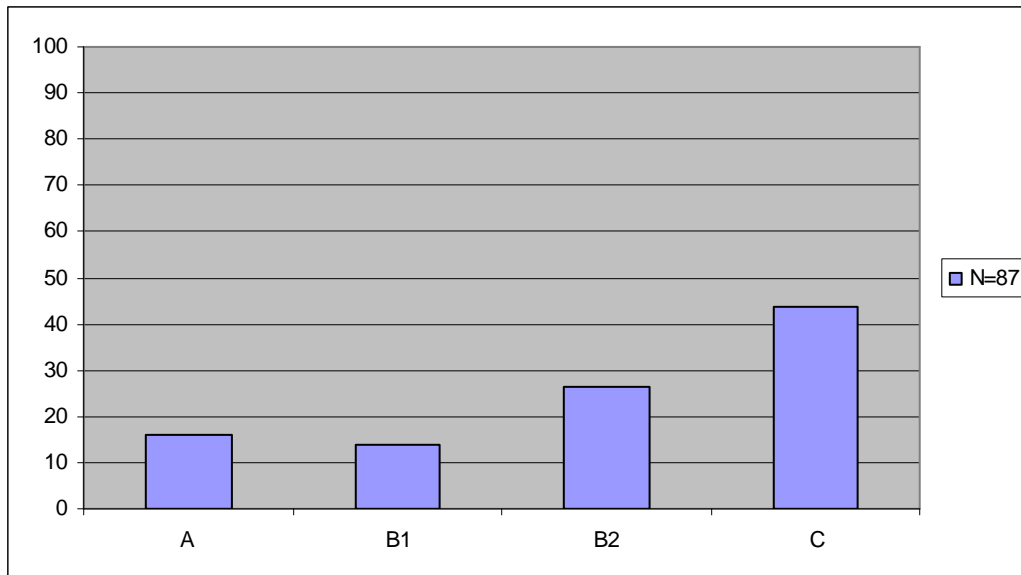
Hurrengo taula honek perfil edo multzo bakoitzaren ezaugarriak modu laburrean biltzen ditu:

8.8.. taula. Eduki-antolaketaren perfilak labur-labur.

	<b>A</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C</b>
HE	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe
DES	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe
EK	osoa	pasarteren bat osatu gabe	osoa	pasarteren bat osatu gabe
OR	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe
BE	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe

Perfil hauek jarraitua, aurrena egin dugun azterketa da ikustea hiru ipuin-multzoak batera hartuta zein den nagusitzen den perfila. Aurreko puntuan bezalaxe, autonomia txikia duten kontaktak ez ditugu banaketa honetan sartu. Guztira, beraz, 87 ipuin aztertu ditugu (H1 taldeko 24ak, H2I saioiko 27, eta H2II saioiko 36).

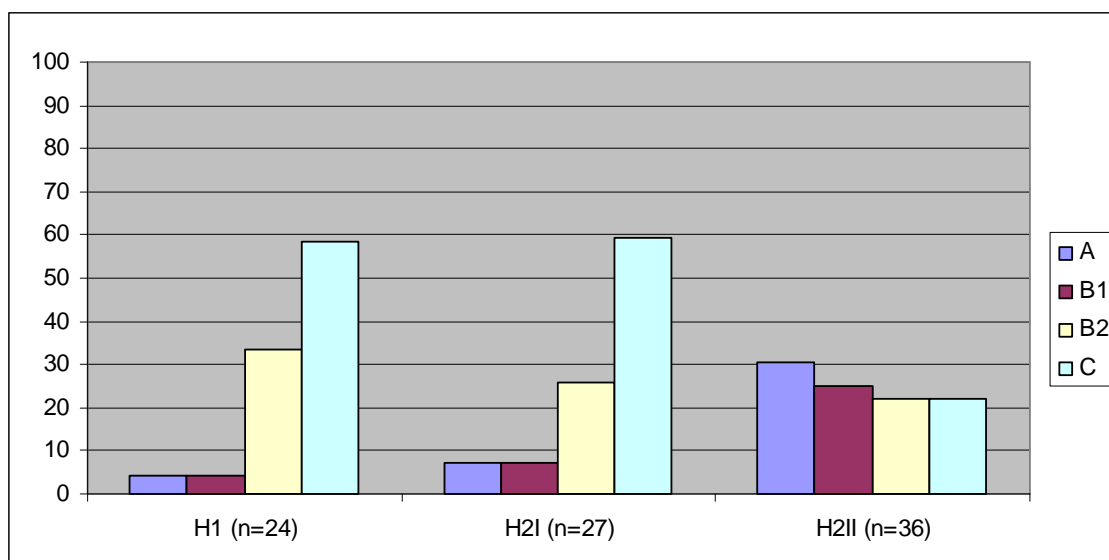
8.7. grafikoa. Edukien antolaketa perfilen arabera, H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



Oro har, azpimarratu behar den lehen emaitza da C dela nagusitzen den perfila. Ipuin guztien ia erdia C multzoan sailkatzen da (%43,7). Askoz gutxiago dira edukien antolaketa osatuena daukatenak, A multzokoak, alegia (%16,1).

Dena dela, emaitza orokor hauek itxuraldatu egiten dira talde zein multzoen arabera begiratzen hasitakoan. Hurrengo grafikoan ikusten denez, H2I saioan eta H1 taldean C perfila da nagusi. Aldiz, H2II saioan, ikasle gehiena A multzoan dago.

8.8. grafikoa. Edukien antolaketa perfilen arabera H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



H1 taldeko ikasleen ipuin gehienak, ia %60, C multzoan sartzen dira. Ikasle bana dago A eta B1 multzoetan. Eta %33,4 dira B2 perfilean sailkatutakoak. H2I saioan ere nahikoa antzeko emaitzak daude: ikasle bakarra dago A eta B1 mailatan (%7,4), ikasleen %25,9 sartzen dira B2 mailan eta gehienak C mailan daude. Azkenik, H2II saioan bestelako emaitzak ageri dira. Deigarria da 4 perfilen arteko aldeak askoz txikiagoak direla, eta noski, aipatu behar da ikasle gehienak A perfilean sartzen direla (ia hirutik bat). Txikiagoa da C perfilean dauden ikasleen proportzioa (%22,2).

Garbi dago, beraz, talde zein saioak konparatuta, H2IIrenak direla emaitzarik onenak ipuinetako edukien antolaketari dagokienez. Baina hala ere, gogoratu behar da saio honetan ere ez dela heren batera iristen A multzoko ipuinen proportzioa, hau da, ipuinik osatuenen proportzioa.

Ikusten da, beraz, H2ko bi saioen artean diferentziak daudela: A eta B1 perfilen gorakadak, eta batez ere, esan berri dugunez, C perfilaren beherakada. Jarraian H2 taldean saio batetik bestera egindako aldaketak gertuagotik ikusiko ditugu. Hurrengo taulan adierazten da saio batetik bestera edukien antolaketan zer-nolako bilakaera izan duten ikasleek. Badira hobera egindakoak, berdin mantendutakoak, eta baita txarrera egindako bakarren batzuk ere:

8.9. taula. H2 taldean saio batetik besterako bilakaerak.

Hobera	Txarrera	Berdin
70%	2,7%	27,0%

Ikasle gehienen bilakaera perfil edo multzo hobegorantz doa (26 ikasle, guztien artetik %70). Bakarra besterik ez da (%2,7) bigarren saioan lehen saioan baino edukien antolaketa txarragoa egiten dutenak. Azkenik, badira bi saioetan perfil berean kokatzen diren 10 ikasle ere, denen artetik % 27. Azken hauen artean sartu ditugu B1 eta B2ren artean mugitu direnak, bi multzoetatik bat ere ez baitago jotzerik bestea baino hobea / txarragoa edukien antolaketan.

Hobera egin duten 27 ikasleen artean, azpimarratu behar da hobekuntza hori mailakatua dela. Alegia, ez dela gertatzen bilakaera guztia A perfilera izatea. Hurrengo taulan bildu dira bilakaeraren emaitzak:

8.10. taula. H2II taldeko ikasleen bilakaera saio batetik bestera edukien antolaketan (I)

Ara	38,5%
B1era	30,7%
B2ra	15,4%
Cra	15,4%

C multzora hobetutako 4 ikasleak aurreko saioan ez autonomoak izatetik datoz. Honez gain, hobekuntza mailakatuak zifretan zer esan nahi duen ikusten da taula honetan: hobera egindako 26 ikasleetatik %38,5 dira A multzoan sailkatzen direnak (26tik 10 ikasle). B1era mugitzen direnak, %30,7; eta B2ra mugitzen direnak, %15,4.

Bilakaeraren mailakakoa are argiago ikusten da kontuan hartuta A multzora mugitutako 10 ikasleak gainontzeko hiru perfiletatik datozela, eta baita ez autonomo izatetik ere, hurrengo taulak erakusten duen bezala.

8.11. taula. H2II taldeko ikasleen bilakaera saio batetik bestera edukien antolaketan (II).

H2II	H2I	n	%
A	B1	1	2,7
A	B2	3	8,1
A	C	4	10,8
A	ez aut	2	5,4
B1	C	6	16,3
B1	ez aut	2	5,4
B2	B1	1	2,7



B2	C	3	8,1
B2	ez aut	1	2,7
C	ez aut	4	10,8

Esan nahi duguna da H2 taldean saio batetik besterako bilakaera positiboak ez duela modu hertsian jarraitzen perfilen arteko hurrenkera.

Laburbiltze aldera, ipuinetako eduki tematikoaren planifikazioa dela eta, hainbat emaitza nabarmentzen dira. Azpimarratu behar da, oro har, Haur Hezkuntzako azken ikasturteko ikasleek, euskara H2 zein H1 izan, ez dutela lortzen ipuinetako eduki tematikoa osotasun eta koherentziarekin planifikatzea. Baina ñabardurak ere agertu dira, oso interesgarriak gainera: Mattin Zaku ipuineko eduki tematiko batzuk beste batzuk baino dezente maizago agertzen dira ikasleen ipuinetan. Esate baterako, Mattin Zakuri otsoa agertzea, ekintzen garapenaren atalean, ikasle ia den-denek kontatu duten eduki tematikoa da. Aldiz, Mattin Zaku gaztelura diru bila irtengo dela ez dute hainbeste ikaslek egin.

Baina talde zein saioen artean diferentzia azpimarragarriak ere ikusi dira: oro har, H2II saioko ikasleak dira ipuinetan eduki tematikoak gehien sartu dituztenak. H2I saiokoen eta H1 taldekoen ipuinetan, aldiz, eduki tematikoak gutxiago ageri dira. Hau da, kontatu gabe eduki tematiko gehiago uzten dituzte H2II saiokoek baino.

Ikusi dugu, ondorioz, honek bere eragina daukala ipuinetako edukien antolaketan. H2II saiokoen ipuinetan agertu da edukien antolaketarik osoena eta koherenteena. Bestela esanda, A perfila bezala izendatu dugun horretan ikasle gehien H2IIkoak sartu dira. H2I saioan eta H1 taldean, berriz, ikasle gehienak C perfilean multzokatu dira, hau da, eduki tematikoaren antolaketa-maila osatugabeena islatzen duten perfilean.

Hala ere, eta H2II saioaren kasuan ere, nabarmendu behar da ikasle gehienak ez direla A perfilean sartzen, baizik eta gainontzekoetan barreiatuta daudela. Honek baieztatzen du, bospasei urterekin, oraindik ere ikasleek ez dutela lortzen ipuinetako edukiak modu osoan eta koherentean planifikatzea.

#### **4. Konexio mekanismoak: testu-antolatzaileak**

Ikasleen ipuinetan aztertuko dugun hirugarren alderdia konexio mekanismoei dagokiena da. Tesiaren 5. kapituluaz azaldu bezala, konexio mekanismoen bidez testu bateko progresio tematikoa markatzen da, hau da, eduki tematikoaren atalak eta hauen arteko artikulazioak markatzen dira konexio mekanismoen bidez. Testu-antolatzaileak dira konexio mekanismoen marka linguistikoak eta testuaren baitan tamaina ezberdina duten segmentuak lotzen dituzte: tipo diskurtsiboen arteko trantsizioak marka ditzakete, sekuentzia edo bestelako planifikazio-modu bateko faseen arteko loturak ere egin ditzakete, edo baita enuntziatuen artekoak ere (Bronckart, 1996/2004).

Ipuinen aurreko analisisetan ez bezala, testu-antolatzaileen analisiarekin ikasleek erabiltzen dituzten hizkuntza unitate zehatz batzuen azterketan murgilduko gara. Zentzu honetan, atal honetan egingo dugun azterketa diferentea da aurreko hiru ataletan egin dugunarekin alderatuta. Orain arte ez gara sartu ikasleek erabilitako hizkuntza baliabide zehatzetan. Hurrengo orrialdeetan, ordea, konexioa bezalako funtzio testual-diskurtsibo bat gauzatzeko ikasleek darabiltzaten hizkuntza unitate batzuei, testu-antolatzaileei, begiratuko diegu. Lehendabiziko lana, hortaz, ikasleen ipuinetako testu-antolatzaileak identifikatzeko eta sailkatzeko analisi-galbahea aurkeztea izango dugu. Ondoren etorriko da ipuinen azterketa.

##### **4.1. Azterketa galbahearen aurkezpena**

Puntu honetan ikasleen ipuinetako testu-antolatzaileak identifikatzeko eta etiketatzeko erabilitako irizpideak azalduko ditugu. Larringanen (2007b) lanean oinarritu gara testu-antolatzaileak identifikatzeko orduan, autore honek hartarako ematen dituen irizpideak jarraituz: testu-antolatzaileak proposizio-egituratik kanpo geratu ohi diren elementuak dira; proposizio-egituren arteko erlazio- eta antolaketa-moduak markatzen dituzte; ez dute komunztadura- edo kasu-markarik hartzen; eta kategoria ugaria baina mugatua osatzen dute. Larringanek ematen duen adibidearen oso antzeko bat da honako hau:

(21) Mattin Zakuk bidean aurrera egin zuen. Halako batean, otsoa agertu zen.

(22) Mattin Zakuk bidean aurrera egin zuen. Otsoa ere agertu zen halako batean.

Lehen adibidean *halako batean* testu-antolatzailea da: komaren bidez (ahozkoan, isilune labur bat eta intonazio igoera baten bidez izan liteke), enuntziatuaren proposizio-

egituratik kanpo geratzen da. Proposizio horrek aurrekoarekin duen lotura markatzen du testu-antolatzaileak. Kasu honetan, lotura ez da batere esplizitua denborari dagokionez, *halako batean*-ek ez baitu zehazten bi ekintzen artean (Mattin Zakuk aurrera egitea eta otsoa agertzea) zenbat denbora pasatzen den. Aldiz, bi gertakarien arteko nolabaiteko haustura markatzen du, ipuinaren trama narratiboan lehenengo gertakariak ez daukan interesa bigarrenari nabarmen emanez. Bata bestearen atzetik dauden bi gertakari plano ezberdinetan jartzen ditu “halako batean”-ek.

Bigarren adibideko *halako batean*, berriz, proposizio egituran txertatuta dago, eta horregatik ez da testu-antolatzailea, baizik eta aditzaren inguruko elementu bat da. Beraz, Larringanek (2007) proposatzen dituen irizpide horiek erabiliko ditugu ikasleen ipuinetan testu-antolatzaileak identifikatzeko.

Hurrengo atalean, testu-antolatzaile mota ezberdinak bereizteko erabilitako irizpideak aurkeztuko ditugu.

#### 4.1.1. Testu-antolatzaile motak bereizteko galbahea

Ikasleen ipuinetako testu-antolatzaileak hiru multzo nagusitan bildu ditugu: denetarako testu-antolatzailea, denborazko testu-antolatzaileak, eta azkenik, bestelako testu-antolatzaileak. Hurrengo lerroetan banan-banan aurkeztuko ditugu.

##### a. Denetarako testu-antolatzailea: *eta*

Emendiozko testu-antolatzaileen artean sailkatu izan da *eta* (Euskaltzaindia, 1994). Guk “denetarako testu-antolatzailea” deituko diogu, beste hizkuntzetan egin izan diren hainbat ikerketetan eman izan den “archiconecteur” delakoaren baliokide. Izen hau batez ere hurren mintzaira gaitasunak aztertu dituzten lanetan erabili eta izen hori eman zaio antolatzaile honek hurren testuetan edozein motako (denborazko, logiko-argudiozko...) eta edozein mailako (enunziatu-mailako, atal mailako...) loturak egiten dituelako (De Weck, 1991).

Beste alde batetik, azpimarratu nahi dugu denetarako testu-antolatzailea kategoria bakarrean isolatu dugula bost urte inguruko hurren kontaktak aztertu dituzten lanetan bere etengabeko erabilera azpimarratu izan delako (Peterson & McCabe, 1991; gogoratu, halaber, 6. kapituluko 2.3. atala).

##### b. Denborazko testu-antolatzaileak

Izenak dioen bezala, enuntziatuen edo testu-segmentu handiagoen artean denborazko erlazioak markatzen dituzten testu-antolatzaileak sartzen dira multzo honetan. Hara hemen denborazko testu-antolatzaile hainbat (sailkapena irizpide morfosintaktikoetan oinarritzen da):

- Denborazko menderagailuak: *-ean* (“gaztelura iritsi zenean atea jo zuen”), *-koan* (“gaztelura iritsitakoan atea jo zuen”), *-t(z)ean* (“gaztelura iristean atea jo zuen”).
- Denborazko adberbioak: *behin, gero, orduan, ondoren, orain, bitartean, azkenean, ja* (gaztelaniazko *ya*).
- Askotariko postposizio sintagmak: *egun batean* (“egun batean amari esan zion Mattin Zaku”), *behin batean, behin batez, beste batean, beste egun batean* (“behin batean bizi ziren Mattin Zaku eta bere ama”), *hurrengo egunean, hurrengoan, hurrengo goizean,* (“*hurrengo egunean* soldaduak etorri ziren”), *handik aurrera, hemendik aurrera, handik gutxira, handik pixka batera* (“eta *handik aurrera* Mattin Zaku eta bere ama aberatsak izan ziren”).
- Perpaus osoak: aditz jokatudunak, esaterako, *bazen behin* (“*bazen behin* Mattin Zaku izena zuen mutil bat”).

c. Bestelako testu-antolatzaileak: logiko-argudiozkoak, lekuzkoak, moduzkoak...

Multzo bakarrean bildu dira gainontzeko testu-antolatzaile motak. Logiko-argudiozkoen artean sartzen dira:

- Menderagailuak: *ea...-n* (“eraman ezazue oilategira *ea* bertako oiloek akabatzen duten”), *-lako, -enez, zergatik...aditza, nola...-n* (“dirua nahi dut oso pobrea naizelako”), *-t(z)era, -t(z)eko* (“gaztelura noa erregeari dirua eskatzera”).
- Adberbio logiko-kausalak: *baina, beraz, baizik, horrela* (“soldaduek zalditegira eraman zuten *baina* otsoak zaldi guztiak akabatu zituen”).
- Lokailu kontsekutiboak: *ba* (“nahi al duzu nirekin etorri? / bai horixe! / *ba* sartu nire zakuan”).

Lekuzkoen artean jaso dira:

- Askotariko posposizio sintagmak: *herri batean, bidean, hortik* (“*herri batean* Mattin Zaku eta bere ama bizi ziren”).

Moduzkoen artean, berriz, beste hauek:

- Onomatopeiaz osatutako adierazpideak: *ttipi ttipa* (“*ttipi ttipa* bidean aurrera egin zuen”).

- Perpaus jokatu gabeak: *ibiliz asko eta ibiliz asko* (“*ibiliz asko eta ibiliz asko* gaztelura iritsi zen).

Azkenik, c multzo honetan bildu dira beste zenbait testu-antolatzaile ere: *-ela* edo *-n* bezalako osagarritzko menderagailuak, erlatiboetako menderagailu *-n*, edo *-tzea* bezalako nominalizatzaileak.

Hiru multzo nagusi hauez gain, beste testu-antolatzaile mota bat ere aztertuko da, ipuinari amaiera emateko testu-antolatzaileena, hain zuzen ere. Kasu honetan, bereizi egingo ditugu formula konbentzionalak (*eta hala bazan ez bazan, sar dadila kalabazan eta atera dadila ...-ko plazan*) eta bestelako testu-antolatzaileak (*ja* edo *gaztelaniazko ya*), adibidez, *bukatu da* edo *jasta* (gaztelaniazko *ya está*).

Aipatu behar da testu-antolatzaileen analisisian ez ditugula sartu ahozkoan sarri agertzen diren *eh* bezalako markatzaile metadiskurtsibo konbentsazionalak (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

Bi pauso nagusi eman ditugu ikasleen testuetako testu-antolatzaileak aztertzeko. Behin testu-antolatzaileen dentsitatea ikusi ondoren, lehen pauso nagusia izan da ipuinetan agertzen diren testu-antolatzaileak hainbat motatan sailkatzea. Honen bidez ikusi nahi duguna da zein diren ikasleek ekoiztutako testuetan agertzen diren testu-antolatzaileak. Azterketarako bigarren pauso nagusia izan da ikasleen artean testu-antolatzaileen erabilera-maila ezberdinak bereiztea, hau da, testu-antolatzaileen erabilerarik oinarritzkoenak eta erabilera landuagoak bereiztea.

#### 4.2. Testu-antolatzaileak ikasleen ipuinetan: datu orokorrak

Aztertu aurretik ikasleen testuetan zein testu-antolatzaile mota agertzen diren, aurren-aurrena testu-antolatzaileak zenbaterainoko maiztasunarekin agertzen diren ikusiko da. Alegia, ikasleek zenbat testu-antolatzaile erabiltzen dituzten aztertuko dugu, kopuru absolutuetan eta kopuru erlatiboetan.

8.12. taula. Testu-antolatzaileen maiztasun absolutua eta erlatiboa.

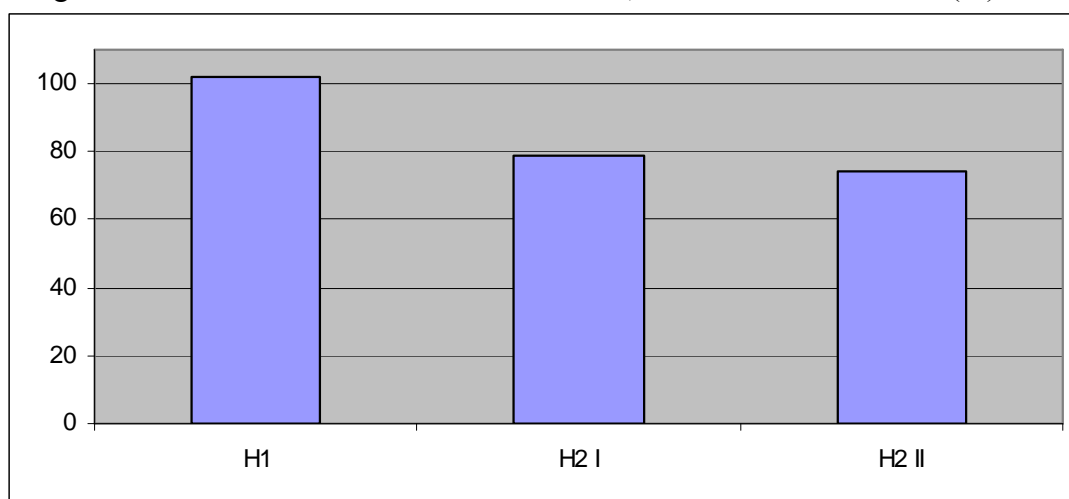
	TA <sup>41</sup> kopurua	Aditz kopurua	TA dentsitatea
H1	935	908	102%
H2I	877	1109	79%
H2II	1398	1888	74%

<sup>41</sup> TA= testu-antolatzaile.

Taulan honetan, batetik, testu-antolatzaileen kopuru absolutuak erakusten dira (bigarren zutabea), hau da, talde zein saio bakoitzean guztira zenbat testu-antolatzaile zenbatu diren. Ikusten denez, H2II saioko ipuinetan agertzen da testu-antolatzaile gehien. Ondoren dator H1 taldea, eta azkenik, H2I saioa. Hirugarren zutabea kasu bakoitzean ekoiztutako aditz jokatuaren kopuru absolutuak jarri ditugu. Horrela, kalkulua egin genezake ea aditz jokatu bakoitzeko zenbat testu-antolatzaile agertzen den ipuinetan. Neurketa kuantitatibo honek aukera ematen digu ikasleek testu-antolatzaileak zenbaterainoko maiztasunez ekoizten dituzten ikusteko.

Goiko taulako laugarren zutabea, edo argiago nahi bada, beheko 8.9. grafikoa erakusten denez, H1 taldea da testu-antolatzaileen erabilera-maiztasun erlatiborik handiena daukana. %102 horrek adierazten duena da aditz jokatu bat ekoizten den bakoitzean (edo, zehatzago esanda, bakoitzean baino gehiago ere bai), testu-antolatzaile bat ekoizten dutela H1 taldeko ikasleek.

8.9. grafikoa. Testu-antolatzaileen dentsitatea H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



H2I eta H2II saioetako ipuinetan testu-antolatzaileen maiztasun erlatiboa txikiagoa da, %79koa eta %74koa, hurrenez hurren. Lehen azterketa kuantitatibo honek iradokitzen du H1 taldeak, batetik, eta H2ko bi saioek, bestetik, ez dutela berdina jokatzen. H1 taldean ikusitako testu-antolatzaileen maiztasun erlatibo oso altuak hainbat lanetan erakutsi dena islatzen du: bost urte inguruko haurrek ipuinak kontatzerakoan ia ia enuntziatu bakoitzean testu-antolatzaile bat ekoizten dutela (De Weck, 1991; Kern, 1997; Lambert, 2003). H2 taldeko bi saioetan ez dirudi hain altua testu-antolatzaileen maiztasuna. Hala ere, ñabardura interesgarri bat egin behar da hemen: H2I saioko ipuinen ia %70etan maiztasuna %75etik gorakoa da. Aldiz, H2II saioan maiztasuna

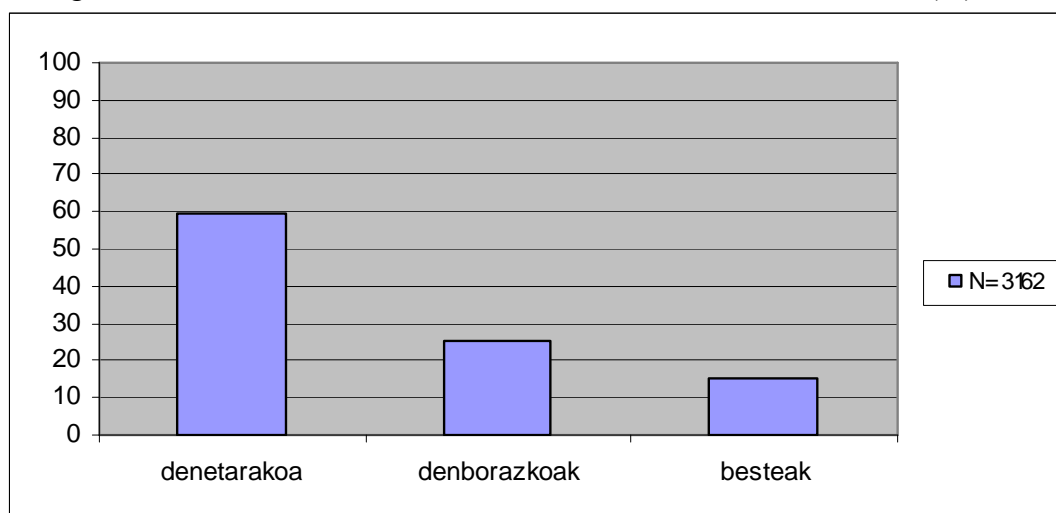
%75etik gorakoa duten ikasleak taldearen%54 dira. Honek esan nahi duena da H2I eta H2II saioak ez direla batez bestekoek erakusten duten bezain antzekoak. H2II saioan ikasleen erdia pasatxo dira testu-antolatzaileen maiztasun altu xamarra daukatena.

Hurrengo puntuak ikusiko dugu ea zein motako testu-antolatzaileak agertzen diren ikasleen ipuinetan.

### 4.3. Testu-antolatzaile motak

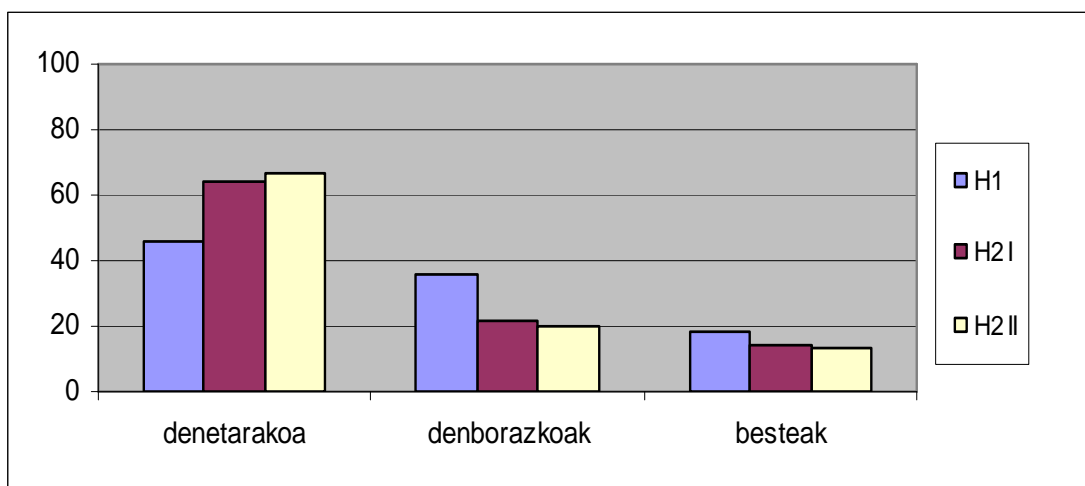
Ikasleek ekoiztutako testu-antolatzaileak zein motakoak diren begiratu gero, argi gailentzen dena denetarako testu-antolatzailea da, alegia, *eta*. Beheko grafikoan adierazten da aztergai ditugun ipuin-kontakteta guztiak batera bilduta zein testu-antolatzaile mota ekoizten dituzten: hamar antolatzaileetatik ia sei *eta* dira (%59,6). Testu-antolatzaileen laurden bat denborazkoak dira, eta %15 pasatxo, bestelakoak.

8.10. grafikoa. Testu-antolatzaile motak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



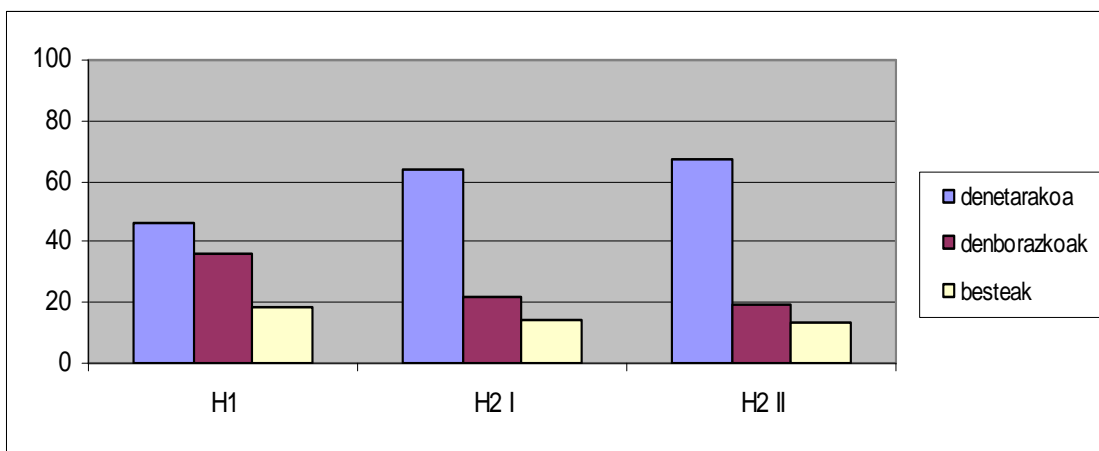
Joera hau, ordea, ez da berdin errepikatzen aztergai ditugun hiru ipuin-multzoetan. Aldeak alde, H2 taldeko bi saioek jarraitu egiten dute joera horri, baina ez da hori H1 taldeko ipuinen kasua. Beheko 8.11. grafikoan ikusten den moduan, H1 taldean denetarako testu-antolatzailearen erabilera xumeagoa da, eta aldiz, denborazkoak gehiago erabiltzen dira H2 taldeko bi saioetan baino. “Besteak” deitu dugun multzoko testu-antolatzaileak dira hiru ipuin-multzoetan gutxien erabiltzen direnak.

8.11. grafikoa. Testu-antolatzaile motak H1, H2I eta H2II alderatuta (%) (I)



Behean datorren grafikoa aurrekoaren parekoa da, baina buelta emanda. Emaizak testu-antolatzaile moten arabera antolatu beharrean, talde eta saio bakoitzaren arabera antolatuta daude. Ziurrenik argiago ikusten dira talde eta saio bakoitzaren emaitzak.

8.12. grafikoa. Testu-antolatzaile motak H1, H2I eta H2II alderatuta (%) (II).



Nabarmendu behar da H2 taldekoen bi saioetan emaitza antzekoak ageri direla, eta oso garbi ikusten da H1 taldearen gainean esan duguna, alegia, *eta* testu-antolatzailearen erabilera ez dela H2 taldeko bi saioetan bezainbeste gailentzen, denborazkoak ere sarri agertzen baitira.

Dena dela ere, talde bakoitzaren barruan dagoen aldakortasuna ere aipatu egin behar da. H1 taldean dezenteko aldakortasuna dago denetariko testu-antolatzaileari dagokionez, baina H2 taldeko bi saioetan dagoena baino txikiagoa dirudi. Antolatzaile honen batez bestekoa ia %46koa izanda, %60tik gora edo %30etik behera doazen



portzentajeak 8 ipuinetan topatu ditugu. Denborazko testu-antolatzaileetan ere antzeko aldakortasuna topatu dugu. 8 balio daude %50tik gora edo %20tik behera egiten dutenak. Azkenik, beste testu-antolatzaileak ikusi da talde barruko joerarik homogeneoena: %18,3ko batez bestetik goraka zein beheraka asko urruntzen diren balioak 5 bakarrik dira (%30etik gora, hiru; eta eta %5etik behera, bi).

H2I saioan denetarako testu-antolatzailearen kasuan batez bestekotik dezente urruntzen diren balio bat baino gehiago dago. Zehazki, %80tik gora eta %40tik behera 13 ipuin topatu dira. Denborazkoen kasuan ere berdin, talde barruan ipuin dezente dira batez bestekotik dezente urruntzen direnak, bai goitik eta baita behetik ere. Beste testu-antolatzaileei dagokienez, berriz, aldakortasuna ez da hain handia.

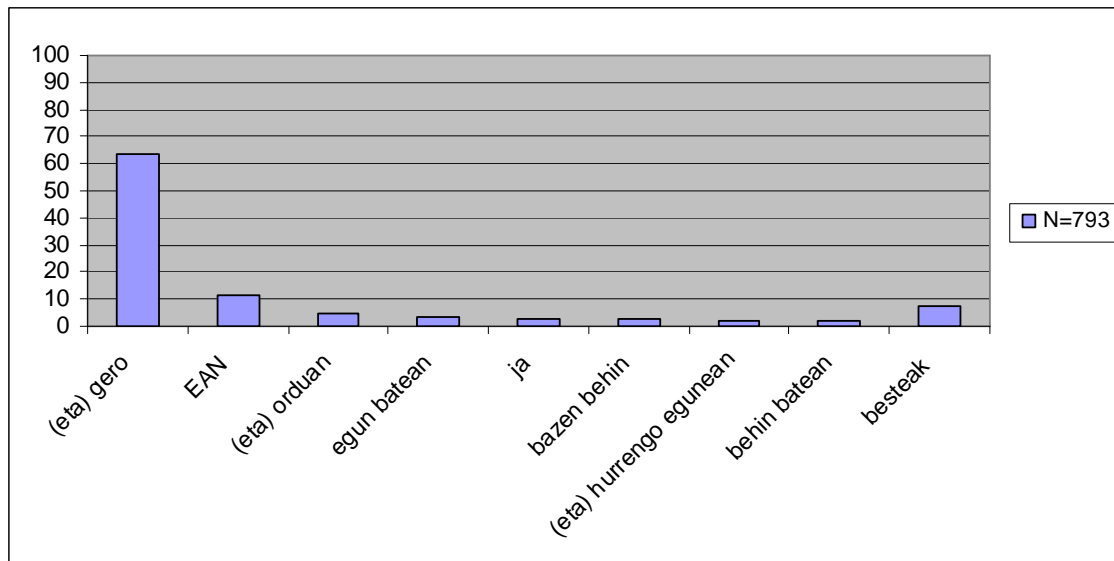
Azkenik, H2II saioaren aldakortasuna ere azpimarragarria iruditzen zaigu denetarako testu-antolatzailearen kasuan. Batez bestekoa ia %67an badago ere, 11 ipuinetan %80tik gorako edo %40tik beherako portzentajeak atera dira. Denborazkoen kasuan ez dirudi hainbestekoak ipuinen arteko aldakortasunak, batez bestekoa ia %20koa izanik, %40tik gora doazen edo %0raino jaisten diren balioak bost bakarrik baitira. Ziurrenik, saio barruko joera homogeneoena islatzen duena beste testu-antolatzaileen batez bestekoa da, muturreko hiru balio bakarrik topatu baititugu (%30eko bat eta %0ko bi).

Hurrengo puntuan denborazko testu-antolatzaileetara mugatuko gara. Izan ere, *eta* denetarako testu-antolatzailearen ondoren, denborazkoak dira ikasleen ipuinetan gehien agertzen diren testu-antolatzaileak.

#### **4.4. Denborazko testu-antolatzaileak**

Mota honetako testu-antolatzaileen artean gehien erabiltzen direnak zein diren jakin nahi izan dugu. Ipuin den-denak batera hartuta gehien agertzen direnak bildu ditugu beheko 8.13. grafikoan. Guztira hamabost adibide baino gehiago dituzten testu-antolatzaileak bakarrik sartu ditugu, gainontzeko guztiak grafikoaren eskuinaldean dagoen “besteak” kategoriarean bilduz. Aipatu behar da, baita ere, denborazko testu-antolatzaile kopuru osoa 793koa dela hiru ipuin-multzoak batera hartuta.

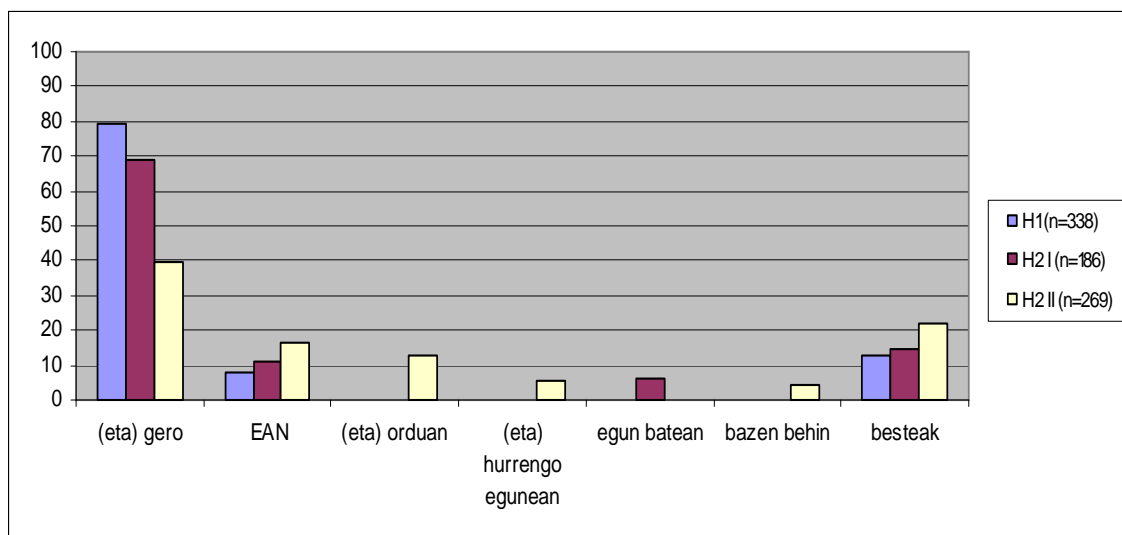
8.13. grafikoa. Denborazko testu-antolatzaile erabilienak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



Argi ikusten da gehien erabiltzen den denborazkoa *(eta) gero* dela. Denborazko testu-antolatzaile guztien %64 hartzen du *(eta) gero* antolatzaileak. Maiztasun altuena duen hurrengoa *-ean* menderagailua da, baina askoz erabilera xumeagoarekin. Gainontzeko denborazko testu-antolatzaileen erabilera are murriztagoa da. Esaterako, *behin batean* antolatzailea da hiru ipuin-multzoak batera hartuta 16 adibidera iristen den azken antolatzailea. Hortik behera dauden artean (“besteak” multzoan sartuta): *orain* (guztira 8 adibide), *bat batean* (6 adibide), *behin batez* (5 adibide), eta are maiztasun txikiagoarekin, zerranda luze xamar bat (*azkenean*, *handik aurrera*, *-koan*, *ondoren*, eta abar).

Hurrengo grafikoaren laguntzarekin, joera hau ipuin-multzo bakoitzean errepikatzen den ikusiko dugu.

8.14. grafikoa. Denborazko testu-antolatzaileen erabilera H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Grafiko honi begiratu baino lehen gogoratu behar da, ordea, 8.11. grafikoan ikusi dugun bezala, H1 taldean H2 taldeko bi saioetan baino denborazko testu-antolatzaile gehiago agertzen dela. Goiko grafikoaren legendari begiratuta talde zein saio bakoitzaren kopuru absolutuak ikus daitezke. H1 taldean 338 denborazko testu-antolatzaile zenbatu diren bitartean, H2II saioan 269 eta H2I saioan 186 izan dira. (gogoratu behar da, gainera, H1 taldean 24 ipuin direla, eta H2 taldeko bi saioetan, 37 ipuin, bakoitzean).

Argitu behar dugu grafiko honetan agertzen diren testu-antolatzaileak gutxienez hamar adibide dituztenak direla. Hortik beherakoak “bestek” taldean sartu dira. Aurreko grafikoan muga hamasei adibidetan jarri dugu, eta oraingoan, berriz, esan bezala, hamar adibidetan. Muga jaistearren arrazoa ulertzen erraza da: muga hamasei adibidetan mantendu izan bagenu, *(eta) gero*, *-ean* eta *orduan* bakarrik agertuko lirateke grafikoan, eta denborazko beste testu-antolatzaile guztiak, “bestek” multzoan.

Azpimarragarria da *(eta) gero* ez dela H1 taldean, H2I saioan eta H2II saioan indar berberarekin gailentzen. Egia da denborazkoen artean erabiliena dela, baina gailentasun hau batez ere H1 taldearen kasuan da nabarmena (%80). Ez ordea, edo ez behintzat neurri berean, H2I saioan (%68), eta inondik ere ez H2II saioan (%40). H2II saio honen eta H1 taldearen arteko aldea handia da: %40 vs. %80.

Grafiko honek iradokitzen duen beste ideia da H2II saioan beste bi kasuetan baino barietate handiagoa dagoela denborazko testu-antolatzaileetan. Edo behintzat, talde edo saio barruan erabilera hedatuagoa duten testu-antolatzaile diferente gehiago dagoela. Izan ere, hamar adibideren muga pasatzen duten testu-antolatzaileak bost dira H2II saioan: *(eta) gero*, *-ean*, *(eta) orduan*, *(eta) hurrengo egunean*, eta *bazen behin*.

Hiru H2I saioan: (*eta*) *gero*, *-ean* eta *egun batean*. Eta bi bakarrik H1 taldean: (*eta*) *gero*, eta *-ean*.

Baina talde zein saio barruko diferentziei pixka bat bada ere begiratzea nahikoa da konturatzeko hemen aipatzen ari garen talde edo saioen arteko ezberdintasun batzuk ez direla hain “taldeen edo saioen arteko ezberdintasunak”, baizik eta talde zein saio barruko muturreko joera batzuen batez bestekoak.

H1 taldearekin hasita, talde barruko aldakortasunik handiena *-ean* antolatzailean dago. Denborazkoen artean daukan %8ko batez bestekoa ikasle batengan antolatzaile honek daukan maiztasun altu xamarragatik da gehien bat. Dena dela ere, aipatu behar da taldearen ia erdiak gutxi-asko erabiltzen duela antolatzaile hau.

H2I saioari dagokionez, *egun batean* testu-antolatzailearen %6ko batez bestek ez du inolaz ere taldearen joera nagusia islatzen. 37 ikasletik, seik bakarrik ekoizten dute testu-antolatzaile hau, hori bai, 6 ikasle horietatik biren ipuinetan *egun batean*-ek denborazko testu-antolatzaileen %66a harrapatzen du. Gauza ia berbera aipa liteke denborazko *-ean* menderagailuaz. Goiko grafikoko %11 hori “muturreko” bi joeren batez bestekoa da. Bakarrik 11 ikaslek erabiltzen dute antolatzaile hori, eta haietako bik, denborazkoen %75eko portzentajearekin. Honen ondorioz agertzen da %11ko batez bestekoa.

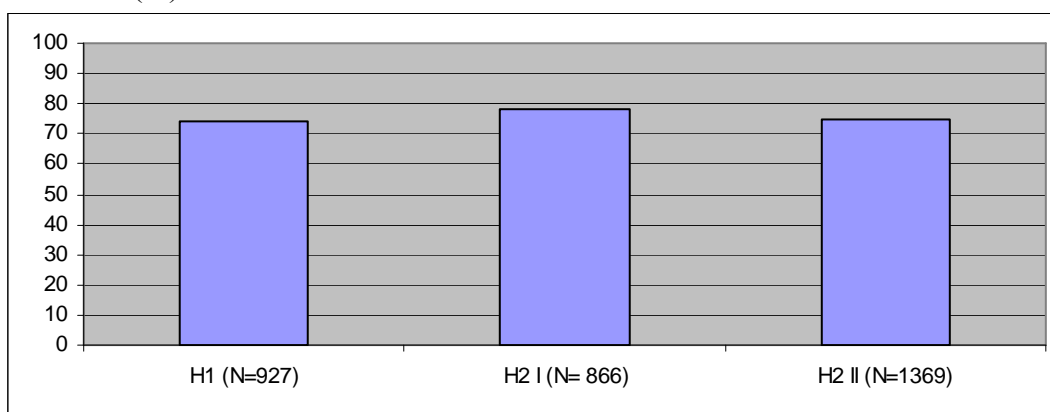
Azkenik, H2II saioan, adibidez, *bazen behin* testu-antolatzailearen %4 hori argi liteke. 10 ikaslek bakarrik darabilte antolatzaile hau, eta ia denek oso gutxitan. Gertatzen dena da, ikasle baten kasuan, *bazen behin* denborazkoa dela erabiltzen duen denborazko bakarra, hau da, ikasle honen kasuan, antolatzaile honek denborazkoen %100 hartzen duela. Ikasle honek taldeko joera gertuago jarraitu balu, *bazen behin*-en %4 hori baxuagoa izango zen. (*eta*) *orduan* antolatzaileaz beste hainbeste esan liteke. Denborazkoen artean lortzen duen %13 hori 6 ikasleren kontua da bakarrik. Saio bereko beste 31 ikaslek ez dute batere ekoizten. Edo ideia berbera nabarmen liteke (*eta*) *hurrengo egunean* antolatzaileaz. *-ean* antolatzailearen kasua ere antzekoa da, baina behintzat, ikasle gehiagok ekoizten dute. Beraz, H2II saioaren kasuan ere, talde barruko aldakortasuna gogoan hartu beharrekoa da denborazko testu-antolatzaileen maiztasunei dagokienean.

Denborazko testu-antolatzaileen azterketarekin bukatu aurretik, atentzioa deitu digun beste gertakari batez jardun nahi genuke. Aipatu dugu H1 taldean (*eta*) *gero*-ren erabilera H2 taldeko bi saioetan baino hedatuagoa dagoela. Halaber, erakutsi dugu H1 taldean *eta* testu-antolatzailearen erabilera ez dela H2ko bi saioetan bezainbateko

handia. Zentzu honetan, ematen du H2ko saioek eta H1 taldeak ezberdin jokatzen dutela. H2koengan *eta*-ren erabilera nabarmena den bitartean, H1 taldekoengan gailentasun hori (*eta*) *gero*-k lortzen du. Eraitza interesgarria da hau H1 taldearen eta H2 taldearen (bi saioen) arteko ezberdintasunak bilatzeko orduan.

Baina hurrengo grafikoak ipuin-multzoen arteko antzekotasun bat erakusten du: aipagai ditugun bi testu-antolatzaile horien agerpen-maiztasuna testu-antolatzaile kopuru osoarekin konparatzen badugu, parekotasun argigarria agertzen da hiruren kasuan.

8.15. grafikoa. *eta* eta (*eta*) *gero* testu-antolatzaileen erabilera H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



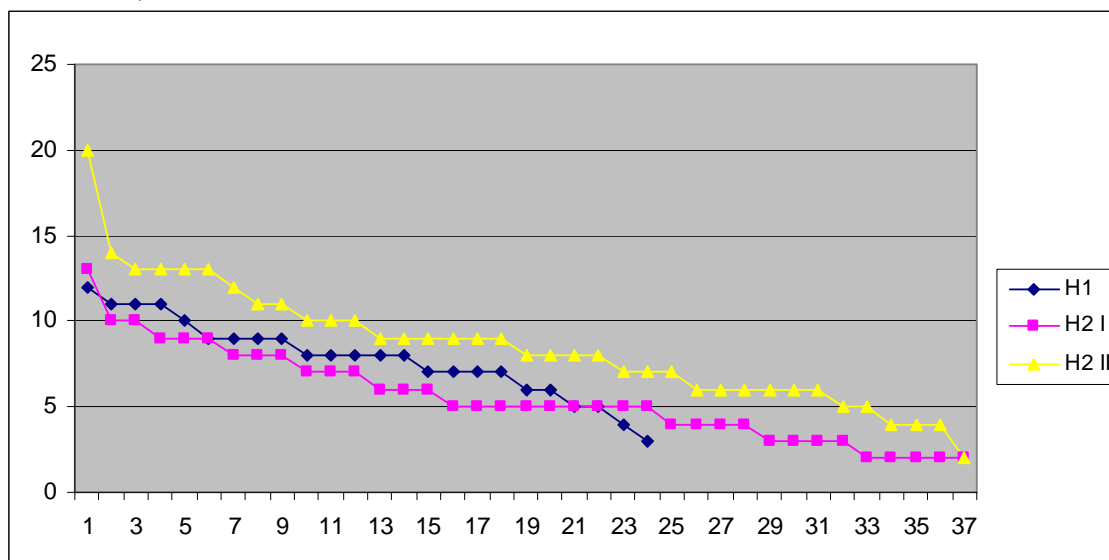
Hiru ipuin-multzoetan testu-antolatzaileen kopurua ezberdina izanda (begiratu X ardatzeko legendak), eta goian esan bezala, *eta* eta (*eta*) *gero*-ren erabilera H2 eta H1 pare-parean ez badoaz ere, grafiko honek erakusten du testu-antolatzaile hauek direla H1 taldeko ikasleek zein H2koek bi saioetan ipuinak kontatzerakoan gehien erabiltzen dituztenak. Antolatzaile hauek bakarrik osatzen dute konexio-marka guztien hiru laurden pasatxo.

#### 4.5. Testu-antolatzaileen barietatea

8.14. grafikoaren harira, lehentxeago iradoki dugu H2ko bigarren saioan denborazko testu-antolatzaileen barietate handiagoa dagoela, alegia, talde honetan denborazko testu-antolatzaile ezberdin gehiago ekoizten dutela H2ko lehen saioan eta H1 taldean baino. Gero, ordea, baieztapen hau auzitan jarri dugu, talde zein saio barruko aldakortasunaz jardun dugunean. Puntu honetan, denborazkoak bakarrik ez, testu-antolatzaile mota guztiak kontuan hartuta taldeetan zer-nolako barietatea dagoen ikusiko dugu. Neurketa kuantitatiboa egingo dugu, ikusteko ea batzuek eta besteek zenbat

antolatzaile ezberdin erabiltzen dituzten. Testu-antolatzaile bakoitza hartuko dugu kontuan barietatea neurtzerakoan, ez mota ezberdinak.

8.16. grafikoa. Testu-antolatzaile barietatea H1, H2I eta H2II alderatuta (kopuru absolutuak).



Goiko grafiko honetan, Y ardatzak testu-antolatzaile ezberdin kopurua adierazten du. Zifra horiek ez dituzte kopuru erlatiboak edo portzentajeak adierazten, baizik eta kopuru absolutuak. Eta X ardatzean ikasle bakoitza adierazten da (H1 taldeko marra 24an bukatzen da, talde honetan 24 ikasle daudelako). Ikasleak barietate-kopuru handienetik txikienera ordenatu ditugu. Esate baterako, H2II saioan antolatzaile ezberdin gehien ekoiztu duenak 20 testu-antolatzaile ezberdin ekoiztu ditu.

Marrek erakusten dutenez, testu-antolatzaileen barietate handiena H2II saioan dago. Ipuin ia denetan beste bi taldeetako ipuinetan baino barietate handiagoa ikusten da. Hau da, H2II saioaren marra H1 taldeko marra baino pixka bat altuxeago mantentzen da. Barietaterik txikiena, berriz, H2I saioan ikusten da, nahiz eta ikasle batzuen ipuinetan H1 taldekoen pareko barietatea badagoen.

Ikaslez ikasle begiratu beharrean, talde zein saio bakoitzaren batez bestekoak ere azter litezke barietatea ikusteko. Beheko taula honen goiko lerroan ikusten dira batez besteko horiek. Hauen arabera, taldeen arteko aldeak ez dira nabarmenak. H2II saioan 9 testu-antolatzaile ezberdin darabiltzate ikasleek batez besteko. 8 H1 taldean, eta azkenik, 6 testu-antolatzaile ezberdin H2 taldeko lehen saioan.

8.13. taula. Testu-antolatzaileen barietatea H1, H2I eta H2II alderatuta (%).

	<b>H1</b>	<b>H2I</b>	<b>H2II</b>
TA ezberdin kopurua	8	6	9
10 TA edo gehiago ezberdin	%21	%8	%32
9 eta 5 TA artean ezberdin	%71	%57	%57
5 TA baino gutxiago ezberdin	%8	%35	%11

Baina taula honetan bertan hirugarren begiratu bat ematen diogu barietateari, eta honen arabera ere aldeak ikus litezke hiru ipuin-multzoen artean. Ikusi dugu ea bakoitzean ikasleen zein portzentaje dagoen testu-antolatzaileen hiru barietate-kopuru ezberdinetan. 10 testu-antolatzaile ezberdin baino gehiago ekoizten duten ikasleen portzentajerik altuena H2II saioarena da (%32), H1 taldearena baino altuagoa (%21), eta batez ere, H2I saioarena baino lau aldiz altuagoa (%8). 9 eta 5 testu-antolatzaile artean ekoiztu dute H1 taldeko ikasle gehienek (ikasleen %71), eta H2 taldeko bi saioetako ikasleen %57ak. Azkenik, 5 testu-antolatzaile ezberdin baino gutxiago ekoiztu duten ikasle-portzentajerik altuena H2I saioak dauka, %35. Beraz, ikusten da barietateari dagokionez, H2 II saioa dela gailentzen dena, H1 taldearen, eta batez ere, H2 I saioaren gainetik.

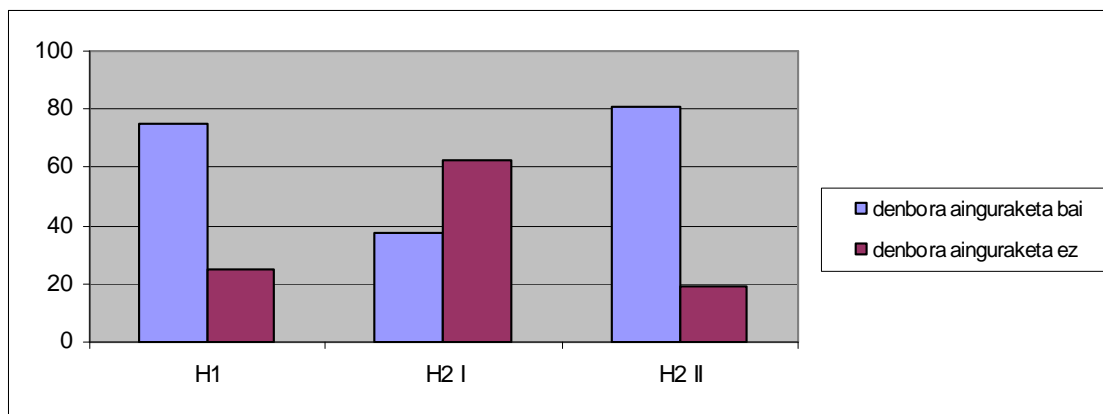
Hurrengo bi puntuetan, testu-antolatzaileen bi funtzio zehatzei begiratuko diegu: ainguraketa eta itxiera. Orain arte egin ditugun analisiak gehiago izan dira ikasleen ipuinetan zenbat eta nolako testu-antolatzaileak agertzen diren ikusteko helburuarekin. Hurrengo bi puntuetan, ordea, ipuinetan testu-antolatzaileek egiten dituzten bi zeregin izango ditugu hizpide.

#### **4.6. Denbora ainguraketa**

Tesiko 5. kapituluko 2.3. puntuan zehaztu dugu nola oro har testuetako eta zehazki ipuinetako denbora-ainguraketak testua enuntziazio-parametro jakin batzuetan kokatzeko balio diskurtsiboa daukala. Horrela, adibidez, ipuin baten hasieran *behin batean* edo *bazen behin* bezalako testu-antolatzaile batek testu hori komunikazio-egoeratik kanpo kokatzen du, hemen-eta-orain mundu diskurtsibotik ateraz eta narrazioaren mundu diskurtsiboan kokatuz.

Hurrengo lerroetan ikusiko dugu ikasleak nola moldatzen diren testu-antolatzaileen bidez ipuinak iraganean ainguratzeko orduan. Lehendabiziko analisia izango da begiratzea ea ikasleek ipuinaren hasieran denboraren ainguraketari egiten duten testu-antolatzaileen bidez.

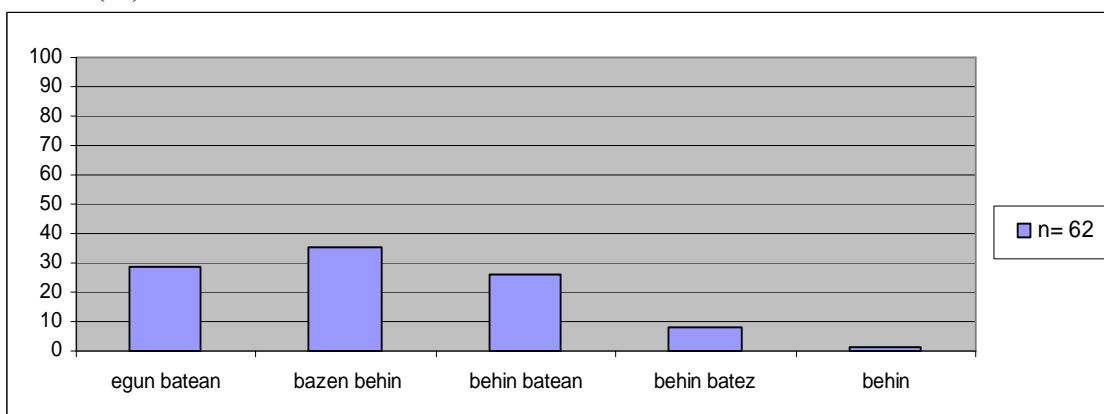
8.17. grafikoa. Denbora ainguraketa H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Goiko grafiko honek adierazten duen moduan, H2II saioan eta H1 taldean antzeko emaitzak daude: ikasle gehienak dira testu-antolatzaileak erabilia ipuinak denboran ainguratzen dituztenak (%81,1 H2II saioan eta %75 H1 taldean). Aldiz, H2I saiko ikasleen ia bi herenek (%62,2) ez du halakorik egiten.

Hurrengo grafikoan berriz, denbora ainguraketa egiteko ikasleek erabili dituzten testu-antolatzaileak agertzen dira, bakoitza bere maiztasun erlatiboarekin. Grafiko honetan ipuin den-denak batera hartu dira.

8.18. grafikoa. Denbora ainguraketarako testu-antolatzaileak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).

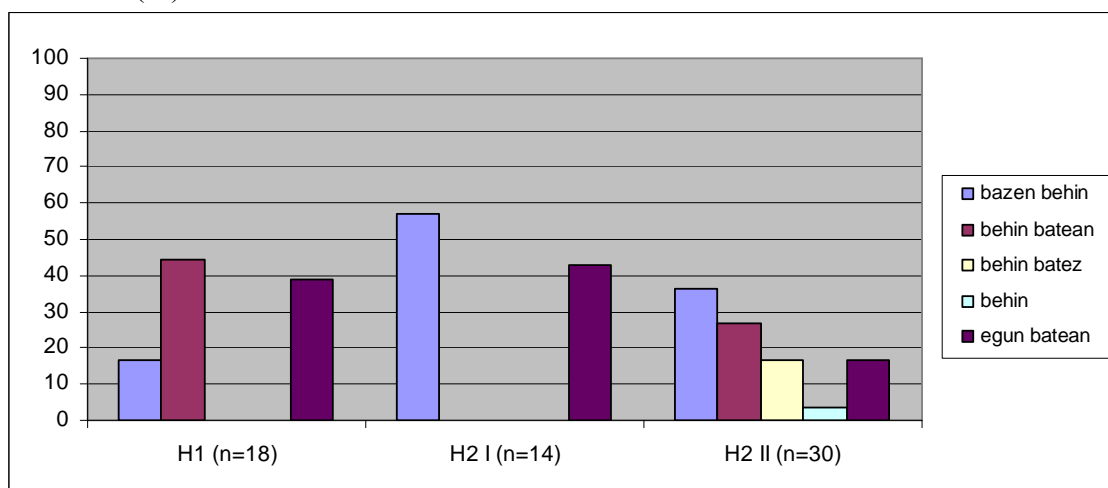




Euskarazko ipuinen corpora osatzen duten 98 ipuinetatik testu-antolatzaileen bidez denboraren ainguraketa markatzen dutenak 62 ipuin dira. Goiko grafiko honek erakusten du *bazen behin* testu-antolatzailea dela gehien erabiltzen dena ainguraketaren zeregin honetan. *egun batean* eta *behin batean* ere ikasle askok darabiltzate. Aldiz, *behin batez*, eta *batez ere*, *behin*, ikasle askoz ere gutxiagok.

Testu-antolatzaileon erabilera H1 taldean eta H2 taldeko bi saioetan aparte begiratuta, berriz, beheko grafikoan ikusten da hiru kasuetan ez direla baliabide horiek maiztasun berarekin erabiltzen.

8.19. grafikoa. Denbora ainguraketarako testu-antolatzaileak H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



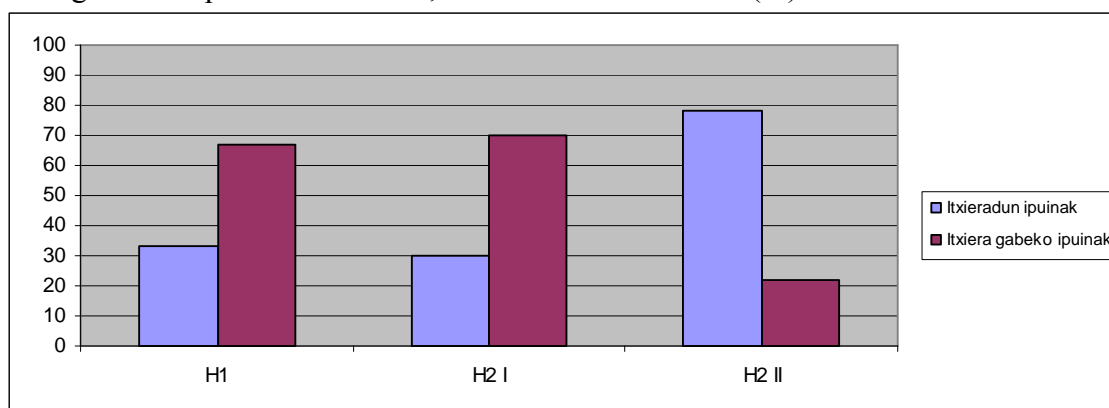
H1 taldean hiru forma ezberdin agertzen dira: *behin batean* eta *egun batean* dira gehien erabilienak (%44,5 eta %38,9 hurrenez hurren), eta dezentez gutxiago, *bazen behin* (%17). H2I saioan, berriz, bi testu-antolatzaile bakarrik dira ikasleek darabiltzatenak: *bazen behin* (%57,1) eta *egun batean* (%42,9). Azkenik, H2II saioan baliabide ezberdin gehiago ageri da. Lehen saioko biez gain, *behin batean*, *behin batez* eta *behin* ere erabiltzen dituzte. *bazen behin* da gehien erabiltzen dena (%36,6), *behin batean* baino pixka bat gehiago (%26,6), eta azken hau, berriz, *behin batez* eta *egun batean* baino gehixeago (biak ere %16,7). Denbora ainguraketa markatzeko ikasle hauek oso gutxi darabilten testu-antolatzailea *behin* da (%3,4). Ikusten denez, H2II saioa da ainguraketarako antolatzaile ezberdin gehien agertzen dena.

Jarraian, testu-antolatzaileen beste zeregin zehatz bati helduko diogu: ipuinen itxierari.

#### 4.7. Itxiera

Ipuinen itxierarako testu-antolatzaileek kontaketa amaitzeko balio diote kontalariari. Ipuinaren azken eduki tematikoa kontatu ondoren (Mattin Zaku eta bere ama aberats izan edo pozik bizi izen ziren...) kontaketa jarduera bera bukatu egin dela adierazten dute itxierarako antolatzaileek. Zentzu honetan esan liteke ipuin-kontaktaren jarduerarekiko nolabaiteko kontrola adierazten duela ipuina ixteak. Hurrengo grafikoan ikusten da, hasteko, ea ikasleek ipuinak ixten dituzten testu-antolatzaileak erabilita. Geroago ikusiko dugu ea horretarako zein baliabide erabiltzen dituzten.

8.20. grafikoa. Ipuinen itxiera H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



Goiko grafiko honek erakusten du talde zein saioen arabera emaitzak ezberdinak direla. H1 taldeko ipuinen bi herenetan ez da ipuinak ixten dituen testu-antolatzailerik ekoizten. H2I saioan are gehixeago dira horrelakoak (%70,3). Aldiz, H2II saioan guztiz bestelako emaitzak ikusten dira. Ipuinen %78,4ean badago ipuina ixten duen antolatzailereren bat. Itxieradun ipuin baten adibidea da hurrengoa (23), eta itxierarik gabeko ipuin batena bestea (24):

(23) (H2II-2)

H2II-2: eta esa esan zuen Matxin Zaku / diru guztia nahi dut // eta diru guztia eman zion / eta etxera ailegatu z: ze:nean esan zion amari / ama! hemen dago dirua / eta Matxin Zaku eta bere ama oso ondo bizi izan ziren / hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan /

(24) (H2I-15)

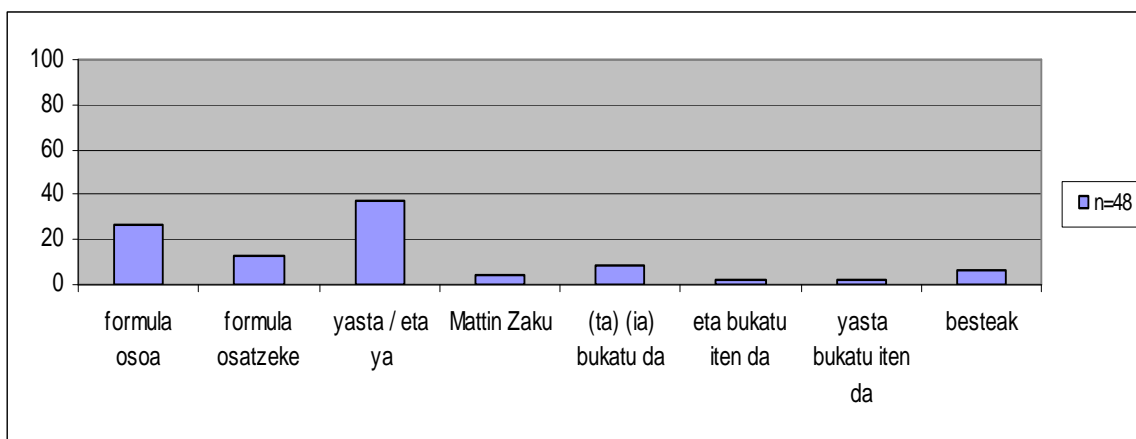
H2I-15: eta esan zion emateko sa- e: // dirua / eta: eta etxera i- dago eta etxe- eta etxera dago dago /

Heldua: bukatu degu ezta? / oso ondo:! / (*txaloak*) txalo joko diogu! oso ondo kontatu duelako Estibalizek / itxoin pixka bat e Estibaliz /

Bi adibideen artean dagoen aldea da (23)-ko kontalariak ipuin-kontakteta ez duela bukatzen aberastasun edo poztasun egoerarekin, baizik eta, kasu honetan, formula tradizionalarekin. Bigarren adibidean, aldiz, ikasleak egiten duena da azken elementu tematikoarekin istorioa bukatu, baina baita kontaktetaren jarduera ere. Hortik dator helduaren galdera, edo erdi baieztapena (*bukatu degu ezta?*).

Jarraian, berriz, ikasleek ipuinak ixteko erabilitako testu-antolatzaileak zein diren aztertuko dugu. Ohikoa dugunez, aurrena ipuin den-denak batera hartuko ditugu.

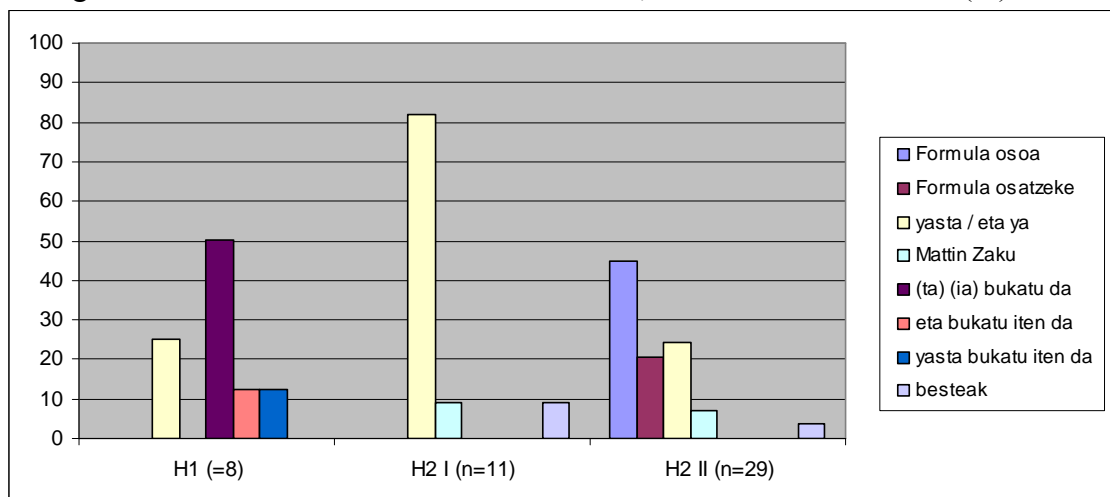
8.21. grafikoa. Ipuinen itxierarako testu-antolatzaileak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



Guztira, 48 ipuinetan ikusi ditugu itxierarako testu-antolatzaileak. Gailentzen dena *yasta* edo *eta ya* da. Itxiera duten ipuinen %37,5-etan testu-antolatzaile hauek agertzen dira. Gehien erabilia den hurrengo antolatzailea formula konbentzionala da (osorik ekoiztua: *eta hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan*). 48 ipuinetatik ia %30ean ageri da. Askoz ikasle gutxiagok formula osatugabea erabiltzen du ipuinak ixteko (%12), eta are gutxiago ageri dira bestelako itxiera-baliabideak: (*ta*) (*ia*) bukatu da (%8,3), *bestiak* (%6,2), *Mattin Zaku* (%4,2), *eta ia bukatu iten da* (% 2,1) eta *yasta bukatu iten da* (%2,1).

Baina ainguraketarako testu-antolatzaileekin gertatu bezala, H1 taldeak, H2I saioak eta H2II saioak ez dute berdin jokatzen, hurrengo grafikoan erakusten den bezala.

8.22. grafikoa. Itxierarako testu-antolatzaileak H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



H1 taldearekin hasita, herena dira (24tik 8 ikasle) dira ipuina ixten dutenak, goiko 8.20. grafikoan ikusi dugun bezala. Horietatik erdiak *(ta) (ia) bukatu da* esanez amaitzen du kontaketa. Bi ikaslek (%25) *yasta* darabilte eta ikasle banak, berriz, *eta bukatu iten da* eta *yasta bukatu iten da*.

H2I saioan ipuinari itxiera ematen dioten 11 ikasleetatik gehien gehienek *yasta* edo *eta ya* darabilte (%81,8). Ikasle batek (11ko kopuru osoaren %9,1 egiten du) *Mattin Zaku* esanez amaitzen du ipuina, eta beste batek bestelako antolatzaile bat darabil. Hauxe, zehazki: *eta katapus txispun bukatu da! / txatxan!*

Azkenik, H2II saioan oso bestelako argazkia agertzen da. Hasteko, 29 dira ipuinari bukaera ematen diotenak. Eta horietatik %44,8-k ipuinetako formula konbentzionalen bat darabil ipuina ixteko. Formula osorik esaten ez dutenak ikasleen ia %21 dira. Beste %24 pasatxok H2 taldeko lehen saioan nagusi den *yasta* edo *eta ya* darabil. Eta gutxiengo batek (%6,9) ipuinaren izenburua esanez bukatzen du kontaketa (*Mattin Zaku*).

Beraz, ondoriozta liteke, batetik, H2II saioa hobeto moldatzen dela ipuinak ixteko orduan, ez bakarrik ipuina ixten duen ikasle-portzentaje handiena saio honetan dagoelako, baita ere ipuinak ixteko testu-antolatzaile konbentzionala saio honetan erabili delako gehien.

#### 4.8. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereizteko galbahea

Testu-antolatzaileen atalaren sarreran aurreratu bezala, jarraian testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereiziko ditugu. Aurreko azterketetan ikasleen ipuinetan ageri diren testu-antolatzaile motak ikusi ditugu. Halaber, azken bi puntuetan, ainguraketa eta itxiera funtzioen inguruan jardun dugu.

4.8. puntu honetan, testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereizten saiatuko gara, erabilera oinarrizkoak eta ez hain oinarrizkoak (hau da, landuagoak) bilatzen saiatzen. H1 taldean eta H2 taldeko bi saioetan testu-antolatzaileen zein erabilera-maila gailentzen den ikertzeko saioa egingo dugu. Mailak bereizteko orduan, *eta* denetarako testu-antolatzailea, denborazkoak, eta itxierarako testu-antolatzaileak hartuko ditugu kontuan. Testu-antolatzaile hauen guztien erabilera bi irizpideren arabera aztertuko da. Lehen irizpidea ainguraketa eta itxiera funtzioei dagokie. Eta bigarrena, Bronckarten (1996) bereizten dituen testu-antolatzaileen beste 4 funtzioei dagokie: juntadura / menderakuntza, enpaketatzea, demarkazioa eta segmentazioa. Ipuinetako testu-antolatzaileen erabilera bi irizpide hauen arabera sailkatuko da. Jarraian azalduko dugu irizpide bakoitza.

Lehen irizpidea, esan bezala, testu-antolatzaileen ainguraketa eta itxiera funtzioena da. Hiru erabilera-maila bereiziko dira (a maila, b maila, eta c maila, hizki txikiz):

- a. Ainguraketarik eta itxierarik gabeko ipuinak.
- b. Ainguraketadun baina itxierarik gabeko ipuinak, edo alderantziz.
- c. Ainguraketadun eta itxieradun ipuinak.

Bigarren irizpidearen bidez ikasleek erabilitako testu-antolatzaileen beste zein funtzio betetzen dituzten ikusi nahi da. Denetarako testu-antolatzailea eta denborazkoak bakarrik hartuko ditugu kontuan. Testu-antolatzaileen funtzioen sailkapena egiteko Bronckarten (1996) proposamena jarraitu dugu. Lau funtzio bereizten dira, testu-egituraren maila baxuenenetik altuenera ordenatuta: mailarik baxuenean juntadura / menderakuntza funtzioa, perpaus mailako loturak egiten dituen; eta testuaren maila horretatik gora enpaketatzea (testu-sekuentzia bateko atal bateko zatien arteko loturak egiteko funtzioa), demarkazioa (testu-sekuentzia bateko atalak lotzeko funtzioa) eta segmentazioa (tipo diskurtsiboen arteko loturak markatzeko funtzioa). Bigarren irizpide

honen arabera ere hiru erabilera-maila bereizten dira (A maila, B maila eta C maila orain ere, baina hizki larriz):

A. *eta* edo (*eta*) *gero* testu-antolatzailea lau funtzioetarako.

B. *eta* edo (*eta*) *gero-z gain*, bestelako testu-antolatzaileak juntadura / menderakuntza funtziorako.

C. *eta* edo (*eta*) *gero-z gain*, bestelako testu-antolatzaileak, enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako (hiruetatik edozein).

Hiru maila hauek testu-antolatzaileen erabilera sinpleena (A maila) eta landuagoak (B eta C) bereizteko balio lezakete. A mailako testuetako konexioa oso oinarrizko baliabideekin eraikitzen da. B mailari dagokionez, berriz, testu-egituran maila baxuena daukan antolaketa markatzen bada ere (perpaus mailakoa), behintzat *eta* eta (*eta*) *gero* ez diren bestelako testu-antolatzaileak agertzen dira. Eta azkenik, C mailan, testuaren maila globalagoko konexioa markatzen da, eta gainera, testu-antolatzaile espezifikagoekin.

Beraz, badugu, batetik, ainguraketa eta itxiera funtzioetan oinarritutako irizpide bat ikasleen testu-antolatzaileen erabilera aztertzeko. Eta bestetik, badugu baita ere beste irizpide bat, juntadura / menderakuntza, enpaketatzea, demarkazioa eta segmentazioa funtzioetan oinarritua. Bi irizpideak gurutzatuz gero, ikasleen ipuinetan testu-antolatzaileen erabilera bereizteko 9 maila edo perfil agertzen dira:

8.14. taula. Testu-antolatzaileen erabilera mailak edo perfilak.

Maila	Erabilera mailaren ezaugarriak	
	1. irizpidea	2. irizpidea
aA	ez ainguraketarik, ezta itxierarik ere	<i>eta</i> edo ( <i>eta</i> ) <i>gero</i> funtzio guztietarako
aB	ez ainguraketarik, ezta itxierarik ere	juntadura eta menderakuntzarako testu-antolatzaile zehatzagoak
aC	ez ainguraketarik, ezta itxierarik ere	enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako testu-antolatzaileak
bA	ainguraketa bai, baina itxierarik ez, edo alderantziz	<i>eta</i> edo ( <i>eta</i> ) <i>gero</i> funtzio guztietarako

bB	ainguraketa bai, baina itxierarik ez, edo alderantziz	juntadura eta menderakuntzarako testu-antolatzaile zehatzagoak
bC	ainguraketa bai, baina itxierarik ez, edo alderantziz	enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako testu- antolatzaileak
cA	bai ainguraketa eta baita itxiera ere	<i>eta</i> edo ( <i>eta</i> ) <i>gero</i> funtzio guztietarako
cB	bai ainguraketa eta baita itxiera ere	juntadura eta menderakuntzarako testu-antolatzaile zehatzagoak
cC	bai ainguraketa eta baita itxiera ere	enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako testu- antolatzaileak

Pentsa litekeen bezala, aA mailak adierazten du testu-antolatzaileen erabilerarik oinarritzkoena. Eta beste muturrean, cC mailak adierazten duen bezala, erabilerarik landuena. Gogoratu behar da, dena dela, sailkapen hau egiterakoan *eta* antolatzailea, denborazkoak eta itxierarako antolatzaileak hartu direla kontuan. Jarraian erabilera-mailaren adibide bana dakargu, hobeto uler dadin zertaz ari garen hitz egiten. Ez ditugu ipuin osoak ekarri adibideetara, baizik eta mailen erakusgarri diren ipuinetako zatiak. Behin mailen adibideak emanda, ondoren hasiko gara ikasleen ipuinak mailen arabera sailkatzen.

Lehenengo hau aA mailari dagokion ipuin baten adibidea da:

(25) aA maila (H2I-3)

- 1 H2I-3: oso pobre ziren **eta** amak esan zion ume:ari / e joan gazteluari e dirua hartzeko
- 2 (...) Makila Zaku esan zion / nahi duzu etorri nirekin? **eta** esan zion otsoa otsoa / bai / e
- 3 // ez / ez / zegoen erreka bat **eta** / eta / eta esan zion errekarari / e (6'') egin erreka // **eta**
- 4 joan ziren e gaztelura **eta** pon pon / pon pon / **eta** ez zion ireki / e- ta // **eta** erregea e es-
- 5 esan zion / alde hemendik (...) eman zion e erregea // **eta** / eta itzuli zen ama / bere
- 6 etxera **eta** (10'') **eta** (13'')
- 7 Heldua 1: eta: // diruarekin? // pozik? /
- 8 H2I-3: [bai] /
- 9 Haurra: [pozik] bizi ziren /
- 10 H2I-3: bizi ziren /
- 11 Heldua 2: hori da /

Ipuinaren hasieran ez da testu-antolatzailearik erabiltzen ipuina iraganean ainguratzeko. Eta ipuinaren bukaera ere, 6. edo 8. lerroetan ez dago itxierarik. Heldua da ipuinari bukaera ematen diona. Beraz, lehen irizpidearen arabera, ipuin hau a mailan kokatzen da. Bigarren irizpidearen arabera ikaslearen ekoizpena aztertuz gero, ikusten da etengabe *eta* testu-antolatzailea agertzen dela. Lehen lerroan, esate baterako, *oso pobre ziren* hasierako egoerari dagokion enuntziatua da eta *amak esan zion ume:ari*, berriz, desorekaldiari dagokiona. Egitura narratiboko faseen aldaketa bat dago hor, beraz, eta bien arteko lotura egiten duen testu-antolatzaileak demarkazio funtzioa betetzen du. Ipuin honetan, hori *eta* antolatzailearen bidez egiten da. Beherago, beste adibide batean, ikusiko dugu nola funtzio hori beste testu-antolatzaile batekin egiten den. Baina hemen, lotura denak *eta* testu-antolatzaileak egiten ditu. Horregatik kokatzen da A mailan. Eta bi irizpideak gurutzatuta, aA.

(26) aB maila (H2I-5)

1 H2I-5: e: m: Matxin Zaku bere amarekin bizi zen e: (6'') etxe batean(*orria pasatzen*)  
 2 (14'') e-ta es- **eta** e: (5'') joan zen erregearen gaztelura dirua eskatzera eta **eta** bidetik e  
 3 e: i- e: ikusi zuen m: (...) **eta** zeuden zegonean oilategian e: m: / a-tera zuen azeria **eta**  
 4 esan zion azeriari / jan oilo guztiak! **eta** jan zuen / eta iku- / **eta** esan zu-en erregeak /  
 5 eraman e: zaldiekin! / **eta** eraman zuten oilo- oi! zaldiekin / **eta** zegonean zaldiekin a e:  
 6 atera zuen otsoak / atera zuen otsoa eta / **eta** otsoa jan zuen zaldi guztiak / e e **eta**  
 7 zegonean (*eztula*) suarekin esan zion ibaiari / a- ibaia atera! / **eta** atera zen ibaia (...) **eta**  
 8 bere ama eta eta bere ama oso pozik jarri zen ekarri ziolako dirua /

Bigarren adibide honetan, aurrekoan bezala, ez dago ez ainguraketarako testu-antolatzailearik, ezta itxierarakorik ere. 1. lerroan ikaslea zuzenean hasten da ipuineko protagonistaren egoera bat kontatzen (*e: m: Matxin Zaku bere amarekin bizi zen e:*). Eta ipuinaren bukaera ere, aurreko adibidean ez bezala, ikasleak bere kabuz egina, itxierarik gabekoa da (*eta bere ama oso pozik jarri zen ekarri ziolako dirua*). Horregatik, a mailan kokatzen da ipuin hau lehen irizpideari dagokionez. Bigarren irizpideari dagokionez, aurreko ipuinean ez bezalako elementuak ageri dira, beti ere denborazko testu-antolatzaileei begiratuta. Etengabe *eta* erabiltzeaz gain, tartean-tartean *-ean* denborazko menderagailua agertzen da ipuin honetan. Ikus 3. lerroan **eta** zeuden zegonean oilategian e: m: / a-tera zuen azeria edota 5. lerroan **eta** zegonean zaldiekin a e: atera



*zuen otsoak*. Denborazko menderagailu horren erabilerak ekintzak plano ezberdinetan jartzen ditu kontalariak. Esaterako, lehen adibidean, azeria ateratzea da ekintza nagusia, baina horren atzeko plano, ingelesez *background* deitzen dena, *-ean* menderagailuari esker eraikitzen da, *zegonean oilategian e: m:*. Nabarmendu behar da, menderagailuaren bidez maila lokaleko loturak egiten direla, hau da, bata bestearen atzetik datozen ekintza “sueltoak” lotzen direla. Baina hala ere, aipagarria da *eta* hutsaz gain, bestelako baliabideak ere agertzea. Lotura *eta* antolatzailearekin egin izan balitz, ez litzateke hor ekintzen arteko planoen bereizketarik egingo, eta maila berean geratuko lirateke bi ekintzak. aA mailako aurreko adibidearekin konparatuta, aldea txikia dela esan dezake batek, baina beste alde batetik, azpimarratzea merezi duten ñabardurak dira, testu-antolatzaileen erabilera-mailez ari garen honetan.

(27) aC maila (H2I-36)

- 1 H2I-36: Mattin Zaku eta bere ama oso pobreak ziren (...) **ta egun batean** / gaztelura
- 2 dirua hartzera joan zen / **ta** bere atzetik azeri bat zegoen (...) **eta** bere atzetik otso bat
- 3 agertu zen // **eta** bere ondoan ibai bat zegoen **eta** ezin zuen pasatu (...) **eta** erregea /
- 4 bildu zuen den dirua **eta** sartu zion zakuan / **eta** etorri zenean bere ama eta bera oso
- 5 pozik zeuden /

Hirugarren adibidea aC maila duen ipuin batena da. Ez gara berriro murgilduko ainguraketari eta itxierari buruzko azalpenetan. Adibide honetan interesgarria dena da *egun batean* bezalako testu-antolatzaile bat agertzen dela. Noski, *eta* ugari dago ipuin honetan ere, baina behintzat, ipuineko fase aldaketa markatzen duen testu-antolatzaile “berri” bat agertzen da: *egun batean*. Hasierako egoerarekiko haustura markatzen du, desorekaldira sartuz. Edo agian, zuzenagoa litzateke esatea ekintzen garapenerako jauzia markatzen duela. Eztabaida ezina dena da egitura narratiboko faseen arteko lotura markatzen duela. *egun batean* testu-antolatzailea *eta* baino askoz ere “kargatuagoa” dago denboraren esanahi aldetik, eta beraz, kontalariak denboratasuna *eta* bakarrik erabilia baino gehiago markatzen duela azpimarratu behar da. Ipuineko denboraren kudeaketa landuagoa da *egun batean* erabiltzea, izan ere, denboraren kokapen zehaztugabea daukan ipuinari (ipuinetako *bazen behin* edo *behin batean* ez dira, inolaz ere, *1946an* edo *atzo goizean*), egunak bezalako denbora-antolatzaileak sartzen dizkio. Halakorik ez du lortzen (*eta*) *gero* antolatzaileak. Honegatik guztiagatik, ipuin honetan

badago aurreko bi adibideetan ez bezalako beste ñabardurarik testu-antolatzaileen erabilerari dagokionez. Hortik dator C maila. Beraz, ipuin hau aC mailakoa litzateke.

(28) bA maila (H1-3)

1 H1-3: **behin batean** Mattin Zaku ies(=?) bere amari esan tzion / ba / gaztelu haundi  
2 haundi bat ikusi zula **ta** / harea jun nahi zula dirua eskatzea (...) **ta gero** esan zion  
3 erregiak eramateko egur pilo baten gainea **ta** / sua emango ziotela **ta** / **gero** ibaiari esan  
4 tzion irtetzeko **ta** sua itzaldu in tzan (xxxxx= ta erregia) / ta kaztelua re bai / **ta** gero  
5 esan tzun erregiak zer nahi zun da / dirua / zaku-a dana beteta // **ta** gazteluan tzeon diro  
6 dana eman tzion // **ta** / **gero** jun tzan Mattin Zaku bere herrira //

bA mailako adibide honetan ainguraketarako testu-antolatzaile bat topatzen dugu. Beraz, lehen irizpideari dagokionez, a mailako adibideetan ez zegoen zerbait badago: *behin batean Mattin Zaku ies(=?) bere amari esan tzion*. Testu-antolatzaile honek ipuina narrazioaren mundu diskurtsiboan kokatzen du, ekoizpen egoeratik kanpo. Ezaugarri hau oso berea du ipuinak testu-genero bezala: komunikazio-egoerarekiko haustura. Bestelakoan, ipuinaren itxiera ez da oso landua. Azkeneko ekintzarekin amaitzen da, eta ez dago bestelakorik. Horregatik, lehen irizpidearen arabera, b mailan sartzen da ipuin hau. Bigarren irizpidea dela eta, ipuin honetan ez da *eta* edo *eta gero-z* aparte bestelakorik ikusten denborazko testu-antolatzaileei dagokienez. Horrexegatik, bA mailan kokatzen da testu hau.

(29) bB (H2I-17)

1 H2I-17: Makin Zaku dirurik ez zeukaten / **eta** Makin Zaku (x) pentsatu zuen gaztelura  
2 joate-a erregeari dirua eskatzeko (...) **eta gero** / berriro plazako herrian (=?) (3'') erdian  
3 jarri zuten / **eta** ibaia e eta ibaiari dei- za(=?) / ateratzeko deitu zion // **ta** ibaia atera ze-  
4 **nean** // (xx) guzti erregeak / e- ta (12'') ta Makil Zaku hor gelditu zen **eta** joan zen  
5 etxera (8'') e joa- / joaten **zenean** etxera erregeari dirua eskatzera joan zen / **eta** erregea  
6 eman zion dirua (10'') **eta** dirua ematen zion / etxera bueltatu zen / **eta** guztia diruz  
7 beteta zeukan zakua (6'') **ta ia** /

Goiko ipuin hau ere b mailan sartzen da lehen irizpideari dagokionez. Baina aurreko adibidearen kontrakoa da. Hemen ez dago ainguraketarako testu-antolatzailearik (ikus 1. lerroan), aldiz, badago ipuinaren itxiera: *ta ia*, 7. lerroan. Garbi dago,

generoaren ikuspegitik, ez da itxiera oso landua, baina behintzat, ikasleak bere testua itxi egiten du. Bestelakoan, bigarren irizpidea dela eta, *-ean* menderagailua topatzen dugu: 3. eta 4. lerroetako *ta ibaia atera ze-nean // (xx) guzti erregeak / e- ta (12'') ta Makil Zaku hor gelditu zen. Edo joaten zenean etxera erregeari dirua eskatzera joan zen. Azken enuntziatu hau ez da oso ondo ulertzen, egia esan. Noski, joaten zenean etxera horren ordezt, behintzat etxera zihoala ekoiztu balu, argiago izango zen. Kontua da, ordea, enuntziatu horretan, eta bestean ere bai, badagoela bi ekintza plano ezberdinetan jartze bat. Goragoko beste adibidean B maila lehen aldiz aurkeztu dugunean azaldu dugu ekintzak plano ezberdinetan jartzea eta edo eta gero-rekin lotzea baino landuagoa dela. Ez dugu azalpen guztia berriro errepikatuko.*

(30) bC maila (H2II-4)

- 1 H2II-4: **bazen behin** Matxin Zaku mutiko [izeneko bat] /
- 2 Haurra: [erakutsi marrazkiak] /
- 3 Heldua : horrela kontatuko digu bale? erakutsi gabe bai? /
- 4 H2II-4: **eta** amarekin bizi zen oso pobreak ziren / **eta egun batean** bere ama esan zion
- 5 joateko erregearen gaztelura i en / eskatzera dirua (...) **orduan** zalditegira e: eraman
- 6 zuten bainan otsoa akabatu zituen zaldi guztiak / **orduan** erregea esan zuen erretzeko /
- 7 **orduan** suari eman zion / e-ta / Mattiz- **eta** Mattin Zakos esan zion ibaiari ateratzeko
- 8 **orduan** atera zen **eta** su guztia itzali zen // **orduan** erregea eman zio diru guzti-a
- 9 gaztelukoa / **eta** // etxera joan zen amarekin bizitzera **eta** oso pozik bizi izan ziren
- 10 diruarekin /

bC mailako adibide honetan ez dugu jadanik, aurreko adibide guztien ondoren, berritasun gehiegirik topatuko. b mailan kokatzen da ipuin hau ainguraketarako testu-antolatzailea agertzen delako (1. lerroan **bazen behin** Matxin Zaku mutiko [izeneko bat]), baina itxierarako testu-antolatzailerik ez dagoelako (ipuinaren kontaketa bukaerako egoerarekin bukatzen da). Eta bigarren irizpideari dagokionez, C mailan sartzen da ipuin hau, eta hutsaz gain, badaudelako bestelako testu-antolatzaile pare bat, denborako loturak modu zehatzagoan markatuz. *egun batean* antolatzaileak hasierako egoeratik desorekaldirako jauzia markatzen du. Gorago aipatu dugu *egun batean* testu-antolatzailearen balioa. Adibide honetan ikusten den beste antolatzaile bat *orduan* da. Batetik, ematen du ikasle honek *orduan* ia-ia *eta*-ren pare erabiltzen duela: **orduan erregea esan zuen erretzeko / orduan suari eman zion**. Testu-antolatzaile honek izan

lezakeen ekintzak nabarmentzeko edo entzuleari ekintza batekiko atentzioa pizteko balioa ia-ia galdu egiten duela dirudi hain errepikakorra denean. Baina bestetik, ezin da ukatu *eta* edo *eta gero*-k baino balio diskurtsibo handiagoa daukala *orduan*-ek: *Mattiz-eta Mattin Zakos esan zion ibaiari ateratzeko orduan atera zen eta su guztia itzali zen // orduan erregea eman zio diru guzti-a gaztelukoa /*. Azken *orduan* honek erregeak dirua itzultzearen ekintza nabarmendu egiten du, edo behintzat, *eta erregea eman zio diru guzti-a gaztelukoa* enuntziatuak izango lukeena baino indar edo interes handiagoa hartzen du. Esan genezake, beraz, ekintzen enpaketatze funtzioari dagokionez, *eta* antolatzailearen erabilera etengabea baino zerbait landuagoa dela *orduan*-en erabilera. Honegatik *eta egun batean* antolatzailearen erabileragatik, ipuin honi C maila eman dakioke. Beraz, bi irizpideak batuta, bC.

(31) cA maila (H2II-10)

- 1 H2II-10: **behin batez** Matxin Zaku bizi zen amatxorekin / en (7'') **eta** esan zion
- 2 amatxori / egon lasai / ekarriko dut di- dirua / **eta** jarraitu zuen (...) **eta** / esan zu-en
- 3 Matxu Zaku / atera otsoa! / *eta* en / **eta** akabatu zuten denak oiloak / **eta** esan zuen
- 4 erregea eraman zazue plazaren erdia **eta** e / lotu egin zu:ten / *eta* / en / **eta** esan zuen e /
- 5 Matxuz Zaku / atera ura! / **eta** joan ziren *eta* sua // **eta** esan zuen erregea e Matxu Za-ku
- 6 // **eta** esan zuen erre- / e: **eta** esan zion / erregea / zer nahi duzu Matxin Zaku? / diru
- 7 pixka bat **eta** eman zion dena / **eta** // en / eman zion dena **eta** ama *eta* Matxu Zaku oso
- 8 pozik bizi izan ziren / **hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan Lizarrako plazan /**

Goiko adibide honetan, berriz, ainguraketarako zein itxierarako, bietarako testu-antolatzaileak ikusten dira: *behin batez Matxin Zaku bizi zen amatxorekin* 1. lerroan *eta* ipuinetako amaiera formula 8. lerroan, nahiz *eta* osatu gabe dagoen: *hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan Lizarrako plazan*. Bigarren irizpidea dela *eta*, ordea, ipuinean ez dugu *eta* testu-antolatzailea besterik bilatzen. Beraz, aC mailan kokatzen dugu testu hau.

(32) cB maila (H2II-27)

- 1 H2II-27: **bazan behin** / e Zaku Txiki bere amaren zegoen / ziren pobre asko (...) **eta** /
- 2 bero bero se- sentitzen zenean / ibaiari esan zion / salitu zakutik ibaia! / **eta gero** den
- 3 gaztelua akabatu zuen // **eta gero** berriz esan zion / atera zakutik! / *eta* / **eta** den gaztelua
- 4 urez beteta jarri zen // **gero** / e Zaku Txiki ba erregeari esan zion / eman dirua **eta ia**

5 eman zion // **eta gero** amarengana iritsi zenean / esan zion ia daukagu dirua / egite-  
6 joateko erosketak egitera / **eta katapus txispun bukatu da! / txatxan!** /

cB mailako adibide honetan ere ainguraketa eta itxiera ikusten dira. Kuriosoa da ikasle honek ipuinetan oso ohikoa ez den amaiera formula bat darabilela: **eta katapus txispun bukatu da! / txatxan!** /. Ainguraketarako darabilen testu-antolatzailea, berriz, oso konbentzionala da, **bazen behin**. Bestelakoan, *eta eta eta gero* testu-antolatzaileak dira nagusi, baina badira menderakuntzaren bi adibide: esaterako, 2. lerroan *bero bero se- sentitzen zenean / ibaiari esan zion*. Goiko beste pare adibideetan ere azaldu dugu – *ean* menderagailuak ekintzak edo egoerak bigarren plano batean kokatzen dituela.

(33) cC (H2II-13)

1 H2II-13: **behin batez** e Mattin Zaku eta bere ama bizi ziren / **eta** esan zion Mattin  
2 Zakuk ama amari / e e lasai ama / ni erregea-ren gaztelura joango naiz // basoan bidetik  
3 bidetik eta / **eta** aurkitu zuen azeri batekin / nahi al duzu nirekin etorri? / **eta** esan zion  
4 azeria / bai / ba sartu boltsa honetan // basoa Matxin Zaku basoaz bidetik eta **bapatean**  
5 agertu zuen ibai bat **eta** esan zuen / ezin naiz pasatu hemendik / **eta** pensatu zuen e  
6 jartzea / e eramatea ura e bere poltsan (...) otsoa atera zakutik! / eta koska eginez jan  
7 zuten denak / **hurrengo goizean** e e e erregea esan zuen / erretzeko herriko plazan / **eta**  
8 / sentitu zuen bero beroa **eta** pentsatu zuen za e / ibaia atera e zakutik! / ibaia atera zuen  
9 eta / eta / **eta** ur guztia atera zen / arrainak ere bai / e / e ere gaztelua kubritu zuen dena /  
10 **eta** esan zuen erregea / e / e / e: / diru pixkatxo bat nahi dut / **eta** erregeak eman e hartu  
11 zuen den den dena e dirua **eta** eman zion kutxa // **eta** joan zen bidetik **eta** amari ekarri  
12 zion di- diru guztia / **eta handik aurrera** poz pozik bizi izan ziren / **hala bazan ez**  
13 **bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan /**

Azkeneko adibide honetan aztergai ditugun testu-antolatzaileen erabilera-mailarik landuena bilatuko dugu. **behin batez** testu-antolatzailearen bidez ainguratzen da ipuina narrazioaren mundu diskurtsiboan. Jarraian, *eta* antolatzailearen bidez lotzen dira ekintzak. Ohartu beharra dago, nahiz *eta* gure irizpideen arabera, ipuin hau izan mailarik altuena erakusten duena, bospasei urteko ikasleen ipuinetan espero behar izatekoa dela denetarako testu-antolatzailearen erabilera altua. 4. lerroan, ordea, **bat-batean** antolatzailea ikusten da: *basoa Matxin Zaku basoaz bidetik eta bapatean agertu zuen ibai bat*. Ibaiaren agerrerari beste edozein ekintzak izan dezakeen baino interes edo foku handiagoa ematen dio *bapatean* antolatzaileak. Nolabait, ikasle honek ekintza guztiak ez ditu maila berean jartzen, *eta* ibaia agertzearena, behintzat, nabarmendu egiten du. Bide batez, aipa liteke, baita ere, *basoa Matxin Zaku basoaz bidetik* enuntziatuan aditz jokaturen bat behintzat falta dela, esaterako, *basoan zihoanean* edo *basoan zihoala*. Erabil zezakeen *eta* (adibidez, *Mattin Zaku basoan zegoen eta bapatean...* edo *Mattin Zaku basoan zihoan eta bapatean...*), baina ez du egiten. Agian askotxo esatea litzateke, baina ematen du *basoa Matxin Zaku basoaz bidetik* enuntziatuan basoan barna joateko ekintza halako atzeko plano batean edo kokatzeko asmoa dagoela.

6. lerroko *hurren goizean* ere aipatu beharra dago: *otsoa atera zakutik! / eta koska eginez jan zuten denak / hurren goizean e e e erregea esan zuen*. *Mattin Zaku* ipuinean ekintzen garapenean dauden hainbat *eta* hainbat ekintzen *eta* gertaeren artean denboraren antolaketa zehatz xamarra markatzen du *hurren goizean*-ek. Are gehiago, ekintzen garapenaren barruan dagoen pasarteen arteko mugak markatzen ditu antolatzaile horrek: zehazki, erregeak *Mattin Zaku* zalditegira bidaltzea, honek otsoari zakutik irteteko oihukatzea *eta* azeriak koska eginez zaldia jatea da pasarteetako bat. *hurren goizean*-ek *hurren goizean* pasartearen hasiera markatzen du. *Eta* aipagarria da ikasle honek pasarte berria zaharraren parean ez (*eta*-ren bidez), baizik *eta* denboran zehatzago kokatzea, *hurren goizean*.

Bukatzeko, ipuinaren bukaeran badaude bi interesgune denborazko testu-antolatzaileei dagokienez. Batetik, bukaerako egoera markatzen duen *eta handik aurrera*, *eta* bestetik, amaiera formula osoa. *eta handik aurrera* antolatzaileak ipuinaren bukaeran zehaztugabeko denbora bat txertatzen du, nolabait, bukaerako egoera zorientsuari edo euforikoari halako betikotasun bat emanez. Inportantea da, gainera, *handik* horrek zein momentu adierazten duen ipuinean bertan argi agertzen dela: *diru*

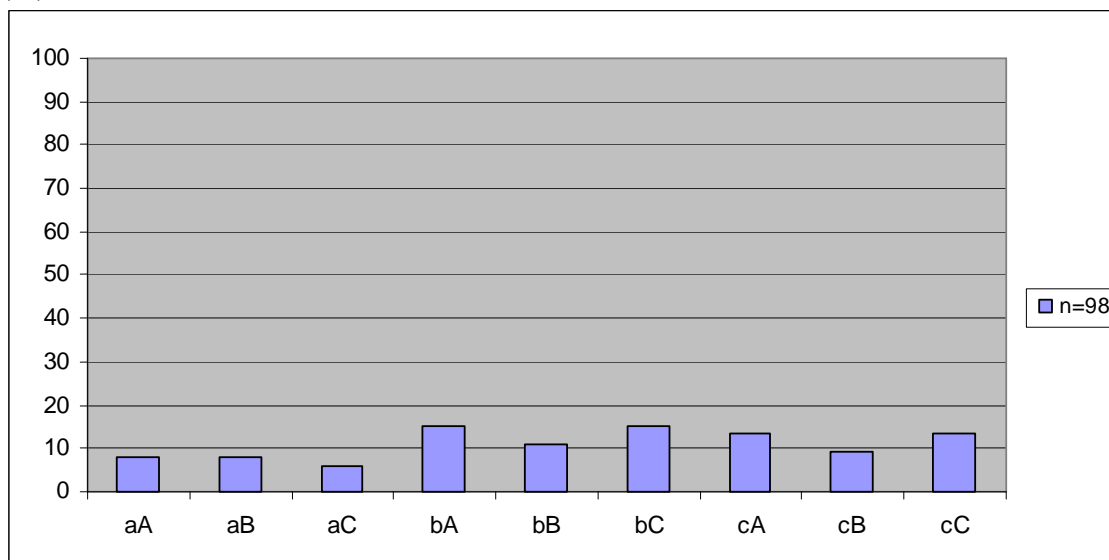
*guztia* izatea da momentu hori. Eta bestetik, ipuinaren itxiera amaiera formula osoarekin egiten dela ere azpimarratu behar da. Hemen aipatu ditugun alderdi hauek guztiek ipuin honi aurreko adibideetan ikusi ez den beste maila landuago bat ematen diote testu-antolatzaileen erabilerari dagokionez. Horregatik kokatzen dugu testu hau cC mailan.

Behin erabilera-maila guztiak azalduta, ikasleen ipuinak haietan kokatzea besterik ez zaigu geratzen.

#### 4.9. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak ikasleen artean

Lehendabiziko grafikoan euskaraz ekoiztutako ipuin guztiak batera hartzen dira kontuan.

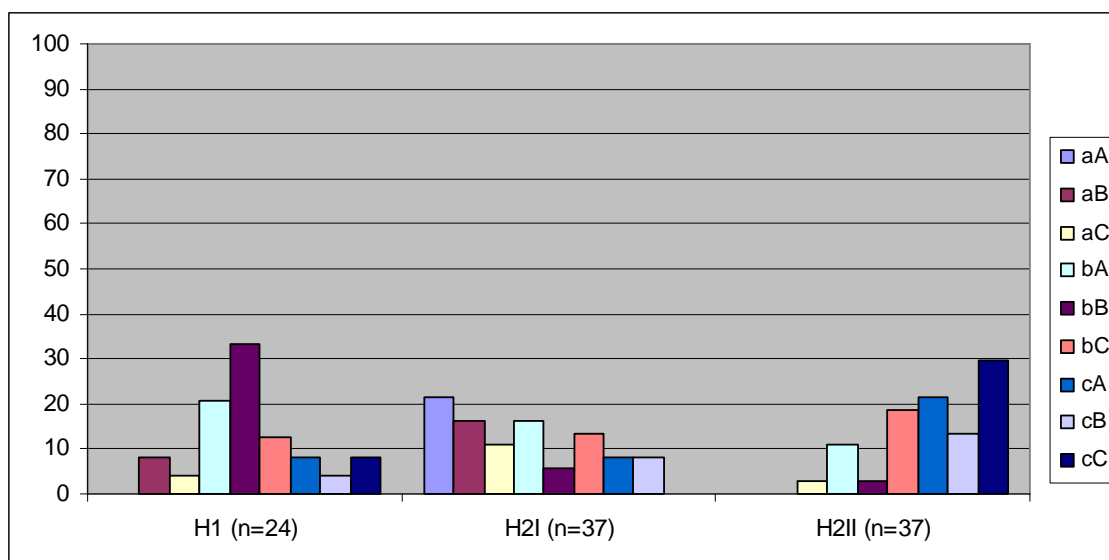
8.23. grafikoa. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak H1, H2I eta H2II batera hartuta (%).



Azpimarra liteke erabilera-maila bat bera ere ez dela nabarmen gailentzen hiru ikasle-taldeak batera hartuta. Portzentaje altuenak bA eta bC mailetan daude (bietan %15,3), eta hortik aurrera, modu mailakatuan beherantz doaz portzentajeak: cA / cC > bB > cB > aA / aB > aC. Beste aztergai batzuen kasuan ikusi dugun bezala korpus osoan perfil edo maila bat nabarmentzen zela (adibidez, egitura narratiboaren perfilen emaitza), oraingo honetan ez da hori gertatzen.

Hurrengo grafikoan, berriz, talde eta saio bakoitzaren emaitzak irudikatzen dira. Banan-banan komentatuko ditugu emaitzak.

8.24. grafikoa. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak H1, H2I eta H2II alderatuta (%).



H1 taldeetik hasita, nabarmentzen den maila edo perfila bB da. Alegia, talde honetako ikasleen %33,4ak 29. adibidearen tankerako maila erakusten du: edo ainguraketarik gabeko edo itxierarik gabeko ipuinak dira, eta testu-antolatzaileek betetzen dituzten funtzioak juntaturara eta menderakuntzara mugatzen dira, nahiz eta, hori bai, *eta* eta *eta gero-z* gain bestelako marka batzuk ere agertzen diren. Honez gain, aipa liteke “a” hizki txikia duten mailetan portzentaje baxu xamarrak daudela (aA + aB + aC= %12,4), eta honek erakusten du ikasle gutxi direla ipuinetan ez ainguraketarik eta ezta ere itxierarik markatzen dutenak (ez bata, ez bestea). Halaber, nabarmentzeko modukoa da testu-antolatzaileen erabilera landuena adierazten duen cC mailan ere ikasle gutxi dagoela, %8,3 bakarrik.

H2I saioa dela eta, begien bistakoa den lehen datua da ikasle gehien biltzen duen erabilera-maila aA dela, alegia, hartutako irizpideen arabera, maila baxuena duena. 25. adibidearen tankerakoak dira ipuinen %21,6. Bigarrenik, azpimarratu behar da testu-antolatzaileen erabilerarik landuena adierazten duen cC mailan (gogoratu 33. adibidea) ez dagoela ikasle bat bera ere. Halaber, “c” hizki txikia daramaten perfiletan dagoen portzentaje apalak (%8,1 cA eta cB; %0 cC) adierazten du H2I saioiko ikasleek ainguraketa eta itxiera markatzen duten testu-antolatzailerik ez erabiltzeko joera daukatela. Hau da, batere ainguraketarik eta itxierarik gabeko ipuinen portzentajeak batuta (aA + aB + aC), taldearen %48,6ra iristen da.

Azkenik, H2II saioan oso bestelako emaitzak agertzen dira: ikaslerik ez aA mailan, eta ia ikasleen herena cC mailan. Hau da, batere ikaslerik ez mailarik baxuenean, eta ikasleen %29,7 mailarik altuenean. Batere ainguraketarik eta itxierarik



gabeko ipuin bakarra dago (aA, aB eta aC multzoetan, guztira, ikasle bakarra, taldearen %2,7). Aldiz, “c” hizki txikidun mailetan, hau da, ainguraketa eta itxieradun mailetan, guztira, ikasleen %64,9 (cA mailan, %21,6; cB mailan, %13,6 eta cC mailan %29,7). Hizki larrien bidez adierazitako mailei begiratuta, berriz, “C” mailan, guztira, ikasleen %51 (aC mailan, %2,7; bC mailan %18,9 eta cC % 29,7).

Talde edota saioen arteko diferentziak garbi xamar daude, beraz: H2 taldearen bigarren saioan ikusten dira emaitzarik onenak, baina hala ere, ikasleen herenera ez da iristen mailarik landuena daukan ikasleen portzentajea. H2 taldearen lehen saiokoak dira emaitzarik ahulenak, eta nolabait, tartean geratzen dira H1 taldearen emaitzak.

Honez gain, hala ere, atentzioa deitu nahi genuke H1 taldearen eta H2 taldeko bi saioen antzekotasun bati dagokionez: talde edo saio barruko aldakortasuna handia da. Bakoitzaren barruan gehien gailentzen den maila edo perfila ez da heren batetik pasatzen (H1 taldean bB maila, %33,4). Hortik behera daude gainontzeko maila guztien portzentajeak. Gure ustez, honek argi uzten du bospasei urterekin, eta denetarako antolatzaileari, denborazkoei eta itxierarakoei dagokienez behintzat, talde zein saio guztien barruan dezenteko aldakortasuna dagoela. Noski, honetan zerikusia izango zuen mailak edo perfilak osatzerakoan bederatzi maila bereizteak. Uste dugu azterketa kualitatibo zehatz xamarra egiteko aukera eman digula honek.

Testu-antolatzaileen atal hau amaitzeko, ikusitako hainbat eta hainbat emaitza laburbilduko ditugu jarraian, honako puntu hauek azpimarratuz: oro har, hiru ipuin-multzoetan testu-antolatzaileen erabilera altua da. Hau batez ere H1 taldean ikusi da, enuntziatu bakoitzeko testu-antolatzaile bat erabiltzen dute eta. H2I saioan eta batez ere H2 saioan maiztasunak ez dira hain altuak, baina batez bestekoa %75en ingurukoak dira hala ere.

Ikasleen ipuinetan agertzen diren testu-antolatzaile motak direla eta, ikusi dugu H2 taldeko bi saioek joera bat daukatela eta H1 taldeak, beste bat. H2ko saioetan *eta* denetarako antolatzailea nabarmentzen gailentzen da denborazkoen eta bestelako antolatzaileen gaintik. H1 taldean, berriz, denetarakoaren eta denborazkoen portzentajeak parekoagoak dira, beste antolatzaileen portzentajeak baino dezente altuagoak.

Denborazko testu-antolatzaileei dagokienez, (*eta*) *gero* da gehien erabiltzen dena, baina hau batez ere H1 taldean ikusi da. H2I saioan eta batez ere H2II saioan antolatzaile hau ez da hainbeste gailentzen. Beste denborazkoak direla eta, H2II saioan ikusi da barietate handiena da, *-ean*, (*eta*) *orduan* edo (*eta*) *hurrengo egunean* bezalako

testu-antolatzaileak agertu baitira. Dena dela, nabarmendu den beste emaitza bat da talde zein saio barruan dezenteko aldakortasuna dagoela denborazko testu-antolatzaileei dagokienez. Aztergai ditugun hiru ipuin-multzoak berdintzen dituen beste emaitza bat testu-antolatzaile pare batek duten maiztasun handia da: *eta* eta (*eta*) *gero* antolatzaileen maiztasunak batuta, hiru taldeetan %75 inguruko portzentajea agertzen da.

Testu-antolatzaile mota guztien barietatea dela eta, H2II saioa gailentzen da beste bien gainetik, baina batez ere, H2I saioaren gainetik. 10 testu-antolatzaile ezberdin (edo 10 baino gehiago) erabiltzen dituzten ikasleak ia herena dira H2II saioan. %21 H1 taldean eta %8 bakarrik H2I saioan. Azken honetan, 5 testu-antolatzaile ezberdin edo 5 baino gutxiago darabiltza ikasleen %35ak.

Ipuinen ainguraketa eta itxiera dela eta, H2II saioan ikusi dira emaitzarik onenak, nahiz eta H1 taldearen ere ipuinak denboran ainguratzen dituzten ikasleak %75 izan. *bazen behin* eta *egun batean* dira ikasleen artean gehien erabiltzen diren ainguratzaileak. Itxiera dela eta, ipuinak amaitzeko formula tradizionalak H2II saioan bakarrik ikusi dira, eta hemen ere, ikasle dezentek ez dute formula osorik ekoizten. H2I saioan eta H1 taldean *yasta* edo *bukatu da* bezalako amaierak ikusi dira gehien.

Azkenik, denetarako testu-antolatzailearen, denborazkoen eta itxierarakoen erabilera-mailak ere aztertu dira, testu-antolatzaileen oinarrizko erabilerak eta erabilera landuagoak bereizteko asmoarekin. H2II saioan ikusi da erabilera landuena. Ainguraketa eta itxieradun ipuinez gain, ikasleen erdiak maila lokala gainditzen duten loturak egin ditu ipuinetan, horretarako *eta* edo (*eta*) *gero*-k baino denborazko balio zehatzagoa duten testu-antolatzaileak ekoiztuz (*egun batean*, *hurrengo egunean*, *bapatean*...). H2I saioan askoz ere erabilera oinarrizkoagoa ikusi da, batere ainguraketarik eta itxierarik gabeko ipuinak eta maila lokaleko loturak dituzten ipuinak nagusitzen baitira. Azkenik, H1 taldean H2I saioan baino maila landuagoa nabari da, baina H2IIren emaitzetara iritsi gabe. Ainguraketan eta itxieran H2I saioan baino emaitza hobekak daude, baina testu-antolatzaileen erabilera-mailarik altuenean ikasleen %8,3a besterik ez dago. Testu-antolatzaileen erabilera dela eta, nabarmendu dugun azken emaitza aldakortasunarena da, talde zein saio bakoitzaren barruan ikusi baita ikasleen arteko diferentziak daudela.

## 5. Euskaraz ekoiztutako ipuinen azterketaren sintesia

Luzea joan da 8. atal hau, eta H2 taldeak gaztelaniaz ekoiztutako ipuinen analisira pasa aurretik, komeni da halako bildumatxo bat egitea, emaitza nagusien edo argazki orokor bat izan dezagun.

Gogoratu behar da testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan eskolatutako ikasleen euskara trebetasunak aztertu ditugula kapitulu honetan. Euskara trebetasunak, edo, zehatzago, euskaraz ipuinak egoera komunikatibo jakin batean kontatzeko gaitasunak. Oso gogoan daukagu, halaber, ikasleen testuinguru didaktiko zehatza ipuin-kontaktari dagokionez. Metodologiaren atalean azaldu dugu esku hartze mota ezberdinak sartzen direla jokoan: nola H1 taldekoentzat gure ikerketan egin beharreko jarduera lehendik ere ezaguna zela. Ez, ordea, H2 taldekoentzat lehen saioko ekoizpenetan. Eta bai, aldiz, bigarren saiokoetan. Tesiko ondorioen atalean sartuko gara ñabardura garrantzitsu hauekin.

8. atal honetan eman dugun emaitza mordoa dela eta, has gaitzen ipuinen ezaugarri orokorretatik. Axaletik egin dugun azterketa izan da, ipuinekiko nolabaiteko lehenengo kontaktua. Lehenik eta behin, ikusi dugu helduak ikasleei kontatutako ipuinen aldean, ikasleek ekoiztutakoak laburragoak direla. Hori bai, ipuin-kontakteten iraupena eta hitz kopuruari begiratuta, garbi dago, proportzioz, H2I saiokoen ipuinak direla laburrenak hitz kopuruaren aldetik. Izan ere, ipuinak kontatzen batez beste denbora gehien eurek pasatzen dute (6 minutu pasa), eta hala ere, ekoiztutako ipuinak hiru taldeetan laburrenak dira (187 hitz). H2II saioko ikasleek ere batez beste ia 6 minutu egiten dituzte ipuinak kontatzen, baina batez besteko kopurua 272 hitzerainokoa da. Azkenik, H1 taldearen batez besteko hitz kopurua 195ekoa da, baina batez besteko iraupena ez da 4 minutura iristen. Zentzuzkoa da, Larringan, Idiazabal eta Garcia-Azkoagaren (2010) proposamena buruan hartuta, iradokitzea denbora gutxian ipuin luzeagoak kontatzea kontaktetarako trebetasun garatuagoen aztarna izan daitekeela.

Bestelakoan, ipuinen ezaugarri orokorren artean nabarmen liteke H2I saioaren kasuan etenaldi eta isiluneak beste bi kasuetan baino ugariagoak eta luzeagoak direla. Ipuina kontatzerakoan hariari jarraitu ezina nabarmenagoa dela dirudi H2 taldekoen lehen saioan. Azkenik, ahozko jarioaren erritmoari edota hasiera faltsuei dagokienez, hiru taldeetan antzeko joerak ikusi ditugu.

Izatez tesi honen aztergai nagusienak direnei helduko diegu jarraian. Orain arte egin ez dugun ohar bat lehendabizi: hiru aztergaien kasuan analisi kualitatiboak egiten saiatu gara. Nola ez, kuantitatiboak ere egin ditugu, batez ere konexioaren kasuan

(zenbat *eta*, zenbat denborazko, eta abar) baina ahalegina egin dugu kopuru hutsetatik harago ere joaten eta aztergai bakoitzaren kasuan halako trebetasun-perfilak identifikatzen. Kontaketarako autonomiaren kasuan erraz samarra izan da: erabateko autonomia, batetik, autonomia handia, bestetik, eta autonomia txikia, azkenik. Egitura narratiboaren edo planifikazioaren kasuan dezente konplexuagoa izan da perfilak diseinatzea. Egitura narratiboaren osotasun gradua izan da erabili dugun irizpidea (A perfilean erabateko osotasuna, B1 eta B2 perfiletan hutsuneak egituraren atal jakin batzuetan, eta azkenik, C perfilean, hutsuneak atal batean baino gehiagotan). Azkenik, konexioaren kasuan zenbait testu-antolatzailetara mugatu behar izan dugu perfilak edo mailak bereizteko: *eta* antolatzailea, denborazkoak eta itxierarako testu-antolatzaileak aztertuta, ikusi ahal izan dugu ikasle batzuek oso oinarrizko maila daukatela, bai formen barietatean eta baita ere lotura-mailetan ere. Aldiz, beste batzuek, testu-antolatzaile ezberdin gehiago ekoizteaz gain, konexioa ipuinaren segmentu globalagoetan (pasarte edota faseen artean) ere markatzen dute, ez ekintza soilen artean bakarrik. Iruditzen zaigu nahikoa emankorra izan daitekeela gisa honetako analisi kualitatiboak egitea. Ikasleen mintzaira gaitasunen berri modu zehatzagoan eman daitekeela uste dugu. Noski, ikusita testuaren / diskurtsoaren mailan gabiltzala, halako analisisiek derrigorrez behar dute testuaren / diskurtsoaren funtzionamendua azalduko duen eredu teoriko bat. Guk ISDren barruan Bronckartek (1996) hedatu duena hautatu dugu.

Esan bezala, kontaketarako autonomiarena izan da sakontasun handiagoarekin begiratu dugun lehen aztergaia. Ikusi nahi izan dugu ea ikasleak euskaraz ipuinak hasi eta buka euren kabuz kontatzeko gai diren, ala aitzitik, helduaren laguntzarik behar izan duten. Emaizten arabera, H2I saiokoen aldean, H2II saiokoek eta H1 taldekoek ipuinak kontatzeko autonomia handiagoa daukate. Baina hala ere, azken bi talde hauen kasuan ere, erabateko autonomia duten ikasleen proportzioa ez da bi herenetik pasatzen.

Ikasleek ipuinetako eduki tematikoa planifikatzeko duten gaitasuna ere aztertu dugu. Oro har, ikusi dugu ez batzuk ez besteak ere ez dutela lortzen Mattin Zaku ipuineko eduki tematikoa modu osoan eta koherentean planifikatzea. Ez dituzte ekoizten ipuineko ekintza, gertaera edo egoera funtsezko guztiak, eta ondorioz, ipuinei osotasuna eta koherentzia falta zaizkie. Hala ere, azpimarratu dugu emaitzarik onenak lortzen dituen H2II saioa dela, H2I saioa eta H1 taldeekin konparatuta, bertan ikusi direlako ipuinik osoenak eta egokien planifikatutakoenak.

Azkenik, ipuinetako konexio baliabideak ere aztertu ditugu. Ikusi dugunez, oro har, testu-antolatzaile ugari agertzen da ipuin den-denetan, baina maiztasun altu hau

batez ere H1 taldean nabarmendu da. Batez beste, enuntziatu bakoitzean testu-antolatzaile bat baino gehiago ekoizten dute ikasleek. Erabilitako testu-antolatzaile motei dagokienez, ikusi dugu H2I eta H2II saioetan *eta* dela nabarmen gehien agertzen dena, denborazkoen eta bestelakoen gainetik. H1 taldean, berriz, *eta* sarri agertzen bada ere, denborazkoen portzentajeak ere altuak dira (batez ere, (*eta*) *gero*-rena). Baina begiraturaz gero *eta* edo (*eta*) *gero* testu-antolatzaileen maiztasunak, azpimarratu dugu hiru kasuetan oso antzeko joera dagoela. Bi testu-antolatzaile horiek testu-antolatzaile guztien %75a egiten dute hiru kasuetan. Testu-antolatzaileen barietate handiena H2II saioan ikusi da. Hala ere, talde zein saio barruan dauden aldakortasunak ere azpimarratu egin dira. Azkenik, testu-antolatzaileen erabilera-mailak ere aztertu dira, eta H2II saioan H1 taldean eta H2I saioan baino maila altuagoa ikusi da. Batetik, ipuinak ainguratzeko eta ixteko testu-antolatzaileak erabili dituzte H2 taldeko ikasle gehienek bigarren saioan. Eta bestetik, saio honetan ikasleen erdiek, maila lokaleko ekintzez gain, ipuinaren atal handiagoen loturak ere markatu dituzte, horretarako *eta* edo (*eta*) *gero*-ren aldean erlazio tenporal zehatzagoa eta landuagoa markatzen duten testu-antolatzaileak ekoiztuz. Ez da halakorik ikusi H1 taldean, ez behintzat neurri berean, eta inondik ere ez H2I taldeko lehen saioan. Azken hauen kasuan, ipuin gehienetan ez da erabili ainguraketarako edo itxierarako testu-antolatzailerik, eta konexioa *eta* edo *gero* antolatzaileen bidezko lotura lokaletara mugatu da gehien gehienetan.

Beraz, garbi dago hiru talde edo saioetatik ipuinik landugabeenak H2 taldeko lehen saioan topatu ditugula. Autonomia-maila baxuena izateaz gain, ipuinen planifikazioari eta konexioa markatzeko baliabideei dagokienez ere, trebetasun oinarritzkoena saio honetan ikusi da. H2 taldearen bigarren saioa eta H1 taldea konparatzen hasita, kontaketarako autonomian oso antzera ikusi ditugu. Aldiz, planifikazioa eta konexioa aztertuta, H2II saiokoak emaitza hobeak direla ikusi dugu. Eduki tematikoari dagokionez, ipuin osatuagoak ekoiztu dira H2II saioan. Eta konexiorako baliabideetan ere, erabilera-maila trebeagoa ikusi da saio honetan.



## 9. KAPITULUA

### GAZTELANIAZ EKOIZTUTAKO IPUINEN AZTERKETA

Zortzigarrenaren aldean, atal hau arinagoa da, ipuin-multzo bakarra aztertuko dugulako: H2 taldearen Centellita ipuinak, euskarazko bigarren saioaren ondoren bildutakoak. Jarraian datozen orrialde hauetan zehar “H2 taldea” erabiliko dugu gaztelaniazko ipuinen corpusari erreferentzia egiterakoan. Murgilketa bidez euskaraz eskolatutako ikasleek etxeko hizkuntzan, gaztelaniaz, lortzen dituzten trebetasunak ikertzeko helburuarekin aztertuko ditugu gaztelaniazko ipuinak, Centellita ipuinak.

Euskarazkoetan bezalaxe, hiru izango ditugu aztergai nagusiak: kontaketarako autonomia, edukien antolaketa eta konexiorako baliabideak. Baina sarrera modura, edo ipuinen itxura orokorra ezagutze aldera, lehendabizi hainbat ezaugarri orokor behatuko ditugu.

## 1. Ipuinen ezaugarri orokorrak

Euskaraz ekoiztutako ipuinen analisia ezaugarri orokorrak aztertuz egin dugunez, halaxe egingo dugu gaztelaniazkoen kasuan ere. Ipuinen tankera orokorra hitz kopuruak, iraupenak eta aditz dentsitatea bezalako irizpide kuantitatiboekin begiratuko dugu aurrena, eta gero, ahozkotasanaren zenbait ezaugarri orokor aztertuko ditugu.

### 1.1. Hitz kopuruak eta aditz dentsitatea

Beheko taula honetan agertzen dira hitz kopuruei eta ipuinen iraupenei buruzko datuak. Euskarazko emaitzetan ikusi denaren oso antzera, helduaren ipuinetan hitz gehiago dago ikasleenetan baino. Oso deigarria, baita ere, muturreko balioak zeinen muturrekoak diren ikasleen ipuinetan: ipuinik luzeena 615 hitzekoa, eta laburrena, aldiz, 174 hitzekoa.

9.1. taula: hitz kopuruak eta iraupenak (Almgren et al., (2008a) lanetik osatua eta egokitua)

	<b>Hitz kopurua, batez beste</b>	<b>Ipuinik luzeena</b>	<b>Ipuinik laburrena</b>	<b>Ipuinen iraupenak, batez beste</b>
<b>Heldua</b>	814	895	733	6 min., 20 seg.
<b>H2 taldea</b>	395	616	174	5 min., 58 seg.

Ipuinen iraupenari begiratuta, ikusten da ikasleen kontaktak helduaren kontakteten iraupenera asko hurbiltzen direla, 6 minuturen bueltan. Hala ere, antzeko iraupenarekin, helduaren ipuinek batez beste ikasleenek baino bi aldiz hitz gehiago dauzkate.

Gogora liteke euskarazko batez besteko hitz kopurua H2II saioan 272 hitzekoa dela. Garbi dago gaztelaniazkoa altuagoa dela. Gertatzen dena da konparaketak oso kontuz egin behar direla, adibidez, gaztelaniaz preposizioak eta determinatzaileak hitz modura kontaktzen diren moduan, euskaraz postposizioak eta determinatzaileak ez direlako aparte kontaktzen. Baina beste alde batetik, gaztelaniazko aditz asko pieza bakarrekoak diren bezalaxe, euskaraz bi piezakoak dira sarritan. Hemen helburua ez dugu azterketa kuantitatibo sakonetan sartzea, beraz, ez gara bi hizkuntzen arteko konparaketan sartuko.

Hurrengo taulan ere neurketa erabat kuantitatiboak agertzen dira, aditz dentsitateari dagozkionak. Gogora dezagun euskarazko ipuinen kasuan esandakoa: bost



urte inguruko haurren kontaktetan ohikoa dela aditzen portzentajeak altu xamarrak izatea.

9.2. taula: aditz dentsitatea (Almgren et al., (2008a) lanetik osatua eta egokitua)

	<b>Hitz kopurua, batez beste</b>	<b>Aditz jokatu kopurua, batez beste</b>	<b>Aditz dentsitatea, batez beste</b>	<b>Aditz dentsitaterik altuena</b>	<b>Aditz dentsitaterik baxuena</b>
<b>Heldua</b>	814	127	% 16	-----	-----
<b>H2 taldea</b>	395	69	% 18	% 30	% 14

Gaztelaniazko ipuinetan ere, euskarazkoetan bezala, aditzen maiztasuna handia da. H2II saioko ipuinetako aditz dentsitatea euskaraz %19koa dela ikusi dugu 8. kapituluan. Gaztelaniaz ere parean dabilta. Ez dugu hor alde gehiegirik sumatzen. Ezta ere talde barruko aldakortasunean ere. Euskaraz bezalaxe, aldeak egon badaude talde barruan, aditz dentsitaterik altuena %30koa delako eta baxuena, berriz, %14koa.

Oro har, beraz, azpimarra liteke gaztelaniaz ere batez beste ia 6 minutuko ekoizpenak ditugula ikasleen ipuin-kontaktak. Euskaraz ikusi dugu eta gaztelaniaz ere beranduxeago ikusiko dugu, baina aipagarria deritzogu jadanik bospasei urterekin hainbeste denboran gehiago edo gutxiago euren kabuz hitza mantentzeko trebetasuna izatea ikasle hauek. Kasu honetan, aurrez entzundako ipuin bat marrazkien laguntzarekin kontaktzen.

Jarraian ahozkoatasunaren zenbait elementu begiratuko ditugu gaztelaniazko ipuinetan.

## 1.2. Ahozkoatasunaren zenbait aztarna

Euskarazko ipuinetan bezalaxe, hizketaren erritmoa eta isiluneak behatuko ditugu aurrena, eta kontaketa helduaren laguntzarekin jarraitu ezina, ondoren.

### 1.2.1. Erritmoa eta isiluneak

Ikasleen ipuinetan joera nagusiak bilatzen saiatu gara, ea isiluneen artean zenbat silaba ekoizten dituzten. Euskarazko ipuinetako antzeko ildoak ageri zaigu gaztelaniaz ere: hamar silabatik gorako enuntziatuak ekoizten dituzte ikasleek isilune batetik besteraino. Adibide bat hauxe izan daiteke:

(1) H2-14

1. era una vez una hija pequeñita que se llamaba Centellita / eran muy pobres / con su madre vivían / y les dijo le dijo la madre a Centellita / Centellita / la lámpara y el fuego se han apagado / no podemos calentarnos y hacer comida / aquí muy muy lejos está la casa de de la bruja de fuego / vete allá / y y cuando se abrió la puerta y se oyó se fue corriendo corriendo / pero en el camino vio un hada y le dijo el hada el hada a Centellita / Centellita a dónde vas? / a casa de la a casa de le bruja de de fuego / si necesitas mi ayuda dice mi nombre tres veces /y la hada s: se desapareció /

Uste dugu adibide hau nahikoa erakusgarri ona izan daitekeela. Enunziatu gehienak nahikoa luzeak dira, eta ikusten denez, ikaslearen jariora etengabea da. Isilune luzerik ere ez dago, eta azpimarratu behar da hori dela talde ia osoaren joera. Zehazki, 6 ikasleren ipuinetan bakarrik daude hiru segundotik gorako isiluneak. Gainontzeko denek ipuina hasi eta bukatu egiten dute normaltzat har daitezkeen isiluneak bakarrik eginez.

Etenei dagokienez, nabarmen liteke ipuinen bi herenetan helduaren esku hartzeren bat dagoela. Baina ia beti oso puntualak dira helduaren hitz hartze hauek. Soilik bi ikasleren kasuan izan da etengabe helduaren laguntza. Dena dela, hauei hurrengo atalean helduko diegu sakontasun handiagoarekin.

### 1.2.2. Hasiera faltsuak

Euskarazko ipuinetan bezalaxe, gaztelaniazkoetan ere ikusi ditugu hasiera faltsuak bezala ezagutzen diren ahozkotatasunaren gertakariak. Tesiko 8. kapituluan aipatu dugun bezala, ahoz jarduterakoan sarri gertatzen dira horrelakoak: hitz bat ekoizten hastea eta bertan behera geratzea. Batzuetan, hitz horren ordez jarraian beste hitz ekoizteko, edo beste batzuetan, atzera berriro hitz berbera ekoizteko. Gaztelaniazko ipuinetan ere ikusi ditugu halakoak:

(2) *to- toda la madera que había* (H2-1)

(3) *y / y un di- / y un día (...)* y *cu- y cuando llegaron a casa*

(4) *e cogió la hij- e: Centellita su lamparita / y fue al bue- al bosque* (H2-29)

Goiko hiru adibideetan era ezberdineko hasiera faltsuak ikus daitezke. Lehenengoan oso erraz ikusten da nola ikasleak *toda* hitzaren ekoizpena bide erdian uztean duen. Baina segituan hitza berriro osorik ekoizten du. Bigarren adibidean ere

berdin egiten du, baina hemen ez da hitz bat (*día*) bide erdian utzi eta ondoren ekoizten duena, baizik eta *y un día* segmentu osoa. Alegia, hasiera faltsua ez dagokio hemen hitz solte bati, baizik eta segmentu handiago oso bati. Gauza berbera gertatzen da adibide bereko *y cuando* egiturarekin. Azkenik, hirugarren adibidean bestelako zerbait ikusten da. Kasu honetan, *hija* hitza da ikasleak bide erdian bertan behera uzten duena. Gainera, ez du berrartzen. Honaino, nobedaderik ez. Gertatzen dena da *hija*-ren ordeztu ekoizten duena *Centellita* dela. Tesian ez dugu aztergai ipuinetako izen kohesioa, baina adibide honetan interesgarria da ikustea nola ikasleak protagonistari erreferentzia egiteko orduan bere izen propioa jotzen duela, *Centellita*-ra, *la hija* bezalako beste aukera bat bazterrean utzita. Adibide berean badago beste hasiera faltsu bat (*y fue al bosque*). Hemen ere kontua ez da hitz solte batena bakarrik, baizik eta *al bosque* sintagmarena. Gainera, hasiera faltsuan ikusten da ikasleak ez duela nahi duen hitza behar bezala hasten, eta dirudienez, horregatik egiten du atzera.

Oro har, gaztelaniaz ekoiztutako ipuinei dagokienez, honako ezaugarri orokor hauek azpimarra genitzake: 6 bat minutuko ekoizpenak dira batez beste, eta hitz kopurua helduaren ipuinetakoa baino baxuagoa da, espero zitekeen bezala. Euskaraz ere ikusi dugun moduan, gutxi gorabehera bost hitzetik bat aditza da, eta honek lehen pista bat eman lezake, aditzen presentzia nahikoa ugaria dela ipuinetan. Azkenik, ahozko jariora dela eta, baieztatu genezake H2 taldekoen gaztelaniazko ipuinek antzekotasun handiagoa daukatela talde berberak euskaraz ekoiztutakoekin eta H1 taldekoen ipuinekin, eta ez H2I taldeko ipuinekin. Alegia, isiluneen artean enuntziatuak luze xamarrak dira eta gainera, etenak egon badauden arren, oso eten laburrak dira. Eta Mattin Zaku ipuinetan bezalaxe, *Centellita* ipuinetan ere ahoz jarduterakoan ohikoak diren hasiera faltsuak ikusi ditugu.

## **2. Kontaketarako autonomia**

Gaztelaniazko ipuinetan ere aztertuko dugu ea ikasleak zenbateraino diren ipuina hasi eta buka euren kabuz kontatzeko. Euskarazko ipuinetan kontaketarako autonomia aztertzerakoan erabilitako irizpide berberak darabilzkigu gaztelaniazko ekoizpenetan ere.

### **2.1. Azterketarako galbahearen aurkezpena**

Ikasleen ipuinak hiru multzotan banatu dira: kontaketarako erabateko autonomia erakusten dutenak, erabatekoa ez baina autonomia handia erakusten dutenak, eta azkenik, autonomia txikia erakusten dutenak.

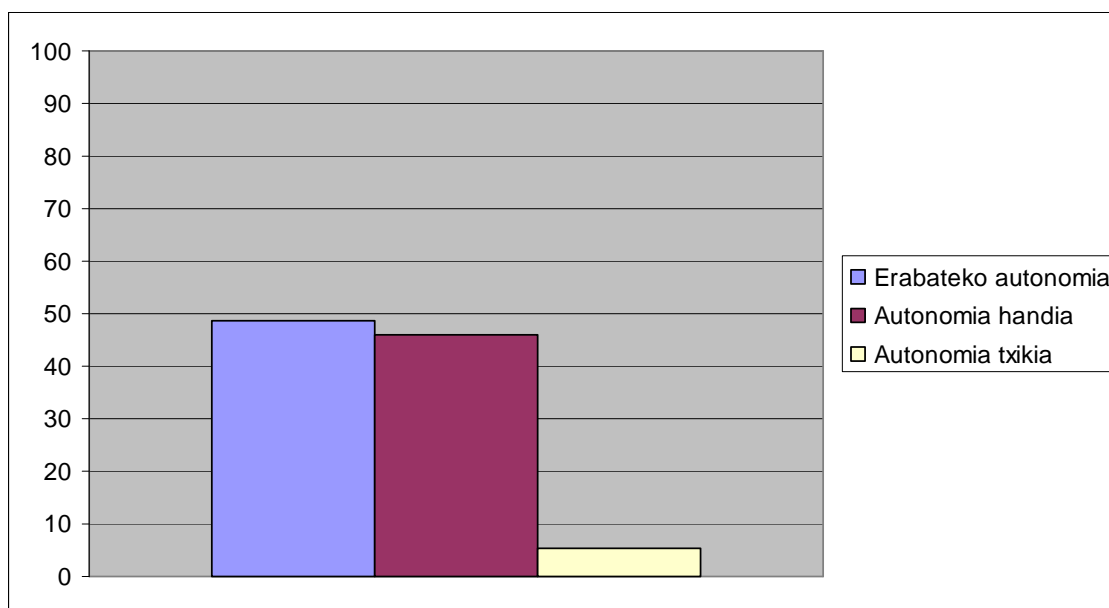
Euskarazko ipuinetan agertu ez den gertakari bat ere aztertuko dugu gaztelaniazko ekoizpenetan: hizkuntza aldaketak eragindako helduaren esku hartzeak. Ikusiko dugunez, ez dira ikaslearen kontaketa-zailtasuna adierazten duten gertakariak, baizik eta gaztelaniaz egin beharreko kontaketa euskaraz egiteak sortzen dituen helduaren erregulazioak. Baina helduaren esku hartzen hauek nolabait ikaslearen kontaketarako autonomian zerikusia daukatenez, interesgarria iruditu zaigu alderdi hau ere hona ekartzea.

Dena dela, lehendabizi, ikasleek ipuinak gaztelaniaz kontatzean erakusten duten autonomia-maila aztertuko dugu. Ondoren, autonomia-maila mugatzen duten arrazoiak zein diren aztertuko dugu. Eta azkenik, hizkuntza-aldaketak eragindako erregulazioei helduko diegu.

### **2.2. Ikasleen kontaketarako autonomia-maila**

9.1. grafikoan biltzen dira gaztelaniazko kontaketetako autonomia-mailen emaitzak. Oso gutxi dira autonomia txikia daukatenak, eta beraz, helduaren laguntza etengabe behar dutenak (%5,4). Erabateko autonomia eta autonomia handia dutenak, berriz, parez pare daude, hurrenez hurren, ikasleen %48,7 eta %45,9.

9.1. grafikoa. Kontaketarako autonomia (%).



Erabateko autonomia dutenek ipuina hasi eta buka euren kabuz egiten dute, helduaren batere esku hartzerik gabe. Autonomia handia dutenek, berriz, ipuin-kontakteta ia osoa batere laguntzarik gabe egiten dute, baina tartean-tartean, behar izaten dute helduaren parte hartzea. Esate baterako, pertsonaien izenak esateko zailtasunak dira, euskarazko ipuinetan ikusi dugun moduan, helduaren esku hartzea bultzatzen dutenak. Adibidez:

(5) H2-6

1. H2-6: había una vez una niña que se llamaba e- /
2. Haur entzulea: *(oso oso bazu, ez da entzuten esandakoa)*
3. H2-6: e? /
4. Heldua: que se llamaba? / Cen- /
5. H2-6: Centellita /
6. Heldua: Centellita /
7. H2-6: Cente- la madre de Centellita le dijo / Centellita se ha apagado el fuego /

Laugarren eta bosgarren hitz hartzeetan nabari da H2-6 ikasleari ez zaiola arrotza Centellitaren izena, eta helduak laguntza txiki bat eman bezain azkar (*Cen-*), ikasleak asmatu egiten du pertsonaiaren izena.

Ikasleen kontaketarako autonomia eragozten duten beste elementu bat ipuineko ekintza zehatz bat da: hontzak Centellitari hirugarren froga pasatzen laguntzen

dionekoa. Centellitak basoan zenbat txori dauden galdetuta, hontzak hiru mila erantzuten dio. Ikasle askok helduarengana jo behar izan dute ipuinaren momentu honetan, “tres mil pájaros” esan ezinda. Esate baterako:

(6) H2-11

1. H2-11: y después le dijo la bruja / adivina cuántos pájaros hay en en este bosque / y gritó búho búho! / (*Helduari begira*) zenbat e: / zenbat txori zeuden e: basoan? /
2. Heldua: (*ahopeka*) tres mil /
3. H2-11: zer? /
4. Heldua: tres mil /
5. H2-11: y le y gritó Centellita / búho búho cuántos pájaros hay en en este bosque? / tres mil pájaros / y se fue corriendo corriendo a su ca- a casa de la bruja y dijo / hay tres mil pájaros /

Behin helduak laguntza emanda, ikasleak aurrera jarraitzen du kontaketaekin. Ikasle ugariren kontaketaetan ikusi dugu arazo berbera, 2.3. puntuan ikusiko dugun moduan.

Autonomia txikia duten bi ikasleen kasuan, helduarengandik etengabeko laguntza behar dute, adibide hauek erakusten duten moduan:

(7) H2-3

1. H2-3: a dónde vas Centellita? / a la casa de la bruja a pedirle fuego / y porque sino no no podemos hacer la comida tampoco comer / le dijo / si quieres ayuda e avísame y grita tres veces a mi nombre / y le di-/ y tocó a la puerta y le dijo / lo qué quieres Centenita? / una: (*helduari begira*)
2. Heldua: una lla:-
3. H2-3: ma / una llama / y le dijo / tienes que hacer tres pruebas / la primera / nola zen? /
4. Haur entzulea: elurra kendu /
5. H2-3: elurra kendu /
6. Heldua: nola zen? quitar la nieve /
7. H2-3: a / quitar la nieve de de: alrededor de la casa / y gritó // da- nola zen / adama /

8. Heldua: hada /
- (...)
1. H2-3: y y le dijo la bruja (5'') mete la llama en: no sé /
2. Heldua: lampa- /
3. H2-3: en la lámpara / y lo metió / y corriendo corriendo llegó a casa / y le dijo /  
a a la ama a la madre / yasta / entonces hicieron el fuego y / nola zen? /
4. Heldua: se pudieron calentar /
5. H2-3: se pudieron calentar y (7'')

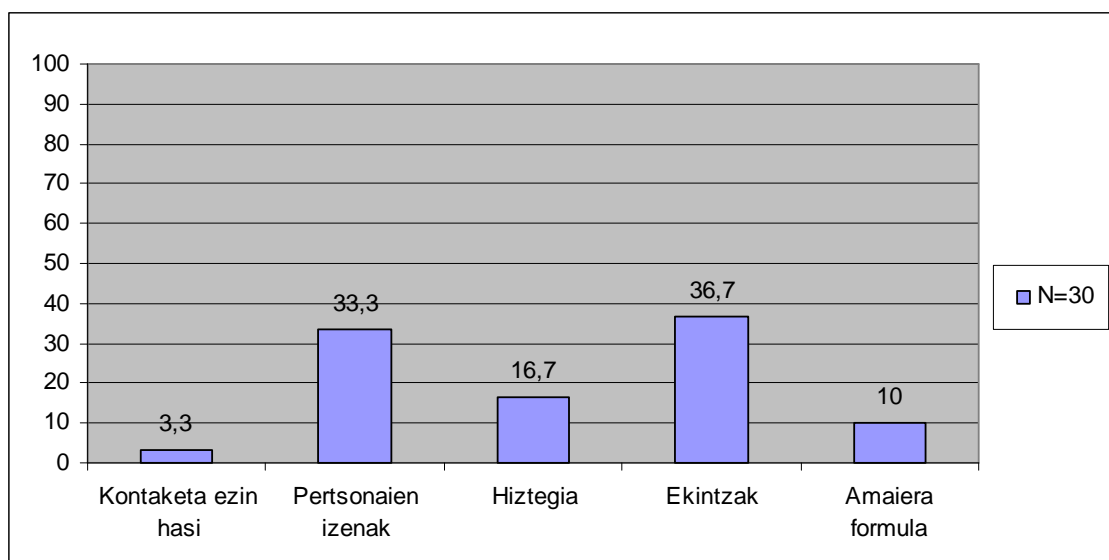
H2-3 ikaslearen ipuinetako bi pasarte ezberdin dira hauek. Lehenengoan *una llama* objektua eta *quitar la nieve* ekintzak dira, hurrenez hurren, helduaren laguntza (2. hitzartzea) edo ikaskidearen laguntza (5. hitzartzea) bultzatzen dutenak. Bigarrenengoan, berriz, *lámpara* objektua eta *se pudieron calentar* ekintza dira helduari laguntza eskatzearen arrazoiak. Ikusten denez, ikasle honen ipuin-kontaktetan helduak (eta tartean-tartean, ikaskideak ere bai) sarri lagundu behar izan du. Dena dela, bi besterik ez dira horrelako kasuak, 37 ikasletatik 2 bakarrik (taldearen %5,4, grafikoan adierazi dugun moduan).

Hurrengo atalean, ikasleen autonomia-maila gutxitzen duten elementuak zein diren zehatzago begiratuko dugu. Batzuk ikusi ditugu adibideen bidez, jadanik.

### **2.3. Autonomia-maila mugatzen duten arrazoiak**

Beheko grafikoan ikusten den moduan, bost arrazoi bereiz litezke: kontaketa hasteko zailtasunak, pertsonaien izenak asmatzeko zailtasunak, bestelako hiztegi arazoak (objektuekin, adibidez), ekintzak kontatzeko zailtasunak, eta azkenik, amaiera formula esateko zailtasunak. Denak ez dira, ordea, maiztasun berarekin agertzen. Pertsonaien izenak eta ekintzak dira ikasleengan ipuinean aurrera egin ezin gehien sortzen dutenak, biak ere pareko, eta bien artean, autonomia-falta erakusten duten gertaeren %70 egiten dute.

9.2. grafikoa. Autonomia-faltaren arrazoiak (%).



Hiztegi arazoak gutxiagotan agertzen dira, amaiera formula asmatzeko zailtasunak are gutxiago, eta azkenik, kontaketa hasteko zailtasunak dira arazoaren %3,3a (kasu bakarrak hogeita hamarretik). Aurreko adibideetan erakutsi dugu nolako arazoak sortzen dituzten pertsonaien izenek (5), zenbait hitz zehatzek eta zenbait ekintzek (6). Kontaketa ezin hasteagatik helduaren esku hartzea gertatu deneko adibide bakarra, honako hau:

#### (8) H2-8

1. H2-8: marrazkiak zuk ikusi / bai? / ez erakutsi / bale? (9'') akor- oroitzen zara neskak nola izena zuen? / nola zen neskaren izena? (*Marcosi begira*)  
Cen- /
2. Haur entzulea: Centellita /
3. Heldua: Centelli-
4. H2-8: -ta /
5. Heldua: ea ba / kontatu / bai? / Centellitaren ipuina /
6. H2-8: ez naiz oroitzen nola hasten zen /
7. Haur entzulea: (*barrez*)
8. Heldua: ea / ¿con quién vivía? / ¿dónde? / ¿dónde estaba?
9. Haur entzulea: esango diot izena /
10. Heldua: ¿cómo era? / érase una vez /
11. H2-8: erase una vez / una niña que vivía en una casa muy pequeña (11'')
12. Heldua: y un día se les apagó /



13. H2-8: el fuego / y le dijo su madre / Centellita vete a la casa de la bruja / y dile que te de una llama de fuego con una lamparita (20'') /

Lehenengo hitz hartzean jadanik helduak bederatzi segundo pasatzen ditu H2-8 ikaslearen ipuin-kontakteta hasi zain. Baina halakorik ez, eta neskaren izenaz galdetzen dio. Bigarren eta bosgarren hitz hartzeen artean neskak *Centellita* izena duela argitzen bazaio ere, ikasleak ez dio heltzen kontaktetari (*ez naiz oroitzen nola hasten zen, seigarren hitza hartzean*). Hamargarren hitzartzean helduak *érase una vez* esanez ipuinari hasiera ematen dionean, orduantxe ekiten dio H2-8 ikasleak ipuinaren kontaktetari. Hori bai, segituan berriro ere helduaren laguntza behar izaten du.

Amaiera formula asmatu ezinak sortutako autonomia-faltaren adibidea da hurrengo hau:

(9) H2-3

1. H2-3: en la lámpara / y lo metió / y corriendo corriendo llegó a casa / y le dijo / a a la ama a la madre / yasta / entonces hicieron el fuego y / nola zen? /
2. Heldua: se pudieron calentar /
3. H2-3: se pudieron calentar y (7'')
4. Heldua: nola bukatuko dugu ipuina? / bukatu ipuina nahi duzun bezala /
5. H2-3: se pudieron calentar y muy bien /
6. Heldua: y fueron felices? /
7. H2-3: y fueron felices y /
8. Heldua: y comieron?
9. H2-3: felices /

Lehenengo hitz hartzearen bukaeran ikasleak helduari galdetzen dio ea nola den ipuinaren bukaera. Helduak emandako *se pudieron calentar* “soluzioa” bere egiten du ikasleak hirugarren hitz hartzean, eta ipuineko azken egoera kontatzen du. Baina y ere ekoizten du ikasleak hitz hartzen horretan bertan, eta pentsa liteke ikasleak buruan daukala ipuin-kontakteta ez dela amaitzen bukaerako egoerarekin, baizik eta zerbait falta dela bukaeran. Gero, bosgarren hitz hartzetik aurrera, helduak lagunduta osatzen du *y fueron felices y comieron perdices* formula konbentzionala.

#### 2.4. Hizkuntza aldaketak eragindako helduaren erregulazioak

Sarreran aurreratu bezala, kontaketarako autonomiaren atal honetan sartu dugu ikaslearen hizkuntza aldaketen eraginez helduak egindako erregulazioak. Ez dira, berez, ikaslearen autonomia-faltaren erakusle, baina nolabait helduaren esku hartzea bideratzen duten neurrian, atal honetan sartu ditugu gertakari hauek. Hona hemen pare bat adibide:

(10) H2-21

1. H2-21: behin batean neska bat /
2. Heldua: ume hauek eztute euskaraz ulertzen XXX (=ikaslearen izena)! / nola kontatuko diegu? / oraindik ikasten ari dira / erderaz /
3. H2-21: a! / había una vez una niña que se llamaba Centellita / y fueron un día a trabajar fuera de casa /

Lehen adibide honetan ikusten da ikaslea euskaraz hasten dela Centellita ipuina kontatzen. Helduak kontsignaren zati bat gogorarazten dio bigarren hitz hartzean, eta ondoren, hirugarrenean, ikasleak gaztelaniaz segitzen du.

Bigarren adibide hau pixka bat diferentea da:

(11) H2-3

1. H2-3: y tocó a la puerta y le dijo / lo qué quieres Centenita? / una: (*helduari begira*)
2. Heldua: una lla:-
3. H2-3: ma / una llama / y le dijo / tienes que hacer tres pruebas / la primera / nola zen? /
4. Haur entzulea: elurra kendu /
5. H2-3: elurra kendu /
6. Heldua: nola zen? quitar la nieve /
7. H2-3: a / quitar la nieve de de: alrededor de la casa / y gritó // da- nola zen / adama /

(...)

1. H2-3: y dijo / cuántos pájaros hay en el bosque? / nola zen? /
2. Haur entzulea: tres mil /
3. H2-3: tres mil / eta joan zen // a la casa de la bruja eta esan zion / tres mil /
4. Heldua: XXX (=ikaslearen izena) erdaraz ezta? /

5. H2-3: y y / le dio una llama de fuego / y y le dijo la bruja (5'') mete la llama en:  
no sé /
6. Heldua: lampa- /
7. H2-3: en la lámpara / y lo metió /

Bigarren adibide honetan ipuin bereko bi pasarte agertzen dira. Ez dira, aurreko adibidea bezala, ipuinaren hasierari dagozkionak. Adibidearen lehen pasartean Centellita sorginaren etxera iristen denekoa da. Sorginak Centellitari jartzen dion lehen froga nola den ezin kontatuta geratzen da ikaslea (3. hitz hartzea). Laguntza euskaraz eskatu (*nola zen?*), ipuina entzuten ari den ikasleak ere laguntza euskaraz eman (4. hitz hartzea), eta ikasleak euskaraz jarraitzen du ipuina kontatzen 5. hitzartzean. Orduantxe, helduak esku hartzen du, 6. hitz hartzean, gaztelaniara bideratuz ikaslearen kontaketa.

Adibide bereko bigarren pasartean ere laguntza euskaraz eskatzen du ikasleak (1. hitz hartzean), baina oraingo honetan laguntza gaztelaniaz jasotzen du. Eta halaxe jarraitzen du kontaketa ikasleak hirugarren hitz hartzean, baina gaztelania eta euskara txandakatuz: *tres mil / eta joan zen // a la casa de la bruja eta esan zion / tres mil*. Orduan, 4. hitz hartzean, helduak esku hartzen du, eta ikaslearen jarduna gaztelaniara zuzentzen du. Ikasleak, gaztelania hutsez jarraitzen du ipuina.

Ikaslearen hizkuntza aldatzeko helduak egindako esku hartze gehienak (10) adibidea bezalakoak dira, hau da, ipuinaren hasierakoak: ikasleak ipuina euskaraz hasten direla ikusita, helduak gaztelaniara bideratzen ditu. Ipuina gaztelaniaz hasi eta ipuinean zehar hizkuntza aldatzea, (11) adibidea bezalakoa, gutxiagotan ikusi den gertakaria da. Eta kasu bakar batean, ikasleak bere burua erregulatzen du hizkuntza aldaketa gertatutakoan. Helduaren esku hartzea ere gertatzen da, dena dela ere. Hona hemen:

#### (12) H2-35

1. H2-35: bale bale // m: Centellita etxe batean bizi- ui Centelli- / bue- no no no  
/ (*gaztelaniaz kontatu behar duela badaki*)
2. Heldua: erderaz bale? / hasi berriz / Raquel hasi berriz /
3. H2-35: érase una vez una niña que se llamaba Centellita / e: eran muy pobres /

Ipuinari hasiera euskaraz ematen dio ikasleak, baina helduak ezer esan baino lehen, ikaslea bera konturatzen da ez duela aukeratu jarduerak eskatzen duen hizkuntza,

eta bere diskurtsoa erregulatzen du: *bue- no no no*. Helduak, orduan, gainontzeko ikasleen hizkuntza aldaketekin bezalaxe jokatzeko du (2. hitz hartzean), eta ikasleak ipuina gaztelaniaz kontatzeari ekiten dio.

Ikasleak ipuina euskaraz kontatzeagatik helduak egindako erregulazioak ez dira asko. Guztira, hamalau kasu zenbatu ditugu. Gainera, oso gertakari puntualak dira, hau da, ikasle bakoitzarekin ia beti behin bakarrik gertatu dena, eta gehienetan, ipuin-kontaktaren hasieran. Ziurrenik, ipuin-kontaktaren kontsigna behar bezala ez ulertzeak ekarriko zuen hainbat ikasle ipuina euskaraz kontatzen hastea<sup>42</sup>.

Kontaktarako autonomia dela eta, oro har azpimarratu behar da H2 taldeko ia ikasle guztiek erabateko autonomia edo autonomia handia daukatela gaztelaniaz ipuinak kontatzerakoan. Oso gutxi dira helduaren etengabeko laguntza behar dutenak (taldearen %5,4). Gehien bat pertsonaien izenak eta ekintzak dira ipuina hasi eta buka kontatzea eragozten duten elementuak. Azkenik, askotan ez bada ere, ikusi dira helduaren esku hartze batzuk, ikasleak euskaraz ipuina kontatzeak eragindakoak. Helduaren esku hartze hauek, berez, ez dira ikasleak ipuina kontatzeko zailtasunaren ondorio, baizik eta helduaren iniziatiba propioa dira, ikaslearen euskarazko kontaketa moztu eta gaztelaniara bideratzeko asmoarekin eginak.

---

<sup>42</sup> Almgren eta Aebyk (argitaratzeaz) hizkuntza aldaketa hauen funtzionamendua sakonago aztertzen dute, halakoek hizkuntzen irakaskuntzarako zabaltzen dituzten aukeretan bereziki erreparatuz.

### 3. Eduki tematikoaren antolaketa

H2 taldeak gaztelaniaz ekoiztutako ipuinetako planifikazioa aztertuko dugu datozen orrialdeetan. Euskarazko ipuinen kasuan bezala, planifikazioa aztertuta ikasleek ipuinetako edukiak antolatzeko dituzten trebetasun eta hutsuneen berri izango dugu. Centellita ipuinetan edukien antolaketa aztertzeko erabilitako galbahea euskarazkoaren parekoa da. Ondoren datorren 3.1. puntuan aurkeztuko dugu. 3.2. atalean ikasleen ipuinetan zein eduki tematiko agertzen diren ikusiko dugu, eta azkenik, 3.3. puntuan, eduki tematiko horiek nola antolatuta dauden aztertuko dugu.

#### 3.1. Azterketa galbahearen aurkezpena

Mattin Zaku ipuinarekin egin bezala, hona hemen, aurren aurrena, Centellita ipuineko eduki tematikoa, ipuinaren idatzizko bertsioetik aterata. Ezkerreko zutabearen Adamen (1992) sekuentzia narratiboko bost atalak adierazten dira. Erdiko zutabearen ekintzen garapeneko atalean bereiz litezkeen sei pasarteak agertzen dira. Eta eskuineko zutabearen zehazten dira, azkenik, Centellita ipuineko eduki zehatzak. Eduki batzuek parentesi artean zenbaki bat daramate. Proppen (1928) zerrendatik hartua dela adierazten du horrek, eta zerrendako zenbatgarren funtzioa den.

9.3. taula: Centellita ipuineko eduki tematikoa.

<b>SEKUENTZIA NARRATIBOKO ATALAK</b>	<b>PASARTEAK</b>	<b>EDUKIAK (ekintzak, gertaerak, egoerak)</b>
HASIERAKO EGOERA		Lekua eta denbora zehaztea (0)
		Centellita eta bere ama aurkeztea (0)
		Centellita eta bere ama etxetik urruntzea (1)
		Gabezia edo su faltaren egoera (9)
DESOREKALDIA		Centellita sorginari sua eskatzera irtengo dela adieraztea (10)
EKINTZEN GARAPENA	1 PASARTEA	
	Konplikazioa	Centellitaren irteera (11)
		Maitagarria agertzea Centellitari
	Ekintza	Maitagarriak Centellitari agurtzea eta galdekatzea (12)

	Centellitak maitagarriari erantzutea (13)
Konponketa	Maitagarria Centellitaren esanetara geratzea (14)
Behin-behineko oreka	Bidean aurrera egitea (15)
2 PASARTEA	
Konplikazioa	Ipotxa azaltzea Centellitari
Ekintza	Ipotxak Centellita agurtzea eta galdekatzea (12)
Konplikazioa	Centellitak ipotxari erantzutea (13)
Konponketa	Ipotxa Centellitaren esanetara geratzea (14)
Behin-behineko oreka	Bidean aurrera egitea (15)
3 PASARTEA	
Konplikazioa	Hontza azaltzea Centellitari
Ekintza	Hontzak Centellita agurtzea eta galdekatzea (12)
Konplikazioa	Centellitak hontzari erantzutea
Konponketa	Hontza Centellitaren esanetara geratzea (14)
Behin-behineko oreka	Bidean aurrera egitea (15)
	Sorginaren etxera iristea (15)
	Sorginaren eta Centellitaren arteko elkarrizketa
4 PASARTEA	
Konplikazioa	Sorginak proba pasarazi Centellitari (16)
Ekintza	Centellitak maitagarriari laguntza eskatzea (17)
Konponketa	Centellitak froga pasatzea (18)
Behin-behineko oreka	Behin behineko konponketa
5 PASARTEA	

	Konplikazioa	Sorginak proba pasarazi Centellitari (16)
	Ekintza	Centellitak ipotxari laguntza eskatzea (17)
	Konponketa	Centellitak froga pasatzea (18)
	Behin-behineko oreka	Behin behineko konponketa
	6 PASARTEA	
	Konplikazioa	Sorginak proba pasarazi Centellitari (16)
	Ekintza	Centellitak hontzari laguntza eskatzea (17)
	Konponketa	Centellitak froga pasatzea (18)
OREKALDIA		Centellitak sua lortzea sorginak emanda (19)
		Etixerako bidea (20)
BUKAERAKO EGOERA		Euforia edo sua edukitzearen egoera (30)

Goiko taula hau ikusita eta Mattin Zaku ipuineko edukiaren 8.4. taula gogoratuta, ondorioztatu behar da Mattin Zaku eta Centellita ipuinen artean antzekotasunak daudela edukiari dagokionez. Batez ere, pertsonaien egiten dituzten ekintzak dira oso parekoak batean eta bestean. Ekintzetan aurki daitekeen diferentzia nabarmenena hasierako egoeran topa daiteke. Mattin Zakun ez bezala, Centellita ipuineko hasierako egoeran etxetik urruntzea dago. Eta honen ondorioa da ipuineko disforia egoera, hau da, su falta. Mattin Zakun disforia egoera hasieran bertan zegoen. Centellitan, berriz, ekintza baten ondorioa da.

Mattin Zaku ipuinarekin egin bezalaxe, jarraian eduki horietako batzuen adibideak emango ditugu, helduak ikasleei kontatutako bertsioetik aterata:

(13) Centellita sorginari sua eskatzera irtengo dela adieraztea

*entonces la madre de Centellita le dijo / hija / no muy lejos de aquí en el bosque / vive la Bruja del Fuego / ella ella tiene fuego / entonces / coge esta lamparita vete adonde la bruja / pídele fuego / y luego lo traes en esta lamparita /*

(14) Centellitak froga pasatzea

*y apareció el hada con su escoba mágica y ris ras ris ras! quitó toda la nieve que había alrededor de la casa de la bruja / entonces Centellita fue corriendo corriendo adonde la Bruja y le dijo / Bruja / he quitado toda la nieve que había alrededor de la casa /*

(15) Centellitak sua lortzea sorginak emanda

*entonces le dijo la bruja a Centellita / coge esta llama de fuego y métela*

*en tu lamparita / y coge la lamparita y vuelve a casa con tu madre /*

Baina ikasleen ipuinetan ez ditugu goiko 9.3. taula horretan zerrendatutako eduki guztiak aztertuko. Euskarazko galbahea aurkeztu dugunean esan bezala, eduki horietatik Centellita ipuinaren intriga eraikitzeke beharrezkoak diren edukiak bakarrik behatuko ditugu ikasleen ipuinetan. Hauexek:

9.4. taula. Centellita ipuinaren intriga eraikitzeke edukiak

<b>Hasierako egoera edo disforia</b>	<b>Desorekaldia</b>	<b>Ekintzen garapena</b>	<b>Orekaldia</b>	<b>Bukaerako egoera edo euforia</b>
Lekua edota denbora zehaztea	Centellita sorginari sua eskatzera irtengo dela adieraztea	Maitagarria agertzea Centellitari	Centellitak sua lortzea sorginak emanda	Euforia edo sua edukitzearen egoera
Centellita aurkeztea		Maitagarria Centellitaren esanetara geratzea		
Disforia edo su faltaren egoera		Ipotxa azaltzea Centellitari		
		Ipotxa Centellitaren esanetara geratzea		
		Hontza agertzea		



Centellitari
Hontza Centellitaren esanetara geratzea
Sorginak 1.proba pasarazi Centellitari
Centellitak maitagarriari laguntza eskatzea
Centellitak 1.froga pasatzea
Sorginak 2.proba pasarazi Centellitari
Centellitak ipotxari laguntza eskatzea
Centellitak 2.froga pasatzea
Sorginak 3.proba pasarazi Centellitari
Centellitak hontzari

laguntza eskatzea
Centellitak 3.froga pasatzea

9.4. taulako honetako edukien antolaketak Centellita ipuineko funtsezko ekintzak, gertaerak eta egoerak biltzen ditu. Hasierako egoerako su faltak eta bukaerako egoerak sua edukitzeak osotasuna ematen diote istorioari. Baina baita ere etxetik sorginarengana su bila irteteak eta bukaera aldera sorginarengandik sua jasotzeak ere, hau da, desorekaldiak eta orekaldiak. Ekintzen garapeneko atal luzean ekintza ugari dago, baina beren arteko osotasuna eta koherentzia ere erraz xamar nabari liteke. Laguntzaile bakoitzarekin ekintza-segida berbera errepikatzen da: laguntzailea aurkitzea, hau Centellitaren esanetara jartzea, sorginak froga jartzea Centellitari, honek laguntzaileari laguntza eskatzea, eta Centellitak froga pasatzea.

Ikasleen ipuinetan eduki hauek zenbateraino eta nola agertzen diren ikusteko, bi atal nagusitan egingo dugu azterketa. Aurrena, 3.2. zatian, eduki horiek agertzen diren ala ez ikusiko dugu, eta ondoren, 3.3. atalean, eduki horien antolaketa-moduari begiratuko diogu.

### 3.2. Eduki tematikoaren agerrera ikasleen ipuinetan

Ipuinetan aztergai ditugun edukien artean batzuk beste batzuk baino gehiago agertzen diren ala ez ikusiko dugu atal honetan. Taulan gauzak argiago ikusteko helburuarekin, edukiak ordenatu egin ditugu, gehien agertzen denetik gutxien agertzen deneraino.

#### 9.5. taula. Eduki tematikoen agerrera ikasleen ipuinetan

	%
Centellita aurkeztea	100
Maitagarria agertzea Centellitari	100
Sorginak 1. proba pasarazi Centellitari	100
Centellitak maitagarriari	100

laguntza eskatzea	
Centellitak 1. proba pasatzea	100
Sorginak 2. proba pasarazi Centellitari	100
Sorginak 3. proba pasarazi Centellitari	100
Centellitak sua lortzea sorginak emanda	100
Maitagarria Centellitaren esanetara geratzea	97,1
Hontza azaltzea Centellitari	97,1
Centellitak ipotxari laguntza eskatzea	97,1
Centellitak 2. proba pasatzea	97,1
Centellitak hontzari laguntza eskatzea	97,1
Centellita sorginarengana diru bila irtengo dela adieraztea	94,2
Gabezia edo su falta	91,4
Ipotxa azaltzea Centellitari	91,4
Ipotxa Centellitaren esanetara geratzea	91,4
Hontza Centellitaren esanetara geratzea	91,4
Centellitak 3. proba pasatzea	91,4
Lekua zehaztea	88,5
Denbora zehaztea	88,5
Euforia edo sua edukitzearen egoera	80

Taula honek erakusten du Centellita ipuineko eduki guztiak ez direla maiztasun berarekin agertzen. Badira eduki batzuk ikasle guztien ipuinetan agertzen direnak: Centellita pertsonaia aurkeztea, maitagarria pertsonaia agertzea Centellitari, sorginak 1.

proba pasarazi Centellitari, Centellitak maitagarriari laguntza eskatzea, Centellitak 1. proba pasatzea, sorginak 2. proba pasarazi Centellitari, sorginak 3. proba pasarazi Centellitari eta Centellitak sua lortzea sorginak emanda.

Aldiz, beste eduki batzuk ipuin gutxiagotan ageri dira. Esaterako, gutxien ageri dena ipuinaren bukaerako sua edukitzearen egoera da (ipuinaren %80an ageri da). Eta %90eko maiztasunaren azpitik daude, halaber, lekua eta denbora zehaztea (biak ere %88,5eko maiztasunarekin). Ipuin guztietan ageri ez baina ipuinaren %90etik gora agertzen dira gainontzeko eduki guztiak (ik. 9.5. taula).

Nabari da eduki ia denak ipuin ia denetan ageri direla. Portzentaje baxuena %80koa izateak erakusten du hori. Honek adierazten du ikasleek ekoiztutako ipuinetako 5 faseetan eduki gehienak agertzen direla. Bukaerako egoeraren fasea litzateke nolabaiteko salbuespena, aipatu berri dugun % 80 hori ipuinaren bukaerako euforia egoerari baitagokio. Baina berriro diogu, ipuinaren %80ean agertu egiten da eduki hori.

Centellita ipuinetan eduki gehienak ipuin gehienetan agertzen direla erakusten duen beste erakusgarri bat batez bestekoa litzateke: eduki guztien agerrera-portzentajeen batez bestekoa % 94,2 da.

### **3.3. Eduki tematikoaren antolaketa ikasleen ipuinetan**

Ikasleen ipuinetako planifikazioa aztertzeak, ordea, agertzen diren edukiak zein diren eta zein maiztasunekin agertzen diren baino gehiago esatea eskatzen du. Eduki horiek agertzeak ala ez agertzeak nolako planifikazio-maila adierazten duen ere aztertu beharra dago. Euskarazko ipuinekin bezalaxe, gaztelaniazko ipuinetan ere lau perfil bereiz litezke planifikazioari dagokionez: A, B1, B2 eta C. A profilean sailkatutako ipuinek planifikazio osatuena daukate. Ckoek, berriz, hutsune gehien dituen planifikazioa. Eta tartean geratzen dira B1 eta B2 perfilak. Jarraian banan-banan azalduko ditugu.

#### **A perfila**

Goiko 9.4. taulan adierazten diren eduki guztiak agertzen dira A perfileko ipuinetan. Hau da, edukien antolaketaren aldetik, ipuinik osatuenak dira hauek. Hasierako egoeran istorioaren enuntziatio-mundua sortzen da eta honez gain, Centellita pertsona aurkezten eta su faltaren disforia egoera adierazten da. Desorekaldia ere agertzen da A perfileko ipuinetan, hau da, Centellitak suaren bila irtengo duela adierazten da. Ekintzen garapenaren faseko oinarrizko eduki denak ere azaltzen dira A

perfileko ipuinetan: Centellitari hiru laguntzaileak agertzea eta hauek haren esanetara jartzea, sorginak hiru froga pasaraztea Centellitari eta honek laguntzaileei laguntza eskatuz froga horiek pasatzea. Orekaldiari dagokion edukia ere agertzen da A perfileko ipuinetan, alegia, Centellitak sua lortzea. Eta azkenik, bukaerako egoera ere badago: sua izatea.

### B1 perfila

Perfil honen eta A perfilaren artean dagoen diferentzia ekintzen garapenean datza. B1 perfileko ipuinetan ez dira fase horretako eduki guztiak agertzen. Gainontzeko eduki guztiak, hasierako eta bukaerako egoeretakoak, edo desorekaldikoak eta orekaldikoak agertzen dira, baina ekintzen garapena ez da oso-osorik agertzen. Adibidez:

#### (16) H2-35

H2-35: y dijo / si me haces tres puebas pru-ebas / me quitas toda la nieve que hay / dijo / ¡hada! ¡hada! ¡hada! / ¡ha dicho la bruja que quitemos toda la nieve de alrededor! / y se fue pitando / y le llamó al timbre / ya está / y dijo la otra / ¡cortar toda las leñas que hay en el alrededor! / y dijo / m: ¡nomo! ¡nomo! ¡nomo! / e ha dicho que cortemos todas las (5´) leña que: de alrededor de su casa / va / llamó al timbre / y otra prueba / ¿cuántos pájaros hay en el mundo? /

Adibide honen hasieran sorginak Centellitari lehen froga jartzen dionekoa kontatzen du H2-35 ikasleak. Maitagarriari laguntzea eskatzea eta froga pasatzea ere agertzen dira, nahiz eta azken hau ez agertu oso garbi (*ya está*). Baina hurrengo pasarteak, bigarren frogarena, ez dago oso-osorik. Sorginak froga jartzea eta Centellitak ipotxari laguntza eskatzea argi kontatzen dira, baina ez froga gainditzea. Zuzenean hirugarren frogara pasatzen da kontalaria: *y otra prueba / ¿cuántos pájaros hay en el mundo? /*

Agerian utzi dugun hutsunea ez da oso handia, baina beste alde batetik, komeni da azpimarratzea hutsune hori, adibidez, A perfileko ipuinetan hutsune hori ez baita agertzen.

### B2 perfila

Multzo honetako ipuinetan hasierako edota bukaerako ataletan daude hutsuneak. Ekintzen garapena, berriz, oso-osorik ageri da. Adibide honekin hobeto uler liteke perfil honetan nolako ipuinak multzokatzen diren:

(17) H2-25

H2-25: había una vez una casa muy vieja y muy pequeña y vivían su madre y Centellita / y un día le dijo su madre / Centellita / no hay muy hay una casa no e- no está muy lejos está muy cerca en / puedes ir a coger una llama de fuego? /

Ipuin honen hasieran kontaktaren mundu enuntziatiboa ezartzen du ikasleak: garai zehaztugabe batean eta leku jakin batean: *había una vez una casa muy vieja y muy pequeña*. Centellita pertsonaia ere aurkezten da. Aldiz, disforia egoera, edo su faltarena, ez da agertzen. Zuzenean, desorekaldira jotzen du ikasleak. Hasierako egoeran su falta ez adierazteak hankamotz uzten du istorioa, horixe baita Centellita ipuineko abentura guztien iturria.

C perfila

Azken perfilen honetako ipuinak dira edukien antolaketarik osatugabeena daukaten testuak. B1 multzoko ipuinek bezala, ekintzen garapeneko atalean gabeziaren bat daukate ipuinek, baina baita ere hasierako edota bukaerako faseren batean, B2 profilekoek bezala.

(18) H2-18

1. H2-18: Centellita y su madre no tenían fuego y le dijo su madre / no / le dijo su madre (4'') tenían una casa muy / muy vieja y muy pequeña / y le dijo su madre / Centellita vete a la casa de la bruja /

(...)

y le dijo la hada / Centellita / si / no / dijo Centellita // voy / Centellita a dónde vas? / a la casa de la bruja / si / si / si necesitas mi ayuda grita tres veces mi nombre // a dónde vas Centellita / dijo Cen- / dijo Centellita / a casa de la bruja / si / s- / si quieres mi ayuda / cue- / grita tres veces mi nombre / y desapareció el nomo / Centellita Centellita a dónde vas / a la casa de la bruja (*ikasle entzulea jolasean, H2-18 ikaslea despistatu egin da*)

2. Heldua: jarraitu kontatzen bai? /

3. H2-18: y dijo Centellita / a la casa de la bruja / y si quieres ayuda cuenta tres veces mi nombre / y dijo la bruja / qué quieres? /

Lehenengo hitz hartzean ipuinaren hasiera agertzen da. Su faltaren egoera kontatzen du H2-18 ikasleak, baina ondoren, desorekaldian, ez da zehazten sorginarengana zer dela eta joan behar duen Centellitak. Hor istorioaren lotura ez ba behar bezala egiten, hau da, hasierako egoeraren eta desorekaldiaren arteko lotura ez da oso zehatza.

Adibidearen bigarren zatia ekintzen garapenaren atalari dagokio. Zehazki, maitagarria aurrena eta ondoren ipotxa agertzen direneko pasarteei. Ikusten denez, maitagarriarekin daukan elkarrizketaren ondoren, Centellitari ipotxa agertzen zaioneko pasarte ez da oso argia. Ipotxa elkarrizketaren bukaeran agertzen da. Are garbiagoa da hontzarekin daukan elkarrizketaren adibidea. Hontzaren pertsonaia ez da ageri ere egiten. Elkarrizketa egon badago, baina pertsonaia zein den ez du kontatzen H2-18 ikasleak. Hontzaren pertsonaia ipuinaren momentu honetan ez agertzeak hautsi egiten du ekintzen batasuna, izan ere, ipuinean beranduago, sorginak Centellitari hirugarren froga jarritakoan, ikasleak hontzaren agerpena kontatzen du:

(19) H2-18

1. H2- 18: y dijo / cuántos pájaros hay en el cielo? /
2. Ikasle entzulea: en el bosque /
3. H2-18: en el bosque / en el bosque / y / búho búho búho! / y apareció el búho / y le di- y dijo Centellita al búho / cuántos pájaros hay en el cielo? / y dijo tres mil //

Ikasleak pasarte hau behar bezala kontatzen du, baina kontua da hontzaren pertsonaia ez dela lehendik agertu, eta beraz, ipuineko ekintzei osotasuna murrizten die honek.

Hurrengo lerroetan ikasleak zein perfiletan kokatzen diren ikusi aurretik, hona hemen perfil bakoitzaren ezaugarriak, laburbilduta:

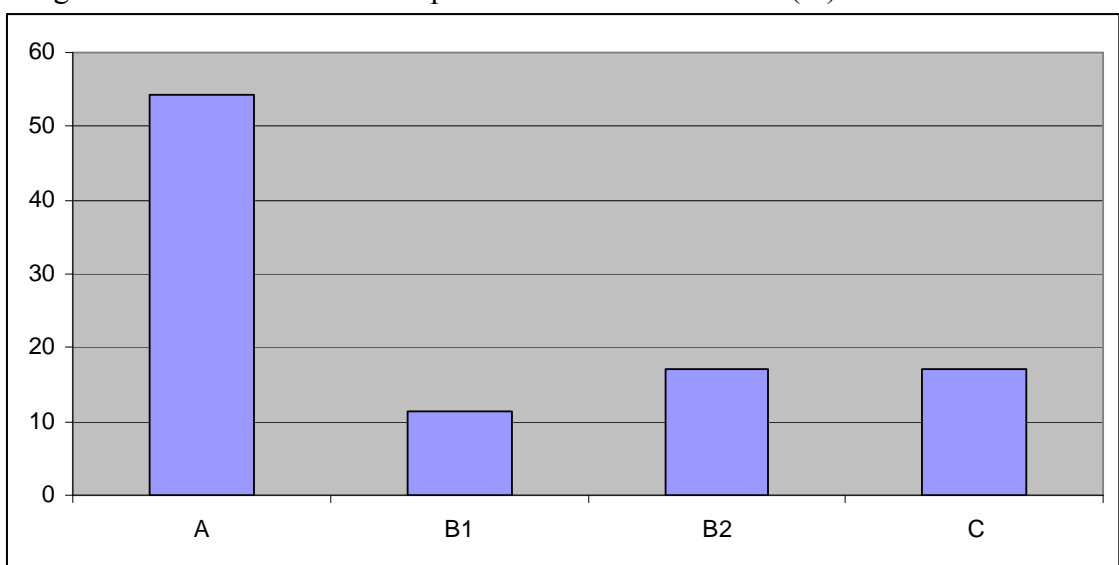
9.6. taula. Eduki-antolaketaren perfilak labur-labur.

	<b>A</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C</b>
HE	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe

DES	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe
EK	osoa	pasarteren bat osatu gabe	osoa	pasarteren bat osatu gabe
OR	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe
BE	osoa	osoa	osatugabe	osatugabe

Hurrengo grafikoak adierazten du perfil bakoitzarentzat H2 taldeko ikasleen proportzioa zein den. Euskarazko ipuinetan egin bezalaxe, autonomia txikia erakusten duten ipuinak ez ditugu sartu. Beraz, 35 ipuin hartuko ditugu kontuan.

9.3. grafikoa. Edukien antolaketa perfilen edo mailen arabera (%).



9.3. grafiko honetan garbi nabarmentzen da A perfila. Ikasleen erdia pasatxok edukien antolaketa-mailarik handiena duten ipuinak ekoizten dituzte. Gainontzeko beste erdia nahikoa antzera banatzen da beste perfiletan, nahiz eta B2 eta C multzoetan B1ean baino apur bat ikasle gehixeago egon.



#### 4. Konexio mekanismoak: testu-antolatzaileak

Testu-antolatzaileei dagokienez ere, euskaraz ekoiztutako ipuinetan egindako analisiaren parekoa egingo dugu gaztelaniazkoetan. Bi atal nagusitan bereiz liteke analisi hau: batetik, ikasleen ipuinetan zein motako testu-antolatzaileak ageri diren ikusiko dugu. Eta bestetik, testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereizten saiatuko gara, euskarazko ipuinetan egin dugun bezalaxe. Bigarren azterketa honekin bilatzen duguna da ikasleen artean testu-antolatzaileen erabilera oinarrizkoak eta konplexuagoak bereiztea.

##### 4.1. Azterketa galbahearen aurkezpena

Lehen galbahe honek ikasleek ekoiztutako testu-antolatzaileak zein motakoak diren jakin ahal izango dugu. Ipuinetako testu-antolatzaileen analisisira lehen hurbilketa bat egiteko balioko digu. Euskarazkoekin egin bezalaxe, hiru talde nagusitan bildu ditugu ikasleek ekoiztutako testu-antolatzaileak: denetariko testu-antolatzailea, denborazko testu-antolatzaileak, eta azkenik, bestelako testu-antolatzaileak. Hurrengo lerroetan banan-banan aurkeztuko ditugu.

###### a. Denetarako testu-antolatzailea: *y*

Euskarazko *eta* emendiozko juntagailuarekin egin bezalaxe, *y* testu-antolatzailea ere kategoria bakarrean bildu dugu. Eta izendapena ere berbera gorde dugu, hau da, denetarako testu-antolatzailea, juntagailu honek edozein motako (denborazko, logiko-argudiozko...) eta edozein mailako (enuntziatu-mailako, atal mailako...) loturak egiten dituelako (De Weck, 1991).

###### b. Denborazko testu-antolatzaileak

Testuko atalen artean (enuntziatuen, pasarte handiagoen edo egitura narratiboko fase osoen) artean denborazko erlazioak zehazten dituzten testu-antolatzaileak sartu dira multzo honetan:

- Izen sintagmak: *un día, una vez, el próximo día*.
- Preposizio sintagmak: *al día siguiente, hasta (que), al + INF*.
- Perpausak: *había una vez, hace mucho tiempo, éra(se) una vez*.
- Denborazko adberbioak: *cuando, ahora, ya, antes (de) (que), entonces, luego, todavía, después (de), de repente*.

###### c. Bestelako testu-antolatzaileak: logiko-argudiozkoak eta lekuzkoak.

Multzo bakarrean bildu dira gainontzeko testu-antolatzaile motak. Logiko-argudiozkoen artean sartzen dira:

- Adberbioak: *así, como*.
- Lokailuak: *pero, así que, ya que, sino, porque, pues*.
- Preposizioak: *si, para (que)*.
- Preposizio sintagmak: *por eso, para + INF, a + INF*.
- Lokuzioak: *a ver si*.

Lekuzkoen artean, beste hauek:

- Preposizio sintagmak: *en el bosque, a un lado*.
- Lekuzko adberbioak: *detrás (de), (muy) lejos, cerca (de)*.

Beste testu-antolatzaile batzuk ere c multzo honetan sartu dira: *primero* adberbio enumeratzailea, erlatibozko *que* izenordaina, eta osagarrizko *que* izenordaina.

Euskaraz egin bezalaxe, hori multzo nagusi harez gain, ipuinei bukaera emateko formulak ere aztertuko dira. Izan litezke formula konbentzionalak (*colorín colorado, este cuento se ha acabado, edo vivieron felices y comieron perdices*), ala ipuinetan hain konbentzionalak ez diren *ya está, se acabó*.

Azkenik, argitu behar da ez ditugula testu-antolatzaileen azterketan sartu ahozko jardunean hain ohikoak diren *eh* edo *bueno* bezalako markatzaile metadiskurtsibo konbentzionalak (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

#### 4.2. Testu-antolatzaileak ikasleen ipuinetan: datu orokorrak

Ikasleen gaztelaniazko ipuinetan agertzen diren testu-antolatzaileak zein diren aztertu aurretik, lehendabizi pare datu kuantitatibo orokor emango dugu.

9.7. taula. Testu-antolatzaileen maiztasun absolutua eta erlatiboa.

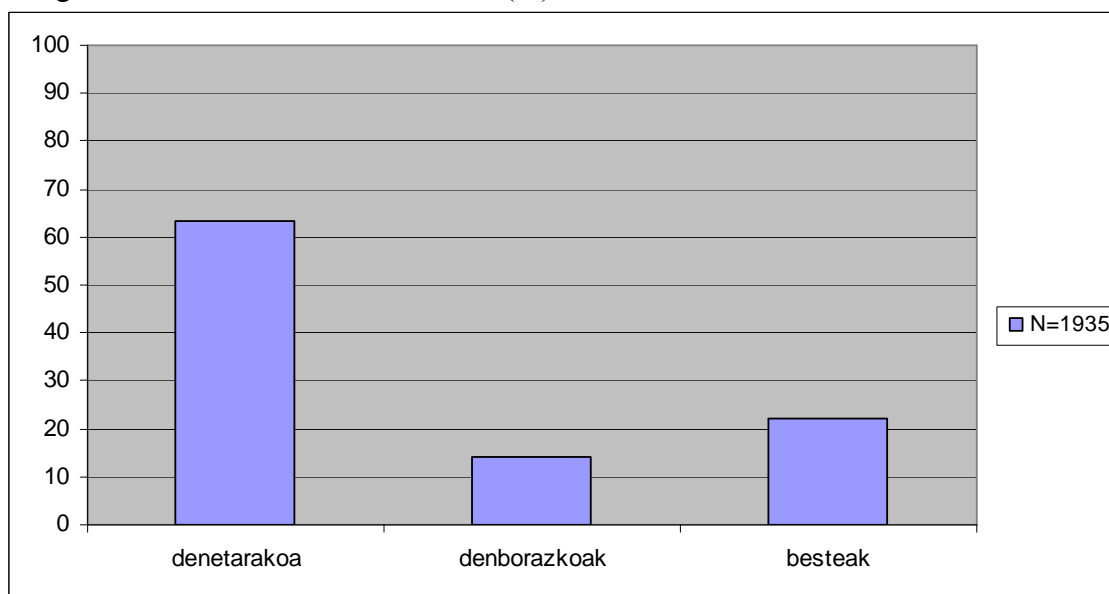
	TA kopurua	Aditz kopurua	TA dentsitatea
<b>H2 taldea</b>	1971	2553	%77,2

9.7. taulak erakusten duen bezala, H2 taldean gaztelaniaz guztira 1967 testu-antolatzaile ekoiztu dira. Kopuru hau aditz-kopuruari lotuta, %77ko testu-antolatzaileen dentsitatea ateratzen da. Talde barruko aldakortasuna ez da oso handia: ikasle bi bakarrik daude %60ko dentsitatetik behera, eta beste muturrean, %100etik gora, beste hiru ikasle bakarrik.

### 4.3. Testu-antolatzaile motak

Ikasleen ipuinetan agertzen diren testu-antolatzaileak 4.1. ataleko galbahearen arabera sailkatuko ditugu jarraian. 9.4. grafikoak erakusten duen argazki orokorraren arabera, ikasleek gehien darabilten antolatzailea *y* da, nabarmen gainera: testu-antolatzaile guztien agerpenetatik %64 denetarako antolatzailea da. Askoz gutxiago darabiltzate ikasleek “bestelakoak” multzoan sailkatutakoak (%22), eta denborazkoak (%14) besterik ez dira.

9.4. grafikoa. Testu-antolatzaile motak (%).



Talde barruko aldakortasuna aipatzea komeni da, esaterako, *y* antolatzailearen kasuan, ez delako oso handia. Antolatzaile honek %80tik gorako maiztasuna duen ipuin-kopurua laukoa bakarrik da. Eta beste muturrean, %50etik beherakoa, berriz, 7 ipuinetan topatu dugu. Denborazkoak direla eta, antzeko ideia azpimarra liteke. Aldakortasunak ez dirudi oso handia. %30etik 3 ikasle bakarrik pasatzen dira. Eta %5etik behera, berriz, 5 ikasle bakarrik daude. Azkenik, beste testu-antolatzaileen kasuan ere, ikasle gutxik dauzkate batez bestekoarekiko muturreko balioak: 5 bakarrik hurbiltzen dira edo %40 portzentajeetara goitik, edo %10era behetik. Beraz, azpimarragarria iruditzen zaigu lehen neurketa kuantitatibo honetan H2 taldeko gaztelaniazko ipuinetan topatu duguna.

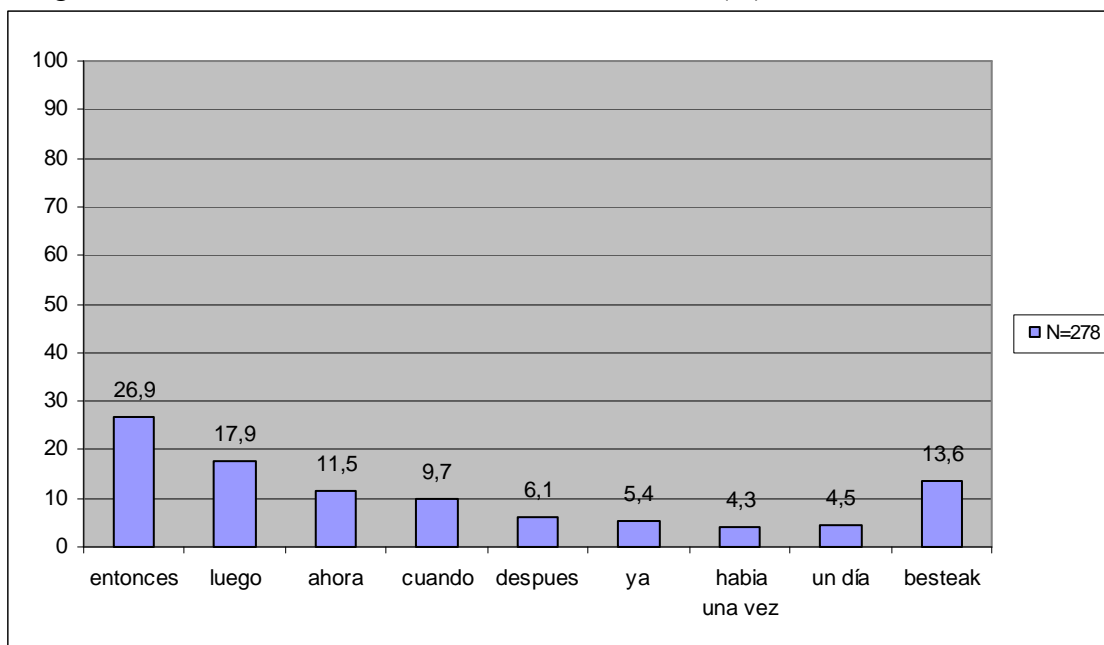
Aurrera egin baino lehen, euskarazkoen aldean nabarmen diferentea den datu bat argitzea komeni da: “besteak” multzoko testu-antolatzaileak denborazkoak baino gehiago agertzen dira gaztelaniazko datuetan. H2II saioko euskarazko datuak bestelako

argazki bat erakusten zuten: denborazko testu-antolatzaile gehiago bestelakoak baino. Dirudienez, “besteak” atalean, euskaraz asko erabiltzen ez diren hiru testu-antolatzaile oso sarri agertzen dira gaztelaniazko ipuinetan: *si* baldintzazkoa (120 adibide), *que* erlatibozko menderatzailea (86 adibide) eta *que* osagarritzko menderatzailea (73 adibide). Euskarazko antolatzaile hauen ordainak oso gutxi erabiltzen dituzte H2 taldeko ikasleek: baldintzazko *ba-* menderagailua, *-n* erlatibozkoa eta *-ela*, eta *-tzea* osagarritzkoak batera hartuta, lehen saioan, guztira, 26 adibide. Eta bigarrengean, 39 adibide. Ikusten da “besteak” multzoan euskaraz eta gaztelaniaz dagoen aldea hementxe dagoela.

#### 4.4. Denborazko testu-antolatzaileak

Atal honetan denborazko testu-antolatzaileei gertuagotik begiratuko diegu. Ikusi berri dugunez, testu-antolatzaile moten artean maiztasun txikiena dutenak dira. Beheko grafikoan denborazko testu-antolatzaile erabilienak agertzen dira. Muga 10 adibidetan dago, hau da, corpus osoan 10 adibide edo gehiago dituzten testu-antolatzaileak bakarrik jaso dira 9.5. grafiko honetan.

9.5. grafikoa. Denborazko testu-antolatzaile erabilienak (%).



*un día* testu-antolatzailea da 10 adibideko muga pasatzen azkena (11 adibide). Hortik behera geratzen dira: *érase una vez* (7 adibide guztira), *un día* eta *hasta que* (4 adibide), *era una vez*, *antes de que*, *una vez* (3 adibide), *al día siguiente*, *al + INF* eta *de*

*repente* (2 adibide). Behin bakarrik agertzen diren hainbat testu-antolatzaile ere badago: *hace muchos años, hace mucho tiempo, hace una vez, el próximo día, antes, después de, eta todavía*.

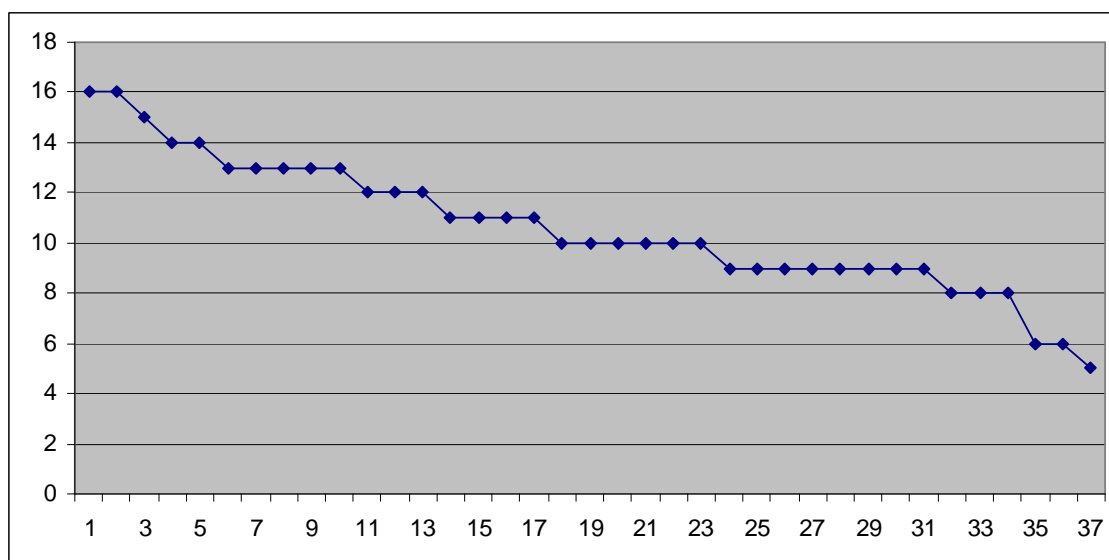
Grafikora bueltatuta, ikusten da 8 testu-antolatzaile direla 10 adibideko muga pasatzen dutenak. Eta hauen artean, *entonces* da denborazkoen artean gehien erabiltzen dena, %27ko maiztasun erlatiboarekin. Dezenteko koska ateratzen dio *luego* antolatzaileari (%18), eta hemendik behera, nolabaiteko erregulartasunarekin jaisten dira portzentajeak: *ahora* (%13), *cuando* (%9), *después* (%7), *ya* (%5), *había una vez eta un día* (%4).

Euskarazko ekoizpenetan ikusi dugu *eta eta (eta) gero* testu-antolatzaileen erabilerak biak batera hartuta, testu-antolatzaile guztien %75 inguru direla. Gaztelaniazko ipuinetan begiratuta, *y eta luego* testu-antolatzaileen erabilera ez da euskarazko ipuinetan bezala gailentzen. Testu-antolatzaile guztien %66 hartzen du bi testu-antolatzaile horien erabilerak.

#### **4.5. Testu-antolatzaileen barietatea**

Testu-antolatzaileen azterketan hurrengo pausoa da ikasleek zenbat testu-antolatzaile ezberdin darabiltzaten ikustea. Euskarazko ipuinen analisisian bezalaxe, hemen ere testu-antolatzaile mota guztiak hartzen ditugu kontuan barietatea aztertzerakoan. 9.6. grafikoan ikusten denez, testu-antolatzaileen aniztasun handiena duten ipuinetan 16 forma ezberdin agertzen dira. Beste muturrean, 5 testu-antolatzaile ezberdinekin, aniztasun txikiena daukatenak.

9.6. grafikoa. Testu-antolatzaileen barietatea (kopuru absolutuak).



Aipatu behar da, halaber, 10 eta 9 testu-antolatzaile ezberdinen artean dagoela taldea bitan banatzen duen muga. Hurrengo taulan hobeto ikusiko dugu hau.

9.8. taula. Testu-antolatzaileen barietatea

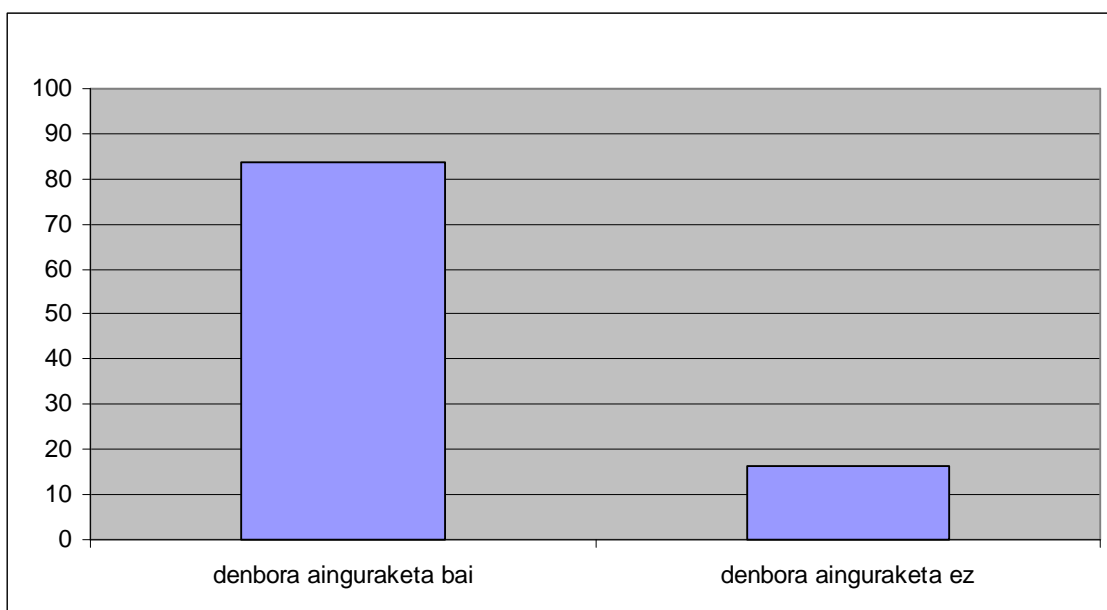
TA ezberdin kopurua (batez beste)	10 edo gehiago TA ezberdin	9 eta 5 TA ezberdin artean
10	59,5 %	40,5 %

Taulan ikusten denez, 10 edo gehiago testu-antolatzaile ezberdin ekoizten dituzte ikasle gehienek. Aldiz, gutxixeago dira 9 eta 5 testu-antolatzaile ezberdin ekoizten dituztenak. Deigarria, halaber, 5 testu-antolatzaile ezberdin baino gutxiago inork ere ez ekoiztea.

#### 4.6. Denbora ainguraketa

Ipuinen ainguraketari dagokionez, eta euskarazko testuekin egin bezala, lehendabizi aztertuko dugu ikasleek ea testu-antolatzaileak erabiltzen dituzten ipuinak ainguratzeko. Eta ondoren begiratuko zer-nolako formak darabiltzaten zeregin diskurtsibo horretarako.

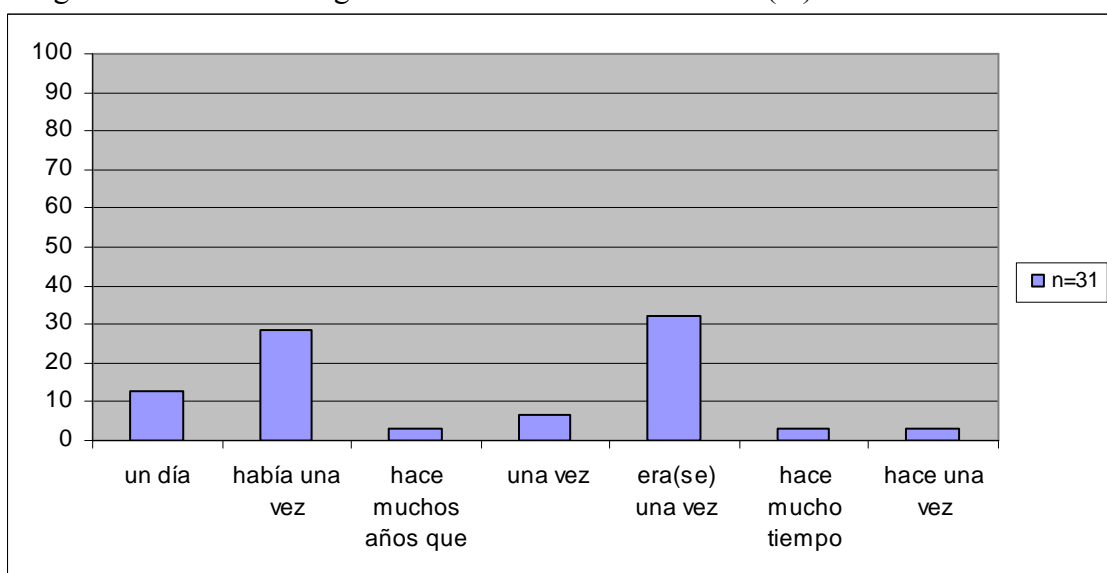
9.7. grafikoa. Denbora ainguraketa (%).



Grafikoak garbi adierazten du ikasle gehienek ipuina denboran ainguratzen dutela testu-antolatzaileen bidez (37 ikasletik 31, edo %83,7) Dena dela, ia %20a iristen dira ipuinaren hasieran testu-antolatzaile bidezko denbora ainguraketarik egiten ez duten ikasleak.

Jarraian denbora ainguraketa gauzatzeko ikasleek darabiltzaten formak zein diren erakutsiko dugu.

9.8. grafikoa. Denbora ainguraketarako testu-antolatzaileak (%).



Testu-antolatzaileen bidez ipuina denbora ainguratzen duten 31 ikasleen artean dezenteko aniztasuna dago ainguraketa hori egiteko formak aukeratzekoan. Gehien

erabilienak *había una vez* eta *érase* *una vez* dira. Ikasleen ia %13k *un día* darabil eta hortik beherako erabilera portzentajeak dituzte *una vez* eta *hace muchos años, hace mucho tiempo* eta *hace una vez* antolatzaileek.

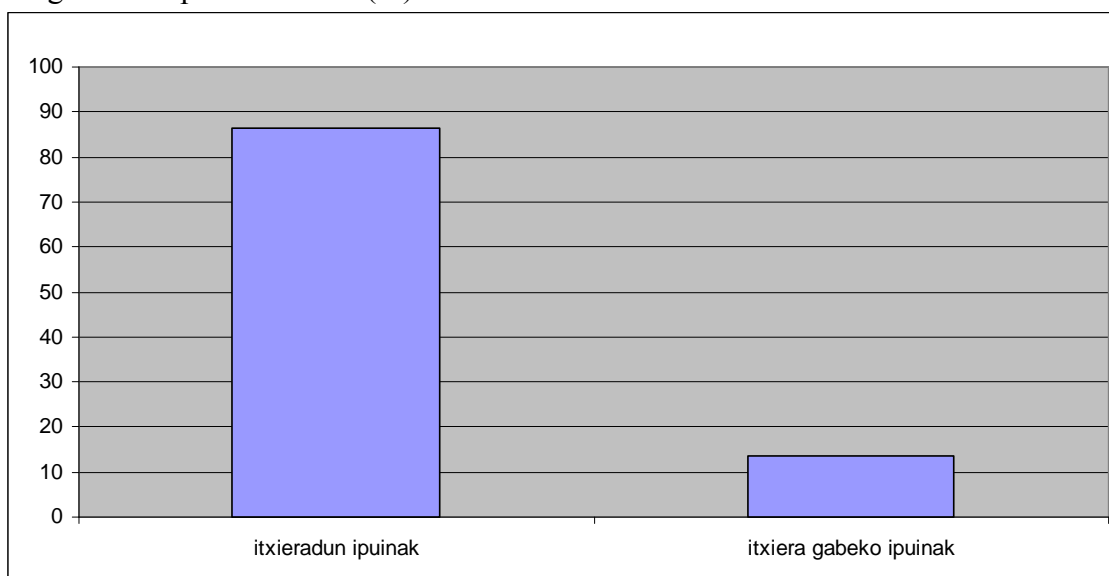
Esan liteke ikasleen artean gehien erabiltzen diren bi testu-antolatzaile horiek ipuinetan oso sarri erabiltzen direnak direla. Bestela esanda, ipuinaren generoaren ainguraketarako testu-antolatzaile propioak dira.

#### 4.7. Itxiera

Ipuinen ainguraketarako bezalaxe, itxierarako ere testu-antolatzaileak erabiltzen dira ipuinetan. Euskarazko ekoizpenetan ikusi dugun moduan, testu-antolatzaile hauek formula konbentzionalak izan daitezke, baina baita ere ikaslearen aldetik hitz hartzearen amaiera hutsa adierazten duten *eta ya* edo *bukatu da* bezalako esamoldeak. Gaztelaniazko ipuinetan ikasleak nola moldatzen diren ikusiko dugu. Ainguraketarekin egin moduan, aurren aurrena begiratuko dugu ea ikasleek ipuinak ixten dituzten ala ez. Eta bigarren pausoa izango da aztertzea ea zer nolako baliabideak darabiltzaten itxiera hori egiteko.

9.9. grafikoak erakusten du ikasle gehienek (%86,5) ipuinak ixten dituztela, baina hala ere, ikasleek %13,5ek ez dute testu-antolatzailerik erabiltzen ipuinak ixteko.

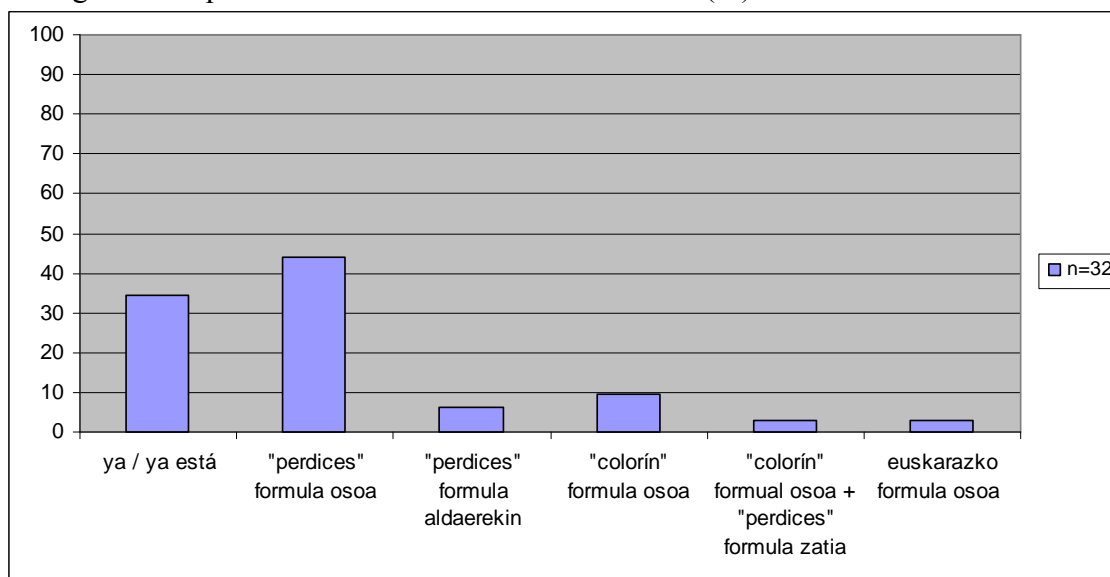
9.9 grafikoa. Ipuinen itxiera (%).



Baina jarraian ikusiko dugunez, ipuinak genero bezala dituen itxierarako baliabide tipikoak ez dituzte ikasle guztiek berdin erabiltzen.



9.10. grafikoa. Ipuinen itxierarako testu-antolatzaileak (%).



Ipuinak genero bezala berea duen *y vivieron felices y comieron perdices* amaiera formula da ikasle-taldean gailentzen dena, baina grafikoak ere erakusten du nola ikasleen %34,4ak ipuinak ixteko *ya* edo *ya está* antolatzaileak darabiltzala. “Y vivieron felices...” formula dela eta, ikasle batzuen ekoizpenetan ikusi diren berezitasunak aipa litezke. Esaterako, bi ikasleren kasuan, helduaren laguntza txiki bat behar izan dute formula osatzeko. Beste bi ikaslek berriz, *vivieron felices* esan beharrean, *eran felices* batak eta besteak  *fueron felices* esaten dute. Eta beste bat, azkenik, *bebieron felices* esanez hasten da, baina gero bere burua zuzendu eta formula egoki ekoizten du.

Ikasleek ekoiztutako gaztelaniazko beste amaiera formula konbentzional bat *y colorín colorado este cuento se ha acabado* da, eta ikasleen ekoizpenetan, gutxi bada ere, agertu da (%9,4). Bi formula konbentzionalen portzentajeak batuta, esan behar da ikasleen erdia pasatxok ipuinak itxierarako testu-antolatzaile konbentzionalak darabiltzala, generoak bereak dituenak, alegia. Baina *ya* edo *ya está* hutsez bukatzen duen ikasleen portzentajea ere ez da txikia.

Grafikoan ageri diren gainontzeko kasuak ere aipatu behar dira. Portzentajeek erakusten dute ez direla asko errepikatzen diren ekoizpenak. Esaterako, “perdices” formularen bi aldaera agertu dira ikasleen ekoizpenetan: *y comieron perdices buscando perdices*, *y vivieron felices y comieron felices*. Edo bi formula konbentzionalen halako konbinazio bat: *y colorín colorado este cuento se ha acabado / y felices / comieron perdices*. Eta bukatzeko, ikasle batek, ipuina gaztelaniaz kontatu ondoren, euskarazko

amaiera formularekin ixten du ipuina: *hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan.*

#### **4.8. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereizteko galbahea**

Orain arte ikasleek gaztelaniaz ekoiztutako ipuinetan ageri diren testu-antolatzaileak zein diren erakutsi dugu. Hurrengo pausoa ikasleengan testu-antolatzaileen erabilera-mailak bereiztea izango da, euskarazko ekoizpenetan egin bezalaxe. Eta euskarazko testu-antolatzaileen erabilera aztertzeke bi irizpide berberak aplikatuko dira gaztelaniazkoen kasuan ere: batetik, testu-antolatzaileen ainguraketa eta itxiera funtzioak begiratuko ditugu, eta bestetik, denetarako testu-antolatzailearen (*y*) eta denborazkoen funtzioak. Eta ondoren bi irizpideak gurutzatuko dira.

Ainguraketa eta itxiera funtzioei dagokienez, ikasleengan hiru erabilera-maila bereiziko dira:

- a. Ainguraketarik et itxierarik gabeko ipuinak.
- b. Ainguraketadun baina itxierarik gabeko ipuinak, edo alderantziz.
- c. Ainguraketadun eta itxieradun ipuinak.

*y* antolatzailearen eta denborazkoen erabilera-mailak bereizteko Bronckartek (1996) testu-antolatzaileentzako identifikatutako lau funtzioak darabiltzagu, euskarazko ekoizpenerako erabilitako berberak. Testu-antolatzaileen funtzio horiek testu-egituraren maila ezberdinei dagozkie: juntadura / menderakuntza perpau mailan; enpaketatzea testu-sekuentzia bateko atal baten barruan; demarkazioa ipuineko atalen artean; eta segmentazioa tipo diskurtsiboen artean. Hiru erabilera-maila bereizten dira bigarren irizpide honen arabera ere:

- A. *y* edo *y luego* testu-antolatzailea funtzio guztietarako.
- B. *y* edo *y luego-z* gain, bestelako testu-antolatzaileak, juntadura edo menderakuntzarako funtzioekin.
- C. *y* edo *y luego- z* gain, bestelako testu-antolatzaileak, enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioa dutenak (hiruetatik edozein).

Erabilera-maila hauek horrela bereizita, testu-antolatzaileen bidezko lotura-mailak eta lotura horretarako formen erabilerak bereizten dira. A mailan funtzio

guztietarako oinarri-oinarrizko formen (*y* edo *y luego*) erabilera sartzen da. B mailan, berriz, oinarrizko forma horiez gain bestelako formen erabilerak sartzen dira, baina beti ere lotura-mailarik oinarrizkoenerako, hau da, juntadurarako edo menderakuntzarako. Eta azkenik, C mailan, *y* edo *y luego* ez diren bestelako formak agertzen dira, eta gainera, lotura-maila globalagoetarako.

Bi irizpideak gurutzatuta testu-antolatzaileen bederatzi erabilera-maila bereizten dira:

9.9. taula. Testu-antolatzaileen erabilera mailak

Maila	Erabilera mailaren ezaugarriak	
	1. irizpidea	2. irizpidea
aA	ez ainguraketarik, ezta itxierarik ere	<i>y</i> edo <i>y luego</i> funtzio guztietarako
aB	ez ainguraketarik, ezta itxierarik ere	juntadura eta menderakuntzarako testu-antolatzaile zehatzagoak
aC	ez ainguraketarik, ezta itxierarik ere	enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako testu-antolatzaileak
bA	ainguraketa bai, baina itxierarik ez, edo alderantziz	<i>y</i> edo <i>y luego</i> funtzio guztietarako
bB	ainguraketa bai, baina itxierarik ez, edo alderantziz	juntadura eta menderakuntzarako testu-antolatzaile zehatzagoak
bC	ainguraketa bai, baina itxierarik ez, edo alderantziz	enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako testu-antolatzaileak
cA	bai ainguraketa eta baita itxiera ere	<i>y</i> edo <i>y luego</i> funtzio guztietarako
cB	bai ainguraketa eta baita itxiera ere	juntadura eta menderakuntzarako testu-antolatzaile zehatzagoak
cC	bai ainguraketa eta baita itxiera ere	enpaketatze, demarkazio edo segmentazio funtzioetarako testu-antolatzaileak

Hurrengo atalean datozen emaitzei aurre hartuz, azpimarratu behar da lau maila besterik ez direla ageri gaztelaniazko ekoizpenetan: aC, bC, cB, eta cC. Hona hemen erabilera-maila bakoitzaren adibide bana:

(20) aC (H2-37)

- 1 H2-31: e Centellita vivía e: con su mamá / Centellita y su mamá **un día** e- estaban  
2 quitando la nieve y luego entraron / (...) / y le dijo a la bruja / bruja! / e ya he quitado  
3 toda la nieve / y luego le dijo / **ahora** parte toda la leña / (...) e y le dio fuego / y fue a  
4 casa / y vivieron felices /

Adibide honetan ikusten denez, ipuin-kontalariak ez darabil testu-antolatzailearik ez ipuina narrazioaren mundu diskurtsiboan ainguratzeko, eta ezta ere istorioaren bukaera markatzeko ere. Baina beste alde batetik, 1. lerroan, *un día* testu-antolatzaileak hasierako egoeratik desorekaldirako jauzia markatzen du, beraz, demarkazio funtzioa betetzen du. Eta *ahora*-k, berriz, zati dialogalaren hasiera markatzen du, hau da, segmentazio funtzioa betetzen du.

(21) bC (H2-33)

- 1 H2-33: m: muy lejos vivía una ni-ña con su mamá que eran muy pobres / y casi no  
2 tenían fuego / **un día** estuvieron todo el rato todo el día trabajando fuera de casa y y  
3 dejaron y no le hicieron mucho caso al fuego / y entonces / entonces / se apagó cuando  
4 llegaron a casa se apagó el fueguito / (...) / entonces Centellita fue a dormir y **al**  
5 **siguiente día** cogió esta lamparita y se encontró con un hada / (...) / y estuvieron  
6 calentitos / estuvieron calentitas vaya / y: y co- y du- y: y vivieron felices y comieron  
7 felices ya está /

H2-33 ikaslearen ipuinean ikusten da denborazko testu-antolatzaileak enuntziatuak bata bestearekin elkartzeko baino zerbait gehiagorako darabiltzala. 2. lerroko *un día* antolatzaileak hasierako egoera itxi eta desorekaldia zabaltzen du, hau da, sekuentzia narratiboko fasez aldatzeko funtzioa dauka (demarkazioa). *al día siguiente*-k (4-5 lerroetan) ere sekuentzia narratiboko atal berri bat markatzen du, ekintzen garapenarena. Hala ere, ikasle honek ez du denborari dagokionez ipuina narrazioaren mundu diskurtsiboan ainguratzen: ipuinaren hasieran ez dago denborazko testu-antolatzailearik, *érase una vez*-en modukorik. Ipuinaren bukaerari dagokionez, badago itxiera bat, ipuina kontatzearen jarduerari bukaera jartze bat, nahiz eta ez den agertzen ipuinak berea duen itxiera formula konbentzionalik, baizik eta *ya está*.

(22) cB (H2-16)

1 H2-16: había una vez Centellita y su madre en una casa (*tonua igoz*) muy vie:ja muy  
2 vieja muy vieja / eran muy pobres / y um se salían afuera a trabajar y vinieron muy tarde  
3 / pero se les acabó el fuego / no / le dijo su madre / (...) / y Centellita se fue siguiendo a  
4 su camino y se encontró a un hada / (...) / y y continuó su camino **hasta que** estaba ya  
5 muy cerca muy cerca de casa de la bruja del fuego / (...) / si superas tres pruebas te  
6 quedarás la / la llama / **antes de** que oscurezca / (...) / y en / y vivieron muy felices con  
7 así podieron cocinar y estar calientes todo el día / ya ya /

cB modura etiketatutako ipuin honetan denboraren ainguraketa eta ipuinaren itxiera, biak testu-antolatzaile bidez markatuak daude: *había una vez* eta *ya ya*. Lehenengoa ipuina generoaren testu-antolatzaile konbentzionala den bitartean, *ya ya* ez da ipuinen itxierarako erabiltzen den testu-antolatzaile prototipikoa. Baina itxiera markatu, markatzen du. Beste testu-antolatzaileei begiraturaz gero, eta y denetarakoa aparte lagata, denborazko menderagailuen erabilera azpimarratu behar da: *hasta que* eta *antes de que*. Bi antolatzaile hauek maila oso lokaleko loturak markatzen dituzte, baina y edo (y) *luego* antolatzaileek baino denbora-markatze zehatzagoa egiten dute.

(23) cC (H2-29)

1 H2-29: e **era una vez** / una hija que vivía con su / e: y e madre / y te- y vivían en una  
2 casa muy pequeña / **un día** se les apagó el fuego / y dijo la mamá / Centellita / sé que  
3 aq- no muy lejos de aquí / que en el bosque hay la bru- que está la bruja del fuego /  
4 **entonces** / **al día siguiente** / e cogió la hij- e: Centellita su lamparita / y fue al bue- al  
5 bosque / (...) / **entonces** le dijo la e: el hada / si necesitas mi ayuda / grita tres veces mi  
6 nombre / (...) **entonces** gritó tres veces el nombre del hada / dijo / a- hada! hada! hada! /  
7 **entonces** la hada apareció / (...) / y la bruja le dijo / a- luego / **ahora** cue- e: corta todas  
8 las leñas que hay aquí / (...) / **entonces** le dieron fuego a toda la casa / y pudieron  
9 cocinar / calentar- / y calentarse y **de aquí para adelante vivieron felices y comieron**  
10 **perdices buscando perdices** /

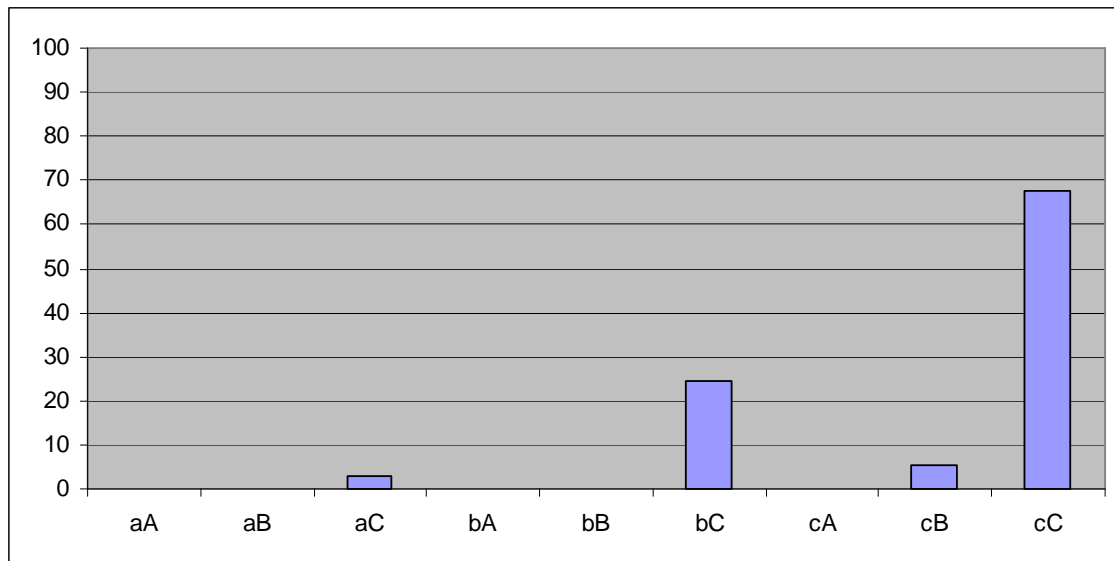
cC etiketapean bildutako ipuinak dira testu-antolatzaileen erabilera-maila landuena erakusten dutenak. Batetik, denbora-ainguraketa markatzen da ipuinaren hasieran (*era una vez*) eta bukaeran ere itxiera-funtzioa betetzen duen *vivieron felices y comieron perdices buscando perdices* antolatzailea aurki daiteke. Eta ipuinean zehar *y* eta (*y*) *luego* ez diren bestelako antolatzaileak aurkitzen dira: tipo diskurtsiboen aldaketak markatzen ditu *ahora* antolatzaileak 7. lerroan; edo *un día* eta *al día siguiente*-k sekuentzia narratiboko faseen aldaketak *y*-k baino askoz ere denbora zehatzagoa adierazten markatzen dute (*un día*-k hasierako egoeratik desorekaldirako jauzia; eta *al día siguiente*-k desorekalditik ekintzen garapenerako jauzia). *entonces* testu-antolatzaileak, berriz, ekintza zehatzak lotzen ditu. Azkenik, *de aquí para adelante* testu-antolatzaileak, 9. lerroan, ipuina ixten duen formula tradizionalaren sarrera markatzen du.

Hurrengo atalean, ikasleek ekoiztutako ipuinetan goiko hauetako maila bakoitzean zein portzentaje sartzen diren aztertuko dugu.

#### **4.9. Testu-antolatzaileen erabilera-mailak ikasleen artean**

9.11. grafikoa nabarmen gailentzen da testu-antolatzaileen erabilera-mailarik altuena, hau da, cC. H2 taldeko ikasleen ia %70en ekoizpenak cC erabilera-mailan kokatzen dira. Aipatzeko modukoa da ainguraketa eta itxierarik gabeko edo *y / y luego* hutseko ipuinik ez dela ekoiztu gaztelaniaz. Gainera, cC mailaren nagusitasunaz gain, hurrengo mailarik hedatuena bC da.

9.11. grafikoa: testu-antolatzaileen erabilera mailak (%).



Aipagai ditugun emaitza interesgarri hauez gain, gaztelaniazko ipuinetako testu-antolatzaileei dagokienez beste zenbait emaitza ere azpimarra litezke: testu-antolatzaileen dentsitatea nahikoa altua da, %77koa, baina urruti dago enuntziatu bakoitza testu-antolatzaile batekin hasten dela adierazten duen %100eko dentsitatetik.

Ikusi dugu, halaber, ikasleek gehien ekoizten duten testu-antolatzailea *y* dela. Testu-antolatzaile motekin jarraituta, atenzioa deitu digu denborazkoak baino gehiago ageri direla bestelako testu-antolatzaileak. Honen arrazoia da *si* baldintzazko antolatzailea eta *que* erlatibozko eta osagarritzko menderatzaileak asko erabiltzen dituztela ikasleek. Denborazkoei dagokienez, berriz, ikusi dugu *entonces* dela erabiliena.

Testu-antolatzaileen barietateaz, erakutsi dugu ikasle gehienek 10 testu-antolatzaile ezberdin edo gehiago ekoizten dituztela. Atenzioa deitu digu, baita ere, 5 testu-antolatzaile ezberdin baino gutxiago inork ere ez ekoiztea.

## 5. Gaztelaniaz ekoiztutako ipuinen azterketaren sintesia

H2 taldeak gaztelaniaz ekoiztutako ipuinetatik atera ditugun emaitza nagusiak dakartzagu jarraian. Talde berberak euskaraz ekoiztutako ipuinetan ikusi ditugun emaitzei erreferentzia eginez egingo gaztelaniazko emaitzen bilduma.

Gaztelaniaz kontatutako ipuinek 6 bat minutu irauten dute, batez beste. Euskaraz bezalaxe, helduarenak baino ipuin laburragoak dira. Ildo beretik, ikusi dugu ez dagoela ahozkoan ohikoak direnak baino isilune edo eten gehiago.

Euskaraz bezalaxe, gaztelaniaz ere kontaktarako autonomia-maila altua erakutsi dute H2 taldeko ikasleek. Baina euskaraz gehiago izan dira erabateko autonomia erakutsi dutenak gaztelaniaz baino. Helduaren esku hartzeak direla eta, gutxi batzuetan ikasleek ipuinak kontatzeko zailtasunak eraginak izan dira, eta beste batzuetan berriz, ikasleek ipuina euskaraz kontatzeak eraginak.

Ipuinetako edukien planifikazioa dela eta, emaitzek erakutsi dute ikasleen erdia pasatxok Centellita ipuinak mailarik landuenean antolatzen dituztela. Hau da, ipuineko funtsezko ekintzak, gertaerak eta egoerak modu koherentean antolatuta agertzen dira. Azpimarragarria da, gainera, euskaraz lortutako emaitzak baino hobeak direla gaztelaniazkoak.

Azkenik, ipuinetako konexioa dela eta, euskarazko ipuinetako dentsitate oso antzekoa aurkituta gaztelaniazkoetan, %75aren bueltakoa. Euskaraz *eta* bezalaxe, gaztelaniaz *y* da gehien agertu den testu-antolatzailea. Testu-antolatzaile motak direla eta, azpimarratu dugu gaztelaniaz denborazkoak baino gehiago bestelako testu-antolatzaileak agertu direla ikasleen ipuinetan. Honen arrazoia ere eman dugu: baldintzazko, erlatibozko eta osagarritzko testu-antolatzaileak sarri agertu dira. Euskaraz ez da horrelakorik ikusi. Azkenik, testu-antolatzaileen erabilera-maila dela eta, nabarmendu dugu ikasleen bi herena pasatxok erabilera-mailarik altuena lortzen duela. Hau da, testu-antolatzaileak ipuinak denboran ainguratzeko eta ipuinak ixteko erabiltzeaz gain, lotura-maila lokala gainditzen duten testu-antolatzaileak darabiltzate, ekintza hutsak elkarrekin lotzeaz gain, ipuineko zati handiagoak ere lotuz. Ikasle berberak euskaraz ez dituzte hain emaitza onak lortzen testu-antolatzaileen erabileran, eta hori, euskarazko gainontzeko bi taldeekin konparatuta, ikasle hauenak izan direla emaitzarik onenak.



## **ONDORIOAK**



## **10. KAPITULUA**

### **ONDORIOAK**

Tesiko ondorioen azken atal hau bi zati nagusitan banatu dugu. Lehendabizi ikasleen ekoizpenetatik atera daitezkeen ondorioak aurkeztuko ditugu eta horretarako talde zein saio bakoitzean ikusi ditugun kontaketa gaitasunen laburpena egingo dugu aurrena.

Bigarrenik, eta tesi hau ixte aldera, murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren inguruan hainbat proposamen egingo dugu, horretarako, tesian zehar hizkuntzen didaktikaren esparrutik hartu ditugun hainbat oinarri teoriko berrartuz.

## **1. Ipuinen analisisiei dagozkien ondorioak. Ikasleen gaitasun eta zailtasunak**

Tesi honetan testuinguru soziolinguistiko eta didaktiko ezberdinetan ikasle elebidunek ekoiztutako ipuin-kontaktak izan ditugu aztergai. Batez ere etxetik erdaldun izanik murgilketa bidez euskara ikasten duten ikasleen ekoizpenetan jarri dugu arreta, bai bi saio ezberdinetan ekoiztutako euskarazko ekoizpenetan (H2), eta baita gaztelaniazko ekoizpenetan ere (H1). Euskara H1en garapenaren erreferentzia bat izateko asmoarekin, berriz, etxetik euskaldun diren ikasleen ekoizpenak ere aztertu ditugu.

Hurrengo lerroetan, banan-banan, talde edota saio bakoitzari dagozkion ondorio nagusienak aterako ditugu, horretarako, ipuinak kontaktzerakoan agertu diren gaitasunak eta zailtasunak laburbilduz. Halaber, arreta jarriko dugu ikasleen testuinguru didaktikoan. Alegia, ipuinen analisisetatik ondorioak ateratzerakoan gogoan hartuko dugu ekoizpen horien testuinguru didaktikoa, bai orokorra, euskarari dagokiona, eta baita zehatzagoa ere, ipuin-kontaktaren lanketari dagokiona.

Ataltxo bakoitzari tesiaren zazpigarren kapituluaren idatzi ditugun ikerketagalderekin ekingo diogu.

### **1.1. Etxetik euskaldun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen euskara gaitasunak (H1 taldea)**

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaktetarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan) etxetik euskaldun diren, inguru euskaldunean bizi diren, euskaraz eskolatuak dauden eta ikaskideei ipuinak kontatzea ohiko jarduera duten ikasleek?

Galderan bertan agertzen den moduan, etxeko hizkuntzan, euskaraz, eskolatutako ikasleak dira, eta gainera, euskararen eskolaz kanpoko erabilera hedatua den herri batean bizi dira. Hizkuntza handien normalizazio egoerekin inolaz ere konparatzeko asmorik gabe, esan liteke ikasle hauek euskararen egoera nahikoa normalizatua dagoen ingurune batean bizi direla. Behintzat, eta euskararen ikaskuntzaren ikuspuntutik, baieztatu genezake ikasle hauek euskararentzat gaur egun posible diren baldintza soziolinguistikorik ia onenetan ikasten dutela hizkuntza hau.

Halaber, ikasle hauei dagokien ipuin-kontaktaren testuinguru didaktiko zehatzagoa (hau da, eskolan ipuina lantzeko egindako jarduera) gogoan hartuta, ikasle hauen emaitzek iradoki lezakete zer-nolako kontaketa gaitasunak garatzen diren lehen

hizkuntzan bospasei urterekin, ikaskideen aurreko ipuin-kontaketa monologala gelako ohiko jarduera didaktikoa denean.

Emaitzen kapituluan erakutsi dugunez, H1 taldeko ikasle gehienek ipuina hasi eta buka euren kabuz kontatzeko gaitasuna daukate. Beste batzuek helduaren laguntza behar izan dute kontaketa egiteko, baina helduaren esku hartzea oso puntuala izan da (batez ere, kontaketa hasiera emateko momentuan edo Mattin Zaku pertsonaiaren izena gogorarazterakoan). Batez beste, ikasleon ipuin-kontaktetik ia lau minutu iraun dute. Kontaketarako autonomia eta ipuinen iraupena, biak batera kontuan hartuta, ikusten duguna da H1 taldeko ikasle gehienak testu monologal luze xamarrek ekoizteko gai direla Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean. Noski, ahozko testuak izanik, ikusi dugu ahozkoan gertatzen diren zenbait fenomeno agertzen direla ikasleek ekoizpenetan. Isiluneak ikusi ditugu, baina gehienetan labur samarrak, ipuin-kontaktetaren erritmoa asko eteten ez dutenak; eta hitzen hasiera faltsuak ere agertu dira.

Hurrengo aztergaiarekin, eduki tematikoaren antolaketarekin, ikusi duguna da ea ikasleek zenbateraino lortzen duten ipuinak planifikatzea egitura narratiboari jarraituz. Horretarako, Mattin Zaku ipuinaren egitura narratiborako funtsezkoak diren edukiak aztertu ditugu ikasleek ipuinetan. Emaitzek erakutsi dute H1 taldeko ikasle gehienek ez dutela lortzen ipuinetako egitura narratibo oso eta osatuak ekoiztea. Adibidez, Mattin Zaku ipuinaren egitura narratiboan funtsezkoa den disforia egoera (pobretasuna) ez da agertzen ikasleek ipuin gehienetan. Ikusi dugu H1 taldeko ikasleek ia %60ren ipuinetan hutsuneak daudela, bai ipuinaren hasieran eta bukaeran, eta baita ere ekintzen garapenaren atalean.

Ipuinetan begiratu dugun azken aztergaia konexioarena izan da. Ipuineko gertakari, ekintza eta egoerak adierazten dituzten enuntziatu edota testu zati handiagoak elkarrekin josterakoan edo lotzerakoan ikasleek zer-nolako testu-antolatzaileak ekoizten dituzten ikusi dugu. Batetik, aztertu dugu zein testu-antolatzaile erabiltzen dituzten ikasleek, eta bestetik, ikusi dugu testu-antolatzaile horien bidezko loturak testuaren maila lokalekoak (ekintzak soilik) edota testuaren maila globalagokoak (faseen artekoak, adibidez) diren. Emaitzetan erakutsi dugu H1 taldeko ikasleek testu-antolatzaile mordoak ekoizten dutela: talde osoa kontuan hartuta, batez beste, aditz jokatu bakoitzeko, testu-antolatzaile bat. Honen harira, iradoki dugu ikasle hauen ipuinetan enuntziatu bakoitza testu-antolatzaile batekin hasten dela, hau da, testu-antolatzaileek diskurtsoaren jarraipena bermatzeko “makulu” modukoak diruditela. Halaber, erakutsi dugu *eta* eta *gero* direla gehien agertzen direnak. Denborazkoen artean, *gero*-ren

ondoren, denborazko menpeko *-ean* antolatzailea da erabiliena (*gaztelura iritsi zenean Mattin Zakuk atea jo zuen*). Ikasle gehienek darabilte *behin batean* edo antzeko testu-antolatzailearen bat ipuinaren hasieran testua iraganean ainguratzeko. Aldiz, ikasle gehienek ez dute ipuina ixten duen testu-antolatzailearik ekoizten, eta egiten dutenek, (*ia*) *bukatu da* bezalako esamoldeak darabiltzate, ipuinaren ikuspegitik, oso espezifikoak edota konbentzionalak ez direnak. Azkenik, erakutsi dugu H1 taldeko ikasle gehienek *eta* eta denborazko testu-antolatzaileak soilik maila lokaleko loturak adierazteko erabiltzen dituztela, nahiz eta *-ean* bezalako menderagailuak ere agertzen diren.

Azpimarratu nahi dugun beste ideia bat da taldearen joera nagusietatik ateratzen diren ikasleak badaudela, alegia, taldea ez dela erabat homogeneous behatu ditugun mintzaira gaitasunetan. Bai edukien antolaketari dagokionez eta baita konexioari dagokionez ere, badira hemen nabarmendu ditugun gaitasunak baino urrunago iristen direnak. Baina badira, baita ere, taldeko joera horietara iristen ez direnak ere. Inportantea iruditzen zaigu talde barruko aldakortasun hau ondorioen atal honetara ekartzea, bestela emango luke talde bereko ikasle guzti-guztiak berdin moldatzen direla, eta ez da hala.

Bestalde, ondorioen atal hau aprobetxatu nahi dugu H1 taldeko ikasle hauen ipuinetan beste alderdi batzuk aztertu dituzten lanetako emaitzak aipatzeko. Hurrengo lerroetan dakartzagun emaitzak ez dira gure ikerketa-galderetan sartu, baina uste dugu tesi honetan aztertu ditugun gaitasunei gehituta, euskara H1 duten ikasle hauen euskarazko kontaketa gaitasunen argazki osatuagoa eman dezakegula. Itziar Idiazabalek zuzentzen duen Hizkuntzaren Jabekuntza eta Erabilera Ikertaldean (HIJE Ikertaldea: [www.elebilab.com](http://www.elebilab.com) web orrian) egin ditugun lanak dira ondoren aipatzen direnak, eta dudarik gabe, bospasei urteko ikasle elebidunek ipuina kontatzeko dauzkaten trebetasunen eta zailtasunen ikuspegi osoagoa eraikitzea ahalbidetzen dute.

Aditz kohesioaren gaineko lanetan ikusi da, batetik, euskara H1 duten ikasleek ipuinak iraganean ainguratzen dituztela (ikasle gehienek testu antolatzaileak ere badarabiltzate zeregin horretarako, tesi honetan erakutsi dugun moduan), eta bestetik, oinarrizko aditz denbora ere iragana dela (Beloki et al., 2005). Hala ere, oinarrizko denbora hori ipuinean zehar mantentzerakoan<sup>43</sup>, ikasle gutxi batzuek denboraren

---

<sup>43</sup> Noski, ipuinetako segmentu narratiboez ari gara hemen, ez orainaldiko elkarrizketa segmentuez.

mantentzea “espero gabe hausten” duten lehenalditik orainaldirako jauziak egiten dituzte (Almgren et al. 2008a; Almgren et al., 2009).

Ipuinetan agertzen diren askotariko ebaluazio eta komentario baliabideak ere aztertu dira (Almgren et al., 2009; Garcia et al., 2010). Ugariak ez diruditen arren, ikasle gehienek ipuinetan aurkitu da horrelako baliabide bat edo beste, esaterako, ekintzen eszenatokia zehazten duten iruzkinak, pertsonaien barne egoerak adierazten dituzten baliabideak edota ez ipuineko pertsonaienak eta ezta ipuin-kontalariarenak ere ez diren ahots berrien sorrerak (*lasai ama / entzun dut er- / ez as- ez urrutik gaztelu bat dagola eta han errege bat bizi dala / eta diru asko dauka*).

Irakurleak agian igarriko zuen moduan, Bronckarten (1996/2004) testu-arkitekturaren ereduari jarraitu diogu ikasleen ipuinen analisisietatik ateratako ondorio nagusiak aurkezteko orduan. Ipuinen planifikazio orokorra aztertu dugu aurrena (autonomia eta edukien antolamendua) eta hortik behera egin dugu, hizkuntza unitate zehatzetara, konexio, kohesio zein ebaluazio eta modalitate baliabideak aurkeztu ditugunean. Tesian ere ipuinen analisia egiterakoan bide hori aukeratu dugu eta ondorioen atal honetan ere bide beretik gabilta. Nabari da testuaren antolaketaren alderdi batzuk beste batzuk baino gehiago menderatzen dituztela H1 taldeko ikasleek. Autonomia narratiboan duten maila aurreratua ez dugu sumatzen edukien planifikazioari edo egitura narratiboaren osotasunari dagokionez, eta ezta ere konexio baliabideei dagokienez ere. Gertakari honek mintzaira gaitasunen garapena mailakatua dela iradokitzen digu (De Weck, 2005): gaitasun diskurtsiboek nahikoa finkatuak dirudite kontaketarako autonomiari dagokionez, baina ez edukien antolaketari dagokionez. Eta gaitasun linguistiko-testualek, berriz, oraindik ere nahikoa oinarrizko garapen-maila erakusten dute, bai tesian aztertu ditugun konexio baliabideei dagokienez eta baita beste lan batzuetan behatu diren aditz kohesio edota ebaluazio-modalitate baliabideei dagokienez ere.

Testu-generoen ikuspegian egindako azterketa hauez guztiez gain, HIJE Ikertaldean bertan perpausaren mailako analisi gramatikalak egin dituzten lanak ere aipatu nahi genituzke, H1 taldeak Haur Hezkuntzaren bukaeran lortutako mintzaira gaitasunen analisia ixteko. Aditzaren eta argumentuen arteko komuntadura eta kasuen markaketa aztertu duten lanak dira (Beloki et al., argitaratzeko; Ezeizabarrena et al., 2009; Ezeizabarrena, argitaratzeko<sup>44</sup>), eta generoaren ikuspegi testual-diskurtsibotik

---

<sup>44</sup> H1 taldeko 12 ikasleren ipuin-kontaktak dira hiru lan hauetan aztertzen direnak.

kanpo geratzen badira ere, zuzentasun gramatikalaren jabekuntzaz informazio interesgarria ematen digute. Oro har, adizkien ekoizpenean zuzentasun maila handia erakusten dute, nahiz eta oraindik ere akats batzuk ikusten diren kasua hautatzerakoan (NOR-NORK NOR-NORI-NORKen ordezt) edota numeroaren komunztaduran (objektua singularrean pluralean izan ordezt). Eta argumentuen kasu markaketan ere ia erabateko zuzentasuna ikusi da hiru kasuei dagokienez (ergatiboa, absolutiboa, datiboa).

Oro har, uste dugu H1 taldekoen ipuinetan ikusi ditugun trebetasunak eta zailtasunak nazioartean adin bereko haurren hizkuntza jabekuntzaz egin diren azterketekin bateragarriak direla (Berman & Slobin, 1994; Brigaudiot, 1993; De Weck, 1991; 2005; Kern, 1997; Peterson & McCabe, 1991). Baina gogorarazi nahi genuke ikasleen kontaktak biltzeko sortutako egoera komunikatiboak ezberdinak izaten direla ikerketa batetik bestera, eta ondorioz, tentuz egin behar direla konparaketak, nahiz eta adin bereko haurrei buruz aritu. Adibidetxo bat ematearren, zenbait lanetan bospasei urterekin ikusi den kontaktetarako autonomia maila txikia (Rosat, 1998) erraz gainditu dute gure ikerketako ikasleek. Ziurrenik, aurrez helduari entzundako ipuin bat marrazkien laguntzarekin kontaktzea ikaslearentzat errazagoa da autonomiaren aldetik, bat-batean eta apenas heldulekurik gabe (eredu bat, marrazkiak...) Edurne Zuriren ipuina kontaktzea baino (Rosat, ibid.).

Euskara H1 duten hurrek 5 urterekin ipuinak ekoizteko gaitasunak frantsesez (De Weck, ibid.) edo ingelesez zein gaztelaniaz (Berman & Slobin, 1994) lortzen direnak bezalakoak izatea azpimarragarria da. Testuinguru soziolinguistiko nahikoa “normalizatuan”<sup>45</sup> euskara beste hizkuntzak bezalaxe ikasten dela erakutsiko luketelako gure emaitzek. Dena dela ere, ez dugu nabarmendu gabe utzi nahi tesian aztertu ditugun ikasleentzat ikaskideen aurrean ipuinak kontaktzea gelan sarri egiten duten jarduera didaktikoa dela. Ondoriozta genezake, beraz, etxetik euskaldunak diren haurrak euskaraz eskolatzen direnean, ipuin-kontakteta bezalako genero baten ekoizpena gelan lantzen denean eta euskarak, bere txikitasunean, gizartean presentzia eta erabilera nahikoa “normalizatu” dituenean, bospasei urteko hurrek euskaraz garatzen dituzten kontakteta gaitasunak nazioartean hizkuntza handien jabekuntzaz egindako ikerketetan adin berekoentzat deskribatzen diren gaitasunen parekoak direla.

---

<sup>45</sup> Baina inondik ere ez egoera soziolinguistiko “hegemonikoan”, beste hizkuntza handien kasuan bezala.



## 1.2. Etxetik gaztelaniadun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen euskara gaitasunak (H2 taldea-I saioa<sup>46</sup>)

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan) etxetik gaztelaniadun izanda murgilketa bidez euskara ikasitako eta ikaskideei ipuinak kontatzea jarduera ez oso ohikoa duten ikasleek?

H1 taldearekin konparatuta, guztiz bestelako testuinguru soziolinguistikoan ikasten dute euskara H2 taldeko ikasleek. Etxean gaztelaniaz bakarrik ikasi dute eta bizi diren herrian ere gaztelania da nagusi. Ez dirudi urrunegi joatea denik baieztatzea baldintza soziolinguistiko orokorrak ez direla bereziki “aldekoak” euskara ikasteko<sup>47</sup>. Euskara Ikastolan ikasten dute haur hauek, D ereduari, murgilketa programan, bizpahiru urterekin hasita. Galanta da, beraz, eskolaren erronka, ez bakarrik etxean eta kaleetan egiten ez den hizkuntza bat irakatsi behar dielako ikasleei, baizik eta etxetik euskaldun diren haurren pareko euskara trebetasunak garatzea delako helburua. Eta hau dena, ikasle hauen etxeko hizkuntza ere, gaztelania ere, garatuko den baldintzapean. Murgilketa bidezko eskolatzearen erronkak ez dira ez nolana hikoak.

Garapen elebidunari buruzko ikerketaren ikuspegitik, uste dugu sekulako interesa daukala horrelako baldintzetan ikasleen bi hizkuntzak, etxekoa eta nagusia (gaztelania) eta eskolakoa (euskara), zein neurritan ikasten diren aztertzea. Hauxe da tesi honen gai nagusia. Baina 1. kapitulutik bertatik aditzera eman dugun moduan, garapen elebidunaren baldintza soziolinguistiko eta didaktiko nagusiez gain, testuinguru didaktiko zehatzagoak ere kontuan hartzen saiatu gara. Eta ikasleen ekoizpenak ipuin-kontaktak izanik, gure asmoa da ikasle hauen ekoizpenetan ikusi ditugun gaitasun eta zailtasunak ikasle hauen ipuin-kontaktaren testuinguru didaktikoan kokatzea.

H2 taldeko lehen saioaren kasuan, ikusi dugu ipuina gelako jarduera ugariren erdigunean dagoela: irakaslearen ipuin-kontaktak, ipuinaren ulermenari buruzko galderak, pertsonaiak margotzea, ipuina antzerki bidez irudikatzea, edo batzuetan, baita ere, talde handian denek batera ipuina kontatzea. Aldiz, gure ikerketan parte hartzerakoan ikasleek ekoiztu behar izan duten testu-generoa, ipuin-kontaktak

---

<sup>46</sup> Tesiaren aurreko kapituluetan bezalaxe, “H2I saioa” izendapena ere erabiliko dugu H2 taldearen lehen saioari erreferentzia egiterakoan.

<sup>47</sup> Nolanahi ere, eta honen gainean datu enpirikorik ez badugu ere, ez da begien bistatik galdu behar euskararekiko jarrera positiboa egon badagoela ikasle hauen gertuko inguruan, 7. kapituluari adierazi dugun bezala.

monologala, ez dirudi jarduera didaktiko ohikoa dutenik. Beraz, ikasle hauen emaitzek iradoki lezaketek zer-nolako kontakteta gaitasunak garatzen diren murgilketa bidez ikasitako hizkuntzan bospasei urterekin, ekoizteko eskatzen zaien testu-generoa apenas landutako genero bat denean, edo bestela esanda, ikasleei burutzeko eskatzen zaien mintzaira jarduera ez denean oso jarduera ohikoa.

Tesiko 7. kapituluan erakutsi dugunez, H2I saioko ikasleen ia herena ez da gai ipuina hasi eta buka bere kabuz kontatzeko, eta helduaren etengabeko laguntza behar du ipuina ekoizteko. Gainontzeko bi heren pasatxoetatik, erdia pasatxok erabateko autonomia erakusten du, eta beste erdiak, berriz, helduaren laguntza puntualak behar ditu. Mattin Zaku eta azeria pertsonaien izenak dira kontaktetarako autonomia mugatzen duten arrazoi nagusiak. H2I saioko ipuin-kontaktetek, batez beste, sei minutu pasatxo irauten dute eta ez dira iristen H1 taldearen ipuinak bezain luzeak ekoiztera. Beraz, nahiz eta denbora gehiago pasa ipuina ekoizten, H1 taldekoek baino testu laburragoak ekoizten dituzte. Ikuspegi oso orokor eta kuantitatiboa hartuta bada ere, datu honek erakutsiko luke H1 taldekoek baino gutxiago menderatzen dutela testu-generoa, edo behintzat, ipuin-kontakteta bezalako genero monologal batek eska lezakeen hizketaren kontrola ez dutela H1 taldekoek bezainbeste menderatzen<sup>48</sup>. Ahozkitasunaren aztarnek ere puntu berera eramane gaituzte: ekoizpenetan agertu diren isilune eta eten ugariak ipuina kontatzerakoan H2I saioan ikasle ugari izan duten ziurgabetasuna islatzen dute.

Egitura narratiboaren osotasuna eta antolaketa dela eta, H1 taldeak baino pixka bat gaitasun mugatuagoak ikusi ditugu H2I saioan: ikasle gehienek ipuinetan egitura narratibo osatu gabea ikusten da, eta honek erakusten du ipuineko edukiak gogoratu eta planifikatzeko zailtasunak daukatela. Esaterako, Mattin Zaku ipuinaren egitura narratiboan oso inportanteak diren pobretasun egoera eta horren ondorioa den diru bila irtetea ez dira agertzen ikasle askoren ekoizpenetan. Ondorioz, istorioaren trama narratiboa edo intriga ez dago ongi osatua.

Konexiorako baliabideen emaitzek erakutsi digute testu-antolatzaile ugari ekoizten dutela H2 taldeko ikasleek lehen saioan, baina ez H1 taldekoek bezainbeste. Tesian bereiztu ditugun hiru mota nagusien artean, *eta* antolatzailea da nabarmen gailentzen dena (%64,1), denborazkoak (%22) eta bestelakoak (%13,9) baino askoz ere

---

<sup>48</sup> Interesgarria da Larringan et al.-en (2010) ikerketan nola erlazionatzen diren ipuina kontatzen pasatako denbora eta ipuinaren luzera (hitz kopuruetan): denbora berean zenbat eta ipuin luzeagoa kontatu, seinale haurrak ziurtasun handiagoa daukara testua ekoizterakoan. Hau da, ekoiztu nahi dituen hitzak bilatzen denbora gutxiago pasatzen du eta ipuinaren trama ere ziurtasunez ekoizten du. Oro har, kontaktetaren egoera komunikatiboa menderatzen duen seinale izan liteke.

gehiago agertzen baita. Denborazkoen artean, *gero* da askogatik gehien erabili dena. H1 taldean *eta* askoz gutxiago erabili bada ere, bi taldeak ia berdindu egiten dira *eta* eta *gero* antolatzaileen erabilerak batera kontuan hartuz *gero* (testu-antolatzaile guztien %75 inguru). Ikasle gehienek ez dute testuaren ainguraketarako funtzioa betetzen duen testu-antolatzailearik ekoizten, eta ekoizten dutenek *bazen behin* eta *egun batean* darabiltzate. Ipuinen itxierarik ere ez dago ikasle gehienek kasuan, eta izatekotan, *yasta* bezalako adierazpide orokorrak (edo ipuinaren ikuspegitik ez oso konbentzionalak) gailentzen dira nabarmen. Bukatzeko, H2I saioan ikasleek *eta* eta denborazko testu-antolatzaileen erabilera oso oinarrizkoa besterik ez dute egiten. Ikasleen ia erdiek *eta* eta *gero* antolatzaileak besterik ez dituzte ekoizten. Eta ikasleen laurdenak ere ez du maila lokala gainditzen duten bestelako testu-antolatzailearen bat ekoizten. Oro har, beraz, euskara H2 taldearen lehen saioan oso oinarrizko trebetasunak ikusi ditugu konexio baliabideei dagokienez, euskara H1 taldean ikusitakoa baino maila are oinarrizkoagoa.

Dena dela, H1 taldearen kasuan bezala, ez dugu begien bistatetik galdu nahi talde barruko aldakortasuna. Taldearen argazki orokorretik haratago, ikusi dugu ikasle batzuek lortzen dutela ipuina erabateko autonomiaz kontatzea, edo baita ere, gutxi batzuk behintzat, egitura narratibo osatua ekoiztea.

Tesi honetan aztertu ditugun alderdi hauez gain, ikasle hauen ipuinetan izen kohesiorako baliabideen lehen analisi bat ere eginga dago (Manterola, 2006). Ipuineko pertsonaien lehen aipamenak dira aztergai, hau da, pertsonaien erreferentzia-kateak sortzerakoan, ikasleek pertsonaiak nola aurkezten dituzten. Oro har, ikusten da pertsonaiak ez direla ipuin-kontaktetan ohi den bezala aurkezten, adierazpide zehaztugabeekin, baizik eta pertsonaiak lehendik ere ezagunak bailira jokatzeko dute ikasleek, adierazpide zehaztuak ekoiztuz. Dena dela, pertsonaien artean aldeak daudela ere ikusi da, adibidez, bigarren mailako pertsonaiak egokiago aurkezten baitira Mattin Zaku pertsonaia nagusia baino.

Laburtze aldera, eta ipuin-kontaktetarako garatu dituzten gaitasun diskurtsibo eta linguistiko-testualak oro har hartuta, baieztatu liteke H2 taldeak lehen saioan erakusten dituen gaitasunak ez direla H1 taldearen gaitasunen parera iristen. Aldeak ez dira izugarriak, baina esaterako, gaitasun diskurtsiboari dagokienez, kontaktetarako autonomia txikia daukate ikasle dezentek, eta egitura narratiboan ere hutsuneak handi samarrak dira. Gaitasun linguistiko-testualetara pasata, konexio baliabideen erabileran H1 taldean baino testu-antolatzaileen erabilera apur bat oinarrizkoagoa ikusi da H2I saioan. Eta

azkenik, izen kohesioaren esparruan, H1 taldearekin konparaziorik ezin badugu egin ere, esan liteke pertsonaien aurkezpenak ez dituztela behar bezala egiten.

H1 taldearen kasuan bezala, HIJE Ikertaldean egin ditugu beste zenbait ikerlan H2 taldearen lehen saioko ipuinei buruz. Esaterako, hainbat lanetan aditz komunztadurak eta kasu markaketak behatu dira (Beloki et al., argitaratzeko; Ezeizabarrena et al., 2009; Ezeizabarrena, argitaratzeko<sup>49</sup>). H1 taldearen antzera, adizkien ekoizpenean akats kopurua txikia da, baina akats mota batzuk ugariagoak dira H2I saiokoengan, esaterako, *zitu*en eta *zuten* adizkiak nahastea. Kasu markaketan, aldiz, akatsak askoz ere sarriagoak dira H2I saioan H1 taldean baino, batez ere ergatiboa ez ekoizteari dagozkionak.

Euskara H2I saioaren emaitza hauek guztiak beste bigarren hizkuntza batzuen jabekuntzaren emaitzen parean jartzea ez da zeregin erreza. Izan ere, ikerlari batzuek eta besteek aztertu dituzten haurren bigarren hizkuntzen egoera soziolinguistikoa eta didaktikoa ezberdina da, normala denez. Esaterako, tesian aztergai dugun euskara H2 taldeak lehen saioan erakusten duen euskarazko kontaktarako autonomia maila handiagoa da, etxetik euskaldun izanda gaztelania H2 duten haurrek adin berarekin daukatena baino (Manterola & Almgren, argitaratzeko). Etxetik euskaldun diren haur gutxi batzuk bakarrik lortzen dute bospasei urterekin gaztelania H2an ipuina euren kabuz kontatzea. Aldiz, tesian aztergai dugun euskara H2 taldeko lehen saioan, zailtasunak nabarmenak diren arren, haur gehiagok lortzen du euskara H2an ipuina hasi eta buka kontatzea.

Aldiz, edukien antolaketari dagokionez, H2I saiokoen emaitzek oso antzekoak dirudite bai etxetik turkieradun izanda frantsesa bigarren hizkuntza bezala ikasten duten haurren emaitzekin konparatuta, eta baita ere etxetik gaztelaniadun izanda hebreera H2 modura ikasten duten haurren emaitzekin konparatuta ere (Akinçi, Jisa & Kern, 2001).

Azkenik, konexiorako mekanismoak direla eta, hainbat lanetan agertu den ideia da bigarren hizkuntzan lortzen diren emaitzak apur bat mugatuagoak direla hizkuntza hori etxean H1 modura ikasi dutenen emaitzekin konparatuta: Akinç eta Jisak (2001) edo Akinçiren (2002) lanetan esaten da frantsesez testu-antolatzaile “konplexu” gutxiago erabiltzen dituztela frantsesa H2 dutenek H1 dutenek baino. Edo Vibergek (2001) ere testu-antolatzaileen errepertorio mugatuagoa ikusi du suediera H2 dutenengan H1 dutenengan baino. Tesi honetan egin diren konexio mekanismoen

---

<sup>49</sup> H2I saioko 12 ikasleren ipuin-kontaktak dira hiru lan hauetan aztertzen direnak.

analisiak ez dira lan hauetan guztietan egin diren berdin-berdinak izan, baina dirudenez, joera orokor hori baieztatuko lukete, alegia, bigarren hizkuntzan emaitza apur bat mugatuagoak lortzen direla hizkuntza hori etxeko hizkuntza denean lortzen diren emaitzekin konparatuta.

Bukatzeko, hortaz, adierazi behar da H2 taldeko lehen saioan ekoiztutako euskarazko ipuinetan agertzen diren trebetasunak ez direla iristen H1 taldekoen gaitasunetara. Ziurrenik, eskolan ikasten den hizkuntza eskolaz kanpo ez erabiltzeak hizkuntza horren garapena baldintzatzen du. Hau da, euskararen egoera soziolinguistiko ahulak eskolan murgilketa bidez bultzatzen den irakaskuntza-ikaskuntza nolabait ahuldu egingo luke. Baina era berean, uste dugu ikerketa honetan ikasleei ekoizteko eskatutako generoa, ipuin-kontaketa monologala, eskolan ez lantzeak ere eraginik izango zuela H2I saioko emaitzak H1 taldekoen emaitzetara ez iriste horretan.

### **1.3. Etxetik gaztelaniadun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen euskara gaitasunak (H2 taldea-II saioa<sup>50</sup>)**

- Haur Hezkuntzaren azken ikasturtean zer-nolako euskarazko ipuin-kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan) etxetik gaztelaniadun izanda murgilketa bidez euskara ikasitako ikasle berberak, baina ikaskideei ipuinak kontatzeko jarduerak landu ondoren?

H2 taldeko bigarren saioan parte hartzen duten ikasleak H2 taldeko lehen saioan parte hartzen duten berberak dira. Metodologiaren kapituluan zehaztu dugun moduan, bi saioak bereizten dituen ipuin-kontaktaren testuinguru didaktikoa da, ahaztu gabe bigarren saio honetan ikasleak hilabete batzuk zaharxeagoak direla. H2 taldearen lehen saioaren eta bigarrenaren artean ipuin-kontaketa monologala lantzeko esku hartze bat egin zen. Lehen saioko ekoizpenak bildu zirenean ikasleek ez zuten lantzen ikaskideen aurrean ipuinak hasi eta buka norbere kasa kontatzea. Aldiz, euskararen garapena aztertzeko erreferentzia modura darabilgun H1 taldearentzat jarduera didaktiko hau ohikoa zen ikaskideen aurreko ipuin-kontaketa monologala. Hau dela eta, H2 taldearen bigarren saioko ekoizpenak jaso aurretik, ipuin-kontaketa monologala lantzeko jarduerak egin ziren. Jarraian laburbilduko ditugun emaitzek, beraz, iradoki lezakete nolako kontaketa gaitasunak garatzen diren murgilketa bidez ikasitako hizkuntzan

---

<sup>50</sup> Aurreko kapituluetan bezalaxe, “H2II saioa” izendapena erabiliko dugu H2 taldearen bigarren saioari erreferentzia egiterakoan.

bospasei urterekin, ekoiztu beharreko generoa, ipuin-kontaketa monologala, eskolan lantzen denean.

Emaitzetan ikusitakoaren arabera, H2II saioan ikasle gehienek (ia bi herenek) erabateko autonomia daukate eta ipuina goitik behera helduaren batere laguntzarik gabe kontatzen dute. Herena pasatxok autonomia handia daukate eta helduaren laguntza puntualen bat besterik ez dute behar Mattin Zaku ipuina kontatzeko. Talde osoan ikasle bakarra da autonomia txikia daukana, hau da, helduaren laguntza etengabe behar duena ipuina ekoizteko. Kontaketarako autonomian lortutako trebetasun hauek H2 talde bereko lehen saiokoak aise gainditzen dituzte, eta H1 taldearen trebetasunen parera iristen dira. Batez beste, ia sei minutuko ekoizpenak dira H2II saiokoak, H2I saiokoak baino pixka bat motzagoak, baina lehen saioko ipuinen aldean, bigarren saiokoak askoz ere luzeagoak dira. Denbora laburragoan ipuin dezente luzeagoak (eta modu autonomoan) kontatzeak adierazten du ipuin-kontaketa monologala lehen saioan baino gehiago menderatzen dutela (gogoratu 6. oin oharrean Larringan et al.-en (2010) lana jarraituz proposatutakoa). Bigarren saioan isilune luzeak egiten dituzten ikasleak gutxiengoa izateak ere ondorio berera garamatza. H1 taldekoen ekoizpenen iraupenekin konparatuta, emaitzetan ikusi dugu H2II saioko ekoizpenek gehiago irauten dutela, eta gainera, H1 taldekoenak baino luzeagoak direla hitz kopuruari dagokionez.

Aztergaiz aldatuta, ikusi dugu H2 taldeko bigarren saioan ikasle gehienek ez dutela lortzen ipuineko edukiak egitura narratibo oso batean antolatzea. Printzipioz, H1 taldearen eta H2 taldeko lehen saioaren antzera, beraz. Baina H1 eta H2I saioko trebetasunekin konparatuta, askoz ere gehiago dira mailarik landuena lortzen dutenak. H2 taldeko bigarren saioan, ikasleen ia heren baten ipuinetan funtsezko diren elementu tematiko guztiak agertzen dira, egitura narratiboa behar bezala osatuz. Taldearen beste bi herenari begiratuta, emaitzen kapituluan erakutsi dugu batzuek hutsune ugariako egitura narratiboak ekoiztu dituztela, baina hauek gutxienak dira. Izan ere, bi heren horietatik gehienek ipuinaren hasiera-bukaeran edo ipuinaren erdialdean bakarrik daukate hutsuneak. Aldiz, H1 eta H2 taldearen lehen saioan nagusi ziren ipuin osoan zehar hutsuneak zituzten ekoizpenak. Garbi dago, beraz, H2 taldearen bigarren saioan agertu direla ipuinak egitura narratiboa jarraituz gogoratzeko eta planifikatzeko gaitasun aurreratuenak, nahiz eta ez den ahaztu behar saio honetan ere ez direla herenera iritsi egitura narratiboa erabat osatu dutenak.

Konexio mekanismoak direla eta, emaitzen kapituluan erakutsi dugu H2II saioko ipuinetan ere testu-antolatzaile ugari agertzen dela, baina ez H1 taldean bezainbeste,

baizik eta H2I saioaren oso antzeko maiztasuna daukatela. Testu-antolatzaile motak bereizi ditugunean ere H2 taldeko bi saioek antzeko jokatzen dutela ikusi dugu, alegia, denetarako *eta* da nagusi, denborazkoen maiztasuna hirukoiztuz eta bestelako antolatzaileena boskoiztuz. Denborazkoetara mugatuta, ikusi dugu H2II saioko ipuinetan (H2I saiokoetan bezalaxe) (*eta*) *gero* gailentzen dela, baina *-ean*, *orduan*, edo *hurrengo egunean* bezalako testu-antolatzaileak ere agertzen dira, H1 taldean edo H2I saioan baino gehiago. Nolanahi ere, denborazkoen artean ikusitako barietate hau ez da talde osoan modu homogeenan ikusi den joera. H2 taldearen bigarren saioan ikusi da testu-antolatzaile ezberdin gehien (mota guztiak hartu dira kontuan, ez denborazkoak bakarrik), eta hau bai da talde osoaren joera. Ikasleen erdiak baino gehiagok 5 eta 9 testu-antolatzaile ezberdin ekoiztu du eta ikasleen ia herenak, 10 baino gehiago. H1 eta H2I saioan ez da horrenbesteko barietaterik aurkitu. Ipuinaren hasierako ainguraketa dela eta, erakutsi dugu H2II saioan gehienek ekoizten dutela zeregin horretarako testu-antolatzailerren bat. *bazen behin* da nagusi, baina sarri agertu dira *behin batean*, *behin batez* eta *egun batean* ere. Ipuinen itxieran ere ikasle gehienek erabili dute testu-antolatzailerren bat eta gainera, ikasleen ia erdiek, ipuinetako formula konbentzionala ekoiztu dute (*eta hala bazan / ez bazan / sar dadila kalabazan / eta atera dadila Lizarrako plazan*). Ikasleen laurdena, aldiz, *yasta* antolatzaile ez espezifikoz baliatu dira. Denboraren ainguraketan zein ipuinen itxieran, H2II saioko ikasleek H2I saiokoek baino trebetasun askoz ere handiagoa erakutsi dute. Eta H1 taldearen pareko jokatzen dute denbora ainguraketan, baina azken hauek baino dezentez hobeto ipuinak ixterakoan. Azkenik, testu-antolatzaileen erabilera dela eta, emaitzek erakutsi dute H2II saioan ikasleen ia herenak tesian bereizi ditugun mailetatik gorenena lortzen duela *eta* eta denborazkoen erabileran: maila lokaleko loturak *eta* edo *gero* antolatzaileez markatzeaz gain, ikasle horiek ekintzen arteko loturak balio diskurtsibo handiagoa duten antolatzaileekin ere egiten dituzte (*bat-batean*), edo faseen arteko loturak balio tenporal zehatzagoekin markatzen dituzte (*hurrengo egunean*). Dударik gabe, H1 taldekoak eta batez ere H2 talde bereko lehen saiokoak baino trebetasun garatuagoak ikusi ditugu H2II saioan. Mailarik landuena lortu ez dutenen artean ere, azpimarratu behar da ikasle bat bera ere ez dela kokatu H2I saioan nagusi zen mailan, hau da, mailarik oinarritzkoenean.

Hizpide ditugun ipuinetan bestelako alderdi batzuk ere aztertu ditugu HIJE Ikertaldeko hainbat lanetan. H1 zein H2I saioarekin egin bezala, jarraian dakartzagu emaitza esanguratsuenak.

Aditz kohesioa aztertu duten lanekin hasita, ikusi da H2II saioko ipuin guztiak iraganean daudela ainguratuta eta oinarritzko denbora ere iraganekoa dela (Beloki et al., 2005). H1 taldeko ikasleek bezalaxe, H2II saioan ere ikasleek jadanik 5 urterekin ipuina mundu diskurtsibo narratiboan kokatzen dute, “hemen eta orain” parametroetatik kanpo. Ipuinaren zati narratiboan iraganeko aditza mantentzen du, halaber, ikasleen gehiengoak. Gutxi batzuk dira, H1 taldean baino gutxiago gainera, lehenalditik orainaldirako jauzi espero gabeak egiten dituztenak (Almgren et al. 2008a; Almgren et al., 2009).

Izen kohesiorako mekanismoei dagokienez, Manterola (2006) lanean erakusten da H2II saioko ipuinetan pertsonaien lehen aipamenak ez direla, oro har, ipuinetan ohi den bezala egiten, hau da, adierazpide zehaztugabeen bidez. Dena dela, aipatu behar da pertsonaien artean aldeak daudela, eta adibidez, Mattin Zakuren kasuan ikusi dela zailtasun gehien aurkezpenak egiteko orduan.

Bukatzeko, ipuinetan ageri diren ebaluazioak eta komentario edo iruzkinak aipatuko ditugu (Almgren et al., 2009). H1 taldean bezala ipuinetan ekintzak eta gertaerak nagusi izan arren, H2II saioan ikasle gehienek ipuinetan topatu da ebaluazio edo iruzkinen bat edo beste. Adibide modura aipa litezke ekintza hutsaz gain ekintzaren zailtasun maila adieraztea, pertsonaien usteak eta pentsamenduak adieraztea edota istoriotik kanpokoak diren ahots berriak txertatzea, adibidez, esapide eginak ekoiztuz.

H1 taldearen kasuan azpimarratu dugu aztertutako gaitasun diskurtsibo eta gaitasun linguistiko-testual guztiak ez dituztela maila berean menderatzen. Adibidez, kontaketarako autonomia handia izateak ez dakarrela automatikoki edukien antolaketarako trebetasuna. Ezta ere konexio baliabideen menderatzea ere. H2II saioaren kasuan ere ideia berbera datorkigu burura, baina ipuinen analisisetan ikusitakoaren arabera, ematen du testu ekoizpenerako gaitasun ezberdinen artean dagoen aldea ez dela H1 taldean bezainbestekoa. Ikasle gehienek erabateko autonomia erakutsi dute eta bakarra da etengabeko laguntza behar izan duena. Aldiz, ez da egitura narratibo osaturik ikusi ikasle gehienek kasuan, baina H1 taldean eta H2 taldearen lehen saioan ez bezala, bigarren saioan H2 taldearen herenak behintzat lortzen du edukien antolaketa modu osoan egitea. Alegia, taldearen gehiengoak ez bada ere, ikasle ugari lortzen dute eduki tematikoaren planifikazioa egitura narratiboa jarraituz egitea. Konexio mekanismoetan ere antzeko joera ikusi dugu. H1 taldearen eta H2I saioaren aldean, oinarri-oinarritzko maila gaintzen dute ikasle gehienek, eta gainera, ikerketa honetan bereizitako mailarik landuenera iristen da ikasleen ia herena. Beraz, nahiz eta



kontaketarako autonomian ikusi diren trebetasunak neurri edo maila berean ez ikusi beste gaitasunetan, dirudienez H2II saioan ez daude hain diferentzia nabarmenak aztertutako gaitasunen artean.

H2II saioa H1 taldearen mailara iristen ez dela zuzentasun gramatikalaren alderdi batzuetan bakarrik ikusi da (Beloki et al., argitaratzeko; Ezeizabarrena et al., 2009; Ezeizabarrena, argitaratzeko<sup>51</sup>). Kasuen markaketan diferentziak daude, zehazki, eta batez ere, ergatiboaren ekoizpen faltan. H2II saioan, H2I saioan bezala, absolutiboa erabiltzen da askotan ergatiboa behar den testuinguruetan. Zenbait adizkiren erabileran ere H1 taldean ikusi ez diren akatsak ikusi dira H2II saioan, esaterako, *zuen* adizkiaren gehiegizko erabilera (esaterako, *zitu*-en ordeztu). Dena dela ere, lan horietan guztietan nabarmentzen da adizkien ekoizpenean akats kopurua txikia dela, eta gainera, H2I saioaren aldean, hobekuntza batzuk ikusten direla H2II saioan.

Oro har, eta tesian aztertutako alderdietara bueltatuta, nabarmendu nahi genuke, batetik, H2 taldeak bigarren saioan lehen saioan baino gaitasun aurreratuagoak dauzkala bai kontaketarako autonomian, edukien antolakuntzan eta baita konexio baliabideetan ere. Aldeak dezentekoak dira. Bestetik, H1 taldearekin konparatuta, emaitzak parekoak dira kontaketarako autonomian, baina edukien antolaketan eta konexioan H1 taldearen gaitasunak gainditu egiten dira H2 taldearen bigarren saioan. Hau emaitza oso deigarria eta azpimarragarria da, azken batean, erakusten delako murgilketa bidez eskolatutako ikasleek euskaraz trebetasun ugari garatzen dutela (guk ipuin-kontaktari dagokionez erakutsi dugu hau). Eta 1.2. puntuaren bukaeran aipatu ditugun nazioarteko beste ikerketa batzuetan erakutsi diren emaitzak gainditu egiten direlako ere bai. Dena dela ere, ez da begien bistatik galdu behar H2II saioan bertan ere zailtasunak agertu direla, edo bestela esanda, kontaketarako gaitasunen garapena ez dela inondik ere bukatu. Hau ikusi dugu bai egitura narratiboari dagokionez, eta baita ere testu-antolatzaileen erabilerari dagokionez ere.

Bospasei urterekin kontaketarako gaitasunen garapena ez dela bukatu ondo asko ikusi da ikasle hauek 8 eta 11 urterekin ekoiztu dituzten ipuinetan<sup>52</sup> (Garcia et al., 2010; Larringan et al., 2010). H2 taldeko ikasleek zortzi urterekin are trebetasun garatuagoak daukate euskara H2an (Manterola & Almgren, argitaratzeko). Dударik gabe, ikasle berberen datu longitudinalak izatea izugarritzko altxorra da ikerketaren ikuspegitik, HIJE

---

<sup>51</sup> H2II saioko 12 ikasleren ipuin-kontaktak dira hiru lan hauetan aztertzen direnak. H2I saioaren kasuan aztertu diren berberak.

<sup>52</sup> Mattin Zaku euskaraz, Centellita gaztelaniaz, bospasei urterekin bezalaxe.

ikertaldeari aukera paregabea emango diolako 5 eta 11 urte artean gertatzen den euskara-gaztelania elebitasunaren garapena aztertze<sup>53</sup>.

Ondorio nagusi batekin bukatu nahi genuke H2 taldearen bigarren saioko euskarazko ipuinen analisiaren laburpen hau: erakutsi dugu euskara txikitatik etxean ikasi gabe ere, eta eskolaz kanpo euskarak presentzia eta erabilera ahula izanda ere, posible dela euskara etxean ikasita eta euskararen egoera soziolinguistikoa indartsua den testuinguruetan lortzen diren emaitzak lortzea murgilketa bidezko irakaskuntzan. H2II saioan ipuinak kontatzen erakutsitako trebetasunak etxetik euskaldun direnen parekoak edo hobeak dira. Halaber, lorpen hauetan H2 taldeko ikasleek bigarren saioaren aurretik ikaskideen aurrean ipuinak kontatzen trebatzeko egindako jarduerak eraginik izango luketela iradoki genezake. Alegia, generoaren ikuspegian oinarritutako esku hartzeak eragina izango luke H2 taldearen bigarren saioko gaitasun aurreragotuetan. Noski, emaitza on hauetan bestelako elementuek ere eragingo zuten agian: ez da begien bistatik galdu behar bigarren saioan lehen saioan baino sei bat hilabete zaharragoak direla ikasle hauek. Baita ere, litekeena da Mattin Zaku ipuina bigarren aldiz kontatu izanak berak ere zeresana izatea bigarren saioetako emaitzetan, mintzaira jarduera berbera errepikatze hutsak mintzaira gaitasunak hobetzen lagun dezakeelako (Idiazabal, 2000). Elementu hauek denak ukatu gabe, ikerlan honetan murgilketako ikasleekin ipuinaren inguruan egindako jarduera didaktikoetan jarri nahi izan dugu arreta, ikasle hauek bigarren saioan erakutsitako trebetasunen zergatia bilatzeko orduan.

#### **1.4. Etxetik gaztelaniadun diren eta euskaraz eskolatutako ikasleen gaztelania gaitasunak (euskara H2 taldea)**

- Eta azkenik, murgilketako ikasle berberak zer-nolako gaztelaniazko ipuin-kontaketa gaitasunak lortzen dituzte (kontaketarako autonomia, egitura narratiboa eta konexioan), ikaskideen aurrean ipuinak kontatzeko jarduerak euskaraz landu ondoren?

Emaitzen laburpenaren eta ondorioen atal honetan azken puntua H2 taldeko ikasleek ekoiztutako gaztelaniazko ipuinentzat da. Metodologiaren atalean azaldu dugun

---

<sup>53</sup> Jaio eta lehen urteetan etxeko testuinguruan gertatzen den euskara-gaztelania elebitasunaren garapena aztertzen duela bi hamarkada hasi ziren ikertaldeko hainbat kide (Idiazabal, 1991; Meisel, 1994; Barreña, 1995; Ezeizabarrena, 1996; Almgren, 2000; Barreña & Ezeizabarrena, 2000).

moduan, euskarazko ipuinen bigarren saioaren ondoren bildu ziren gaztelaniazko ipuinak.

Halaber, gogoratu behar da gaztelania etxeko hizkuntza dela H2 taldeko ikasleentzat. Etxeko hizkuntza, eta gainera, etxetik kanpora, bizi diren herrian, nagusi den hizkuntza. Eskola litzateke salbuespena, tesian hainbeste aldiz errepikatu dugun moduan, ikasle hauek euskaraz eskolatzen baitira, D ereduan. Baina eskolaz kanpo ikasle hauek gehien ikusten, entzuten eta egiten duten hizkuntza gaztelania da, dudarik gabe. Horregatik, baieztatu liteke gaztelaniaz jabetzeko baldintza soziolinguistikoko orokorrak aldekoak direla.

Lehendik ere aipatu dugu aztergai ditugun ikasleentzat gaztelaniaren irakaskuntza Lehen Hezkuntzan hasten dela eskolan, ikasgai modura. Hau, dudarik gabe, ez da nolanahiko erabakia eskolaren aldetik. Izan ere, murgilketaren erronka handietako bat ikasleengan H2a garatzea den bezala, pareko beste erronka nagusia ikasleen H1a ere garatzen dela ziurtatzea da. Eta hau, gaztelania eskolan ikasgaia bakarrik izanda.

Tesi honetan horixe jakin nahi izan dugu, hain zuzen ere. Ea Haur Hezkuntzaren bukaeran gaztelania H1ean zer-nolako maila duten euskara H2an eskolatutako ikasleek. Beti ere, ipuin-kontaktetan, eta noski, testuinguru didaktiko zehatza edo ipuinaren inguruan eskolan egindako jardura didaktikoak kontuan hartuta. Baina noski, gaztelaniazko ipuin-kontaktaren testuinguru didaktikorik ez dugu, Haur Hezkuntzan dena euskaraz egiten baitute H2 taldeko ikasleek<sup>54</sup>. Beraz, gure ustez, H2 taldearen gaztelaniazko ipuinek iradoki lezakete murgilketako ikasleek etxeko hizkuntzan zer-nolako kontaketa gaitasunak garatzen dituzten, ekoiztu beharreko testu-mota, ipuin-kontakteta monologala, eskolan euskara H2an landu ondoren<sup>55</sup>.

Tesiko bederatzigarren kapituluan erakutsi dugun moduan, ikasleen ia erdiek erabateko autonomia daukate gaztelaniaz ipuina hasi eta buka kontatzeko. Eta ia beste erdiak, helduaren laguntza puntualen bat besterik ez du behar izan. Ikasle berberak euskarazko bigarren saioan erakutsitakoaren aldean, baxuagoa da gaztelaniaz erakutsitako autonomia maila. Baina erakutsi dugu diferentzia hau Centellita ipuineko gertakari zehatz bati dagokiola: ikasle askok behar izan duten laguntza puntuala basoan zenbat txori bizi diren ez jakiteak eragin ditu. Ez da harritzekoa 5 urteko ikasleek zailtasunak izatea basoan bizi diren txoriak hiru mila direla adierazterakoan.

---

<sup>54</sup> Ingeleseko ordutxo batzuk kenduta, metodologiaren atalean aipatu dugun bezala.

<sup>55</sup> Badaezpa ere, berriro diogu: gaztelaniazko ipuinak euskarazko bigarren saioaren ondoren bildu ziren.

Bestelakoan, gaztelaniazko ipuinak luzeak dira, euskarazkoak baino luzeagoak. Baina hitz-kopuruen konparaketa hau arriskutsua da, jakina baita euskaraz hitz batean biltzen dena (*etxean*) gaztelaniaz bitan banatzen dela (*en casa*). Kontaketen batez besteko iraupena ikasle berberak euskarazko ipuinetan izandakoaren oso antzekoa da, hau da, ia sei minutukoa. Hizkuntzen arteko konparazioa hitz kopuruetan egiteak daukan arriskuaz ohartuta ere, dirudenez ikasleek nahikoa antzera jokatzen dute euskaraz (bigarren saioan) eta gaztelaniaz. Hau baieztatu liteke kontuan hartuta zeinen isilune gutxi topatu dugun gaztelaniaz ere. Interesgarria iruditu zaigu, baita ere, ikasleen ipuin-kontaktak tartean-tartean helduak nola “eteten” dituen ikustea. Ez dira izan ikasleak ez zuelako ipuina kontaktatzen asmatzen, baizik eta gaztelaniaz egin beharrean, batzuetan euskarara jotzen zutelako. Kasu puntualak izan dira, baina badute bere interesa, adierazten baitu, besteak beste, ikasleek normalean bi hizkuntzen erabilerak bereizi egiten dituztela<sup>56</sup>.

Eduki tematikoa ipuinean zehar nola antolatzen den ere begiratu dugu gaztelaniazko ipuinetan, euskarazkoetan bezalaxe. Emaitzen arabera, ikasleen erdiak baino gehiagok egitura narratibo osatuak ekoizten ditu, ipuinaren funtsezko eduki tematikoa osorik ekoiztuz. Gainontzeko ia erdietan denetik topatu dugu, baina aipatzeko modukoa da badirela eduki tematikoaren aldetik hutsune ugari ipuinak ekoizten dituzten ikasle batzuk. Oro har, beraz, nabarmendu behar da, batetik, ikasleek gaztelaniazko ipuinetan euskarazko bigarren saioko ipuinetan baino maila landuagoa daukatela eduki tematikoaren antolaketan. Eta bestetik, gaztelaniaz ere talde barruan dagoen aldakortasuna kontuan izan behar dela.

Konexiorako baliabideak direla eta, tesiko 9. kapituluari ikusi dugu testu-antolatzaile ugari ekoizten dutela gaztelaniaz, euskarazko bigarren saioko ipuinen antzera, baina ez H1 taldeak euskaraz bezainbeste. *y* antolatzailea da nagusi gaztelaniazko ipuinetan, eta nabarmendu dugu denborazko testu-antolatzaileak baino gehiago agertu direla bestelakoak. Zehazki, *que* (erlatibozkoa zein osagarritzkoa) eta *si* baldintzazkoaren ekoizpen handiari egotzi diogu “besteak” multzoaren gailentasuna denborazkoekiko. Euskaraz ikusi ez dugun zerbait da hau. *si*-ren kasuan, pentsa liteke Centellita ipuinean pertsonaia batek besteari baldintza jartzearen hiru gertakari egoteak bideratu duela antolatzaile horren ekoizpen ugaria. Baina erlatibozko eta osagarritzko *que* gaztelaniazkoa euskarazko baliokideak baino dezente gehiago agertu izanari ez

---

<sup>56</sup> Aeby & Almgren (argitaratzeko) lanean gertakari hau sakon aztertzen da. Murgilketako ikasgelan hizkuntza aldaketak nola funtzionatzen duen eta horrek zein ondorio didaktiko dituen azaltzen da lan horretan.

diogu hain azalpen agerikorik topatu tesi honetako analisisietan. Etorriko diren lanetan heldu beharko zaio auzi honi. Denborazko testu-antolatzaileetara pasata, ikusi dugu *entonces* dela gehien erabiltzen dena, eta ondoren datozela *luego, ahora, cuando, después* eta beste zenbait. Aipatu behar da gaztelaniazko ipuinetan euskarazko bigarren saioan ekoiztutakoetan baino denborazko testu-antolatzaile ezberdin gehiago agertu dela. Eta denborazko ez bestea beste testu-antolatzaile motak kontuan hartuta ere, barietate handiagoa ikusi da gaztelaniaz: 10 testu-antolatzaile ezberdinetik gora ekoiztu du ikasleen ia bi herenek, eta 5 eta 9 testu-antolatzaile ezberdinen artean, herena pasatxok. Beste alde batetik, erakutsi dugu ipuin gehien hasieran dagoela ainguraketarako zeregina betetzen duen testu-antolatzaileraren bat (*había una vez* eta *érase una vez* dira nagusi), eta baita ere itxiera funtzioa daukan esamolderen bat ere (gehien bat,  *fueron felices y comieron perdices* eta *ya* edo *ya está*). Euskarazko ipuinetan ere pareko emaitzak ikusi ditugu, nahiz eta itxierari dagokionez gaztelaniazkoak pixka bat hobeak izan. Azkenik, gure ustez emaitzarik deigarriena hau da: ikasleen bi herenek tesi honetan bereizi dugun *y* eta denborazko antolatzaileen erabilera-mailarik garatuena lortu dute gaztelaniaz. Esaterako, ekintza zehatzak *y* eta *luego*-ren bidez lotzeaz gain, ipuineko faseen arteko loturak markatzen dituzte *un día* edo *al día siguiente* bezalako antolatzaileekin. Gainera, bi heren horietatik kanpo geratzen diren ikasle gehienek ere maila nahikoa landua erakusten dute. Aipatu nahi genuke, azkenik, ikasle guztiak erabilera-maila gutxi batzuetan sailkatu direla. Gogoratu behar da, mailak bereizteko irizpideen arabera, guztira bederatzi maila desberdin ditugula. Euskarazko ipuinetan (bai H1ean, bai H2ko lehen saioan edo bigarrenean), maila ia denetan sartu da, gutxienez, ikasleren bat. Gaztelaniaz, aldiz, ikasle guztiak lau mailetan bakarrik banatu dira. Talde barruko aldakortasuna oso handia ez den seinale. Eta gainera, talde osoaren %90 pasatxo, bi mailetan pilatu da (taldearen bi heren, mailarik landuenean; taldearen laurdena, maila nahikoa landuan). Honek erakusten du, ez bakarrik konexiorako baliabideetan azpimarratzeko moduko trebetasunak agertu direla H2 taldearen gaztelaniazko ipuinetan; baita ere, talde barruan ez dagoela aldakortasun handirik.

Tesi honetatik kanpo HIJE Ikertaldean egin diren beste lan batzuei dagokienez, aditz kohesioari buruzkoak aipatuko ditugu lehendabizi. Ikasleek mundu diskurtsibo narratiboan kokatzen dituzte gaztelaniazko ipuinak, lehenaldiko aditzak erabilia. Eta lehenaldiko oinarritzko denbora hori uste gabe hausten duten ikasleak ere gutxiengo dira. Gehienek lehenaldiari eusten diote ipuina kontatzerakoan, elkarriketa zatien salbuespenarekin, noski (Almgren et al., 2008a). Lehenaldiko denboraren barruan

erlazio tenporal konplexuagoak sortzen dituzten ikasleak ere badira, nahiz eta ikasle gutxi izan (Manterola & Almgren, argitaratzeko). Gaztelaniazko “pluscuamperfecto”-az baliatzen dira ikasle hauek (*un día e vivía / una niña que se llamaba Centellita / y se les había apagado el fuego*).

Izen kohesioaren esparruan, Almgren et al. (2008b) lanean aztertzen da zein adierazpide darabiltzaten ikasleek Centellita ipuineko pertsonaien aurkezpenak egiterakoan. Emaitzak euskarazkoak (Manterola, 2006) baino hobeak dira: pertsonaia guztiak, bai nagusia eta baita bigarren mailakoak, adierazpide zehaztugabeekin aurkezten dituzte ikasle gehienek (*érase una vez una chica que se llamaba Centellita*, adibidez).

Azkenik, ipuinetan agertu diren ebaluazio eta iruzkinak ere aztertu dira (Manterola & Almgren, argitaratzeko), eta euskarazko ipuinen inguruan esandakoa errepikatuz, aipatu behar da dagoeneko bost urterekin agertu agertzen direla halako adierazpideak, nahiz eta asko ez izan.

Gaztelaniazko trebetasunen ikuspegi orokor bat emateko orduan, uste dugu emaitzak oso azpimarragarriak direla. Kontaketarako autonomian Centellita ipuineko gertakari zehatz batek sortutako ezintasun puntualak aparte utzita, iruditzen zaigu, oro har, bospasei urtetarako aurreratutzat jo daitezkeen kontaketa gaitasunak erakutsi dituztela. Ikasleen erdiak baino gehiagok egitura narratibo osatuak ekoiztu ditu eta testu-antolatzaileetan erabilera landua erakutsi dute ikasleen bi herenek. Egia da, gaztelaniaz ere, talde barruan diferentzia indibidualak egon badaudela, baina euskarazko ipuinen aldean, gaztelaniazkoetan joera homogeenagoak ikusi dira.

Are urrutirago joanda, iruditzen zaigu H2 taldeko ikasleek euren lehen hizkuntzan dituzten trebetasunak H1 taldeak euren lehen hizkuntzan, euskaraz, dituenak baino aurreratuagoak direla<sup>57</sup>. Eta ondorioz, beste hizkuntzei buruz egin diren ikerketetan (Berman & Slobin, 1994; Brigaudiot, 1993) agertzen diren emaitzak baino hobeak lortu dituztela. Konturatzen gara, noski, gure ikerketan erabilitako dispositiboak nolabait laguntzen duela ipuin-kontaktetan, eta adibidez, Igelaren Istorioan erabili den dispositiboa baino “bideratzaileagoa” dela. Baina hala ere, uste dugu nabarmentzekoak

---

<sup>57</sup> Ez dugu ahaztu behar, dena dela ere, adinean aldeak egon badaudela, eta honek ere izan dezakeela eraginik: gaztelaniaz ipuinak kontatzerakoan H2 taldeko batez besteko adina (5;07) altuxeagoa da H1 taldearen euskarazko kontaktetako batez besteko adinarekin konparatuta (5;03).

direla H2 taldeak, bigarren hizkuntzan eskolatuta, etxeko hizkuntzan erakutsi dituen trebetasunak<sup>58</sup>.

Beraz, nahiz eta eskolatzea ez egin etxeko hizkuntzan, posible da etxeko hizkuntzaren garapena bermatzea. Ondorioz, Cumminsek (1979/1983; 2000) proposatutako garapen interdependentearen hipotesia baieztatzeko: H2an eskolatzeak ikaslearengan H2 horren garapena baldin badakar, H2an lortutako trebetasunak H1era transferituko dira, bi baldintza betez gero: batetik, ikasleak H1a erabiltzeko aukerak izatea, eta bestetik, ikasleak H1 hori ikasteko motibazioa edukitzea. Gure H2 taldearen kasuan, argi betetzen dira baldintza horiek.

Baina Cumminsen hipotesia baieztatzeaz gain, iruditzen zaigu beste bi ekarpen ere azpimarratzeko moduan egon gitezkeela: alde batetik, iradoki behar dugu ikasle hauek euskara H2tik gaztelania H1era transferitu edo mailegatu dutena ipuinak kontatzeko gaitasun zehatz batzuk direla: gaitasun diskurtsiboak (kontaketarako autonomia eta planifikazioa) eta gaitasun linguistiko-testualak (konexio baliabideak, tesi honetan erakutsi bezala, eta aditz / izen kohesioa eta ebaluazio baliabideak, HIJE Ikertaldeko bestelako lanetan erakutsi den bezala). Alegia, murgilketaren testuinguruan gertatzen diren transfer edo maileguak mintzairaren dimentsio testual-diskurtsiboan kokatzen ditugu guk.

Eta beste alde batetik, gure ekarpenetxoak litzateke hizkuntza arteko transferra testuinguru didaktiko zehatz batean kokatzea, alegia, iradoki nahi dugu generoan (ipuin-kontaketa monologala, gure kasuan) oinarritutako esku hartze didaktikoek hizkuntza arteko transferrak ahalbidetuko lituzketela.

Uste dugu askotarako eman digula ikasleek ekoiztutako ipuinen analisiak. Batez ere, ipuin horien ekoizpena zein testuinguru didaktikotan egin den kontuan hartzen bada. Euskara H1ean ikusitako emaitzak bospasei urteko haurrek etxeko hizkuntzan ekoiztutako ipuinetatik espero daitezkeenak izan dira. Euskara H2 taldeko lehen saioan ez dira maila bereko emaitzak ikusi. Baina gure ustez, oso kontuan hartu behar da H1 taldean, H2 taldeko lehen saioan ez bezala, ikaskideen aurreko ipuin-kontaketa ohiko jarduerak dela. H2 taldearen bigarren saioan, berriz, ikaskideen aurrean ipuinak kontatzeko jarduerak egin ondoren ikasleekin, bestelako emaitza batzuk lortu dira.

---

<sup>58</sup> Konturatzen gara, bestalde, ikerketa honetan ez dugula aztertu gaztelaniadun haur elebakarren ekoizpenik. Dudarik gabe, etorkizunean egin beharreko zereginetako bat izan liteke. Modu berean, euskara H1 taldearen gaztelaniazko ipuinen analisisan ere badago zer azterturik, eta jadanik eginak ditugun lanei (Almgren et al., 2008b; Manterola & Almgren, argitaratzeko) jarraipena eman beharko zaie.

Lehen saioan baino hobeak, eta H1 taldearen parekoak edo hobeak. Oro har, murgilketa bidez, baina zehazki, generoan oinarritutako jarduerak eginda, euskara H2an emaitza onak lor daitezkeela erakutsiko luke honek. Eta bukatzeko, erakutsi dugu etxeko hizkuntzan ere (gaztelaniaz) euskarazko emaitza horiek errepikatu eta hobetu daitezkeela.

## **2. Hainbat gogoeta teoriko murgilketa bidezko ikaskuntza-irakaskuntzaz**

Ondorioen atal honen bigarren zatian murgilketari buruzko hainbat proposamen egingo dugu. Gure ustez, tesi honetan erakutsi ahal izan dugunetik abiatuta, murgilketa bidezko irakaskuntza eta ikaskuntzaz daukagun ezagutzan sakontzeko moduko proposamenak egin ditzakegu.

### **2.1. Hizkuntzen didaktikak murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzeke marko baliagarria eskaintzen du**

Tesiaren 1. kapitulutik bertatik jarri ditugu ikerketa honen oinarri teorikoak. Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren barruan kokatu dugu ikerlan hau, eta honek eraman gaitu, beste hainbat oinarriren artean, mintzairaren garapenean inguru sozialak daukan papera azpimarratzera. Ikerketa honen auzi nagusia eskolaratze modu jakin bat aztertzea izanik (murgilketa bidezko irakaskuntza-ikaskuntza), inguru soziala kontuan hartze horrek eskolaratze modu hori aztertzerantz bideratu gaitu, nahitaez (gogoratu tesiko bigarren kapitulua). Beste hitz batzuekin esateko, ikasleen mintzaira gaitasunak aztertzeke orduan ez dugu ikuspegi psikolinguistikoko hutsa erabili, baizik eta gaitasun horiek murgilketa bidezko irakaskuntzaren testuinguruan txertatzen saiatu gara. Ez dugu ukatzen ikuspegi psikolinguistikokoaren baliagarritasuna, izan ere, Dolzek (2004) dioen bezala, “la psycholinguistique apporte une meilleure compréhension de l’activité et du fonctionnement des comportements langagiers des sujets (y compris la logique qui préside leur apprentissage) (92. orr.)”. Baina uste dugu murgilketaren testuinguruko hizkuntzen jabekuntzaz ari garenean, hau da, hizkuntzen jabekuntza irakaskuntza modu jakin batean kokatzen dugunean, irakaskuntza modu horren ezaugarriak ere kontuan hartu behar direla. Eta puntu horretantxe ikusten dugu oso baliagarria ikuspegi didaktikoaren ekarpena (Dolz, ibid.; De Pietro et al., 2000). Geure aldetik, saiatu gara ulertzen murgilketa bidezko irakaskuntzaren oinarri didaktikoak zein diren: ikuspegi orokorra hartuta, ikerketaren mailan murgilketarako proposatzen den edukien diziplinarizazioa aztertu dugu (2. kapituluan). Eta modu zehatzagoan, berriz, Haur



Hezkuntzarako proposatzen diren euskararen edukiak zein diren ere aztertu dugu (3. kapituluan). Irakaskuntzaren dimentsio hauek gure tesian integratu izanak ahalbidetzen gaitu, ikasleen ipuin-kontaktetarik abiatuta, Haur Hezkuntzan euskararen edukietan proposamen berriak egitera (jarraian datorren 2.3. puntuan).

Halaber, ikuspuntu didaktikoari esker, ipuinetan ikusi ditugun gaitasun eta zailtasunak testuinguru didaktiko zehatzetan (edo esku hartze motetan) kokatzeko saiakera egin ahal izan dugu. Kontu handiz bada ere (7. kapituluan aurkeztu ditugun “arazo metodologikoak gogoan dauzkagu”), iradoki genezake H1 taldearen, H2 taldeko lehen saioaren eta H2 taldearen bigarren saioaren artean ikusi diren antzekotasunak eta ezberdintasunak ulertzea ezinezkoa dela, batere kontuan hartu gabe ipuin-kontaktari dagokion ikasleen testuinguru didaktiko zehatza. Esaterako, iradoki genezake H1 taldeko ikasleek H2 taldekoek lehen saioan baino trebetasun garatuagoak izatea ez dela soilik batzuentzat euskara lehen hizkuntza delako eta besteentzat bigarrena. Oso litekeena da H1 taldeko ikasleak (H2koak ez bezala, lehen saioan) ikaskideen aurrean ipuinak kontatzen ohituta egon izanak ere eragina izatea diferentzia horietan. Eta berdin H2 taldeko bigarren saioaren kasuan: litekeena da ipuinak kontatzerakoan erakutsitako trebetasunen atzean “Ipuinak kontatzen ikasiko dugu” (7. kapituluko 2.3. atala) izendatu dugun esku hartze didaktikoa egotea. Honek adieraz lezake generoen ikuspegiaren oinarrituta ipuinak ikaskideen aurrean kontatzen irakasteak kontaketa gaitasunen, eta beraz, mintzairaren garapena ekarriko lukeela murgilketako ikasleen H2an.

Berrito azpimarratu nahi dugu iradokizun hauek guztiak egin ahal izateko bidea hizkuntzen didaktikaren ikuspegiak zabaldu digula. Mintzairaren garapena beste begi batzuekin ikusteko aukera ematen du hizkuntzen didaktikaren ikuspegiak.

## **2.2. Testuinguru didaktikoaz gain, testuinguru soziolinguistikoa ere kontuan hartu behar da irakaskuntza elebiduna/eleanitza (tartean, murgilketa) aztertzerakoan**

Aurreko puntuan testuinguru didaktikoa kontuan hartzearen garrantzia nabarmendu dugun indar berberarekin aldarrikatzen dugu hizkuntzen testuinguru soziolinguistikoa ere oso kontuan hartu behar dela murgilketa aztertzeko orduan.

Aldarrikapen orokor hau bat dator frantsesaren didaktikaren esparruan azken urteetan hedatu den soziodidaktikaren oinarriekin (Rispaïl, 2003). Hizkuntzen irakaskuntza-ikaskuntza ikertzen duten gero eta lan gehiagotan irakurtzen da eskolaz kanpoko eleaniztasun egoerak kontuan hartu beharra daudela eskolaren testuinguruan gertatzen den mintzairaren garapena eta hizkuntzen irakaskuntza aztertzeko orduan (De

Pietro et al., 2000; Dolz eta Wharton, 2008). Dolzek (2005) hatsarre orokor hau hamar oinarritan zehazten du, hizkuntzen irakaskuntza integratuaz ari dela. Tesi honetan aztergai izan duguna murgilketa da, ez hizkuntzen irakaskuntza integratua, baina hala ere uste dugu Dolzek proposatzen dituen hainbat oinarriren aldeko argudioak emateko moduan gaudela:

- Eskolako hizkuntzen egoera soziolinguistikoen eta erabileren konplexutasuna kontuan hartu behar da.

Tesian ikusi dugu eskolaz kanpo oso presentzia txikia duen hizkuntza gutxitu batean ikasleak eskolatzeak hizkuntza horren garapena ahalbidetzen duela. Baina are gehiago: eskolatzea hizkuntza gutxituan bakarrik eginda ere, hizkuntza handiaren (gaztelaniaren) garapena ere bermatu egiten da, gaztelaniak ikasleen etxeetan zein eskolaz kanpo daukan presentzia eta balioa handia delako. Garbi dago, euskararen kasuan, eskolako irakaskuntza behar-beharrezkoa dela ikasleentzat. Aldiz, gaztelaniaren kasuan, eskolako irakaskuntzarik gabe ere Haur Hezkuntzaren eskolaldian behintzat garapena bermatu egiten da, eskolaz kanpo hizkuntza horretan jarduteko dauden aukeren eraginez. Hizkuntzaren erabilera jakin batean eta mintzaira trebetasun zehatz batzuetan erakutsi dugu guk hau, ipuin-kontaktetan eta gaitasun diskurtsibo eta linguistiko-testualetan, hain zuzen ere.

- Egoera soziolinguistiko konplexua bizi duten hizkuntzen irakaskuntzan lehentasunak argitu behar dira, eta horiek mintzairaren dimentsio komunikatiboari dagozkien: entzumena, ulermena, ahozko adierazpena, irakurketa, idazketa eta elkarrekintzan jardutea dira lehentasuna duten helburuak.

Garbi dago tesi honetan aztertu dugun euskara H2ren egoera oso berezia dela. Halaber, Dolzek aipatzen dituen lehentasun horietako batean, ahozko adierazpenean (eta zehazki, ahozko adierazpenaren genero zehatz batean, hau da, aurrez entzundako ipuin baten kontaketa monologalean) ikasleak nola moldatzen diren erakutsi dugu, bai euskara H2an eta baita ere gaztelania H1ean, eta honek balio lezake ipuin-kontaktari dagozkion irakaskuntza-lehentasunak zehazteko orduan. Uste dugu ikasleen mintzaira gaitasunak zein diren ikertzeko orduan, lehentasuna eman behar zaiola mintzairaren dimentsio komunikatiboari, alegia, hizkuntza erabiltzeko gaitasunari.

- Ikasleek eskolako hizkuntzetan dauzkaten gaitasunak ezagutzeak curriculum eleanitz eraginkor bat antolatzea ahalbidetzen du. Hizkuntzen arteko kontrasteak eta transferrak ere kontuan hartu behar ditu curriculum eleanitz horrek.

Tesian ikusitakoaren arabera, Haur Hezkuntzan ez dirudi inondik ere beharrezkoa denik gaztelania ikasgai modura lantzea, ez behintzat ipuin-kontaktarako gaitasunei dagokienez. Ekarpen zehatz honetatik haratago, uste dugu tesi honek erakusten duela ikasleen testu ekoizpenerako gaitasunak aztertzeak sekulako baliagarritasuna izan dezakeela curriculum eleanitz eraginkor bat diseinatzeko.

### **2.3. Murgilketa bidezko irakaskuntza eta ikaskuntzan, hizkuntzen diziplinarizazioa testu-generoetan oinarritzea egokia da, Haur Hezkuntzatik bertatik hasita**

Aurreko puntuan aipatutako Dolzen (2005) hamar oinarrietatik beste batek testu-generoetan oinarritutako irakaskuntzari egiten dio erreferentzia. Idiazabalen (1998) edo Larringanen (2009) lanetan ideia hori garatzen da, alegia, hizkuntzen irakaskuntza testu-generoetatik abiatuta eraiki behar dela. Halaber, testu-generoen irakaskuntza sekuentzia didaktikoen bidez egiteko proposamena ere (Dolz & Schneuwly, 1998) geure egiten dugu.

Tesi honetan oro har murgilketako eta zehazki Haur Hezkuntzako irakaskuntza edukien diziplinarizazioa aztertu dugu bigarren eta hirugarren kapituluetan, eta ondorioztatu dugu ikuspegi komunikatiboa aldarrikatu bai, aldarrikatzen dela, baina gero ez dugula sumatzen ikuspegi hori modu koherentean gauzatzeko moduko hizkuntza eduki zehatzik: ez murgilketari buruzko proposamen teorikoetan (“focus on form” hurbilketa, adibidez) eta ezta ere Haur Hezkuntzan euskararen irakaskuntzarako bideratutako material didaktikoetan ere. Azken hauetako hizkuntza edukietan, adibidez, gehien zehazten diren edukiak gramatikari eta hizketa egintzei buruzkoak dira. Aitzitik, uste dugu mintzairaren ikuspegi komunikatiboa, erabilerarena, egokien harrapatzen duen irakaskuntzarako hizkuntza edukia testu-generoa dela. Bertan biltzen dira komunikazioaren ikuspegitik hizkuntzak irakasteko elementu nagusiak: egoera komunikatiboen lanketa eta haietan jarduteko hitzunik/idazleak behar dituen baliabide testual/diskurtsiboak (balio diskurtsiboa duten eta testuaren mailakoak diren hizkuntza formak). Murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikuspegi komunikatibo koherente batean oinarritzeko bidea Interakzionismo sozio-diskurtsiboak erakusten digu guri.

Proposamen honi tesi honetan eman diogun bultzadatxo da erakustea ahozko ipuin-kontakteta monologala Haur Hezkuntzatik bertatik landu daitekeen hizkuntza edukia izan daitekeela, baita euskara H2 duten ikasleekin ere, genero honetan hainbat

eta hainbat trebetasun badituztela ikusi baitugu. Zehazki, ikasleek ekoiztutako ahozko ipuin-kontaktaren aldaera bat aztertu dugu tesian (helduari entzundako ipuina ikasleek elkarri kontatzea), eta emaitza interesgarriak lortu ditugu. Esaterako, ikaskideen aurrean hitza hartzen irakasteko bitarteko baliagarria izan daiteke. Edo hizkuntza forma zehatz batzuk irakasteko ere balio lezake, adibidez, ipuinen ainguraketarako testu-antolatzaileak, edo itxierarako formula tradizionalak. Noski, ez daukagu inolako dudarik guk erabilitako egoera komunikatiboak badituela hobetu beharreko alderdiak, esaterako, ipuinak kontatzearen jarduerari izaera ludikoagoa emateko orduan (Beloki & Manterola, 2007). Izan ere, ez da begien bistatik galdu behar ahozko ipuin-kontaketa jatorriz eta berez jarduera ludikoa dela, eta beraz, komenigarria litzateke ipuin-kontaketa lantzerakoan dimentsio ludikoa ere kontuan hartzea (Diaz de Gereñu, 2005; Igerabide, 1993; Larringan, 1992). Zentzu honetan, iruditzen zaigu ludikotasuna ere, hizkuntzaren bidez lantzen eta lortzen den heinean, irakasgarria dela. “Didaktikaren eta estetikaren artean oreka bide bat bilatzea da kontua” (Igerabide: 1993: 72).

---

Tesi honen lehen orrialdeetatik bertatik Interakzionismo sozio-diskurtsiboaren marko teorikoan kokatu dugu ikerketa hau. Gure iritziz, murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza ikertzeko bide berritzaileak zabaltzen ditu marko horrek. Mintzaira garapenaren ikuspuntu interakzionistarekin eta didaktikoarekin batera, ziurrenik, testu-generoaren kontzeptua da ISDtik gehien baliatu duguna tesi honetan. Ikasleen ekoizpena aztertzeko orduan, komunikazio egoera zehatz bateko euskararen eta gaztelaniaren erabilerak aztertu ditugu. Hau da, testu-genero zehatz batean aztertu ditugu bospasei urteko ikasleen gaitasunak eta zailtasunak. Erakutsi dugu murgilketako hizkuntzan, euskaran alegia, lorpen handiak egin ditzaketela etxetik erdaldun direnek, etxetik euskaldun direnen pareko edo hobeto. Eta gainera, euren etxeko hizkuntzan ere inolako galerarik ez, baizik eta garapen oso aurreratua dutela ere ikusi dugu. Ikasleek murgilketaren testuinguruan lortutako trebetasun hauek testu-genero zehatz batean aztertzearen ondorioz, aukera izan dugu atzera bueltan murgilketa bidezko irakaskuntzari ekarpen teoriko zehatz bat egiteko: Haur Hezkuntzan hizkuntza edukiak lantzeko orduan, testu-generoen ikuspegia guztiz baliagarria da. Ibilbide hau dena

ikusita, ISDk eskaintzen duen marko teorikoaren koherentzia aldarrikatu nahi dugu, murgilketa bidezko hizkuntzen irakaskuntza eta ikaskuntza aztertzeko orduan.



## Bibliografia

- Aarssen, J. (2001), “Developpement of temporal relations in narratives by Turkish-Dutch bilingual children”, in L. Verhoeven & S. Strömquist (Ed.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Adam, J.-M. (1992), *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Aeby, S. (2008), *Candide, La Fée Carabine et les autres... Un modèle didactique de la lecture / littérature. Observation de leçons de lecture / littérature au secondaire obligatoire*. Genevako Unibertsitatea: Doktorego Tesia.
- Aeby, S. & Almgren, M. (argitaratzeko), “En la encrucijada de los puntos de vista referentes a las interacciones didácticas a propósito de los fenómenos de la alternancia de lenguas”.
- Aiestaran, J. (2003), *Aspects of language contact in Rioja Alavesa*. Bangor University: Doktorego tesia.
- Akinçi, M.A. (1996), “Temporality and narrative structure”, hitzaldia: VII IASCL Kongresua.
- Akinçi, M. A. (2002), *Développement des compétences narratives des enfants bilingues turc-français en France âgés de 5 à 10 ans*. München : Lincom.
- Akinçi, M. A. & Jisa, H. (2001), “Développement de la narration en langue faible et forte : le cas des connecteurs”, *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne]. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1431.html>.
- Akinçi, M. A. & Kern, S. (1998), “Développement de la temporalité chez des enfants monolingues et bilingues”, *BCILL, 99, Temps et Discours*. 237-255.
- Akinçi, M. A., Jisa, H. & Kern, S. (2001), “Influencen of L1 Turkish on L2 French narratives”, in L. Verhoeven & S. Strömquist (Ed.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Aldasoro, E. (2001) La evolución de la enseñanza en euskera en Navarra. *RIEV*, 46, 2. 593—624.
- Alegria, A. (2009), “Errepikapen lexikalak ahozko modalitatearen koherentzia sintaktikoaren ikuspegitik aztergai”, *Euskera*, 54, 2-1. 771-809.
- Almgren, M. (2000), *La adquisición del tiempo y aspecto verbal en euskara y castellano*. Bilbo : Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.
- Almgren, M., Beloki, L., Idiazabal, I.& Manterola, I. (2008a), “Acquisition of Basque in successive bilingualism: data from oral storytelling” , in P. Siemund, & N.

- Kintana (ed.) *Language Contact and Contact Languages*. Amsterdam : John Benjamins.
- Almgren, M., Beloki, L. & Manterola, I. (2008b), “The Acquisition of Narrative Skills by Spanish L1 and L2 speakers”, in J.B. de Garavito & E. Valenzuela (ed.) *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Almgren, M., Idiazabal, I. & Manterola, I. (2009), “Euskararen ikaskuntza H1 eta H2 gisa 5 eta 8 urte bitartean”, *Euskera*, 54, 2-1. 683-721.
- Alonso, M. (2002), *Le rôle des organisateurs et des séquences dans la structuration des textes basques. Une approche fractale*. Université de Genève: Doktorego tesia.
- Alonso Fourcade, M.-P. & Bronckart, J.-P. (2007). "Por un Interaccionismo Socio-Discursivo: Historia de una trayectoria", in I. Plazaola & M.-P. Alonso Fourcade (ed.), *Testuak, diskurtsoak eta generoak. Euskal testuen azterketa korrontea*. Donostia: Erein.
- Altuna, O. (2002) *Euskararen kale neurketa*. SEI.
- Alvarez, E. (2003), “Character introduction in two languages: Its development in the stories of a Spanish-English bilingual child age 6;11—10:11”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 6 (3). 227—243.
- Amigues, R. & Zerbato-Poudou, M.T. (2009), *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*. Paris: Retz.
- Amorrortu, E. & Ortega, A. (2009), “Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan?”, *Euskera*, 54, 2-1. 579-602.
- Arano, R.M., Berazadi, E, & Idiazabal, I. (1996), “Planteamiento discursivo e integrador de un proyecto de educación trilingüe”, in M. Pujol Berché & F. Sierra Martínez (ed.), *Las lenguas en la Europa Comunitaria II. La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras*. Amsterdam: Rodopi.
- Arano, R.M., Idiazabal, I., Kaifer, A., Larringan, L.M. & Ocio, B. (1990), “Testu azterketarako ezaugarri galbahea. Euskal testuen tipologia eta azterketarako metodologia”, in I. Idiazabal (ed.), *Hizkuntzaren psikopedagogia. Testu motak, funtzionamendua eta didaktika*. Bilbo: Labayru.
- Arbilla J.K. & Kaifer A. (1988), “Gainegitura narratiboa eta aditz-kategoriaren unitateak hurrek idatzitako ipuinetan”, in *II Euskal Mundu Biltzarra, Euskara Biltzarra, III Alea*, Bilbo: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzua.
- Ariztia, M. (1982). *Amattoaren uzta*. Donostia: Elkar.



- Arratibel, J. & Zubizarreta, X. (2001), *Txomin Ipurdi*. Donostia : Erein.
- Azkue, R.M. (1959-1971), *Euskalerraren Yakintza, II*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Bain, D. & Canelas-Trevisi, S. (2007), “Utilisation de la grammaire scolaire dans l’enseignement de la rédaction française: analyse de pratiques en classe”, in E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec: Presses de l’Université de Laval.
- Bahtine, M. (1982), “El problema de los géneros discursivos”, in *La estética de la creación verbal*. México: Siglo XX.
- Baker, C. (2002), *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Bamberg, M.G. (1987), *The Acquisition of Narratives*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bamberg, M. & Damrad-Frye, R. (1991), “On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children’s narrative competencies”, *Journal of Child Language*, 18. 689-710.
- Barreña, A. (1995), *Gramatikaren jabekuntza-garapena eta haur euskaldunak*. Bilbo : Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Barreña, A. & Ezeizabarrena, M.J. (ed.) (2000), *Ikastaria, 12, Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrear*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Barreña, A. & Zubiri, J. J. (2000), “Subjektu eta objektu markak euskaraz eta gaztelaniaz haur elebaker eta elebidunengan” , *Ikastaria, 12, Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrear*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Beloki, L., Idiazabal, I. & Manterola, I. (2005), “Bost urteko haur elebidunen euskarazko ipuin-kontaktak”, *Bat Soziolinguistika Aldizkaria*, 56, 79-98.
- Beloki, L. & Manterola, I. (2007), “Ahozko ipuina haur-hezkuntzan: ikerketa esperimentaletik didaktikara”, in I. Idiazabal & Garcia, I. (Ed.), *Ahozko hizkuntza. Euskararen azterketarako eta didaktikarako zenbait lan*. Bilbao: UPV-EHU (sare-argitalpena: [www.testubiltegia.ehu.es](http://www.testubiltegia.ehu.es)).
- Beloki, L., Ezeizabarrena, M. & Manterola, I. (argitaratzeko), “Morfología verbal temprana en narraciones de euskera L1 y L2”.
- Benveniste, E. (1966), “Les relations de temps dans le verbe français”, in *Problèmes de linguistique générale, t. I*. Paris: Gallimard.

- Berman R. A. (1988), "On the ability to relate events in narrative", *Discourse Process*, 11. 469-497.
- Berman, R. (2001), "Setting the narrative scene: How children begin to tell a story", in A. Aksu-Koç, C. Johnson, & K. Nelson (Eds.) *Children's Language Vol. 10*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1-31.
- Berman, R. (2009), "Language development in narrative contexts", in Bavin, E.L. (Ed.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge : CUP.
- Berman, R. & Slobin, D. (1994), *Relating events in narrative : a crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Besson, M.-J. et al. (1979), *Maîtrise du Français*. Genève : Département de l'Instruction Publique.
- Blanche-Benveniste, C. & Pallaud, B. (1994), "Le récit oral en situation scolaire avec des enfants de 5 à 6 ans", in J. Brès, *La narrativité*. Duculot.
- Boiron, V. (2001), "Deux moments d'un dialogue narratif dans une classe Maternelle. Affinités thématiques et mouvements associatifs : continuités et déplacements, diversité des places discursives", *CALAP*, 21-22, *Récits, dialogues et commentaires chez de jeunes enfants*. 17-39.
- Brigaudiot, M. (1993). "Quelques remarques à propos du récit et des images à l'école maternelle", *Repères*, 7, *Langage et images*.
- Brohy, C. (2004), "Questions clés de la recherche sur l'enseignement bilingue", in A. Demierre-Wagner, I. Schwob et al. *Evaluation de l'enseignement bilingue en Valais*. Rapport final (pp.5-8). Neuchâtel : IRDP.
- Bronckart, J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé. [Version en espagnol] (2004), *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (1999/2007), "L'enseignement des langues. Pour une construction des capacités textuelles", in M. Garcia, R. Giner, P. Ribera i C. Rodriguez (Ed.) *Ensenyament de llengües i plurilinguisme*. Valencia : Universitat de Valencia. [Version en français] (2007) in Bronckart, J.P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Monteagudo : Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. (2001a), "La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures", in J.-P. Bernié, (dir) *Apprentissage, développement et significations*. Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.

- Bronckart, J.-P. (2001b). "L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle" - In : M. Almgren & al. (Eds), *Research on Child Language Acquisition*, New-York, Cascadilla Press, pp. 1-16.
- Bronckart, J.-P. (2003), "Quelles séquences didactiques pour l'enseignement bilingue?", hitzaldia: Mende, 2003ko urriaren 29.
- Bronckart, J.-P. (2004b), "Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail", in J.-P. Bronckart & Groupe LAF (ed.), *Agir et discours en situation de travail*. Genève: *Cahiers de la Section des sciences de l'Education*, 103.
- Bronckart, J.-P. (2004a), "Le langage, produit de l'activité collective et "producteur" des actions individuelles". EHUn emandako doktorego ikastaroa. Eskuizkribua.
- Bronckart, J.-P. (2005a), "Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif", *Calidoscópico*, Vol 3, n.3. 149-159.
- Bronckart, J.-P. (2005b), "Développement, compétences et capacités d'action des élèves", in J.-L.Chiss, J. David & Y. Reuter (ed.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles: De Boeck.
- Bronckart, J.-P. (2008), "Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue", *Texto !*, janvier 2008, vol. XIII, n°1. 1-96.
- Bronckart, J.-P. & Besson, M.-J. (1988), "Et si la grammaire n'était pas inutile?", in D. Bain (ed.), *La recherche au service de l'enseignement?*, Genève : CRPP.
- Bronckart, J.P. & Dolz, J. (1999), "La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?", in J. Dolz & E. Ollagnier (Ed.) *Raisons éducatives*, n°2 1999/1-2. *L'énigme de la compétence en éducation*, 27-46. Bruxelles : De Boeck. [Version en français] (2007) in Bronckart, J.P., *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Monteagudo : Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P. & Schnewly, B. (1991), "Children's Production of Textual Organizers", in G. Piérait-Le Bonniec & M. Dolitsky (Eds.), *Language bases... Discourse bases*, Amsterdam : Benjamins.
- Bruner, J. (1983), *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Butler, Y.G. & Hakuta, K. (2006), "Bilingualism and Second Language Acquisition", in T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (ed.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999), *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cavalli, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier.
- Cenoz, J. (1998), "Multilingual Education in the Basque Country", in J. Cenoz & F. Genesee (Ed.) *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009), *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chartrand, S.-G. & Paret, M.-C. (2005), "Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ?", in J.L. Chiss, J., David & Y. Reuter (Dir.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.
- Colletta, J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont: Mardaga.
- Cummins, J. (1979/1983), "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research*, 49. 222-251. [Gaztelaniazko itzulpena] (1983), "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües", *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2004), "La hipótesis de la interdependencia 25 años después: la investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe", hitzaldia (2004-06-26): EHUko Donostiako Uda Ikastaroak XXIII. Curso: Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela.
- Cummins, J. (2008), "Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education", in N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 5: Bilingual Education*. Springer.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Delamotte-Legrand, R. (2004), "Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste", in F. François, *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion Presses Universitaires.

- De Pietro, J.-F., Dolz, J., Idiazabal, I. & Rispaïl, M. (2000), "L'oral en situation scolaire: vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral?", *LIDIL*, 22. 120-139.
- De Weck, G. (1991), *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- De Weck, G. (1994), "Las dificultades de lenguaje al comienzo de la escolaridad", *Infancia y Aprendizaje*, 23. 55-68.
- De Weck, G. (2000), "Acquisition des capacités langagières", in De Weck, G., Gajo, L., Moderato, P. & Blanc-Perroto, *Attraper le français. Acquisizione del linguaggio e bilinguism*. Aoste : IRRSAE, Vallé D'Aoste.
- De Weck, G. (2005), "L'appropriation des discours par les jeunes enfants", in B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer ?* Bruxelles: De Boeck.
- De Weck, G. & Rodi, M. (2005), "Evaluation des capacités pragmatiques et discursives," in B. Piérart (ed.), *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* Bruxelles: De Boeck.
- Dezutter, O. (1996), "Redécouvrir le conte par les oreilles et par la bouche", *Enjeux*, 39/40. 159-168.
- Diaz de Gereñu, L. (2005), "Ahozko kontaketa eta eskolako jarduera", *Ikastaria 14*. (I. Idiazabal & I. Garcia (ed.)) *Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak*. 31-42.
- Diaz de Gereñu, L. (argitaratzeko), "La dinámica en el análisis discursivo de las prácticas verbales de los narradores contemporáneos en lengua vasca".
- Diaz de Gereñu, L., Idiazabal, I. & Larringan, I. (2008), "Ipuin kontalaritzaren eredu berria?", *IKER-19, Euskalgintza XXI. Mendeari buruz XV: Biltzarreko aktak*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- Dolz, J. (1995), "L'apprentissage des capacités argumentatives. Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans", *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61. 137-169.
- Dolz, J. (2004). "L'oral en didactique du français, un objet irréductible aux disciplines contributives", in G. Chatelant, C. Moro, M. Saada-Roebert (Eds) *Unité et pluralité des sciences de l'éducation. Sondages au coeur de la recherche*. Berna : Peter Lang.
- Dolz, J. (2005), "Implications didactiques de la proximité linguistique – Réflexion à partir d'expériences d'enseignement plurilingues en langues romanes", in Prudent,

- L.F., Tupin, F. & Wharton, S. (ed.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang.
- Dolz, J. (2008), "Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant", *Babylonia*, 3.
- Dolz, J. & Gagnon, R. (2008), "Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit", *Pratiques*, 137-138, *La didactique du français: hommages à Jean-François Halté*. 179-198.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Dolz, J. & Wharton, S. (2006), "Une approche socio-didactique comparée de l'enseignement des langues : le rôle des langues premières de socialisation", in M.A. Broyon, A. Gorga, S. Hanhart & T. Ogay (Ed.), *De la comparaison en éducation. Hommage à Soledad Perez*. Paris : L'Harmattan.
- Dolz, J. Gagnon, R. & Mosquera, S. (2009), "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21. 117-141.
- Dolz, J., Pasquier, A. & Bronckart, J.-P. (1993), "L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?", *Etudes de linguistique appliquée*, 92. 23—37.
- Elosegi Aduriz, K. (2000) "Kasuak eta preposizioak jabekuntza elebidunean: bi sistema, bi gramatika", *Ikastaria*, 12, *Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrean*. Donostia: Eusko Ikaskuntza.
- Erard, S. & Schneuwly, B. (2005), "La didactique de l'oral: savoirs ou compétences?", in J.-P. Bronckart, Bulea, E. & Pouliot, M. (ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion Presses Universitaires.
- Etxeberria, F. (2005), *Elebitasuna eta Hezkuntza Euskararen Herrian*. Donostia : Erein.
- Etxebarria, M. (2007), *Ipuin magikoak I*. Donostia: Ostoa.
- European Commission (2007 final report), High level group on multilingualism: [http://ec.europa.eu/education/policies/lan/doc/multireport\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lan/doc/multireport_en.pdf).
- Euskararen Datu Basea, <http://www.soziolinguistika.org/edb/>
- Eusko Jaurlaritz (1992), *Oinarrizko Curriculum Diseinua. Haur Hezkuntza*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

- Eusko Jaurlaritza, 1995, *Haur Hezkuntzan euskara lantzeko curriculum-materialak (Egoera komunikatiboak)*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eusko Jaurlaritza, 1997, *Aho hizkuntzaren sustapena Haur Hezkuntzan*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- Eustat, [www.eustat.es](http://www.eustat.es).
- Ezeizabarrena, M.J. (1996), *Adquisición de la morfología verbal en euskera y castellano por niños bilingües*. Bilbao, Euskal Herriko Unibertsitatea, Doktorego Tesia.
- Ezeizabarrena, M.J. (argitaratzeko), "The acquisition of the (in)consistent ergative marking in Basque: L1 and early L2", *Lingua*.
- Ezeizabarrena, M.J., Manterola, I. & Beloki, L. (2009), "Euskara H2 goiztiarraren ezaugarrien bila: adizkiak eta gramatika-kasuak hurren ipuin-kontaketetan", *Euskera*, 54, 2-1. 639-681.
- Fabre, D. & Lacroix, J. (1974), *La tradition orale du conte occitan*. Paris: PUF.
- Fayol, M. (1981), *L'organisation du récit écrit chez l'enfant*. Bordeaux: Doktorego tesia.
- Fayol, M. (1991), "Stories. A Psycholinguistic and Ontogenetic Approach to the Acquisition of Narrative Abilities" in G. Piérait-Le Bonniec & M. Dolitsky (ed.), *Language Bases...Discourse Bases*. Amsterdam: John Benjamins.
- Fayol, M. (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses universitaires de France.
- François, F. (2004), *Enfants et récits. Mises en mots et "reste"*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion Presses Universitaires.
- Froment, M. & Leber-Marin, J. (2003), *Analyser et favoriser la parole des petits. Un atelier de langage à l'école maternelle*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Gabiña J. et al., (1986), *EIFE. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz : Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gajo, L. (1999), *Enseignement des langues par immersion et activité métalinguistique. Enjeux didactiques, interactionnels et sociopolitiques*. Université de Lausanne.
- Garagorri, X, (1995), *"Haurtxoa" proiektua. Haur hezkuntzako bigarren zikloko berrikuntza proiektu baten ebaluazioa*. Euskal Herriko Unibertsitatea. Doktorego Tesia.
- Garcia, I.M. (2002) *Kohesio anaforikoa hiru testu generotan. Adinaren arabera*

*azterketa*. Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitatea

- Garcia, I.M. & Idiazabal, I. (2003), “La cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues basque-espagnol”, *LIDIL*, 27, *La littéracie vers de nouvelles pistes de recherche didactique*.
- García Azkoaga, I. & Diaz de Gereñu, L. (2009), “Ahozko narratibotasuna interakzionismoaren argitarara: kohesio mekanismoek esaten digutena”, *Euskera*, 54, 2-1. 723-770.
- García Azkoaga, I. ; Idiazabal, I. y Larringan, L.M. (2010), “Contar un cuento a los 5 y a los 8 años. Una explicación de las diferencias desde el interaccionismo”, in *II Encontro Internacional do Interaccionismo SocioDiscursivo*, Lisboa.
- Garro, E. (2007), *Jendaurreko debateak euskaraz. Diskurtso erreferituaren azterketa*. Bilbo : Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Gayraud, F., Gonnand, S., Kern, S. & Viguié, A. (1999), “L’effet de différentes tâches narratives sur la connexion dans des textes d’enfants francophones de 10 ans”, *Komunikazioa : Rencontre du G.d.R.* 113, *Acquisition des langues*, Berder, 22-25 mars 1999.
- Genesee, F. (2004), “What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students ?”, in T.K. Bhatia & W.C. Ritchie (Ed.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd.
- Genesee, F. (2006), “Una revisió dels programes d’immersió en francès al canadà”, *Quaderns d’avaluació*, 6. 56-77.
- Giles, H., Bourhis, R.Y. & Taylor, D.M. (1977), “Towards a theory of language in ethnic relations”, in H. Giles (ed.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations* London: Academic Press.
- Gonnand, S. & Jisa, H. (2000), “L’effet de la diversité narrative sur les compétences des enfants d’âge scolaire”, *Repères*, 21. 185-190.
- Greimas, A.-J. (1966), *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grosjean, F. (1982), *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge : Harvard University Press.
- Grossmann, F. (1996), *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l’école maternelle*. Berne : Peter Lang.
- Habermas, J. (1987), *Théorie de l’agir communicationnel, t. I et II*. Paris: Fayard.
- Hamers, J.F. (2005), “Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures”, in L.F. Prudent, F. Tupin & S. Wharton (ed.), *Du plurilinguisme à l’école. Vers une*



- gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne: Peter Lang.
- Hamers, J.F. & Blanc, M. (2000), *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: CUP.
- Haranburu, M. (2003), *Jerome Seymour Bruner. 13. monografikoa*. Donostia: Xangorin.
- Hickmann, M. (1991), "The Development of Discourse Cohesion: Some Functional and Cross-Linguistic Issues", in G. Piéraut-Le Bonniec & M. Dolitsky (Eds.), *Language bases... Discourse bases*, Amsterdam: Benjamins.
- Hickmann, M. (2001), "Le développement de la cohésion discursive: le récit oral à l'oral chez l'enfant", *Langage & pratiques*, n. 27, *Langage oral: aspects développementaux*. 43-52.
- Hickmann, M. (2003), *Children's Discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge : CUP.
- Hickmann, M., Kail, M. & Roland, F. (1995), "Cohesive anaphoric relations in French children's narratives as a fonction of mutual knowledge", *First Language*, 15. 277-300.
- Hovi, N. (1995) "Emphasizing Language Use –Work in a Swedish Immersion Kindergarten", in M. Buss & C. Lauren (ed.), *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan Yliopiston Julkaisuja. University of Vaasa.
- Huarte, M. (2007), *Ergatiboaren jabekuntza: ikerketa esperimental bat eta beraren emaitzak*. EHUko Doktorego Tesia.
- Idiazabal, I. (zuz.) (1991), *Hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta elebazarretan*. Donostia: Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Idiazabal, I. (1994), "Elementos de cohesión y conexión en las primeras fases de la adquisición del lenguaje: Análisis de la producción verbal de un niño bilingüe vasco-hispanófono", in J. Meisel, (ed), *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Franckfurt: Verbert.
- Idiazabal, I. (2000), "Hizkuntza trebetasunen transferentzia programa elebidunetan", *Ikastaria*, 12, A. Barreña & M.J. Ezeizabarrena (ed.), *Kode bereizketa eta bateraketa eremu urriko hizkuntzarekiko elebitasun goiztiarrean*. 143-154.
- Idiazabal I. (2003), "Euskal Irakasteredu elebidunak etorkizunari begira", in M. Atxaga (Ed.) *Euskaltzaleen Biltzarraren Mendeurrena. Sabino Arana Elkargoaren Jardunaldiak 2001*. Bilbao : Fundación Sabino Arana Elkargoa.

- Idiazabal, I. (2008), “Gramatika eta hizkuntzaren didaktika”, in X. Artiagoitia, & J.A. Lakarra (Arg.) *Gramatika Jaietan : Patxi Goenagaren omenez*. Vitoria-Gasteiz : EHU.
- Idiazabal, I.& Larringan, L.M. (1997), “Transfert de maîtrises discursives dans un programme d’enseignement bilingue basque-espagnol “ *AILE*, 10. 107-125.
- Idiazabal I. & Larringan, L.M. (2004), “La competencia discursiva: una noción clave para la didáctica de las lenguas y la didáctica del plurilingüismo”, in A. M. Lorenzo, F. Ramallo & X.P. Rogríguez-Yanez (Ed.), *Bilingual Socialization and Bilingual Language Acquisition: Proceedings from the Second University of Vigo International Symposium on Bilingualism, 2002*. Vigo, Servizo de Publicacións da Universidade da Vigo.
- Idiazabal, I. & Manterola, I. (2009), “Euskal eredu elebidunak, murgilketa eta hizkuntzen irakaskuntza bateratua: kontzeptuen berrikusketa”, *Euskera*, 54, 2-1. 463-504.
- Idiazabal, I., Amorrortu, E., Barreña, A., Ortega, A. & Uranga, B. (2008), “Mother Tongue, Language of Immersion. What Can the School do to Revitalize Minorized Languages”, in T. de Graaf, N. Ostler & R. Salverda (ed.), *Endangered Languages and Language Learning Proceedings of the Conference FEL XII*. Ljouwert: Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Fryske Akademy
- Igerabide, J.K. (1993), *Bularretik mintzora*, Donostia: Erein.
- ISEI-IVEI (2005), *Euskararen B2 maila. Derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH4)*. <http://www.isei-ivei.net/>
- ISEI-IVEI (2007), *Euskararen B1 maila Lehen Hezkuntzan*. <http://www.isei-ivei.net/>
- Jisa, H. (2000), “Increasing cohesion in narratives : A developmental study of maintaining and introducing subjects in French”, *Linguistics*, 38, 591-620.
- Johnson, R.K. & Swain, M. (1997), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Johnstone, B. (2003), “Discours Analysis and Narrative”, in D. Schiffrin, D.Tannen & H. Hamilton (ed.), *Handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.
- Joly, L. & Uranga, B. (2010), “Hizkuntza-ideologia eta hizkuntza-jarrerak”, in A. Zarraga, A., J.-B. Coyos, J.M. Hernandez, L. Joly, I. Larrea, L.V. Martínez, B. Uranga & P. Bilbao, *Soziolinguistika eskuliburua*. Vitoria-Gasteiz: Soziolinguistika Klusterra.

- Kail, M. & Sánchez López, I. (1997), "Referent introductions in Spanish narratives as a function of contextual constraints. A crosslinguistic perspective", *First Language*, 17. 103-130.
- Kern, S. (1997), *Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration*. Université Lumière-Lyon. Thèse de doctorat non publiée.
- Kupersmitt, J. & Berman, R.A. (2001), "Linguistic features of Spanish-Hebrew children's narratives", in L. Verhoeven, L. & S. Stromqvist, (ed.), (2001), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Lahire, B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon : PUL.
- Lambert, M. (2003), "Cohésion et connexité dans des récits d'enfants et d'apprenants polonophones du français", *Marges linguistiques* - Numéro 5. 106-121.
- Larivaille, P. (1974), "L'analyse (morpho)logique du récit", *Poétique*, n° 19.
- Larrañaga, N. (2003), "Euskal gaztetxoek jarrerak euskararen etorkizuna aurreratu", *Bat Soziolinguistika Aldizkariak*, 47. 2003ko ekaina.
- Larringan, L.M. (1989), "Ahozko ipuingintzaren egitura eta baliabideak", in Askoren artean, *Tradiziozko ipuingintza*. Bilbo: Labayru.
- Larringan, L.M. (1992), "Komunikazioa eta praktika linguistikoa", *Euskera*, 37, (2.aldia).
- Larringan, L.M. (1998), "Testuen analisisirako zenbait nozioren kontzeptualizazio bideak", in I. Idiazabal & L.M. Larringan (ed.), *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*. Gasteiz: EHU eta Arabako Foru Aldundia.
- Larringan, L.M. (2007a), "Ahozko hizkuntza ulertzeko hiru gogoeta", in I. Idiazabal & I. Garcia (ed.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbo: EHU. (sare-argitalpena: [www.testubiltzia.ehu.es](http://www.testubiltzia.ehu.es)).
- Larringan, L.M. (2007b), "Testu-motak eta testu-antolatzaileak: zer lotura?", in P. Alonso & I. Plazaola (ed.), *Hizkuntza ekinean: testuak, diskurtsoak, generoak*. Donostia: Erein.
- Larringan, L.M. (2009), "Testua, testu-generoa eta hizkuntzaren ikas/irakaskuntza", *Euskera*, 54, 2-1. 505-539.

- Larringan L.M., Idiazabal I. & Garcia-Azkoaga I.M (2010), “Desarrollo de destrezas narrativas en euskera L1 a lo largo de la enseñanza primaria” , komunikazioa : VI Congrès AEAL Barcelona 2010.
- Lauren, C. (1995), “Cultural and anthropological aspects of immersion”, in M. Buss, & C. Lauren (ed.), *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan Yliopiston Julkaisuja: University of Vaasa.
- Lavob, W. & Waletzky, J (1967), “Narrative analysis: oral versions of personal experiences” in J. Helm (ed.), *Essays on the verbal and visual arts*, Seattle: University of Washington Press.
- Lenneberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*. New York : Wiley.
- Lopez Goñi, I. (2003) Nafarroako Ikastolen historia. Hezkuntza proiektu berezi bat; Lizarra Ikastola, Keinu. Lizarrako Ikastolako aldizkaria, 1.zbkia. 28-30 orr.
- Luque, M.-L. (2004) *Adquisición-aprendizaje del euskara a través de la inmersión total precoz (2-4 años): análisis psico-socio-lingüístico-pedagógico*. Bilbo: EHUKo Argitalpen Zerbitzuak. Doktorego Tesia.
- Macnamara, J. (1967), “The effects of instruction in a weaker language”, *Journal of Social Issues*, 23 (2). 121-135.
- Madariaga, J.M. (1994), *Estudio de la influencia de los factores actitudinales y motivacionales en la adquisición del euskera*. Bilbao: EHU.
- Manterola, I. (2006), “El aprendizaje escolar del euskera en niños de L1 castellano : análisis de cuentos orales”, in *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas. Actas del XXIV Congreso Internacional AESLA*. Madrid : UNED.
- Manterola, I. & Almgren, M. (argitaratzeko), “Las grandes líneas de progresión de los aprendizajes lingüísticos en la escolarización en euskera”.
- Manterola, I. & Lardizabal, E. (2010), “Haur etorkinen euskara: eskolaren eta inguru euskaldunaren eragina”, *Euskera*, 54-3. 1511-1535.
- Mard, K. (1995), “Immersion Pre-School as an Environment for Early Second Language Acquisition”, in M. Buss, & C. Lauren, (Ed.) *Language Immersion: Teaching and Second Language Acquisition. From Canada to Europe*. Vaasan Yliopiston Julkaisuja. University of Vaasa.

- Martín Zorraquino, M.<sup>a</sup> A. & Portolés, J. (1999). “Los marcadores del discurso”, in I. Bosque & V. Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.
- Matthey, M. (2003), *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.
- Meisel, J. (1994) *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Madrid: Iberoamericana.
- Met, M., & Lorenz, E. (1997), “Lessons from U.S. immersion programs: Two decades of experience”, in R. Johnson & M. Swain (ed), *Immersion education: International perspectives* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mercator-Education (2007), *Basque. The Basque language in education in France*. Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning.
- Meyer, M. (1969), *Frog, Where are you?* New York : Dial Press.
- Mohanty, A.K. & Perregaux, C. (1997), “Language acquisition and bilingualism”, in J.W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Sarawathi (ed.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology. Vol 2: Basic Processes and Human Development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Montanari, S. (2004), “The development of narrative competence in the L1 and L2 of Spanish-English bilingual children” , *International Journal of Bilingualism*, vol. 8, n. 4. 449-497.
- Ninio, A. & Snow, C. (1996), *Pragmatic Development*. Boulder: Westview Press.
- Nonnon, E. (2000), “Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit”, *Repères*, 21. 23-52.
- Ocio, B. (1998), “Haurren narrazio-testuetatik bilduak”, in I. Idiazabal & L.M. Larringan, (Ed.) *Koherentzia, kohesioa eta konexioa: testuratzeko baliabideak. Hizkuntzaren azterketa eta irakaskuntza*, Vitoria-Gasteiz, Arabako Foru Aldundia.
- Ocio, B. & Bilbao, L. (2005), “Abilezia diskurtsiboen bereizketa 9-10 urteko haurrengan”, *Ikastaria 14*. (I. Idiazabal & I. Garcia (ed.)) *Euskal testuen azterketa eta euskararen irakaskuntza. Ikerketak eta gogoetak*. 71-86.
- Olaziregi, I. & Sierra, J. (1987) *Pir-5 hizkuntz testa. B eta D ereduak, 5-6 urteko haurrentzat (eskolaurre amaiera) : gida liburua eta ikerlanaren azalpena*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- Oroz, N. (1999), “Euskararekiko jarrerak Nafarroan”, *Bat Soziolinguistika Aldizkaria: Neurketa soziolinguistikoak Euskal Herrian*. 32, 35-45.

- Oroz, N. et Sotes, P. (2008), "Bilingual Education in Navarre: Achievements and Challenges", in Cenoz, J. (ed.), *Teaching through Basque: Achievements and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ostolaza, M. (1997), "Eliza eta emakumearen hezkuntza XX. mendearen atarian", *Uztaro*, 21. 97-111.
- Pallaud, B. & Blanche-Benveniste, C. (1994), "Le récit oral en situation scolaire avec des enfants de 5 à 6 ans", in J. Brès (Ed.) *Le récit oral*. Montpellier : Praxiling.
- Pearson, B. Z. (2002), "Narrative Competence among Monolingual and Bilingual School Children in Miami", in D.K. Oller & R.E. Eilers (ed.), *Language and Literacy in Bilingual Children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pekarek, S. (1999), *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires.
- Penfield, W. & Roberts, L. (1959), *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Perroni, M.C. (1993), "On the acquisition of narrative discourse: A study in Portuguese", *Journal of Pragmatics*, 20. 559-577.
- Peterson, C. & McCabe, A. (1991), *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Plazaola, I. (1990), Ipuin kontaketa euskaraz: aditzaren funtzionamenduaz zenbait elementu, in I. Idiazabal (ed), *Hizkuntzaren pedagogia*. Bilbo: Labayru.
- Plazaola, I. (2007) "Euskal intertestua. Hiru diskurtso tipoen funtzionamendua", in Alonso, P. & Plazaola, I. (ed) *Hizkuntza ekinean: testuak, diskurtsoak, generoak*. Donostia: Erein.
- Propp, V. (1970), *Morphologie du conte*. Paris: Seuil.
- Quasthoff, U. M. (1997), "An interactive approach to narrative development", in M. Bamberg (ed.), *Narrative Development: Six Approaches*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rabatel, A. (2001-2002), "Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2", *Repères*, 24-25. 237-256.
- Reuter, Y. (2000), "Narratologie, enseignement du récit et didactique du français", *Repères*, 21. 7-22.
- Reuter, Y. (2003), *L'analyse du récit*. Paris: Nathan.

- Reilly, J. (2001), "From affect to language: development of evaluation in narratives in spoken English and American Sign Language", in L. Verhoeven, L. & S. Stromqvist, (ed.) (2001), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Revaz, F. (1997), *Les textes d'action*. Paris : Klincksieck. Publication du Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz.
- Ricoeur, P. (1983), *Temps et récit, t. I*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1986), *Du texte à l'action : essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Riestra, D. (2004), *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua. Les consignes de travail dans l'espace socio-discursif de l'enseignement de la langue*. Université de Genève: Doktorego tesia.
- Rispail, M. (1998), "L'enfant au croisement des langues et des cultures: écartèlement ou convergence?", in J. Billiez (ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*. Grenoble: CDL-Lidilem.
- Rispail, M. (2003), *Le Francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.
- Rispail, M. (2007), "Ahozkoaren meta-mintzaira baterantz: zer diote ikasleek?", in I. Idiazabal & I. Garcia (ed.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbo: EHU. (sare-argitalpena: [www.testubiltegia.ehu.es](http://www.testubiltegia.ehu.es)). [Jatorrizkoa] (1995) "Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves?", in R. Bouchard & J.-C. Meyer (ed.), *Les Métalangages de la classe de français. Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, Actes du 6<sup>ème</sup> colloque*, Lyon.
- Robinson, P. (1995), "Task complexity and second language narrative discourse", *Language Learning*, 45:1. 99-140.
- Rosat, M.C. (1998), "Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux", *Travaux Neuchatelois de linguistique*, 29. 29-47.
- Roulet, E. (2000), *La description de l'organisation du discours*. Paris : Hatier.
- Ruiz, U., Urkola, M. & Lopez De Luzuriaga, A. (1991), *Análisis de las primeras producciones lingüísticas en situación de cambio de lengua hogar-escuela*. Vitoria-Gasteiz.
- Sabeau-Jouanet, E. (1987), "Restitutions de contes en maternelle", CALAP, 1. *La construction du récit*. 2-30.
- Sainz, M. (2002), *Azalpenezko testu entziklopedikoen azterketa eta didaktika*. Donostia:

Erein.

- Schneuwly, B. (1987), "Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies", in J.L. Chiss et al. (ed.), *Apprendre-enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B. (1996), "Vers une didactique du français oral?", *Enjeux*, 39. 3-11.
- Schneuwly, B. (2000), "Les outils de l'enseignant. Un essai didactique", *Repères*, 22. 19-38.
- Schneuwly, B. (2003), "Jendaurreko hizketaren irakaskuntza: hurbiltze sozio-historikoa", in Idiazabal & I. Garcia (ed.), *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbo: EHU. (sare-argitalpena: [www.testubiltegia.ehu.es](http://www.testubiltegia.ehu.es)). [Jatorrizkoa] (2003) "Enseigner la parole publique: une approche sociohistorique", in B. Maurer (ed.), *Didactiques de l'oral*. Caen : CRDP.
- Schneuwly, B. (2007). "Le "Français": une discipline scolaire autonome, ouverte et articulée", in E. Falardeau, C. Fisher, C. Simard & N. Sorin (Ed.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*. Québec: Presses de l'Université de Laval.
- Schneuwly, B. (2008), *Vygotski, l'école et l'écrit* (Cahier de la section des sciences de l'éducation). Genève: Section des sciences de l'éducation.
- Schneuwly, B. & Dolz, J., (avec la collaboration de Aeby Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Cordeiro Sales, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.) (2010), *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B., De Pietro, J.F., Dolz, J., Dufour, J. Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C., Zahnd, G. (1996), "L'oral s'enseigne!", *Enjeux*, 39. 80-99.
- Sebastián, E. (1989), *Tiempo y aspecto verbal en el lenguaje infantil*. Universidad Autónoma de Madrid: Doktorego tesia.
- Sebastian, M.E. & Slobin, D.I., (1995), "Más allá del aquí y el ahora: el desarrollo de los marcadores temporales en el discurso narrativo en español", *Substratum* 5: 41-48.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R. Bel, A. & Aparici, M. (2000), *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.



- Severing, R. & Verhoeven, L. (2001), "Bilingual narrative development in Papiamentu and Dutch", in L. Verhoeven & S. Stromqvist (ed.) (2001), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shiro, M. (2003), "Genre and evaluation in narrative development", *Journal of Child Language*. 30,165-195.
- Siadeco (2001), *Zumaiako azterketa soziolinguistikoa. I. fasea. Hizkuntza diagnostika*. Donostia.
- Sierra, J. (2008), "Assesment of Bilingual Education in the Basque Country", in Cenoz, J. (ed.), *Teaching through Basque. Achievements and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sierra, J. & Olaziregi, I. (1989), *EIFE 2. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz : Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Sierra, J. & Olaziregi, I. (1990), *EIFE 3. La enseñanza del euskera: la influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz : Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Simonin-Grumbach, J. (1975), "Pour une typologie des discours", in J. Kristeva, J.-C. Milner & N. Ruwet (ed.), *Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste*. Paris. Seuil.
- Skehan, P. & Foster, P. (1999), "The influence of task structure and processing conditions on narrative retelling", *Language Learning*, 49:1. 93-120.
- Solé, M.R. (1997), "Child-adult interaction and the emergence of narratives structures", hitzaldia: VIth International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics, Oporto.
- Solé, M.R. & Rué, J. (1998), "La construcción de la narración : aspectos morfosintácticos y psicológicos", komunikazioa : II Encuentro Internacional sobre Adquisición de las Lenguas del Estado, Barcelona.
- Sotes, P. & Arnau, J. (1996), "Diferencias individuales en el uso y adquisición del euskera en un programa de inmersión", in M. Perez-Pereira (ed.), *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalén, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Soziolinguistika Klusterra (2006), "Kale erabileraren neurketa. Zumaia". Eskuizkribua.
- Soziolinguistika Klusterra (2009), *Euskararen Normalizazio Kasu Aurreratuak*. Lizarra Ikastola. Izar bat Lizarraldean.

- Stephany, U. (1994), "Tense and aspect in narrative child discourse. A comparison of Greek and French". Paper presented in First Lisbon Meeting on Child language. June 14-18.
- Tardiff, C. (1991), "Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion", *Etudes de linguistique appliquée*, 82. 39-51.
- Thevenaz-Christen, T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Etudes d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Tesis de Doctorado no publicada de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Thevenaz-Christen, T. & Schneuwly, B. (2006), "L'activité langagière comme objet enseigné: explorations aux moments de son émergence dans la forme préscolaire", in T. Thevenaz-Christen & B. Schneuwly (ed.), *Analyses des objets enseignés. Le cas du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Titone, R. (1972), *Le bilinguisme précoce*. Bruxelles: Dessart.
- Urbiola, I. (2006), "Euskara erabiltzeko eskubidea nafarroako foru komunitatean", *BAT* 58.
- Verhoeven, L. & Stromqvist, S. (Ed.) (2001), *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vesterbacka, S. (1991) "Ritualised routines and L2 acquisition: acquisition strategies in an immersion program", in Herberts, K. & Laurén, C. (ed.) *Proceedings from the Sixth Nordic Conference on Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Viberg, A. (2001), "Age related and L2-related features in bilingual narrative development in Sweden", in L. Verhoeven & S. Strömquist (Ed.) *Narrative Development in a Multilingual Context*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994), "Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire", *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vion, M. & Colas, A. (2004), "On the use of the connective 'and' in oral narration: a study of French-speaking elementary school children", *Journal Child Language*, 31. 399-419.
- Vygotsky, L. S. (1934/1997), *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. S. (1935/1985), "Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire", in B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (ed.), *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- Weber, S. (1991), “L’immersion française : comment plonger sans se noyer”, *Etudes de linguistique appliquée*, 82. 52-62.
- Weinrich, H (1973), *Le temps*. Paris: Seuil.
- Wigglesworth, G. (1997), “Children’s individual approaches to the organization of narrative”, *Journal Child Language*, 24. 279—309.
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d’enseignement par l’outil de travail, Observation de séquences d’enseignement du résumé écrit de texte informatif à l’école secondaire*. Tesis de Doctorado no publicada de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra.
- Zalbide, M. (1998), “Normalización lingüística y escolaridad : un informe desde la sala de máquinas”, *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43, 2. 355-424.
- Zalbide, M. (2007), “Euskararen Legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa”, komunikazioa : 2007ko azaroaren 23a. Euskaltzaindiaren XI. Jagon-jardunaldia.
- Zubiri, J.J. (1997), *Izen sintagmaren determinazioaren eta kasuen jabeakuntza eta garapena hiru urte arte (Goizuetako bi haur euskaldun elebarraren jarraipena)*. Bilbo : EHU-UPV. Doktorego Tesia.

## **ESKOLAKO MATERIAL DIDAKTIKOEN ERREFERENTZIAK**

- Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Bat, Gidaliburua Haur Hezkuntza 3 urte*. Donostia, Elkar-GIE.
- Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Bi, Gidaliburua Haur Hezkuntza 4 urte*. Donostia, Elkar-GIE.
- Askoren artean, 1993, *Haurtxoa Hiru, Gidaliburua Haur Hezkuntza 5 urte*. Donostia, Elkar-GIE.
- Askoren artean, 2001, *Urtxintxa. Haur Hezkuntza 5 urte, Irakaslearen gidaliburua*, Donostia, Elkarlanean-Ikastolen Elkarte.
- Askoren artean, 1990, *Santillana Superliburuak*, Madrid, Santillana.
- Felipe, M. & Martin, K. 1993, *Lea Balea, 5 urte, Gida*, Bilbo: Ibaizabal Argitaletxea
- Giltza-Edebé, 1995, *Mamua, Haur Hezkuntza 3 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.
- Giltza-Edebé, 1995, *Tximinoa, Haur Hezkuntza 4 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

Giltza-Edebé, 1995, *Galtzagorri, Haur Hezkuntza 5 urte. Gidaliburua*, Sondika, Giltza-Edebe Taldea.

**ERANSKINAK**



1. ERANSKINA

**HAURRAREN GURASOEK BETE BEHARREKO  
GALDETEGIA**

**HAURRA**

**IZEN-  
ABIZENAK** \_\_\_\_\_

**JAIOTEGUNA** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**MUTILA**  **NESKA**

**ZENBAT URTE DARAMATZA ESKOLAN?** \_\_\_\_\_

**ESKOLAN HASI AURRETIK NON ETA NOREKIN EGON ZEN HAURRA?**

HAURTZAINDEGIAN  ETXEAN  ZAINTZAILEAREKIN  BESTE NONBAIT

.....  
**- ETA ZER HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN ZITZAION?**

EUSKARAZ  GAZTELANIAZ  BIETAN

**FAMILIA**

**-GURASOAK EUSKALDUNAK AL DITU?**

AITA  BAI  EZ

AMA  BAI  EZ

**- ZER HIZKUNTZATAN EGITEN DIE HAURREI?**

AITAK  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ  BIETAN  BESTELA

AMAK  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ  BIETAN  BESTELA

**-ZENBAT ANAIA-ARREBA DAUZKA?**

ANAIK			ARREBAK			AHIZPAK		
1	2	3	1	2	3	1	2	3

**- ZER ADINETAKOAK?**

ANAIK			ARREBAK			AHIZPAK		
urte	urte	urte	urte	urte	urte	urte	urte	urte

**- ZER HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DUTE BEREN ARTEAN?**

ANAIK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

ANAIK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

ANAIK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

ARREBAK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

ARREBAK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

ARREBAK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

AHIZPAK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

AHIZPAK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN

AHIZPAK UMEAREKIN  EUSKARAZ  GAZTELANIAZ

BIETAN



**- ETXEKO GIROA NOLAKOA DA, ORO HAR?**

EUSKALDUNA

ERDALDUNA

ELEBIDUNA

OHARRAK (aurreko edozein galderaren inguruan)

---

---

---

---

---

---

.....

**- ZAINZAILERIK BA AL DAUKA?**

BAI

EZ

**- ZER HIZKUNTZATAN HITZ EGITEN DIO ZAINZAILEAK HAURRARI?**

EUSKARAZ

GAZTELANIAZ

BIETAN

.....

.....

**ESKOLATIK ETA FAMILIATIK KANPO**

**- AUZOKO GIROA, ORO HAR, NOLAKOA DA?**

EUSKALDUNA

ERDALDUNA

BIETARIKOA

**- AISIALDIKO EKINTZAK ZEIN HIZKUNTZATAN EGITEN DITU?**

EUSKARAZ

GAZTELANIAZ

BIETARA

.....

.....

- UMEAK IPUINAK ENTZUTEN AL DITU?

ETXEAN	<input type="checkbox"/> ASKOTAN	<input type="checkbox"/> BATZUETAN	<input type="checkbox"/> GUTXITAN	<input type="checkbox"/> INOIZ EZ
ETXETIK ETA ESKOLATIK KANPO	<input type="checkbox"/> ASKOTAN	<input type="checkbox"/> BATZUETAN	<input type="checkbox"/> GUTXITAN	<input type="checkbox"/> INOIZ EZ

- UMEAK EZAGUTZEN AL DITU IPUIN HAUEK?

TXOMIN IPURDI	<input type="checkbox"/> BAI	<input type="checkbox"/> EZ	<input type="checkbox"/> EZ DAKIT
_____	<input type="checkbox"/> BAI	<input type="checkbox"/> EZ	<input type="checkbox"/> EZ DAKIT

# CUESTIONARIO A RELLENAR POR LOS PADRES DEL ALUMNO(A)

**ALUMNO(A)** \_\_\_\_\_

**NOMBRE Y APELLIDOS** \_\_\_\_\_

**FECHA DE NACIMIENTO** \_\_\_\_\_

**NIÑO**       **NIÑA**

**-¿CUÁNTOS AÑOS LLEVA EN LA ESCUELA?**

**-¿DÓNDE Y CON QUIÉN ESTUVO ANTES DE EMPEZAR EN LA ESCUELA?**

**EN LA GUARDERÍA**    **EN CASA**    **CON EL NIÑERO(A)**    **ALGÚN OTRO CASO**

.....

**¿EN QUÉ LENGUA LE HABLABAN AL NIÑO(A)?**

**EN EUSKARA**    **EN CASTELLANO**    **EN LAS DOS**

## FAMILIA

**-¿LOS PADRES DEL NIÑO(A) SABEN EUSKARA?**

**PADRE**       **SÍ**       **NO**

**MADRE**       **SÍ**       **NO**

**-¿EN QUÉ LENGUA LE HABLA AL NIÑO(A)?**

**EL PADRE**       **EN EUSKARA**       **EN CASTELLANO**       **EN LAS DOS**

**LA MADRE**       **EN EUSKARA**       **EN CASTELLANO**       **EN LAS DOS**

**-¿CUÁNTOS HERMANOS(AS) TIENE EL NIÑO(A)?**

HERMANOS			HERMANAS		
1	2	3	1	2	3

**-¿QUÉ EDAD TIENEN?**

<b>ELHERMANO</b>			<b>LA HERMANA</b>		
..... AÑOS	.....AÑOS	.....AÑOS	..... AÑOS	.....AÑOS	.....AÑOS

**-EN QUÉ LENGUA HABLAN ENTRE ELLOS?**

EL HERMANO CON EL NIÑO(A)  EN EUSKARA  EN CASTELLANO  EN LAS DOS

EL HERMANO CON EL NIÑO(A)  EN EUSKARA  EN CASTELLANO  EN LAS DOS

EL HERMANO CON EL NIÑO(A)  EN EUSKARA  EN CASTELLANO  EN LAS DOS

LA HERMANA CON EL NIÑO(A)  EN EUSKARA  EN CASTELLANO  EN LAS DOS

LA HERMANA CON EL NIÑO(A)  EN EUSKARA  EN CASTELLANO  EN LAS DOS

LA HERMANA CON EL NIÑO(A)  EN EUSKARA  EN CASTELLANO  EN LAS DOS

**-¿QUÉ LENGUA SE UTILIZA, EN GENERAL, EN LA FAMILIA?**

EUSKARA

CASTELLANO

LAS DOS

**OBSERVACIONES (EN RELACIÓN A CUALQUIER PREGUNTA)**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**-¿EL NIÑO(A) SUELE ESTAR CON EL NIÑERO(A)?**

SÍ

NO

**-¿EN QUÉ LENGUA LE HABLA AL NIÑO(A)?**

EN EUSKARA

EN CASTELLANO

EN LAS DOS

### ***FUERA DEL ÁMBITO ESCOLAR Y FAMILIAR***

---

**-¿QUÉ LENGUA SE UTILIZA EN EL BARRIO, EN GENERAL?**

EUSKARA

CASTELLANO

LAS DOS

**-¿Y EN LAS ACTIVIDADES DE OCIO EN LAS QUE PARTICIPA EL NIÑO(A)?**

EUSKARA

CASTELLANO

LAS DOS

**-¿ESTÁ ACOSTUMBRADO EL NIÑO(A) A OÍR CUENTOS?**

EN CASA

MUCHO

BASTANTE

POCO

NADA

FUERA DEL ÁMBITO  
FAMILIAR Y ESCOLAR

MUCHO

BASTANTE

POCO

NADA

**-¿CONOCE EL NIÑO(A) ESTE CUENTO?**

TXOMIN IPURDI

SÍ

NO

NO SÉ

**OBSERVACIONES (respecto a cualquier pregunta)**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## 2. ERANSKINA

*Lizarra eta Zumaia irakasleentzat<sup>59</sup>:*

### Zumaia:



M. eta B. (2002-03)

### Lizarra:



B. eta A. (2003-04)

**IPUINAREN LANKETA** (gogoan izan aipatutako ikasturte horri egiten diogula erreferentzia):

- Haur Hezkuntzan ipuinaren lanketa. **Mailaketarik** badago hiru ikasturteen artean?
- Haur hezkuntzako azken urtean, 5-6 urteko haurrekin, zein **material** erabiltzen da ipuina lantzeko? Edo sortu egin duzue?
- **Zenbat** haurrekin lantzen da ipuina? Taldeka...
- Zein **metodoren** bidez? Galde-erantzunak...
- Zein **trebetasun** lantzen da batik bat? Ulermena, ekoizpena, entzumena...
- Ipuina **kontatu** egiten zaie hurrei **edo irakurri**?
- Ipuina kontatzeko **leku berezirik** edo baduzue?
- Zein **euskarriz** baliatzen zarete ipuina kontatzeko? Ipuinaz, marrazkiez, bideoaz, ordenagailuaz, kasetaz...
- **Marrazkiak** erakusten dira edo ez?
- Astean/hilero **zenbatero** kontatzen/erabiltzen dira ipuinak?
- Haurrak ipuina osorik kontatzen jartzen dituzue?
- Zer gehiago lantzen duzue ipuinaren bidez?
- **Beste edozein ohar** ipuina kontatzeko dinamikaren inguruan:
- **Beste edozein ohar** ipuina lantzearen inguruan:
- **Bestelakoak:**

---

<sup>59</sup> Saiatu zaitzete, mesedez, ahalik eta xehetasun gehienarekin erantzuten, gure ikerketarako oso baliagarria izango baita. Datu hauek, bestalde, ikerlanerako soilik erabiliko dira, beraz, ez kezkatu.

### 3. ERANSKINA

#### MATTIN ZAKU (Idatzizko bertsioa)

1<sup>60</sup>

Bazen behin Mattin Zaku izeneko mutiko bat, herri txiki eta pobre batean bizi zena. Amarekin bizi zen baserrian eta oso pobreak ziren. Egun batean, halaxe esan zion amari:

- Ama, jakin dut hemendik ez oso urruti gaztelu handi-handi bat dagoela. Bertako erregea izugarri aberatsa omen da. Haraxe joango naiz eta erregeari dirua eskatuko diot, eta ez dugu gehiago goserik pasatuko!

2

**Hurrengo goizean bertan bideari ekin zion Mattin Zakuk, eskuan zaku handi bat zuela. Goiz osoan ibili eta gero, baso batera iritsi eta azeri bat azaldu zitzaion:**

- Nora zoaz, Mattin Zaku?- galdetu zion azeriak.

- Errege aberatsaren gaztelura, dirua eskatzera. Nahi al duzu nirekin etorri?

- Bai horixe!

Orduan, azeria, plup!, Mattin Zakuren zaku handian sartu zen, eta mutikoak bideari jarraitu zion kantari.

3

Handik gutxira, otso handi batekin egin zuen topo Mattin Zakuk.

- Nora zoaz, Mattin Zaku?- galdetu zion otsoak.

- Errege aberatsaren gaztelura, dirua eskatzera. Nahi al duzu nirekin etorri?

- Bai horixe!

Eta plup!, sartu zen otsoa ere Mattin Zakuren zakuan.

4

Bidean aurrera egin zuen gure Mattin Zakuk, ibai zabal eta luze-luze bateraino iritsi arte. Ezin zuen ibaia zeharkatu, oso sakona baitzen. Orduan, ibaia hartu, eta plup!, hura ere zakuan sartu zuen.

Ttipi-ttapa joan zen Mattin Zaku bidean aurrera, eta halako batean iritsi zen erregearen gaztelura. Gaztelua handi-handia zen, eta jende asko bizi zen bertan, errege aberatsarekin batera.

---

<sup>60</sup> Zenbakiak adierazten dutena da hamabi marrazkietako bakoitzari dagokion istorioaren zatia zein den.

Pum-pum-pum-pum!, jo zuen atea, eta “dirua behar dut!” oihu egin, baina morroiek ez zioten ate astuna zabaldu. Pum-pum-pum-pum!!, “dirua behar dut!”, jarraitu zuen Mattin Zakuk.

## 5

Aspertu ziren morroiak, eta, eskuak lotu ondoren, erregearengana eraman zuten.

- Lanik egiten ez duenari ez zaio dirurik ematen. Nire gazteluan ez dago dirurik alferrentzat. Alde nire gaztelutik! – esan zuen erregeak.

Baina Mattin Zakuk, bere indar guztiakin, berriz ere atea jo zuen, Pum-pum-pum! ”dirua behar dudala!”, garrasi eginez.

Zaintzaileak, zer egin ez zekitela, joan ziren berriro erregearengana, eta esan zioten eskuan zaku handi batekin etorritako mutikoak ez zuela gazteluko atetik alde egin nahi.

- Ez al dit kasurik egin behar? Bada, sar ezazue orduan oilategian, bertako oilo erraldoiek jan dezaten.

Atxilotu zuten morroiek Mattin Zaku, eta oilategian sartu zuten. Morroiek atea itxi bezain laster, esan zuen Mattin Zakuk:

## 6

- Azeria, atera nire zakutik!

Eta azeria atera zen, eta kris-kras! oilo erraldoi guztiak akabatu zituen. Hurrengo goizean, ireki zuten morroiek oilategiko atea, eta hantxe zegoen Mattin Zaku, lasai asko, eserita. Orduan, morroiek, presaka batean, erregearengana eraman zuten Mattin Zaku:

## 7

- Errege, begira! Zaku handia duen mutikoak oilo denak akabatu ditu eta bizirik dago!

- Nola da posible? Eraman ezazue orduan zalditegira. Gure zaldi basatiek jango dute!

Utzi zuten morroiek Mattin Zaku zalditegian, eta orduan honek:

## 8

- Otsoa! Atera nire zakutik!

Eta otsoa atera zen, eta kris-kras!, zaldi basati guztiak akabatu zituen. Hurrengo goizean, joan ziren morroiak zalditegira, eta han ikusi zuten Mattin Zaku, lasai-lasai, lurrean eserita. Orduan morroiek, presaka batean, erregearengana eraman zuten Mattin Zaku:

- Errege, begira! Zaku handia duen mutikoak zaldi basati guztiak akabatu ditu eta bizirik dago!

- Nola, baina? Orduan, sutan erreko dugu!

## 9



Lasto mordo bat bildu zuten morroiek, eta Mattin Zaku lasto piloaren gainean jarri ondoren, su eman zioten herriko plazan.

Mattin zakuk, ordea, beroa sentitzen hasi zenean, esan zuen:

**10**

- Ibaia, atera nire zakutik!

Ibaia atera, eta ura gora eta gora hasi zen. Ibaia oso handia zen eta gaztelu guztia urez betetzen ari zen. Hau ikusita, erregeak, bere onetik irtenda, galdetu zion Mattin Zakuri:

**11**

- Zer nahi duzu?

- Dirua nahi dut nik, erantzun zion Mattin Zakuk.

- Zenbat nahi duzu?

- Zakua bete diru! Zakua bete diru!

Horrela, erregeak bildu zuen gazteluan zeukan diru guztia eta den-dena mutikoaren zakuan sartu zuen.

**12**

Bueltatu zen bere etxera Mattin Zaku gustura asko, eta handik aurrera ama eta biak poz-  
pozik eta aberats bizi izan ziren.

## MATTIN ZAKU (helduaren ahozko bertsioaren adibide bat)

**Data: 2004-05-07**

**Ipuin kontalaria: LB (heldua)**

**Egoera: LB helduak Mattin Zaku ipuina kontatzen die AS, MN, MM, AE eta ME haurrei, marrazkiak erakutsiz.**

**Iraupena: 0:54:23—0:59:31. 5'08''**

1        1. LB:    Mattin Zaku / bazen behin Mattin Zaku izeneko mutiko bat / bere  
2        amarekin bizi zen baserrian eta oso pobreak ziren / behin hala esan tzion amari /  
3        ama jakin dut hemendik ez oso urruti gaztelu    haundi haundi bat dagoela eta  
4        bertako erregea izugarri aberatsa omen da / haraxe joango naiz eta dirua  
5        eskatuko diot / hala hurrengo egunean Mattin Zaku gaztelurantz abiatu zen / eta  
6        bidean ttipi ttapa zijoala azeri bat azaldu zitzaion / galdetu zion azeriak / nora  
7        zoaz Mattin Zaku? / erregearen gaztelura / dirua eskatzera / nahi al duzu nirekin  
8        etorri? / bai horixe! / eta plup! azeria zakuan sartu zuen Mattin Zakuk / eta  
9        bidean aurrera jarraitu zuen ttipi ttapa ttipi ttapa / eta oraingoan otso bat azaldu  
10       zitzaion / galdetu zion otsoak / nora zoaz Mattin Zaku? / erregearen gaztelura /  
11       dirua eskatzera / nahi al duzu nirekin etorri? / bai horixe! / eta plup! / otsoa ere  
12       zakuan sartu zuen Mattin Zakuk / eta bidean aurrera jarraitu zuen Mattin Zakuk  
13       ibai zabal zabal eta luze luze bateraino iritsi arte / orduan ibaia ere zakuan sartu  
14       zuen Mattin Zakuk eta horrela gazteluraino iritsi ahal izan tzuen / gazteluko  
15       atera iritsi zenean pum pum pum pum! atea jo zuen / dirua nahi dut! / dirua nahi  
16       dut! garrasi eginez / baina inork etzion kasurik egin / beraz berriro jo zuen  
17       gazteluko atea indar haundiz / pum pum pum pum! / dirua nahi dut! dirua nahi  
18       dudala! garrasi egin tzuen / halako batean / gazteluko morroiak aspertu zirenean  
19       / Mattin Zaku hartu zuten / eskuak lotu / eta erregearengana eramán zuten / eta  
20       erregeak esan zuen / Mattin Zaku / baina zuk zer uste duzu? / alperrentzat ez  
21       dugu dirurik e! / eta erregeak morroiei esan tzien / eramán ezazue oilotegira ea  
22       bertako oilo erraldoiek jaten duten / eta hala Mattin Zaku oilategian    zegoela /  
23       halako batean oihu egin tzuen ta esan tzuen / azeria! azeria! atera zakutik! /  
24       azeria berehala atera zen / eta kris kras kris kras! /oilo erraldoi guztiak akabatu  
25       zituen / hurrengo egunean morroiak etorri zirenean / han ikusi zuten Mattin Zaku  
26       oilategian lurrean eserita lasai lasai / eta orduan berriro ere erregearengana  
27       eramán zuten Mattin Zaku / eta erregeak esan tzuen / a bai? / oraingoan

28 zalditegira eraman ezazue / ea zalditegiko zaldi basatiek akabatzen duten gure  
29 Mattin Zaku / ta Mattin Zakuk / zalditegian zegoela / oraingo hontan oihu egin  
30 tzuen / otsoa otsoa! / atera zakutik! / otsoa atera zen / eta kris kras kris kras zaldi  
31 basati guztiak akabatu zituen / horrela hurrengo goizean berriro ere morroiak  
32 etorri zirenean han ikusi zuten Mattin Zaku lurrean eserita lasai lasai ezer pasa  
33 ezpalitz bezala / ta berriro ere erregearengana eraman tzuten Mattin Zaku / eta  
34 oraingo hontan erregeak esan tzuen / beno / herriko plazan jarriko dugu plazaren  
35 erdian / egur mordo bat bildu eta su emango diogu / erre egingo dugu / eta beroa  
36 sentitzen hasi zenean Mattin Zakuk oihu egin zuen / ibaia ibaia atera zakutik! /  
37 ibaia atera zen / ura goraka eta goraka hasi zen / gaztelua ere betetzeraino / eta  
38 erregea bere onetik irtenda zegoen / etzekien zer egin / eta orduan galdetu zion  
39 Mattin Zakuri / Mattin Zaku baina zer nahi duzu / eta Mattin Zakuk erantzun  
40 zion / dirua nahi dut! / zakua bete diru! / ta azkenean erregeak gazteluko diru  
41 guztia bildu zuen ondasun guztia bildu zuen eta Mattin Zakuri eman tzion /  
42 Mattin Zakuk beraz diru guztia hartu zuen eta amarengana egin tzuen berriro ere  
43 buelta / eta handik aurrera ama eta Mattin Zaku poz pozik eta aberats aberats  
44 bizi izan tziren diru askorekin / hala bazan edo ez bazan sar dadila kala-  
45 kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan /

## 4. ERANSKINA

### CENTELLITA (Idatzizko bertsoa)

**1**<sup>61</sup>

Érase una vez una niña que se llamaba Centellita. Vivía en una casa muy vieja con su madre, y eran muy pobres. Un día de invierno estuvieron trabajando fuera de casa hasta muy tarde. Así, descuidaron el fuego y se quedaron sin poder calentarse y cocinar en pleno invierno.

Entonces la madre le dijo:

- No muy lejos de aquí, en el bosque, vive La Bruja del Fuego. Ella tiene fuego. Ve a donde La Bruja, pídele fuego y tráelo en esta lamparita.

**2**

Centellita se adentró en el bosque con la lamparita a buscar la casa de La Bruja y en el camino se encontró con un hada:

- ¿A dónde vas Centellita?- le preguntó el hada.
- Voy a ver a La Bruja del Fuego, a pedirle una llama de fuego para poder calentarnos y cocinar.
- Si necesitas ayuda, grita mi nombre tres veces y yo te ayudaré- le dijo el hada.

Dicho esto, el hada desapareció.

**3**

La niña continuó su camino, cuando de repente, le apareció un gnomo:

- ¿A dónde vas Centellita?- le preguntó el gnomo.
- Voy a ver a La Bruja del Fuego, a pedirle una llama de fuego para poder calentarnos y cocinar.
- Si necesitas ayuda, grita mi nombre tres veces y yo te ayudaré- le dijo el gnomo.

Y el gnomo desapareció.

**4**

Siguió Centellita su camino, cuando oyó un ruido y apareció un búho.

- ¿A dónde vas Centellita?- le preguntó el búho.
- Voy a ver a La Bruja del Fuego, a pedirle una llama de fuego para poder calentarnos y cocinar.

---

<sup>61</sup> Zenbaki hauek ere, Mattin Zaku ipuinaren kasuan bezalaxe, adierazten dutena da hamabi marrazkietako bakoitzari dagokion istorioaren zatia zein den.

- Si necesitas ayuda, grita mi nombre tres veces y yo te ayudaré- le dijo el búho.

Y el búho desapareció.

**5**

Al cabo de un rato, Centellita llegó a la casa de La Bruja del Fuego. Era una casa muy grande y vieja. Llamó a la puerta, y La Bruja, al abrir la puerta, le preguntó sorprendida:

- ¿Qué quieres, niña?

- En casa necesitamos fuego para calentarnos y cocinar en el invierno. Mi madre me ha mandado para pedirte una llama de fuego.

- Te daré lo que quieres, si superas tres pruebas antes del anochecer. Primero, debes quitar toda la nieve que rodea la casa- le dijo La Bruja.

**6**

Centellita, al ver que no podía quitar toda la nieve, gritó tres veces:

- ¡Hada! ¡Hada! ¡Hada!

De repente apareció el hada con una escoba mágica y quitó toda la nieve que rodeaba la casa de La Bruja del Bosque.

**7**

Centellita se puso muy contenta y fue a buscar a La Bruja para decirle que ya había hecho el trabajo. Pero La Bruja le dijo:

- Te daré la llama de fuego si cortas toda la madera que está junto a la casa.

**8**

Centellita, al ver que no podía cortar toda la madera, gritó tres veces:

- ¡Gnomo! ¡Gnomo! ¡Gnomo!

Y entonces apareció el gnomo con un hacha enorme y cortó toda la madera que había junto a la casa.

**9**

La niña se puso muy contenta y fue a buscar a La Bruja para decirle que ya lo había hecho. La Bruja le contestó:

- Te daré la llama de fuego si adivinas cuántos pájaros viven en el bosque.

**10**

Centellita, que no sabía ni podía saberlo, gritó tres veces:

- ¡Búho! ¡Búho! ¡Búho!

Apareció el búho y le dijo a la niña:

- ¡En el bosque viven tres mil pájaros!

**11**

Centellita, entusiasmada, fue a donde La Bruja del Fuego y le dijo que en el bosque había tres mil pájaros.

La Bruja, al oír la respuesta correcta, se quedó boquiabierta y no tuvo más remedio que darle la llama de fuego a Centellita, y le dijo:

- Como has realizado todas las tareas a tiempo, coge fuego en la lamparita y llévaselo a tu madre.

## **12**

Centellita, cogió la lamparita con fuego, y muy feliz, salió corriendo hacia su casa. Cuando llegó, su madre se puso muy contenta, al ver que su hija traía fuego en la lamparita. De esta manera, Centellita y su madre pudieron calentarse y cocinar durante todo el duro invierno.

## CENTELLITA (helduaren ahozko bertsoaren adibide bat)

**IM (heldua)**

**Lizarra, 2004-05-31**

**Egoera: IM helduak ipuina kontatzen die, marrazkiak erakutsiz, AG, AG, OO, AL, IL eta IL haurrei.**

**Ipuin-kontaktaren iraupena: 06'32''**

- 1 1. IM: érase una vez una niña que se llamaba Centellita / vivía con su madre en  
2 una casa mu:y vieja y muy pequeña / y eran muy pobres / un día de invierno  
3 estuvieron trabajando todo el día fuera de casa y descuidaron el fuego / cuando  
4 llegaron volvieron a casa el fuego se les había apagado no tenían fuego /  
5 entonces la madre de Centellita le dijo / hija / no muy lejos de aquí en el bosque  
6 / vive la Bruja del Fuego / ella ella tiene fuego / entonces / coge esta lamparita  
7 vete adonde la bruja / pídele fuego / y luego lo traes en esta lamparita / y así al  
8 día siguiente Centellita cogió su lamparita y se fue hacia la casa de la Bruja del  
9 fuego / y se adentró en el bosque / iba caminando caminando cuando de repente  
10 apareció un hada /
- 11 2. Haur bat: una hada /
- 12 3. IM: a dónde vas Centellita? le preguntó / voy a ver a la Bruja del Fuego / voy a  
13 pedirle una llama de fuego para que así nos podamos calentar y cocinar en casa /  
14 pues Centellita / le contestó el hada / si necesitas mi ayuda grita mi nombre tres  
15 veces (*hiru behatzekin erakusten ditu*) y yo te ayudaré / dijo esto el hada y  
16 desapareció /
- 17 4. Haur bat: quién? /
- 18 5. IM: el hada desapareció / Centellita siguió su camino andando en el bosque  
19 cuando de repente detrás de un árbol apareció un nomo un duende un nomo / a  
20 dónde vas Centellita? / le preguntó el nomo / voy a ver a la Bruja del Fuego /  
21 voy a pedirle una llama de fuego para que así nos podamos calentar y cocinar en  
22 casa / pues Centellita / mira / le contestó el duende el nomo / si necesitas mi  
23 ayuda grita mi nombre tres veces (*hiru behatzekin keinua eginaz*) y yo (*bere*  
24 *burua seinalatuz*) te ayudaré / y el nomo desapareció entre los árboles /  
25 Centellita siguió su camino hacia la casa de la Bruja / pero de repente entre los  
26 árboles vio a un búho / a dónde vas Centellita? le preguntó el búho / voy a ver la

27 Bruja del Fuego / voy a pedirle una llama de fuego para que podamos calentar y  
 28 cocinar en casa / pues Centellita /

29 6. Haur bat: hor dago bere etxea /

30 7. IM: ya estaba ya estaba cerca / pero entonces el búho le dijo / Centellita si  
 31 necesitas mi ayuda grita mi nombre tres (*behatzekin keinua*) veces y yo te  
 32 ayudaré / y el búho (*eskuarekin keinua eginez*) volando volando desapareció /  
 33 como ya estaba cerca Centellita pronto llegó a la casa de la bruja / y llamó a la  
 34 puerta / la Bruja abrió la puerta / qué quieres niña? / en casa nos hemos quedado  
 35 sin fuego para poder calentarnos y cocinar / y mi madre me ha dicho que venga  
 36 aquí y que te pida a ti una llama de fuego / pues te daré la llama de fuego / le  
 37 contestó la bruja / si antes del anochecer haces tres pruebas / primero / tienes  
 38 que limpiar toda la nieve que hay alrededor de la casa / ah! había mogollón de  
 39 nieve mucha nieve! y Centellita ella sola no podía quitar la nieve / entonces /  
 40 hada! hada! hada! / gritó muy fuerte / y apareció el hada con su escoba mágica y  
 41 ris ras ris ras! quitó toda la nieve que había alrededor de la casa de la bruja /  
 42 entonces Centellita fue corriendo corriendo adonde la Bruja y le dijo / Bruja / he  
 43 quitado toda la nieve que había alrededor de la casa / pero entonces la Bruja le  
 44 dijo / te daré la llama de fuego / te daré la llama de fuego / si cortas toda la  
 45 leña que está junto la casa / toda la leña / puf! había mucha leña y Centellita ella  
 46 sola no podía / entonces gritó fuerte tres veces / nomo! nomo! nomo! / y de  
 47 repente apareció el nomo con su hacha gigante y tra tra kras kras kras cortó toda  
 48 la leña toda la madera / en trocitos pequeños / entonces Centellita supercontenta  
 49 se fue a ver a la Bruja / Bruja / que ya he cortado toda la leña / entonces la Bruja  
 50 le dijo / te daré la llama de fuego si adivinas cuántos pájaros viven en el bosque /  
 51 Centellita no sabía eso y cómo iba a saberlo? / entonces gritó tres veces / búho!  
 52 búho! búho! / y apareció el búho y le dijo a Centellita / Centellita / en el bosque  
 53 hay tres mil pájaros / entonces Centellita se fue corriendo corriendo corriendo  
 54 corriendo adonde la Bruja y le dijo / Bruja en el bosque hay tres mil pájaros / y  
 55 la Bruja se quedó sorprendida / porque Centelli- Centellita había hecho las tres  
 56 pruebas / entonces le dijo /

57 8. Haur bat: pajarittoa! /

58 9. IM: entonces le dijo la bruja a Centellita / coge esta llama de fuego y métela en  
 59 tu lamparita / y coge la lamparita y vuelve a casa con tu madre / así Centellita  
 60 salió de la casa de la bruja del bosque / del fuego / y corriendo corriendo



61 corriendo deprisa deprisa llegó a su casa / y cuando entró / ama mira lo que he  
62 traído / la llama de fuego y así de Centellita y su madre pudieron calentarse y  
63 pudieron cocinar durante el invierno / y fueron muy felices y comieron? /  
64 10. Haurrak: perdices /  
65 11. IM: perdices /

## 5. ERANSKINA

### Mattin Zaku eta Centellita ipuinen marrazkiak<sup>62</sup>



<sup>62</sup> Ezkerretik eskuinera eta goitik behera ordenatuta daude.

## 6. ERANSKINA

### MATTIN ZAKU

#### 2- AE (6;01)

#### 2. saioa

Lizarra, 2004-05-07

**Egoera: IA-k ipuina kontatu ondoren, AEk ipuina kontatzen dio MARI, marrazkien laguntzarekin.**

**Ipuin-kontaktaren iraupena: 5' 21''**

- 1 1. Heldua: IAk egin duen bezela e / zuk ikusi / ez erakutsi guri marrazkiak //
- 2 2. AE: bazen behin Matxin Zaku eta bere am: Matxin Zaku izeneko mutiko bat eta
- 3 bere amarekin bizi zen / Matxin Zaku eta bere ama oso pobreak ziren eta esan zion
- 4 Matxin Zaku amari / lasai ama / entzun dut er- / ez as- ez urrutik gaztelu bat dagola eta
- 5 han errege bat bizi dela / eta diru asko dauka / Matxin Zaku (4'') / e / bidean joan zen
- 6 eta bidean azeri bat topatu zuen / eta esan zion azeria / Matxin Zaku nora joa-ten zara? /
- 7 eta Matxin Zaku esan zion / erregearen gaztelura / nahi duzu etorri? / eta esan zion
- 8 azeria / bai (7'') bidean zi:-oja-za-la (=zihoala) e azeri bat topatu zuen eta / e / ez / otso
- 9 bat topatu zuen eta esan zion otsoa:k / nora zoaz Matxin Zaku? eta esan zion Matxin
- 10 Zaku erregearen gaztelura / nahi duzu etorri? / eta esan zion otsoa / bai / eta geo bidean
- 11 zio:- dala ba / ibai bat topatu zuen eta / ezin zuen ezer egin eta esan zion ibaiari / ibaia
- 12 sartu zakuan! / eta ibaia sa- zakuan sartu zen / (xx=zuen) / eta ibili eta ibili erregea:ren
- 13 ba gaztelura iritsi zen eta egin zuen / tok tok tok eta inor ez zion kasorik egin eta berriz
- 14 ez- e- egin zuen tok tok tok / eta asperturik / iriki zioten eta esan zuen erregeak / eraman
- 15 oilotegira ea akabatzen duten / eta ezin zuen ezer egin eta esan zion azeriari / azeria!
- 16 atera za-kutik! / eta azeria atera zen / hurrengo egunean e / soldaduak etorri ziren eta / e
- 17 ikustera Matxin Zaku eta esan eta ikusi zuten han eseri-ta lasai lasai eta / erregearen:-
- 18 m: -gana eraman zuten / eta esan zuen erregea / eraman zalditegira ea akabatzen duten /
- 19 eta zalditegira eraman zuten / eta ezin zuen ezer egin eta es-san zion otsoari / otsoa!
- 20 atera zakutik! / eta otsoa atera zen eta zaldi- zaldi-te-gitik zaldi guztiak akabatu zituen /
- 21 eta hurrengo egunean etorri ziren soldaduak eta esan zuten / e e: ikusi zuten Matxin
- 22 Zaku / lurrean eserita lasai lasai eta erregearengana eraman zuten / ta erregea esan zuen
- 23 (4'') e / en / erre egingo dugu eta /
- 24 3. MA: [plazaren] erdian jarriko dugu eta erre egingo dugu /

25 4. AE: [Matx-] / eta Matxin Zaku plazaren erdian jarri zuten eta erre zuten / baina  
26 Matxin Zaku beroa sentitzen zuen eta esan zion ibaiari / ibaia! atera zakutik! / eta ibaia  
27 atera zen / eta gero es- esan zuen erregea / zer nahi duzu? / eta esa esan zuen Matxin  
28 Zaku / diru guztia nahi dut // eta diru guztia eman zion / eta etxera ailegatu z: ze:nean  
29 esan zion amari / ama! hemen dago dirua / eta Matxin Zaku eta bere ama oso ondo bizi  
30 izan ziren / hala bazan ez bazan sar dadila kalabazan eta atera dadila Lizarrako plazan /

## CENTELLITA

29- MN (5;09)

Lizarra, 2004-05-28

Egoera: ASk ipuina kontatu ostean, orain MNk IMri kontatzen dio ipuina.

Ipuin-kontaktaren iraupena iraupena: 6´ 33´´

1 1. MN: Centellita (7´´) e era una vez / una hija que vivía con su / e: y e madre / y te- y  
2 vivían en una casa muy pequeña / un día se les apagó el fuego / y dijo la mamá /  
3 Centellita / sé que aq- no muy lejos de aquí / que en el bosque hay la bru- que está la  
4 bruja del fuego / entonces al día siguiente / e cogió la hij- e: Centellita su lamparita / y  
5 fue al bue- al bosque // en el bosque le apareció un hada / le dijo el hada a Centellita /  
6 Cen- ¿a dónde vas Centellita? / a casa de la bruja / a po- a pedirle una llama de fuego /  
7 entonces le dijo la e: el hada / si necesitas mi ayuda / grita tres veces mi nombre / y a y  
8 e: delante de la- tus narices apareceré // en el bosque le apareció un lomo / le dijo a  
9 Centellita / Centellita ¿a dónde vas? / le le dijo Centellita / a casa de la bruja / a pedirle  
10 fuego / entonces le dijo el no- el nomo / si necesitas mi ayuda grita tres veces mi  
11 nombre / y delante de tus narices apareceré (*barre egiten du berak ere*) / en el bosque le  
12 apareció un búho / le dijo el búho / ¿a dónde vas Centellita? / le dijo Centellita / a casa  
13 de la bruja / a pedirle fuego / y le dijo el búho / si necesitas mi ayuda grita tres veces mi  
14 nombre / y delan-te de tus narices apareceré / el búho volando volando desapareció /  
15 después de andar mucho / e llegó a casa de la abuelita / ¡ai! a casa de la bruja / e tocó la  
16 puerta / ¡pom! ¡pom! ¡pom! / dijo la bruja / ¿quién ere- ¿a dónde vas niña? / y le dijo /  
17 ¿me puedes meter en esta lamparita una llama de fuego? / y le dijo la bruja / si haces  
18 estas tres pruebas / la bruja le dijo / primero limpria –pia toda la e toda la nieve que hay  
19 e: alrededor de los / de mi casa / entonces gritó tres veces el nombre de la hada / dijo /  
20 a- ¡hada! ¡hada! ¡hada! / entonces la hada apareció / con u:na: e: escoba / e y limpió  
21 todo el jardín / luego e fue co- / le llamó a la bruja y le dijo / ya he acabado / y la bruja  
22 le dijo / a- luego / ahora cue- e: corta todas las leñas que hay aquí- / e: mis alrededor  
23 (=alrededor) / Centellita / y dijo tres veces ¡nomo! ¡nomo! ¡nomo! / y el nomo apareció  
24 con un hacha / cortó todas las leñ- leñas que e había / y fue corriendo a decirle a la bruja  
25 / y le dij- e / y le dijo / la última prueba es que sepas / que me digas cuántos pájaros hay  
26 en el bosque / gritó / gritó tres veces / ¡búho! ¡búho! ¡búho! / y el búho apareció /  
27 ¿cuantas pájaros hay en el bosque? / y le dijo el búho e: (*pentsatzen*) m: m: (*helduak*  
28 *behatzekin hiru*) tres / tres mil / entonces le lla- fue corriendo corriendo a decirle a la

29 bruja / y le dijo / e le se quedó con la e: boca abierta / y le dijo / toma / una llama de  
30 fuego / y se la metió en la lamparita / luego fue a casa y le dijo a la am-má / a su madre /  
31 ¡amá! ¡amá! ¡he traído f- una llama de fuego! / entonces le dieron fuego a toda la casa /  
32 y podieron cocinar / calentar- / y calentarse / y de aquí para adelante vivieron felices y  
33 comieron perdices buscando perdices /